



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SONIA MERITH CLARAS

**SEMIÓTICA, LEITURA, ANÁLISE LINGUÍSTICA:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

LONDRINA
2011

SONIA MERITH CLARAS

**SEMIÓTICA, LEITURA, ANÁLISE LINGUÍSTICA:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Curso de Pós Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de doutora em Estudos da Linguagem.

Orientador: Prof^a. Loredana Limoli

LONDRINA
2011

SONIA MERITH CLARAS

**SEMIÓTICA, LEITURA, ANÁLISE LINGUÍSTICA:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Curso de Pós Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Orientadora: Loredana Limoli
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a Dr^a Alba Maria Perfeito
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Paulo de Tarso Galembeck
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a Dr^a Maria Cristina Munglioli
Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Roberto Leiser Baronas
Universidade Federal de São Carlos

Londrina, 22 de fevereiro de 2011.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos aqueles que no decorrer da minha vida acadêmica incentivaram e apoiaram para que o meu crescimento intelectual e profissional fosse possível. Em especial a minha amada e importante família: meus pais, meu esposo Reinaldo e meus filhos Maria Eduarda e Gustavo Henrique.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Prof^ª. Dr^ª. Loredana Limoli não apenas pelas importantes contribuições em todas as etapas da pesquisa, mas, principalmente, por ter me acolhido na sua linha de pesquisa.

Aos professores Alba Maria Perfeito, Paulo de Tarso Galembeck, Maria Cristina Mungioli e Roberto Leiser Baronas, componentes da banca de qualificação, pela atenção e seriedade com que procederam à leitura do meu trabalho e pelas suas valiosas sugestões.

Aos professores do Mestrado e doutorado, responsáveis pelo meu amadurecimento e crescimento intelectual.

Aos colegas que compartilharam essa caminhada, pela amizade e apoio, em especial ao Fernando, amigo e companheiro das viagens até a Universidade.

À CAPES, pelo incentivo financeiro à pesquisa.

À professora e seus alunos (8^asérie “A” – turno da manhã dos anos de 2008 e 2009), sujeitos de nossa pesquisa, imprescindíveis para que este estudo se concretizasse.

À equipe pedagógica do colégio pesquisado, importantes colaboradores dessa caminhada de estudo.

À minha família, sem a qual minhas vitórias não seriam possíveis.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

À Deus, pois, sem a Sua Luz e Inspiração Divina nada disso seria possível.

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades.
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.

Luiz Vaz de Camões

CLARAS, Sonia Merith. **Semiótica, Leitura, Análise Linguística**: uma proposta de intervenção no ensino fundamental. 2011. 356 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

RESUMO

O ensino da língua portuguesa tem sido pauta de diferentes discussões, no cenário brasileiro, devido aos baixos índices obtidos pelos estudantes em avaliações cujo foco é aferir o grau de conhecimento desses educandos. É nesse contexto, acerca das dificuldades aparentes no ensino da língua materna, que o estudo em questão encontrou motivação. Assim, preocupados com o quadro educacional a respeito do uso da linguagem, nos propusemos, além de investigar, intervir no trabalho docente no que tange à abordagem do texto, envolvendo tanto a leitura quanto a análise linguística. A fim de cumprir tal propósito, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo a qual apresenta dois momentos distintos: um estudo de caso e uma pesquisa-ação. A primeira etapa dessa investigação, isto é, o processo de diagnóstico, acontece em uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental da rede pública, quando acompanhamos, por dois meses, o trabalho desenvolvido por uma professora na disciplina de língua portuguesa. O principal objetivo dessa etapa de estudo foi verificar e discutir a metodologia adotada pela sujeito da pesquisa referente ao ensino da leitura e da gramática. Ademais, pretendíamos, ainda, observar se o discurso teórico da educadora era condizente com as perspectivas teóricas difundidas pelas Diretrizes Curriculares do Paraná (DCEs, 2008). Dentre os resultados obtidos, convém destacar um distanciamento entre a teoria proposta para o ensino, pelas DCEs, e a prática docente. Apesar do esforço da mestra na condução de suas aulas, na seleção e preparação do material por ela utilizado, muitas vezes a sua postura metodológica, na condução de atividades de leitura e de gramática, esteve relacionada a uma prática tradicional, não condizente com as novas propostas teóricas. Isso assinala para o fato de que a teoria nem sempre faz parte da prática da sala de aula, podendo estar ligada, unicamente, ao discurso docente. Quanto à pesquisa-ação, segunda etapa de nosso trabalho, esta teve como propósito apontar a Teoria Semiótica de A. J. Greimas (linha francesa), como instrumento teórico-metodológico na abordagem de diferentes textos no ensino da língua materna. Para que a intervenção fosse possível, procedemos à análise semiótica do texto “Metonímia, ou a vingança do enganado” de Rachel de Queiroz, para posteriormente elaboramos um rol de atividades visando a aspectos da leitura e análise linguística acerca desse objeto. Todos os exercícios priorizaram questões oriundas da análise semiótica, tanto do nível narrativo quanto do nível discursivo. Além da Teoria Semiótica, como instrumento de análise, utilizamos também uma metodologia de segmentação textual denominada “Campos Lexicais” em atividades cujo foco era a leitura e compreensão do texto trabalhado. Ao todo, foram 21 aulas, por nós ministradas, em uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental, também da rede pública. A transposição didática, executada no processo de intervenção, confirmou que a Semiótica, mesmo não sendo conhecida como uma Teoria voltada para o ensino, pode ser incorporada pelo professor no intuito de auxiliá-lo no processo de ensino da língua portuguesa, mais precisamente, em questões relacionadas à leitura e análise linguística de diferentes textos.

Palavras-chave: Ensino. Semiótica. Leitura. Análise Linguística. Ensino Fundamental.

CLARAS, Sonia Merith. **Sémiotique, lecture, analyse linguistique**: une proposition d'intervention dans l'enseignement fondamental 2011. 356 f. Thèse (Doctorat en Études de la Langue) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

RÉSUMÉ

L'enseignement de la langue portugaise est le sujet de différentes discussions au Brésil, dues aux bas indices obtenus par les étudiants lors des évaluations qui visent à examiner leur niveau de connaissance. C'est dans ce contexte, à propos des difficultés apparentes dans l'enseignement de la langue maternelle, que cette étude a trouvé sa motivation. Ainsi, inquiétés de ce cadre scolaire concernant l'utilisation de la langue, nous avons proposés d'enquêter ainsi que d'intervenir dans le travail de l'enseignant en ce qui concerne l'approche du texte, impliquant la lecture aussi bien que l'analyse linguistique. Afin d'accomplir une telle intention, nous avons mené une recherche à caractère qualitatif qui présente deux moments distincts: une étude de cas et une recherche-action. La première étape de cette investigation, c'est-à-dire, le processus de diagnostic, se passe dans une classe de 8^e de l'Enseignement Fondamental (= troisième - collège) du service public d'enseignement, quand nous avons suivi pendant deux mois, le travail développé par une enseignante dans la discipline de langue portugaise. L'objectif principal de cette étape d'étude était de vérifier et de discuter de la méthodologie adoptée par le sujet de la recherche concernant l'enseignement de la lecture et de la grammaire. De plus, nous prétendions aussi observer si le discours théorique de l'enseignante était en accord avec les perspectives théoriques diffusées par les Diretrizes Curriculares do Paraná (DCEs, 2008) (les instructions pour les plans d'études régionaux). Parmi les résultats obtenus, il faut souligner un écart entre la théorie proposée pour l'enseignement par les DCEs, et la pratique de l'enseignante. Malgré l'effort de cette dernière pour la réalisation des cours, la sélection et la préparation du matériel qu'elle a utilisé, sa position méthodologique, pendant l'accompagnement des activités de lecture et de grammaire, a souvent été rapportée à une pratique traditionnelle, n'étant pas en accord avec les nouvelles propositions théoriques. Cela signale que la théorie ne fait pas toujours partie de la pratique de la salle de classe, pouvant n'être liée qu'au discours de l'enseignant. Quant à la recherche-action, seconde étape de notre travail, elle a eu pour but d'indiquer la Théorie Sémiotique de A. J. Greimas (ligne française), comme instrument théorique et méthodologique pour l'approche de différents textes dans l'enseignement de la langue maternelle. Pour que l'intervention soit possible, nous avons d'abord procédé à l'analyse sémiotique du texte « Metonímia, ou a vingança do enganado » de Rachel de Queiroz, ultérieurement nous avons élaboré un ensemble d'activités visant les aspects de la lecture et de l'analyse linguistique concernant cet objet. Tous les exercices ont donné la priorité aux questions issues de l'analyse sémiotique, le niveau narratif aussi bien que le niveau discursif. Outre la Théorie Sémiotique, en tant qu'instrument d'analyse, nous avons également utilisé une méthodologie de segmentation du texte appelée « Champs Lexicaux » pour des activités visant la lecture et la compréhension du texte travaillé. Nous avons donné 21 cours à une classe de 8^e de l'Enseignement Fondamental (=troisième- collège) appartenant également au service public d'enseignement. La transposition didactique, réalisée au cours du processus d'intervention, a confirmé que bien que la Sémiotique ne soit pas connue comme une Théorie tournée vers l'enseignement, elle peut être incorporée par l'enseignant dans le but de l'aider dans le processus d'enseignement de la langue portugaise, plus précisément, pour des questions rapportées à la lecture et à l'analyse linguistique de différents textes.

Mots clés: Enseignement. Sémiotique. Lecture. Analyse Linguistique. Enseignement Fondamental.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – A unidade trabalhada e o gênero abordado.....	65
Figura 2 – 1º Texto da unidade trabalhada.....	67
Figura 3 – 2º Texto da unidade trabalhada.....	68
Figura 4 – 3º Texto da unidade trabalhada.....	71
Figura 5 – Atividade oral: 2º texto da unidade trabalhada.....	73
Figura 6 – Atividade jogo rápido.....	81
Figura 7 – Produção de texto: miniconto	84
Figura 8 – Atividades acerca dos minicontos	85
Figura 9 – 1ª Proposta de produção de textos	87
Figura 10 – 2ª Proposta de produção de textos.....	88
Figura 11 – Atividade de reescrita	89
Figura 12 – Atividade de reescrita: continuação	99
Figura 13 – Atividade de pontuação	105
Figura 14 – Atividade de pontuação: piadas	107
Figura 15 – Atividade gramatical - uso da vírgula	110
Figura 16 – Atividade acerca das regras de uso da vírgula	114
Figura 17 – Metonímia, ou a vingança do enganado – quadro I	187
Figura 18 – Atividades de leitura e compreensão da crônica	190
Figura 19 – Montagem dos campos lexicais – quadro I	196
Figura 20 – Os campos lexicais elaborados pelos alunos – quadro I	199
Figura 21 – Atividades de leitura e compreensão do conto	206
Figura 22 – Atividades de leitura e compreensão do conto realizadas pelos alunos – quadro I	209
Figura 23 – Sistema enunciativo	212
Figura 24 – Sistema enuncivo	213
Figura 25 – Atividades de análise linguística do conto	214
Figura 26 – Atividades de análise linguística do conto – continuação	217
Figura 27 – Atividades com pretérito perfeito e imperfeito	220
Figura 28 – Exemplos de usos metonímicos	222
Figura 29 – Metonímia, ou a vingança do enganado – quadro II	226
Figura 30 – Montagem dos campos lexicais – quadro II	227

Figura 31 – Os campos lexicais elaborados pelos alunos – quadro II	229
Figura 32 – Atividades de leitura e compreensão do conto	235
Figura 33 – Atividades de leitura e compreensão do conto realizadas pelos alunos – quadro II	239
Figura 34 – Atividades de análise linguística do conto	241
Figura 35 – Avaliação	245
Figura 36 – Os campos lexicais elaborados pelos alunos – avaliação	250

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados da avaliação do PISA	14
Tabela 2 – Resultados/média do IDEB	14
Tabela 3 – Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística	36
Tabela 4 – Conteúdo estruturante: discurso como prática social – 8ª série/9º ano.....	42
Tabela 5 – Séries sob a responsabilidade da professora	50
Tabela 6 – 1ª Semana de observação	76
Tabela 7 – 2ª Semana de observação	78
Tabela 8 – 3ª Semana de observação	84
Tabela 9 – 4ª Semana de observação	90
Tabela 10 – 5ª Semana de observação	100
Tabela 11 – 6ª Semana de observação	102
Tabela 12 – 7ª Semana de observação	108
Tabela 13 – 8ª Semana de observação	113
Tabela 14 – 9ª Semana de observação	114
Tabela 15 – Levantamento dos campos lexicais 01	166
Tabela 16 – Levantamento dos campos lexicais 02	166
Tabela 17 – Levantamento dos campos lexicais 03	167
Tabela 18 – Levantamento dos campos lexicais 04	167
Tabela 19 – Levantamento dos campos lexicais 05	167
Tabela 20 – Levantamento dos campos lexicais 06	168
Tabela 21 – Levantamento dos campos lexicais 07	168
Tabela 22 – Levantamento dos campos lexicais 08	168
Tabela 23 – Levantamento dos campos lexicais 09	168
Tabela 24 – Levantamento dos campos lexicais 10	168
Tabela 25 – Levantamento dos campos lexicais 11	169
Tabela 26 – Levantamento dos campos lexicais 12	169
Tabela 27 – Levantamento dos campos lexicais 13	169
Tabela 28 – Levantamento dos campos lexicais 14	169
Tabela 29 – Levantamento dos campos lexicais 01	172
Tabela 30 – Levantamento dos campos lexicais 02	173
Tabela 31 – Levantamento dos campos lexicais 03	173

Tabela 32 – Levantamento dos campos lexicais 04	173
Tabela 33 – Levantamento dos campos lexicais 05	174
Tabela 34 – Levantamento dos campos lexicais 06	174
Tabela 35 – Levantamento dos campos lexicais 07	174
Tabela 36 – Levantamento dos campos lexicais 08	175
Tabela 37 – Levantamento dos campos lexicais 09	175
Tabela 38 – Levantamento dos campos lexicais 10	175
Tabela 39 – Levantamento dos campos lexicais 11	176
Tabela 40 – Levantamento dos campos lexicais 12	176
Tabela 41 – Levantamento dos campos lexicais 13	176
Tabela 42 – Levantamento dos campos lexicais 14	176
Tabela 43 – Levantamento dos campos lexicais 15	176
Tabela 44 – Levantamento dos campos lexicais 16	177
Tabela 45 – Levantamento dos campos lexicais 17	177
Tabela 46 – Levantamento dos campos lexicais 18	177
Tabela 47 – Levantamento dos campos lexicais 19	177
Tabela 48 – Levantamento dos campos lexicais 20	177
Tabela 49 – Levantamento dos campos lexicais 21	177
Tabela 50 – Levantamento dos campos lexicais 22	178
Tabela 51 – Levantamento dos campos lexicais 01	180
Tabela 52 – Levantamento dos campos lexicais 02	180
Tabela 53 – Levantamento dos campos lexicais 03	181
Tabela 54 – Levantamento dos campos lexicais 04	181
Tabela 55 – Levantamento dos campos lexicais 05	181
Tabela 56 – Levantamento dos campos lexicais 06	181
Tabela 57 – Levantamento dos campos lexicais 07	181
Tabela 58 – Levantamento dos campos lexicais 08	181
Tabela 59 – Levantamento dos campos lexicais 09	181
Tabela 60 – Levantamento dos campos lexicais 10	182
Tabela 61 – Levantamento dos campos lexicais 11	182
Tabela 62 – Levantamento dos campos lexicais 12	182

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CNT - Confederação Nacional do Transporte
- DCEs - Diretrizes Curriculares da Educação Básica
- DEB - Departamento de Educação Básica
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
- PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
- PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional
- PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
- PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos
- SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SEED - Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – DIRETRIZES CURRICULARES DO PARANÁ: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO	19
1.1 DIRETRIZES CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.	19
1.1.1 Leitura: Apontamentos Teóricos.....	27
1.1.1.1 Leitura: encaminhamentos metodológicos	30
1.1.2 Análise Linguística: Apontamentos Teóricos.....	33
1.1.2.1 Análise linguística: encaminhamentos metodológicos.....	37
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA: UM TRABALHO QUALITATIVO	47
2.1 O PROCESSO DE DIAGNÓSTICO NA ESCOLA: A SELEÇÃO DOS SUJEITOS.....	48
2.1.1 O Perfil do Professor Pesquisado	48
2.1.2 A Turma Pesquisada	51
2.1.3 O Colégio Pesquisado	52
2.2 O PROCESSO DE DIAGNÓSTICO NA ESCOLA: PROCEDIMENTOS ADOTADOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA	54
2.3 O PROCESSO DE INTERVENÇÃO: UM TRABALHO PÓS DIAGNÓSTICO	56
2.3.1 A Seleção dos Sujeitos	56
2.3.2 A Seleção do Material Didático	57
2.3.2.1 A avaliação do livro didático	58
2.3.2.2 Da seleção e avaliação do livro didático pela professora pesquisada	60
2.4 O PROCESSO DE INTERVENÇÃO E OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS	61
CAPÍTULO 3 – SALA DE AULA: UM AMBIENTE PRODUTIVO E INCONSTANTE	64
3.1 DAS AULAS OBSERVADAS: A METODOLOGIA DOCENTE E O CONTEÚDO TRABALHADO – 1ª PARTE	64
3.1.1 Uma Parada Para a Reflexão: O Trabalho Docente e a Leitura de Textos	91
3.2 DAS AULAS OBSERVADAS: A METODOLOGIA DOCENTE E O CONTEÚDO TRABALHADO – 2ª	

PARTE	99
3.2.1 Uma Parada Para a Reflexão: O Trabalho Docente e a Leitura dos Paradidáticos	102
3.3 DAS AULAS OBSERVADAS: A METODOLOGIA DOCENTE E O CONTEÚDO TRABALHADO – 3ª PARTE.....	105
3.3.1 Uma Parada Para a Reflexão: O Trabalho Docente e a Gramática.....	115
3.4 O TRABALHO DOCENTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
3.4.1 O Trabalho Docente e o Planejamento das Aulas	121
3.4.2 O Trabalho Docente e as Diretrizes Curriculares	123
3.4.3 O Trabalho Docente e os Dados Elencados	124
CAPÍTULO 4 – SEMIÓTICA: UM INSTRUMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO	
NO PROCESSO DE LEITURA E ANÁLISE LINGUISTICA	128
4.1 TEORIA SEMIÓTICA: BREVE INTRODUÇÃO	130
4.1.1 Nível Fundamental	132
4.1.2 Nível Narrativo	133
4.1.3 Nível Discursivo	135
4.2 O TEXTO: METONÍMIA, OU A VINGANÇA DO ENGANADO NA PERSPECTIVA DA SEMIÓTICA GREIMASIANA	139
4.2.1 Análise do Nível Discursivo – Quadro I – Crônica	140
4.2.2 Análise do Nível Narrativo - Quadro I – Conto	143
4.2.3 Análise do Nível Discursivo – Quadro I – Conto	146
4.2.4 Análise do Nível Narrativo – Quadro II – Conto ...	151
4.2.5 Análise do Nível Discursivo – Quadro II – Conto..	157
4.2.6 Análise do Nível Narrativo – Quadro III – Conto..	159
4.2.7 Análise do Nível Discursivo – Quadro III – Conto	162
4.2.8 Análise do Nível Discursivo – Quadro III – Crônica.....	163
4.3 OS CAMPOS LEXICAIS COMO ESTRATÉGIA DE SEGMENTAÇÃO TEXTUAL	163
4.3.1 Os Campos Lexicais: Quadro I	165
4.3.1.1 Comentários acerca dos campos lexicais: quadro I	169
4.3.2 Os Campos Lexicais: Quadro II.....	172
4.3.2.1 Comentários acerca dos campos lexicais: quadro II.....	178
4.3.3 Os Campos Lexicais: Quadro III.....	180
4.3.3.1 Comentários acerca dos campos lexicais: quadro III.....	183

CAPÍTULO 5 – O PROCESSO DE INTERVENÇÃO: A VOLTA DA PESQUISADORA À SALA DE AULA	186
5.1 AS ATIVIDADES PROPOSTAS E A INTERAÇÃO COM OS ALUNOS – QUADRO I	186
5.2 AS ATIVIDADES PROPOSTAS E A INTERAÇÃO COM OS ALUNOS – QUADRO II	225
5.3 AS ATIVIDADES PROPOSTAS E A INTERAÇÃO COM OS ALUNOS – QUADRO III.....	244
5.3.1 Os Alunos e a Avaliação Final: Algumas Considerações	249
5.4 O PROCESSO DE INTERVENÇÃO: À GUIA DE CONCLUSÃO.....	258
CONCLUSÃO.....	261
REFERÊNCIAS.....	266
APÊNDICES	272
APENDICE A – Roteiro para entrevista com a professora	273
ANEXOS	276
ANEXO A – Primeira unidade do livro didático	277
ANEXO B – Segunda unidade do livro didático	309
ANEXO C – Avaliação paralela	343
ANEXO D – Avaliação acerca do uso da vírgula	345
ANEXO E – Lista de verbos	346
ANEXO F – Revista O Cruzeiro	353

INTRODUÇÃO

No que diz respeito ao domínio da língua materna, o nível de ensino dos jovens brasileiros tem sido pauta de diferentes discussões e publicações, não só no meio acadêmico, como também na imprensa. Isso acontece, muitas vezes, devido aos baixos índices obtidos pelos alunos em exames nacionais, ou melhor, pelos conhecimentos e habilidades “não” desenvolvidos no processo educacional.

Esse contexto de problemas, em torno do conhecimento linguístico dos alunos, não é algo restrito ao quadro atual, pois há muitos anos Faraco (1984) já fazia críticas ao nível de ensino e às posturas pedagógicas adotadas pelos professores de língua materna. De acordo com o autor, isso na década de 80, a maioria dos universitários (grupo que constitui o topo da pirâmide educacional), tinha acentuadas dificuldades de expressão oral e escrita, pouca ou nenhuma leitura e, ainda, incapacidade de interpretação de textos. Para reiterar a ideia de fracasso escolar, Faraco (1984) cita uma publicação da revista VEJA, a qual discute essa realidade, definida pela Revista como “brutal”: “os universitários brasileiros, ressalvadas as exceções, têm dificuldades de expressão oral e escrita, vivem num mundo quase sem palavras, esvaziado de idéias, e perdem aos poucos a capacidade de pensar.” (p.17). O autor, na ocasião das críticas ao nível de ensino, justifica a alarmante realidade pelo fato de os professores desconhecerem totalmente os resultados dos estudos linguísticos e suas inevitáveis consequências para o magistério de língua materna. “Imaginar, hoje, um ensino de língua materna sem adequá-lo ao que se conhece da linguagem, é estar atrasado no tempo, além de ser prejudicial aos interesses individuais e nacionais.” (p.18) Atualmente, após três décadas, é possível observar alguns avanços das correntes teóricas que visam a descrever, explicar e interpretar a linguagem. Além disso, a ampla divulgação, por meio de inúmeras publicações, desses novos estudos colocou o professor frente às novas propostas teóricas que envolvem o ensino da língua materna. Entretanto, o baixo nível educacional continua em pauta na imprensa, resultado das dificuldades expressivas dos educandos em exames nacionais.

Em 2008, a Revista VEJA, a partir de pesquisa encomendada à CNT/Sensus (Confederação Nacional do Transporte/Sensus – pesquisa e consultoria), fez sérias críticas à falta de consciência, da família e da escola, da condição caótica em que se encontra o ensino brasileiro. De acordo com os dados dessa pesquisa, tanto a escola quanto a família acreditam que o ensino vai bem, quando na verdade a situação é “péssima”, classifica a Revista.

Conforme os resultados obtidos na pesquisa, para 89% dos pais com filhos em escolas particulares, o dinheiro é bem gasto e tem bom retorno. Em relação à escola, 90% dos professores da rede particular se consideram bem preparados para a tarefa de ensinar. Em suma, para a grande maioria de pais e professores, tudo vai bem, quando, na verdade, em comparações internacionais, os melhores alunos brasileiros ficam nas últimas colocações – abaixo da quinquagésima posição em competições com apenas 57 países. Consoante a Revista, a educação, elogiada por pais e professores, é a mesma que devolve, para a sociedade, jovens incapazes de ler e entender um texto. “O ensino no Brasil é péssimo, está formando alunos despreparados para o mundo atual, competitivo, mutante e globalizado.” (p.74).

Quanto aos índices dos estudantes nas avaliações, os resultados apontam para uma realidade desfavorável ao ensino brasileiro. Desenvolvido conjuntamente pelos países-membros da OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico), o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) é uma avaliação internacional de habilidades e conhecimentos de jovens de 15 anos, que visa a aferir até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos essenciais para a participação efetiva na sociedade. O PISA se propõe a avaliar, periodicamente, um leque amplo de conhecimentos, habilidades e competências nas áreas de leitura, matemática e ciências. A primeira avaliação foi realizada em 2000, com ênfase na leitura. Seguiram novas avaliações em 2003 e 2006, com ênfase na área de matemática e de ciências. Em cada uma dessas avaliações do PISA, essas três áreas são contempladas, mas somente uma delas é priorizada. Nos dados de 2000, cujo foco principal foi leitura, o Brasil ficou em último lugar com 396 pontos. Conforme o relatório do PISA, para responder às provas de leitura, os alunos deveriam ser capazes de executar uma ampla gama de tarefas utilizando diferentes tipos de textos, que não se restringem a trechos de livros conhecidos e textos contínuos, mas abrangiam listas, formulários, gráficos e diagramas. As tarefas propostas englobavam desde a identificação de informações específicas até a capacidade de compreender e interpretar corretamente os textos apresentados, o que inclui a reflexão sobre o seu conteúdo e sobre suas características. Assim, os conhecimentos e habilidades em leitura demandados pelas provas do PISA requerem que os participantes estabeleçam relações diferenciadas com o texto escrito, abrangendo processos de identificação de informações específicas, de compreensão, de interpretação e de reflexão.

Com o índice obtido, 396 pontos, o Brasil foi classificado no Nível 1 (entre 335 a 407). Os alunos classificados nessa escala são aqueles capazes, apenas, de localizar

informações explícitas em um texto, de reconhecer o tema principal ou a proposta do autor, de construir uma conexão simples entre uma informação expressa em um texto de uso cotidiano e outras já conhecidas. Os índices obtidos pelos estudantes, tabela 01, indicam que os resultados ficaram muito aquém do esperado.

Tabela 01 – Resultados da avaliação do PISA

Número de alunos participantes	PISA 2000	PISA 2003	PISA 2006
Leitura	4.893	4.452	9.295
	396	403	393

Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>>. Acesso em: 14 jan. 2009.

Outro indicador o qual visa a avaliar o desempenho dos alunos é o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O IDEB é a meta de qualidade estabelecida no PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação). Essa meta de qualidade, a ser alcançada por todas as escolas, é representada por um índice, comparável nacionalmente, que leva em conta a aprendizagem dos alunos, a taxa de repetência e a evasão escolar. Expresso em valores variando entre 0 e 10, o índice é calculado com base nos resultados da Prova Brasil, do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e do Censo Escolar. Os resultados, comparando-se os anos de 2005 e 2007, tiveram uma pequena melhora, como indicam os números seguintes, mas ainda estão distantes dos países desenvolvidos, cuja média é 7,0.

Tabela 02 – Resultados/ Média do IDEB

ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL		ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO	
2005	2007	2005	2007	2005	2007
3,8	4,2	3,5	3,8	3,4	3,5

Fonte: ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – IDEB. **Resultados e Metas**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 08 jan. 2009.

Assim, os resultados das avaliações educacionais apontam para uma situação desfavorável no ensino brasileiro, principalmente no que diz respeito à língua materna. Contudo, apesar dos baixos índices de desempenho dos alunos brasileiros, em cursos de formação e pós-graduação, por nós ministrados a professores da rede pública do Paraná, observamos que, muitas vezes, os docentes apresentam um discurso coerente com as teorias preconizadas no ensino, principalmente as teorias defendidas pelos PCNs (Parâmetros

Curriculares Nacionais) e as DCEs (Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Paraná), documentos que têm o propósito de nortear o ensino. Por exemplo, em relação ao ensino da leitura na escola, os professores definem seu trabalho como um processo interativo, discursivo-textual. Afirmam, ainda, considerar as relações dialógicas (de Bakhtin) nas quais os sujeitos estão envolvidos. É a leitura entendida como um processo de produção de sentidos que se dá a partir das interações sociais, ou seja, das relações dialógicas entre texto e o leitor. É a leitura “vista como um ato dialógico, interlocutivo”. (PARANÁ, 2008, p.71). Além dessas considerações acerca da leitura, os professores costumam dizer que abandonaram a gramática para realizar um trabalho com a língua denominado análise linguística. Essa nova terminologia, preconizada tanto pelos PCNs quanto pelas DCEs, está sendo incorporada ao discurso docente. Quer dizer, os professores dizem não estar mais trabalhando com a gramática de forma tradicional, fora do texto, com frases isoladas, mas sim, numa abordagem diferente, denominada análise linguística¹.

Todavia, considerando os resultados obtidos pelos alunos brasileiros nas avaliações educacionais, esse discurso do professor parece não ser condizente com a prática, a metodologia adotada em sala de aula, mas oriundo de cursos e leituras as quais reiteram como deve ser encaminhado o estudo da língua. “Para nós, o papel do professor de Letras na escola é – neste momento histórico – fazer com que o discurso em relação ao ensino de língua seja transformado para propiciar um campo favorável às práticas linguísticas.” (AMARAL e DUARTE, 2007, p.18)

Ainda no que diz respeito a discurso e prática, Lombardi (2006), com base nos relatórios desenvolvidos por estagiários de Letras, ressalta que no discurso dos educadores se fazem presentes questões como a necessidade de enfatizar atividades as quais priorizem habilidades de leitura e escrita. Ademais, no discurso docente o ensino da gramática é considerado de menor importância na formação dos estudantes. “Mas, na prática, esse discurso cai em contradição na medida em que fazem uso de estratégias, metodologias e conteúdos inseridos, ainda, no modelo tradicional. Dessa forma, seus discursos contrariam as ideologias por eles enunciadas.” (p.1759).

Essas questões, em relação ao discurso e à prática docente, além dos trabalhos citados, são oriundas de nossas observações em cursos e atividades com professores, por isso, não são sistemáticas, justificando uma pesquisa que dê conta de comprovar até que ponto discurso e prática docente são destoantes. Para tanto, é preciso acompanhar o dia-a-dia

¹ A definição de análise linguística será apresentada no primeiro capítulo deste trabalho.

do professor, observando sua relação com os alunos, bem como a metodologia docente utilizada na abordagem dos diferentes conteúdos que envolvem o ensino da língua materna. É necessário elaborar um diagnóstico capaz de refletir a verdadeira realidade a respeito da relação complexa que se dá, na sala de aula, entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Retomando, ainda, a questão do ensino da língua materna, mais precisamente à abordagem da leitura na escola, em nossa pesquisa de mestrado (2001-2003), propusemo-nos a investigar como se dava o incentivo à leitura, tanto na escola como na família dos educandos. Acreditávamos, então, enquanto atuávamos como professor do Ensino Fundamental e Médio, ser suficiente para a formação de alunos leitores um ambiente familiar com pais leitores, contadores de histórias e uma escola com condições favoráveis, com boa biblioteca, com professores leitores e incentivadores dessa prática. No entanto, ao deixarmos a Educação Básica, dedicando-nos, na Universidade, à formação de professores e, em contato com docentes nos diferentes cursos de formação, percebemos a dificuldade destes em realizar a leitura de um texto, o que os levava, muitas vezes, a trabalhar com leituras e atividades linguísticas já prontas, retiradas de materiais didáticos. Essa verificação, em torno das dificuldades dos professores, fez-nos perceber que não basta incentivar a leitura no ambiente familiar, ou ainda, ter uma escola com uma biblioteca farta e com professores leitores, o que falta é aplicar um instrumento teórico-metodológico de leitura que dê conta de auxiliar o professor a, de fato, realizar um trabalho de abordagem do texto. Assim, justifica-se uma pesquisa, sob a forma de intervenção, em sala de aula, com a utilização da Teoria Semiótica, de linha francesa, proposta por A. J. Greimas, que visa a explicar os sentidos de um texto (leitura) e de como esses sentidos são produzidos (análise linguística). Isso porque a Teoria Semiótica, mesmo que densa, apresenta uma metodologia, uma “gramática” que perpassa por diferentes níveis, trabalhando com todas as estruturas do texto o que possibilitaria ao professor uma autonomia, não só na abordagem de diferentes textos, como na preparação de suas aulas.

Nossa proposta de pesquisa, então, não objetiva somente estabelecer um diagnóstico em torno da prática docente, mas pretende, ainda, sugerir caminhos, alternativas para que o professor consiga, de fato, aliar teoria e prática. Um trabalho de intervenção que visa a indicar subsídios teórico-metodológicos que possam ser aplicados no contexto educacional, e não mais uma teoria que o professor incorpora ao discurso e que não consegue colocar em prática. Nosso trabalho tem, assim, como objetivo geral investigar e intervir no trabalho docente, no que tange ao ensino da língua portuguesa, mais precisamente, na

abordagem do texto, envolvendo a leitura e a análise linguística. Quanto aos objetivos específicos, pretendemos: diagnosticar o trabalho que vem sendo realizado pelo professor, em sala de aula, referente à leitura e ao ensino gramatical no Ensino Fundamental; discutir a metodologia adotada pelo professor no ensino da leitura e dos conteúdos gramaticais; verificar se o discurso teórico do professor é condizente com a prática pedagógica adotada no dia-a-dia da sala de aula; investigar de que forma o livro didático de língua portuguesa é utilizado em sala de aula pelo docente; intervir na realidade de ensino apontando a Semiótica como instrumento teórico-metodológico na abordagem do texto, além de contribuir com o ensino no aspecto da leitura e análise linguística a partir de discussões e sugestões apontadas no decorrer desse trabalho.

Para atingir os objetivos propostos, este trabalho está dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo, arrolamos discussões teóricas de como o trabalho com a leitura e análise linguística deveria ser concebido teoricamente e desenvolvido na escola. Devido ao fato de a pesquisa acontecer numa cidade paranaense, muito dos teóricos arrolados nesse capítulo serão os mesmos citados pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, de língua portuguesa, do Estado do Paraná (2008). Além das definições teóricas referentes à leitura e à análise linguística, o capítulo trata do encaminhamento metodológico sugerido pelas DCES para essas práticas. Todas as considerações desse capítulo servirão de respaldo teórico para a análise dos resultados da pesquisa realizada na escola, como processo de diagnóstico. Tanto os dados, quanto as análises serão descritos no terceiro capítulo.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia de pesquisa utilizada para a coleta de dados e, também, para o processo de intervenção. Como descrito na metodologia, nossa pesquisa apresenta duas fases bem definidas: a primeira delas diz respeito ao diagnóstico realizado na escola e a segunda refere-se ao processo de intervenção, realizado pela pesquisadora, com subsídios da Teoria Semiótica. Nesse sentido, o segundo capítulo trata do tipo de pesquisa realizado, dos sujeitos envolvidos, dos procedimentos adotados, tanto na coleta de dados, quanto no processo de intervenção. A metodologia traz, ainda, considerações acerca do material didático, selecionado pela escola e usado em sala de aula.

O terceiro capítulo, como dito anteriormente, traz o relato de todas as aulas observadas, bem como as análises realizadas em relação à seleção e abordagem dos conteúdos, durante o processo de diagnóstico.

No quarto capítulo, apresentamos a Teoria Semiótica que subsidiará/norteará a elaboração das atividades de leitura e análise linguística, a serem desenvolvidas no período de nossa intervenção. Apesar de a Semiótica ser uma teoria para a leitura de textos, ela ainda não foi incorporada ao ensino da língua portuguesa. Todavia, nos propomos justamente a mostrar que é possível essa base teórica colaborar com o trabalho do professor de língua em sala de aula. Aliado à Teoria Semiótica, utilizaremos um processo de segmentação textual denominado “Campos Lexicais”, também descrito no capítulo. A opção teórico-metodológica para a elaboração das atividades a serem utilizadas em sala de aula, não significa o abandono das considerações feitas acerca da linguagem, leitura e análise linguística, no primeiro capítulo, mas sim, uma escolha por um novo instrumento que vem somar, contribuir com o ensino da língua materna, mais precisamente, com a abordagem do texto.

No quinto e último capítulo descrevemos o processo de intervenção, ou melhor, de aplicação das aulas. Serão apresentadas, ainda, as atividades utilizadas por nós em sala de aula.

CAPÍTULO 1 - DIRETRIZES CURRICULARES DO PARANÁ: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO

As Diretrizes Curriculares do Paraná que visam a fundamentar o trabalho pedagógico e contribuir com o fortalecimento da Educação Básica, trazem, em seu bojo, fundamentos teóricos e metodológicos direcionados às disciplinas de ensino. Sua publicação oficial é de 2008, no entanto, a elaboração das DCEs teve início em 2004. Durante os anos de 2004, 2005 e 2006, vários eventos foram promovidos pela Secretaria de Estado da Educação como encontros, simpósios, semanas de estudos pedagógicos, e eles envolveram os professores da Rede Pública de Ensino, com a finalidade de organizar/elaborar as Diretrizes. Já nos anos de 2007 e 2008, a equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB) percorreu os Núcleos Regionais de Educação e promoveu 16 horas de formação continuada para os professores, com a finalidade de discutir os fundamentos teóricos e metodológicos das DCEs.

A elaboração/organização das Diretrizes contou não apenas com o envolvimento dos professores da rede de ensino, mas também com a colaboração de diferentes especialistas, de diversas universidades, que realizaram leituras críticas a fim de contribuir com a solidez desse documento. Conforme apresenta a Carta do Departamento de Educação Básica, as Diretrizes estão organizadas em forma de caderno, trazendo dois textos principais: o primeiro diz respeito à Educação Básica; e o segundo texto refere-se às disciplinas de formação/atuação. O segundo texto inicia-se com um breve histórico da constituição de uma disciplina, em particular, como campo do conhecimento e contextualiza os interesses políticos, econômicos e sociais que interferiram na seleção dos saberes e nas práticas de ensino trabalhados na escola básica. Na segunda parte há, ainda, os fundamentos teórico-metodológicos e os conteúdos estruturantes que devem organizar o trabalho docente.

A fim de atingir nossos propósitos, deter-nos-emos, na sequência, na fundamentação teórico-metodológica da disciplina de língua portuguesa, proposta pelas Diretrizes. Mais especificamente, o foco serão as discussões que envolvem o trabalho com a leitura de textos e a análise linguística.

1.1 DIRETRIZES CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA: FUNDAMENTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS

A concepção de linguagem, como fenômeno social, que nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens é a defendida pelas Diretrizes. Nessa perspectiva, a fundamentação teórica do documento pauta-se nas reflexões da linguagem do Círculo de Bakhtin.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1999, p.23)

Nessa perspectiva de linguagem, como processo de interação social, o ensino da língua materna “requer que se considerem os aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido, como o contexto de produção do enunciado, uma vez que os seus significados são sociais e historicamente construídos.” (PARANÁ, 2008, p.49). Isso porque a palavra não pode ser dissociada de seu contexto de produção, já que, segundo Bakhtin/Volochinov (1999, p. 113), toda palavra comporta duas faces. “Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte.” Partindo da visão bakhtiniana, de que as palavras estão sempre carregadas de “fios ideológicos”, as DCEs (2008, p. 50) reiteram que o ensino-aprendizagem de língua portuguesa objetiva aprimorar “os conhecimentos lingüísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos.” Sendo assim, a língua deve ser percebida/compreendida “como uma arena em que diversas vozes sociais se defrontam, manifestando diferentes opiniões”.

Isso posto, convém ressaltar que as DCEs, no referente às concepções de linguagem, não mencionam outras formas de entendê-la, como fazem Travaglia (2002) e Geraldi (1984b). Esses autores afirmam haver três concepções básicas de linguagem que perpassam a história. A primeira concebe a linguagem como expressão do pensamento e corresponde à corrente dos estudos lingüísticos das gramáticas tradicionais; já a segunda vê a linguagem como instrumento de comunicação e está diretamente ligada ao estruturalismo²; na terceira concepção, a linguagem é tida como forma de interação e diz respeito, grosso modo, à Linguística da Enunciação.

² Segundo Travaglia, a segunda concepção de linguagem estaria ligada não apenas ao estruturalismo, mas, também, ao transformacionalismo. Essa última afirmação corresponde a um equívoco teórico. A esse respeito, ver: **O empreendimento gerativo (2004)** e **Ensaio de filosofia da lingüística (2004)** de José Borges Neto.

No que se refere à primeira concepção de linguagem, Orlandi (1999) e Geraldini (1984b) colocam que, embora já tida, desde os gregos, como representação do pensamento, foi no século XVII que os estudiosos concentram seus trabalhos baseados nessa concepção de linguagem, pois buscavam uma organização universal para a linguagem, e, portanto, demonstrar que as línguas obedeciam a princípios racionais. O que esses estudiosos pretendiam era chegar a uma língua ideal – por sinal, lógica, sem equívocos, sem ambiguidades. Para tanto, os falantes também deveriam ser precisos, claros em seus discursos. Daí resultou, então, em 1690, a gramática de Port Royal ou Gramática Geral e Racional. Cardoso (1999) também ressalta o fato de que todas as categorias constituintes da gramática geral das línguas ou das particulares são explicadas pelo princípio, segundo o qual, a linguagem é a representação do pensamento, princípio este que se alonga desde a tradição gramatical dos gregos, passando pelos estudos latinos e medievais. De acordo com Travaglia (2002, p.21), nesse enfoque de linguagem pode-se supor que as pessoas as quais não conseguiam se expressar bem, não pensavam. Todo o processo de comunicação acontecia no interior da mente do indivíduo, sendo sua exteriorização apenas a tradução do pensamento. Dessa forma, a enunciação jamais era afetada pelo social, pelo outro, pelo contexto. Para o autor, “As leis da criação lingüística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada.” Ou seja, havia regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem.

Diante do exposto, vemos, conforme esta concepção, que o texto, a enunciação, o discurso empregado na situação de interação comunicativa não dependem em nada de quem fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para quem se fala. Todo enunciado utilizado na comunicação é somente a tradução do pensamento do falante.

Suassuna (1995) salienta que, no princípio do século XX, Saussure dá outro rumo à maneira de conceber a linguagem. Foi ele quem definiu que uma língua poderia ser descrita tal como se apresentava num dado momento (estudo sincrônico) ou em virtude do tempo (estudo diacrônico), tendo optado, em seus estudos, pela sincronia. Saussure (1989)³ estabeleceu uma distinção entre língua e fala, considerando a língua como sistema abstrato, homogêneo social, supra-individual, ao passo que a fala seria a realização concreta e

³ As considerações feitas dizem respeito às contribuições de Saussure propostas no Curso de Lingüística Geral e não as dos Escritos de Lingüística Geral. Ver Bouquet (2009). Tradução Roberto Leiser Baronas (DL-PPGL-UFSCAR) & Vanice Maria de Oliveira Sargentini (DL-PPGL-UFSCAR).

individual da língua. O autor define a língua como objeto de seu estudo e ela era considerada um sistema de signos (unidades compostas de significado e significante), levando em conta a relação existente entre significante e significado como arbitrária e convencional. Neste sentido, Saussure (1989) privilegiou a função informativa da linguagem, herança do intelectualismo filosófico de Descartes. A razão, o racionalismo, seriam as faculdades mentais primordiais do homem e, portanto, a linguagem serviria sobretudo, como veículo de expressão intelectual. De acordo com a segunda concepção de linguagem, a língua é considerada “um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir a mensagem, informações de um emissor a um receptor⁴”. (TRAVAGLIA, 2002, p. 22). Para que a comunicação ocorra, portanto, é necessário que todos os falantes dominem o código, a língua.

A partir da terceira concepção de linguagem, que a toma como processo de interação, elementos que não eram desconsiderados nas concepções anteriores da linguagem passam a ser relevantes. Com isso, novos rumos são dados ao ensino. Isso porque, consoante Travaglia (2002, p.23), o que o leitor faz “ao usar a língua não é traduzir ou exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”. Valoriza-se, então, a situação de comunicação, o contexto sócio-histórico e ideológico, e considera-se a linguagem um meio de interação humana. “Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e ‘falam’ e ‘ouvem’ desses lugares de acordo com formações (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais”. A linguagem passa a ser vista como um processo de interação entre sujeitos e o meio social, isso na relação de interlocução entre os sujeitos, considerando o contexto em que se situam. Conforme propõe o autor, essa concepção de linguagem é representada por todas as correntes de estudo da língua, reunidas sob o rótulo da Linguística da Enunciação, tais como a Linguística Textual, a Teoria do Discurso, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa, e todos os estudos, de alguma forma, ligados à Pragmática.

A última concepção de linguagem, como processo de interação, passa a ser mais bem compreendida/difundida com as divulgações das ideias de Bakhtin (1999)⁵, início dos anos setenta na França. A linguagem passa a ser vista como um ponto central na

⁴ Roman Jakobson é quem desenvolve o modelo de comunicação da teoria da informação. Ver Barros (2002) e Ilari (2004).

⁵ Convém destacar a importante contribuição de Bóris Schnaiderman na divulgação das ideias bakhtinianas no cenário brasileiro. A esse respeito ver a obra: **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. Organização de Beth Brait.

investigação das questões humanas e tem como referencial o materialismo dialético, com uma visão do homem permeada pelas relações sociais. Para o autor, a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psíquico individual dos falantes. Toda enunciação é um diálogo, faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Não há enunciado isolado, todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que sucederão. Um enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia. Toda palavra, nesse sentido, já é uma contra palavra, uma resposta.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1999, p.113)

Bakhtin (1999) considera o homem como um ser histórico-social e a língua, na qual e pela qual se constitui, como reflexo das relações estáveis dos falantes. Nessa perspectiva, a linguagem tem suas características marcadas pela história, pelo contexto social e pela experiência pessoal de cada falante. Considerar a linguagem num sentido dialógico é considerar também o sujeito, a língua, o outro e as condições em que se deu essa relação dialógica. As Diretrizes (2008), ora em pauta, defendem essa última concepção de linguagem, ampliada a partir dos estudos bakhtinianos, isto é, como processo de interação social.

Nestas Diretrizes, considera-se o processo dinâmico e histórico dos agentes na interação verbal, tanto na constituição social da linguagem, que ocorre nas relações sociais, políticas, econômicas, culturais, etc..., quanto dos sujeitos envolvidos nesse processo. (p.50).

Nesse prisma, como enfatizam as DCEs, o ensino-aprendizagem da língua materna deve considerar a linguagem em funcionamento. Isso implica, por conseguinte, “saber avaliar as relações entre as atividades de falar, de ler e de escrever, todas elas usos da língua, nenhuma delas secundária em relação a qualquer outra, e cada uma delas particularmente configurada em cada espaço em que seja posta como objeto de reflexão [...]” (NEVES, 2006a, p. 89). O mesmo enfoque, quanto ao ensino da Língua, é salientado por

Antunes (2003, 2007) e Mendonça (2006). Entretanto, para que essa proposta seja possível, é necessário “que a escola seja um espaço que promova, por meio de uma gama de textos com diferentes funções sociais, o letramento do aluno, para que ele se envolva nas práticas de uso da língua – sejam de leitura, oralidade e escrita”. (PARANÁ, 2008, p.50). Esse letramento difere da alfabetização. A alfabetização, de acordo com Soares (1998), é uma prática mecânica que possibilita o conhecimento do código linguístico (codificação e decodificação); já o letramento diz respeito ao indivíduo que não apenas aprendeu a ler e a escrever, mas consegue utilizar, socialmente, a leitura e a escrita; um sujeito que pratica a leitura e a escrita, posicionando-se e interagindo mediante as exigências da sociedade referente às práticas de linguagem. Para que ocorra esse processo de letramento, faz-se necessário que o ensino de língua portuguesa considere os diversos textos das diferentes esferas sociais (jornalística, literária, publicitária, digital, etc.).

Mesmo não sendo nosso objetivo analisar/avaliar as Diretrizes Curriculares do Paraná, faz-se necessário observar que ao longo do Documento há uma “mistura” de diferentes escolas de estudos da linguagem. Por exemplo, apesar de defender uma postura dialógica, centrada nas ideias bakhtinianas, as DCEs citam Maria Helena de Moura Neves que é de linha funcionalista, ou seja, uma autora que trabalha com uma outra perspectiva teórica.

Definida a concepção de linguagem, a qual deve nortear o ensino da língua materna, quer dizer, a linguagem como interação social, as Diretrizes defendem um trabalho pautado no letramento que deve acontecer durante todo o processo de vida escolar do aluno. Além da concepção de linguagem, e de letramento, o Documento define, ainda, texto e gêneros do discurso, conceitos que devem ser compreendidos e adotados no trabalho pedagógico.

Assim como a linguagem, a definição de texto também vem ancorada nas ideias bakhtinianas. Para Bakhtin (1999), o conceito de texto abrange não apenas a formalização do discurso verbal ou não-verbal, mas o evento que envolve tanto o antes (as condições de produção e elaboração) como o depois (a leitura ou a resposta ativa). Para o autor, todo texto ocorre em interação e, por isso mesmo, não pode ser compreendido somente em seus limites formais. Isso porque o texto é a articulação de vozes, discursos que se materializam, quer dizer, linguagem em uso efetivo. Os enunciados que emergem, da multidão das vozes sociais, são, para Bakhtin (2003⁶, p.261-262), tipos relativamente estáveis de enunciados denominados gêneros discursivos.

⁶ Primeira Publicação – 1992.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

Bakhtin (2003) faz uma divisão dos gêneros discursivos em primários (simples) e secundários (complexos).

Os gêneros secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação imediata. (p.263).

Assim, os gêneros primários correspondem aos que ocorrem em situações cotidianas como os secundários acontecem em circunstâncias mais complexas de comunicação. Conforme Brait (2000, p. 20), “não se pode falar de gêneros sem pensar na esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, aí implicadas as condições de produção, de circulação e recepção”. Isto é, os gêneros se manifestam nas diferentes esferas de comunicação, por exemplo: os gêneros da esfera jornalística (notícia, reportagem, classificados, ...); da esfera digital (chat, e-mail...) entre tantas outras esferas da rotina da comunicação humana, destacam as Diretrizes. “As esferas de uso da linguagem não são uma noção abstrata, mas uma referência direta aos enunciados concretos que se manifestam nos discursos.” (MACHADO, 2008, p. 156).

Os gêneros discursivos são adaptados, transformados, renovados, multiplicados ou ainda, criados devido à necessidade de o ser humano comunicar-se com o outro, pois, consoante Bakhtin (2003), todas as esferas da atividade humana estão ligadas ao uso da linguagem. O surgimento dos gêneros do discurso eletrônico (e-mail; chat; lista de discussão; videoconferência interativa; fórum de discussão), é um bom exemplo de gêneros

que “são criados e transformados pela cultura tecnológica na qual estamos inseridos”. (PARANÁ, 2008, p. 52).

Todo o processo de mudança, adaptação e transformação dos gêneros discursivos acontece porque a língua é viva e não algo estanque, que não varia, não muda, não se adapta.

Os gêneros discursivos concebidos como uso com finalidades comunicativas e expressivas não é ação deliberada, mas deve ser dimensionado como manifestação da cultura. Nesse sentido, não é espécie nem tampouco modalidade de composição; é dispositivo de organização, troca, divulgação, armazenamento, transmissão e, sobretudo, de criação de mensagens em contextos culturais específicos. (MACHADO, 2008, p. 158).

Conforme sugerem as Diretrizes, para que o ensino da língua portuguesa atinja seus propósitos deve priorizar um trabalho com os gêneros discursivos.

O aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos. O trânsito pelas diferentes esferas de comunicação possibilitará ao aluno uma inserção social mais produtiva no sentido de poder formular seu próprio discurso e interferir na sociedade em que está inserido. (PARANÁ, 2008, p. 53).

Por fim, tendo em vista a concepção de linguagem como discurso, as DCEs (2008, p.54) afirmam que o ensino da língua materna busca:

- . empregar a língua oral em diferentes situações de uso, saber adequá-la a cada contexto e interlocutor, reconhecer as intenções implícitas nos discursos do cotidiano e propiciar a possibilidade de um posicionamento diante deles;
- . desenvolver o uso da língua escrita em situações discursivas por meio de práticas sociais que considerem os interlocutores, seus objetivos, o assunto tratado, além do contexto de produção;
- . analisar os textos produzidos, lidos e/ou ouvidos, possibilitando que o aluno amplie seus conhecimentos linguístico-discursivos;
- . aprofundar, por meio da leitura de textos literários, a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estética, permitindo a expansão lúdica da oralidade, da leitura e da escrita;
- . aprimorar os conhecimentos linguísticos, de maneira a propiciar acesso às ferramentas de expressão e compreensão de processos discursivos, proporcionando ao aluno condições para adequar a linguagem aos diferentes contextos sociais, apropriando-se, também, da norma padrão.

Para que os objetivos sejam atingidos, o trabalho docente deve respeitar, compreender e utilizar a visão de linguagem, letramento e gênero discursivo, defendidos pelas Diretrizes. “É importante ressaltar que tais objetivos e as práticas deles decorrentes supõem um processo longitudinal de ensino e aprendizagem que se inicia na alfabetização, consolida-se no decurso da vida acadêmica [...]” (PARANÁ, 2008, p.55), e estende-se por toda a vida. O trabalho do professor deve perpassar e respeitar as diferentes práticas discursivas, ou seja, a oralidade, a escrita e a leitura. Já a análise linguística deve acontecer integrada a essas práticas discursivas. Como o foco de nosso trabalho refere-se à abordagem da leitura e da análise linguística, apresentaremos a seguir a fundamentação teórica e o encaminhamento metodológico, proposto pelas Diretrizes, a respeito dessas práticas.

1.1.1 Leitura: Apontamentos Teóricos

Considerando a concepção de linguagem como forma de interação social, a leitura é definida, pelas Diretrizes (2008, p.56), como “um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento.” No processo da leitura, o indivíduo realiza uma ação, que não é passiva, já que busca as suas experiências, conhecimentos que envolvem um saber prévio, a sua formação familiar, religiosa e cultural. É no momento da leitura que emergem as diferentes vozes que constituem o sujeito leitor. A leitura “depende de fatores linguísticos e não-linguísticos: o texto é uma potencialidade significativa, mas necessita de mobilização do universo de conhecimento do outro – o leitor – para ser atualizado.” (PERFEITO, 2005, p. 54-55). Nessa perspectiva de leitura como processo dialógico, o ato de ler se dá por um sujeito num determinado tempo e espaço. O leitor é convocado pelo texto a participar da elaboração dos significados, “confrontando-o com o próprio saber, com a sua experiência de vida.” (PARANÁ, 2008, p. 57). Outros tantos autores, não citados pelas Diretrizes, concebem a leitura como processo dialógico, interlocutivo. Dentre estes destacamos alguns, cujas ideias serão expostas a seguir.

Brandão (1997), em uma postura bakhtiniana, defende a linguagem como signo e não sinal, enquanto fenômeno heterogêneo, polifônico. E conceber a palavra como signo, inclui a concepção da leitura como ação entre interlocutores, “dialogicidade”. A autora, sob esta ótica, afirma que o leitor se institui, no texto, em duas instâncias. A primeira delas é o nível pragmático. Nesse, o escritor está, a todo o momento, sofrendo a influência do seu destinatário enquanto ainda está produzindo. Quer dizer, o escritor precisa transmitir

os sentidos de maneira clara e isso se faz pensando no leitor. “Na perspectiva bakhtiniana, o outro na figura do destinatário se instaura no próprio movimento de produção do texto na medida em que o autor orienta a sua fala, tendo em vista o público-alvo selecionado” (p.287).

Na segunda instância, está o nível linguístico-semântico no qual se concebe o texto como uma potencialidade significativa que se atualiza. É nesse nível que o leitor reconstrói, a partir de pistas, indicações linguísticas deixadas pelo autor, o sentido dos vazios implícitos, pressupostos (...) que permitem a entrada do outro – o leitor.

Ler torna-se, então, uma atividade de co-enunciação, o diálogo que o autor trava com o leitor possível, cujos movimentos ele antecipa no processo de geração do texto, e também, como atividade de atribuição de sentido ao texto promovido pelo leitor no ato da leitura. (BRANDÃO, 1997, p.287).

Tendo em vista a linguagem como um processo de dialogia, a leitura passa a ser compreendida como co-produção de sentidos. Nessa concepção, as condições de produção da leitura, sua exterioridade são tão significativas e relevantes quanto o texto. A leitura se dá considerando o leitor, o autor, o contexto em que se deu a leitura e o momento sócio-histórico no qual o leitor se acha inserido.

Brandão e Micheletti (1998) definem a leitura como um processo abrangente e complexo. É, também, um processo de compreensão, “de intelecção com o mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra.” (p.17). Sendo assim, um texto só se completa no momento da leitura, na ocasião em que o leitor atualiza, opera-o linguisticamente. “A operação do leitor para pôr em funcionamento o texto é uma atividade cooperativa de recriação do que é omitido, de preenchimento de lacunas, de desvendamento do que se oculta nos interstícios do tecido textual.” (p.19-20) As autoras reiteram, ainda, que nessa concepção de leitura - como um processo de enunciação e do leitor como co-enunciador - considera-se a linguagem como dialógica. Assim, “a leitura, compreendida não só como leitura da palavra mas, também, como leitura do mundo, deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de inteligir o mundo e nele atuar como cidadãos”. (p.22).

Nessa mesma perspectiva, Geraldi (1984c, p.80) defende a leitura como um processo de interação entre leitor/autor mediado pelo texto. “Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita.” Nesse processo, o leitor não é passivo, porém é o agente que busca sentidos, significações. Authier-Revuz, (Apud GERALDI, 1984b), postula que o

sentido de um texto não é jamais interrompido, porque ele se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis.

O autor, instância discursiva de que emana o texto, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe uma significação, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, pois este, por sua vez, re-constrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação. (GERALDI, 1984c, p.80).

De acordo com o autor, isso propicia falar em leituras possíveis e em leitor maduro, maturidade essa “construída ao longo da atividade com muitos e muitos textos.” (p.80) O leitor maduro é aquele, para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, “tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida.”(p.80).

A partir de metáforas, citadas posteriormente, Geraldi (1997⁷) enfatiza que a leitura é realizada por meio da interlocução. Desse modo, o autor não detém sozinho o sentido do que escreveu, porque na leitura, o leitor também produz sentido. Já o texto não é algo acabado, fechado em apenas uma leitura; é sim, algo maior, como um campo onde se plantam ideias e daí germinam os sentidos.

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido, para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem, traçam e trazem outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem os seus bordados apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado.

É o encontro desses fios que produz a cadeia de leituras constituindo os sentidos de um texto. E como uma cadeia, e os elos de ligação são aqueles fornecidos pelos fios das estratégias escolhidas pela experiência de produção do outro (o autor) com que o leitor se encontra na relação interlocutiva de leitura. A produção deste leitor é marcada pela existência do outro, o autor, tal como este, na produção do texto que se oferece à leitura, se marcou pelos leitores que, sempre, qualquer texto demanda. Se assim não fosse, não seria interlocução, encontro, mas passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contrapalavras: reconhecimento, sem compreensão. (p. 166-167).

⁷ 1ª edição – 1991.

Dessa forma, o texto é considerado como centro, como o material e o concreto. Entretanto, o texto possui suas “incompletudes” que são preenchidas pelo leitor na ocasião da leitura. Sob esse enfoque, cada leitor trará sua historicidade e conhecimento para preencher as lacunas e pode o mesmo leitor, em momentos diferentes, produzir sentidos diversos para um mesmo texto. Podem, conseqüentemente, nascer também diferentes leituras. “O leitor trabalha para reconstruir este dito, baseado também no que se disse e em suas próprias contrapalavras.” (GERALDI, 1997, p.167). De acordo com o autor, o texto traz as marcas de sua inserção num espaço e num tempo histórico, marcas relativas aos seus sujeitos produtores, às ideologias que veicula, aos objetivos que pretende alcançar, às instituições no interior das quais se efetiva etc. Nesse sentido, o ato de ler pode ser definido como um constante diálogo (tenso) entre nossas palavras e as palavras dos outros. Isso só é possível numa relação dialética: o texto é condição para a leitura; a leitura vivifica os textos. Segundo Geraldi (1997), há a modificação do leitor na experiência da leitura, ou porque adere aos pontos de vista com que compreende o mundo ou porque modifica tais pontos de vista, em face do diálogo mantido por meio do texto com seu autor.

A leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita. Como o leitor neste processo, não é passivo, mas é o agente que busca significações, o sentido de um texto não é jamais interrompido, já que ele se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis. (GERALDI, 1984c, p.80)

Em síntese, os autores citados são alguns dos tantos que defendem, assim como as Diretrizes, a leitura numa perspectiva dialógica, de co-produção de sentidos entre interlocutores - em que leitor, autor e o momento sócio-histórico são indispensáveis para que a verdadeira leitura aconteça.

É na dimensão dialógica, discursiva que a leitura deve ser experienciada, desde a alfabetização. O reconhecimento das vozes sociais e das ideologias presentes no discurso, tomadas nas teorizações de Bakhtin, ajudam na construção de sentido de um texto e na compreensão das relações de poder a ele inerentes. (PARANÁ, 2008, p. 57)

1.1.1.1 Leitura: encaminhamentos metodológicos

A perspectiva teórica, antes destacada, ou melhor, da leitura como ato dialógico, interlocutivo exige do professor que este atue como mediador, incentivando os alunos a realizarem leituras significativas. Cabe a ele “dar condições para que o aluno

atribua sentidos a sua leitura, visando um sujeito crítico e atuante nas práticas de letramento da sociedade.” (PARANÁ, 2008, p. 71). A fim de formar um leitor crítico, o professor, como mediador no processo da leitura, deve familiarizar o aluno com diferentes textos produzidos em diversas esferas sociais: publicitária, literária, midiática, cotidiana, jornalística, entre outras. Segundo as Diretrizes, no processo de leitura o professor deverá considerar não apenas os textos verbais, mas também, os não-verbais. O aluno precisa aprender a ler imagens (fotos, cartazes, propagandas, imagens digitais e virtuais), textos estes que estão presentes no cotidiano da sociedade.

Todavia, diferentes textos exigem formas, maneiras distintas de realizar a leitura. Isso porque, dependendo da esfera social e do gênero discursivo, as possibilidades de leituras mudam. Um texto literário, por exemplo, propicia uma ampla variedade de leituras, já na esfera burocrática os textos não possibilitam essa mesma liberdade de interpretação. Por isso, Antunes (2003) sugere que, ao variar os gêneros (reportagem, história em quadrinhos, propaganda, *blog...*), o suporte (jornal, televisão, computador...) e, ainda, o objetivo, a finalidade pretendida com a leitura, deve-se, necessariamente, variar as estratégias/metodologias a serem usadas as quais devem ser preparadas e pensadas, antecipadamente, pelo professor.

Nesse sentido, não se lê da mesma forma uma crônica que está publicada no suporte de um jornal e uma crônica publicada em um livro, tendo em vista a finalidade de cada uma delas. Na crônica do jornal, é importante considerar a data de publicação, a fonte, os acontecimentos dessa data, o diálogo entre a crônica e outras notícias veiculadas nesse suporte. Já a leitura da crônica literária representa um fato cotidiano independente dos interesses deste ou daquele jornal. (PARANÁ, 2008, p. 72).

Assim como acontece com a crônica, outros gêneros, como um poema e um artigo de opinião, por exemplo, exigem do professor um trabalho, uma abordagem diferenciada. Conforme as Diretrizes (2008), no poema deve ser considerado “o seu valor estético, o seu conteúdo temático, dialogar com os sentimentos revelados, as suas figuras de linguagem, as intenções.” (p. 72). Contudo, num artigo de opinião, a ênfase deve recair sobre o local e a data de publicação, isto é, “contextualizar a temática, dialogar os argumentos se posicionando, atentar para os operadores argumentativos, modalizadores, ou seja, as marcas enunciativas desse discurso que revelam a posição do autor.” (p. 72).

O professor deverá abordar, em sala, diferentes gêneros, tanto os verbais quanto os textos não-verbais, de diferentes esferas sociais, inclusive da esfera digital. O

professor é um mediador no processo de leitura. Cabe a ele adotar diferentes estratégias de leitura de acordo com o gênero estudado.

Na sala de aula, é necessário analisar, nas atividades de interpretação e compreensão de um texto: os conhecimentos de mundo do aluno, os conhecimentos linguísticos, o conhecimento da situação comunicativa, dos interlocutores envolvidos, dos gêneros e suas esferas, do suporte em que o gênero está publicado, de outros textos (intertextualidade). (PARANÁ, 2008, p. 73).

De acordo com Koch⁸ (2002, p.24), o trabalho com esses conhecimentos realiza-se por meio das estratégias:

- . cognitivas, como as inferências, a focalização, a busca da relevância;
- . sociointeracionais, como preservação das faces, polidez, atenuação, atribuição de causas a (possíveis) mal-entendidos etc.;
- . textuais: conjunto de decisões concernentes à textualização, feitas pelo produtor do texto, tendo em vista seu “projeto de dizer” (pistas, marcas, sinalizações).⁹

A postura do professor, pretendida pelas Diretrizes, levará à formação de um leitor que tem papel ativo no processo da leitura, efetivando-se como co-produtor de sentidos, já que procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita e rejeita conclusões, usando estratégias baseadas tanto no seu conhecimento linguístico como na sua vivência sócio-cultural. Assim, o professor deverá, no seu trabalho com a leitura, priorizar diferentes estratégias.

Do ponto de vista pedagógico, não se trata de ter no horizonte a leitura do professor ou a leitura historicamente privilegiada como parâmetro de ação; importa, diante de uma leitura do aluno, recuperar sua caminhada interpretativa, ou seja, que pistas do texto o fizeram acionar outros conhecimentos para que ele produzisse o sentido que produziu; é na recuperação desta caminhada que cabe ao professor mostrar que alguns dos mecanismos acionados pelo aluno podem ser irrelevantes para o texto que se lê, e, portanto, sua “inadequada leitura” é consequência deste processo e não porque se coaduna com a leitura desejada pelo professor. (GERALDI, 1997, p.188).

⁸ A referência a Koch (que trabalha com a Linguística Textual) pode ser citada como outro exemplo de “mistura” teórica ao longo das DCEs.

⁹ Importante destacar, ainda, que no trabalho de leitura e produção de texto cabe considerar, também, o conhecimento linguístico.

As Diretrizes, em suas considerações finais, a respeito do encaminhamento metodológico da leitura, sugerem que o professor, quando da seleção dos textos a serem trabalhados com os alunos, avalie o contexto da sala de aula, observe as experiências de leituras dos alunos, acate sugestões acerca do que os alunos gostariam de ler, para depois oferecer textos mais complexos, ampliando o universo de leitura dos educandos.

1.1.2 Análise Linguística: Apontamentos Teóricos

Conforme definem as Diretrizes, a expressão “análise linguística” é usada para referir-se ao estudo dos conhecimentos linguístico-discursivos a serem desenvolvidos, no ambiente escolar, pelos alunos. Com o objetivo de melhor definir o que concebem pela prática da análise linguística, as DCEs retomam o livro *O texto na sala de aula*, organizado por Geraldi, publicado em 1984. Essa obra é tida como uma ruptura, ou melhor, um marco, o início de uma proposta de abordagem de ensino calcada no texto. A publicação “trouxe uma nova perspectiva a respeito do trabalho da Língua Portuguesa na escola, em especial ao que se refere ao ensino de gramática”. (PARANÁ, 2008, p. 60). É a partir de então que a expressão “análise linguística” passa a ser incorporada ao discurso do ensino. Geraldi (1984b, p.43) propõe, nessa obra, uma metodologia de trabalho que envolve a prática de leitura de textos, a prática de produção de textos e a prática de análise linguística destacando que todas essas devem estar calcadas na terceira concepção de linguagem, como forma de interação. “Acredito que esta concepção implicará numa postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam **sujeitos**¹⁰”.

A fim de melhor definir o que se compreende por análise linguística, as Diretrizes destacam a definição feita por Geraldi (1984a):

O uso da expressão ‘análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]; organização e inclusão de informações, etc. (PARANÁ, 2008, p. 60).

Contudo, é na obra *Portos de passagem* que Geraldi amplia a definição de análise linguística.

¹⁰ Grifos do autor.

Com a expressão ‘análise lingüística’ pretendo referir precisamente este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter-se a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. (1997, p. 189).

Segundo Geraldi (1997, p.190), o termo análise linguística refere-se a duas formas de refletir acerca da linguagem. A essas formas de refletir a respeito da linguagem o autor chama atividades epilinguísticas e atividades metalingüísticas. “Prefiro a expressão ‘análise lingüística’, distinguindo no interior dela atividades epilinguísticas de atividades metalingüísticas”. As atividades epilinguísticas referem-se a uma reflexão acerca da linguagem, “e a direção desta reflexão tem por objetivos o uso destes recursos expressivos em função das atividades lingüísticas em que está engajado”. Já as atividades metalingüísticas dizem respeito a uma “reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de *noções* com as quais se torna possível categorizar tais recursos”.

Conforme destacado nas Diretrizes, a criança, antes mesmo de adentrar ao universo escolar, “opera sobre a linguagem, reflete sobre os meios de expressão usados em suas diferentes interações, em função dos interlocutores com que interage, em função dos objetivos nesta ação”. (GERALDI, 1997, p.189). Desse modo, a escola deve priorizar, num trabalho com a língua, primeiro as atividades epilinguísticas, para depois realizar, avançar para atividades em torno da metalingüística. “Ora, para que as atividades metalingüísticas tenham alguma significância neste processo de reflexão que toma a língua como objeto, é preciso que as atividades epilinguísticas as tenham antecedido”. (GERALDI, 1997, p.191). O autor destaca, ainda:

Se quisermos inverter a flecha do ensino, propugnando por um processo de produção de conhecimento e não de reconhecimento, é problemática a prática comum na escola de partir de uma noção já pronta, exemplificá-la e, através de exercícios, fixar uma reflexão. Na verdade, o que se fixa é a metalingüística aprendida na escola para analisar esta língua. Esta percepção é fruto do trabalho escolar: o aluno, falando em português, diz não saber português. (p.191)

Considerando que os alunos trazem para a escola um conhecimento prático referente à linguagem, adquirido nas interações cotidianas, as Diretrizes reiteram que toda a reflexão em torno da língua deve considerá-la na perspectiva de seu uso.

O trabalho de reflexão linguística a ser realizado com esses alunos deve voltar-se para a observação e análise da língua em uso, o que inclui morfologia, sintaxe, semântica e estilística; variedades linguísticas; as diferenças entre língua oral e língua escrita, quer no nível fonológico-ortográfico, quer no nível textual e discursivo, visando à construção de conhecimentos sobre o sistema lingüístico. (PARANÁ, 2008, p.60).

Sob tal enfoque, ao explorar os conhecimentos linguísticos, a serem desenvolvidos pelos alunos, o professor deverá fixar-se nas “condições de seus usos e nos efeitos discursivos possibilitados pelo recurso a uma ou a outra regra [...]”. (ANTUNES, 2007, p.81). O tipo de abordagem requer que se extrapolem os limites da palavra e da frase. “O estudo da língua que se ancora no texto extrapola o tradicional horizonte da palavra e da frase”. (PARANÁ, 2008, p.60). Nessa perspectiva, busca-se, no trabalho pedagógico, entendido por análise linguística, “verificar como os elementos verbais (os recursos disponíveis da língua), e os elementos extraverbais (as condições e situação de produção) atuam na construção de sentido do texto.” (PARANÁ, 2008, p.60).

Ao defender o trabalho com a língua, pautado no texto, as Diretrizes reiteram que, dessa forma, considera-se a língua como forma de interação, em sua dimensão linguístico-discursiva. No viés em pauta, o aluno deve estar em contato com diferentes gêneros. Cabe ao professor “criar oportunidades para o aluno refletir, construir, considerar hipóteses a partir da leitura e da escrita de diferentes textos, instância em que pode chegar à compreensão de como a língua funciona e à decorrente competência textual”. (2008, p.60). Dessa forma, todo o trabalho com a língua, como o ensino da nomenclatura, de definições, regras a serem construídas, só deve acontecer após a interação do aluno com o texto.

Segundo Antunes (2007, p.81-82), um trabalho que visa a explorar as questões gramaticais, considerando a língua como forma de interação, em sua dimensão linguístico-discursiva, deve considerar as questões citadas adiante:

- fazer da nomenclatura um recurso, uma mediação, um ponto de passagem e não um fim, ou um objeto isolado de estudo e, muito menos, de avaliação. [...]
- Em relação ao ensino fundamental, sobretudo nas séries iniciais, é recomendável que a exploração da terminologia gramatical mereça muito pouca atenção. [...]
- Portanto, a escola precisa atribuir à nomenclatura gramatical uma função apenas suplementar, embora de alguma relevância como parte de um saber metalingüístico, que, por sua vez, também é parte do patrimônio cultural de comunidade.
- O simplismo de que conhecer terminologia da gramática assegura o acesso do aluno à norma prestigiada da língua cai por terra, quando se considera

essa terminologia nos limites que ela de fato tem: o de possibilitar uma denominação adequada das unidades da gramática, quando as atividades de análise da língua têm lugar. Fora dessas atividades, o recurso às terminologias metalingüísticas não tem sentido.

Considerando a análise linguística como um trabalho de reflexão acerca da organização do texto, tanto escrito quanto falado, as Diretrizes (2008, p.61) ressaltam que o aluno deve perceber “o texto como resultado de opções temáticas e estruturais feitas pelo autor, tendo em vista o seu interlocutor. Sob essa ótica, o texto deixa de ser pretexto para se estudar a nomenclatura gramatical e a sua construção passa a ser o objeto de ensino.” Em suma, o trabalho com a gramática não deve ser pautado em exercícios tradicionais, “e passa a implicar que o aluno compreenda o que seja um bom texto”. Nessa perspectiva, o trabalho com a língua deve levar o aluno à compreensão de como um texto é organizado, isto é:

como os elementos gramaticais ligam palavras, frases, parágrafos, retomando ou avançando ideias defendidas pelo autor, além disso, o aluno refletirá e analisará a adequação do discurso considerando o destinatário e o contexto de produção e os efeitos de sentidos provocados pelos recursos linguísticos utilizados no texto. (PARANÁ, 2008, p. 61)

O que se defende, nas Diretrizes Curriculares, é um trabalho diferente da abordagem tradicional, cujo enfoque priorizava a gramática normativa. Para explicar como concebem um trabalho pautado na reflexão, quer dizer, a prática de análise linguística, distinguindo-a da abordagem gramatical, o Documento traz uma tabela, elaborada por Mendonça (2007), que trata dessa distinção. Essa tabela, transcrita na íntegra posteriormente, sistematiza as principais diferenças entre um trabalho pautado na gramática tradicional e um trabalho que prioriza a reflexão em torno da linguagem.

Tabela 03 – Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística.

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA (AL)
. Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	. Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
. Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	. Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
. Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	. Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).

. Privilégio das habilidades metalingüísticas.	. Trabalho paralelo com habilidades metalingüísticas e epilingüísticas.
. Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em seqüência mais ou menos fixa.	. Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
. Centralidade da norma-padrão.	. Centralidade dos efeitos de sentido.
. Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	. Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas lingüísticas.
. Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	. Unidade privilegiada: o texto.
. Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfosintáticas e correção.	. Preferências por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte - MENDONÇA, M. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2006. p. 207.

A tabela sintetiza as principais diferenças entre gramática tradicional e análise lingüística. Como dito anteriormente, não é uma mudança de nomenclatura, no que diz respeito à abordagem da língua, mas sim, uma mudança de objeto de ensino, bem como de postura docente frente aos fatos lingüísticos.

Quanto à seleção dos conteúdos específicos a serem trabalhados em sala de aula, as Diretrizes salientam que o professor deverá levar em consideração, antes dessa seleção, os conhecimentos prévios e o grau de desenvolvimento cognitivo e lingüístico dos alunos.

1.1.2.1 Análise lingüística: encaminhamentos metodológicos

De acordo com as Diretrizes Curriculares, a análise lingüística deve ser uma prática didática complementar, e não isolada, da prática de leitura, oralidade e escrita.

Por isso, a **AL surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto**¹¹, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos lingüísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua. (MENDONÇA, 2006, p.204).

Para que seja possível realizar um trabalho que integra análise linguística e as demais práticas, em torno da linguagem, o texto deve ser o objeto de estudo.

O texto não é a forma prioritária de se usar a língua. É a **única forma**¹². A forma necessária. Não tem outra. A gramática é constitutiva do texto, e o texto é constitutivo da atividade da linguagem. Sua exploração em sala de aula tem outras razões que deixar as aulas menos monótonas e mais motivadoras. Tudo o que nos deve interessar no estudo da língua culmina na exploração das atividades textuais e discursivas. (ANTUNES, 2007, p.130).

Antes, porém, de propor alguns encaminhamentos no que diz respeito ao trabalho com a análise linguística, as Diretrizes afirmam ser pertinente, primeiro, discutir que conceito de gramática deve ser priorizado na escola. A partir das considerações de Travaglia (2002), as DCEs destacam alguns desses conceitos:

- . *Gramática normativa*: estuda os fatos da língua culta, em especial da língua escrita. Considera a língua uma série de regras que devem ser seguidas e obedecidas, regras essas do falar e escrever bem¹³;
- . *Gramática descritiva*: descreve qualquer variante lingüística a partir do seu uso, não apenas a variedade culta. Dá preferência à manifestação oral da língua;
- . *Gramática internalizada*: é o conjunto de regras dominadas pelo falante, é o próprio “mecanismo”;
- . *Gramática reflexiva*: volta-se para as atividades de observação e reflexão da língua. Essa gramática se preocupa mais com o processo do que com o resultado, está relacionada com as atividades epilingüísticas. (p.78).

Conforme o Documento, os conteúdos gramaticais devem ser considerados a partir de seus aspectos funcionais, sendo assim, não se deve priorizar apenas a gramática normativa, mas as outras, “como a descritiva, a internalizada e, em especial, a reflexiva no processo de ensino de Língua Portuguesa”(p.78). Desse modo, a interlocução será o ponto de partida para o trabalho com o texto em sala de aula. Resta, portanto, ao professor, instigar no aluno:

¹¹ Grifos da autora.

¹² Grifos da autora.

¹³ Apesar de Travaglia distinguir gramática normativa da descritiva, no trabalho com a morfologia, por exemplo, a abordagem é teórico/descritivo.

a compreensão das semelhanças e diferenças, dependendo do gênero, do contexto de uso e da situação de interação, dos textos orais e escritos; a percepção da multiplicidade de usos e funções da língua; o reconhecimento das diferentes possibilidades de ligações e de construções textuais; a reflexão sobre essas e outras particularidades linguísticas observadas no texto, conduzindo-o às atividades epilinguísticas e metalinguísticas, à construção gradativa de um saber linguístico mais elaborado, a um falar sobre a língua. (PARANÁ, 2008, p.78).

O aluno deverá ser colocado em contato com diferentes gêneros discursivos, nas atividades que envolvam oralidade, leitura e escrita, integrando a estas a análise linguística. Quanto mais variada for a interação, o contato do educando com diferentes gêneros discursivos (orais e escritos), mais fácil ele irá assimilar as regularidades que determinam o uso da língua em diferentes esferas sociais.

O encaminhamento metodológico, sugerido pelas Diretrizes (2008), no que tange ao estudo/reflexão da língua, (análise linguística), transcrito na íntegra a seguir, deve ser integrado às práticas de oralidade, leitura e escrita. Porém, o documento ressalta que, primeiro, o professor selecionará um gênero, a ser trabalhado, a partir de então, o professor discutirá com o aluno o conteúdo temático e o contexto de produção/circulação desse gênero. Em seguida, o professor preparará atividades com ênfase nas marcas linguístico-enunciativas, entre elas:

Oralidade:

- . as variedades linguísticas e a adequação da linguagem ao contexto de uso: diferentes registros, grau de formalidade em relação ao gênero discursivo;
- . os procedimentos e as marcas linguísticas típicas da conversação (como a repetição, o uso das gírias, a entonação), entre outros;
- . as diferenças lexicais, sintática e discursivas que caracterizam a fala formal e a informal;
- . os conectivos como mecanismos que colaboram com a coesão e a coerência do texto, uma vez que tais conectivos são marcadores orais e, portanto, devem ser utilizados conforme o grau de formalidade/informalidade do texto, etc.

Leitura:

- . as particularidades (lexicais, sintáticas e textuais) do texto em registro formal e do texto em registro informal;
- . a repetição de palavras (que alguns gêneros permitem) e o efeito produzido;
- . o efeito de uso das figuras de linguagem e de pensamento (efeitos de humor, ironia, ambiguidade, exagero, expressividade, etc.);
- . léxico;
- . progressão referencial no texto;

. os discursos direto, indireto e indireto livre na manifestação das vozes que falam no texto. (p.78-79)

As Diretrizes ressaltam, ainda, que o texto não pode ser visto como um objeto, um instrumento vazio de significação, que serve unicamente para o aluno identificar e classificar aspectos gramaticais. Para exemplificar, melhor esclarecer como deve ser o trabalho com a língua, considerando o texto não como **pretexto para ensinar gramática**¹⁴, as Diretrizes retomam um exemplo proposto por Mendonça (2006). Segundo a autora, em uma situação na qual se aborde um gênero discursivo que possua muitos adjetivos, o aluno precisa perceber/observar que a adjetivação pode ser construída não apenas por uma, mas por meio de várias estratégias e recursos, criando, assim, diferentes efeitos de sentidos. O aluno necessita perceber, também, que alguns gêneros admitem certas adjetivações e não outras. “Compreender os recursos que o texto usa e o sentido que ele expressa é refletir com e sobre a língua, numa dimensão dialógica da linguagem”.(PARANÁ, 2008, p.79).

Em relação ao trabalho com a análise linguística, aliada à prática de escrita, as Diretrizes sugerem que esta deve pautar-se nas produções dos alunos, num trabalho de reescrita do texto ou de partes do texto. O professor deve selecionar atividades que reflitam e analisam os aspectos:

- . discursivos (argumentos, vocabulário, grau de formalidade do gênero);
- . textuais (coesão, coerência, modalizadores, operadores argumentativos, ambiguidades, intertextualidade, processo de referenciação);
- . estruturais (composição do gênero proposto para a escrita/oralidade do texto, estruturação de parágrafos);
- . normativos¹⁵ (ortografia, concordância verbal/nominal, sujeito, predicado, complemento, regência, vícios da linguagem ...); (p.79-80)

Ainda quanto à abordagem da língua, ou melhor, a análise linguística, envolvendo atividades de leitura e escrita, o Documento reitera algumas das propostas, apontadas por Antunes (2007, p.134), quando da sugestão de um programa de gramática cujo foco é o texto como atividade discursiva. As Diretrizes citam, então, algumas dessas propostas que utilizam o texto como parte da atividade discursiva, tais como a análise:

- . dos recursos gráficos e efeitos de uso, como: aspas, travessão, negrito, itálico, sublinhado, parênteses, etc;

¹⁴ Grifo nosso.

¹⁵ Alguns componentes normativos também se incluem entre os estruturais, por exemplo, questões de concordância, sujeito, predicado. Fato esse desconsiderado pelas DCEs.

- . da pontuação como recurso sintático e estilístico em função dos efeitos de sentido, entonação e ritmo, intenção, significação e objetivos do texto;
- . do papel sintático e estilístico dos pronomes na organização, retomadas e sequenciação do texto;
- . do valor sintático e estilístico dos modos e tempos verbais em função dos propósitos do texto, estilo composicional e natureza do gênero discursivo;
- . do efeito do uso de certas expressões que revelam a posição do falante em relação ao que diz – expressões modalizadoras (ex: felizmente, comovedoramente, etc.);
- . da associação semântica entre as palavras de um texto e seus efeitos para coesão e coerência pretendidas;
- . dos procedimentos de concordância verbal e nominal;
- . da função da conjunção, das preposições, dos advérbios na conexão do sentido entre o que vem antes e o que vem depois em um texto. (2008, p. 134).

Com o trabalho da análise linguística, não se pretende o abandono do conhecimento gramatical e não se quer impedir o professor de apresentar regras gramaticais para os alunos, visto que toda língua, conforme Antunes (2003), é constituída de uma gramática e um léxico. Todavia, faz-se necessário, ao professor, saber a diferença entre regras de gramática (normas, orientações acerca de como usar as unidades da língua) e um ensino pautado em nomenclaturas e classificações.

[...] são regras de gramática, por exemplo, a descrição de como empregar os pronomes; de como usar as flexões verbais para indicar diferenças de tempo e de modo; de como estabelecer relações semânticas entre as partes do texto (relações de causa, de tempo, de comparação, de oposição e etc); de quando e como usar o artigo indefinido e o definido; de quando e de como garantir a complementação do verbo ou de outras palavras; de como expressar exatamente o que se quer pelo uso da palavra adequada, no lugar certo, na posição certa. (ANTUNES, 2003, p. 86)

[...] são questões metalingüísticas de definição e classificação das unidades da língua, por exemplo, saber: a subdivisão das conjunções e dos respectivos nomes de cada uma; a subclassificação de cada subclasse dos pronomes e a função sintática prevista para cada um; [...] (ANTUNES, 2003, p. 87)

Conforme indica o encaminhamento teórico-metodológico, a análise linguística deve ocorrer integrada às atividades de leitura, oralidade e escrita. Dessa maneira, não há um conteúdo específico destinado às atividades de análise linguística, haja vista que esta deve vir integrada às outras abordagens. O conteúdo estruturante: discurso como prática social, proposto pelas Diretrizes (2008), evidencia essa distribuição, quer dizer, os conteúdos de análise linguística integrados às atividades das demais práticas discursivas. O Conteúdo Estruturante, seria, então, “o conjunto de saberes e conhecimentos de grande dimensão, os

quais identificam e organizam uma disciplina escolar. A partir dele, advêm os conteúdos a serem trabalhados no dia-a-dia da sala de aula.” (p.62).

Apresentamos, a seguir, uma tabela semelhante à do documento, a fim de demonstrar essa integração entre as diferentes práticas discursivas. Como o conteúdo estruturante vem dividido por série, escolhemos o conteúdo destinado à 8ª série/9ºano, turma com a qual trabalhamos, para exemplificação.

Tabela 04 - Conteúdo estruturante: discurso como prática social – 8ª Série/ 9ºano

GÊNEROS DISCURSIVOS		
Para o trabalho das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística serão adotados como conteúdos básicos os gêneros discursivos conforme suas esferas sociais de circulação. Caberá ao professor fazer a seleção de gêneros, nas diferentes esferas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, com a Proposta Pedagógica Curricular, com o Plano Trabalho Docente, ou seja, em conformidade com as características da escola e com o nível de complexidade adequado a cada uma das séries.		
CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AValiação
<p style="text-align: center;">LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo temático. • Interlocutor. • Intencionalidade do texto. • Aceitabilidade do texto. • Informatividade. • Situacionalidade. • Intertextualidade. • Temporalidade. • Discurso ideológico presente no texto. • Vozes sociais presentes no texto. • Elementos composicionais do gênero. • Relação de causa e consequência entre as partes e elementos do texto. • Partículas conectivas do texto. • Progressão referencial no texto. • Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos como aspas, travessão, negrito. • Semântica: <ul style="list-style-type: none"> - operadores argumentativos; - polissemia; 	<p style="text-align: center;">LEITURA</p> <p>É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros. • Considere os conhecimentos prévios dos alunos. • Formule questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto. • Encaminhe discussões e reflexões sobre: tema, finalidade, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, temporalidade, vozes sociais e ideologia. • Proporcione análises para estabelecer a referência textual. • Contextualize a produção: suporte/fonte, interlocutores, finalidade, época. • Utilize textos verbais diversos que dialoguem com não-verbais, como gráficos, fotos, imagens, mapas e outros. 	<p style="text-align: center;">LEITURA</p> <p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realize leitura compreensiva do texto e das partículas conectivas. • Localize informações explícitas e implícitas no texto. • Posicione-se argumentativamente; • Amplie seu horizonte de expectativas. • Amplie seu léxico. • Perceba o ambiente no qual circula o gênero. • Identifique a ideia principal do texto. • Analise as intenções do autor. • Identifique o tema. • Deduza os sentidos de palavras e/ou expressões a partir do contexto. • Compreenda as diferenças decorridas do uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo. • Conheça e utilize os recursos para determinar causa e consequência entre as partes e elementos do texto. • Reconheça palavras e/ou

<ul style="list-style-type: none"> - sentido conotativo e denotativo; - expressões que denotam ironia e humor no texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacione o tema com o contexto atual. • Oportunize a socialização das ideias dos alunos sobre o texto. • Instigue o entendimento/reflexão das diferenças decorridas do uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo. • Estimule leituras que suscitem no reconhecimento do estilo, que é próprio de cada gênero. • Incentive a percepção dos recursos utilizados para determinar causa e consequência entre as partes e elementos do texto. • Conduza leituras para a compreensão das partículas conectivas. 	<p>expressões que estabelecem a progressão referencial.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconheça o estilo, próprio de diferentes gêneros.
<p style="text-align: center;">ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo temático. • Interlocutor. • Intencionalidade do texto. • Informatividade. • Situacionalidade. • Intertextualidade. • Temporalidade. • Vozes sociais presentes no texto. • Elementos composicionais do gênero. • Relação de causa e consequência entre as partes e elementos do texto. • Partículas conectivas do texto. • Progressão referencial no texto. 	<p style="text-align: center;">ESCRITA</p> <p>É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planeje a produção textual a partir: da delimitação tema, do interlocutor, finalidade, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, temporalidade e ideologia. • Proporcione o uso adequado de palavras e expressões para estabelecer a referência textual. • Estimule a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero proposto. • Acompanhe a produção do texto. • Analise se a produção textual está coerente e coesa, se há continuidade temática, se atende à finalidade, se a linguagem está adequada ao contexto. • Estimule o uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo, bem como de expressões que 	<p style="text-align: center;">ESCRITA</p> <p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresse ideias com clareza. • Elabore textos atendendo: <ul style="list-style-type: none"> - às situações de produção propostas (gênero, interlocutor, finalidade...); - à continuidade temática. • Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos como aspas, travessão, negrito, etc. • Sintaxe de concordância. • Sintaxe de regência. • Processo de formação de palavras. • Vícios de linguagem. <ul style="list-style-type: none"> - operadores argumentativos; - modalizadores; - polissemia.

	<p>denotam ironia e humor; figuras de linguagem no texto;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentive a utilização de recursos de causa e consequência entre as partes e elementos do texto. • Conduza a utilização adequada das partículas conectivas. • Encaminhe a reescrita textual: revisão dos argumentos/das ideias, dos elementos que compõem o gênero (por exemplo: se for uma crônica, verificar se a temática está relacionada ao cotidiano, se há relações estabelecidas entre os personagens, o local, o tempo em que a história acontece, etc.). • Conduza, na reescrita, a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos. 	
<p style="text-align: center;">ORALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo temático. • Finalidade. • Aceitabilidade do texto. • Informatividade. • Papel do locutor e interlocutor. • Elementos extralinguísticos: entonação, expressões facial, corporal e gestual, pausas ... • Adequação do discurso ao gênero. • Turnos de fala. • Variações linguísticas (lexicais, semânticas, prosódicas entre outras). • Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição, conectivos. • Semântica. • Adequação da fala ao contexto (uso de conectivos, gírias, 	<p style="text-align: center;">ORALIDADE</p> <p>É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organize apresentações de textos produzidos pelos alunos levando em consideração a: aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, finalidade do texto. • Proponha reflexões sobre os argumentos utilizados nas exposições orais dos alunos, e sobre a utilização dos recursos de causa e consequência entre as partes e elementos do texto. • Oriente sobre o contexto social de uso do gênero oral selecionado. • Prepare apresentações que explorem as marcas linguísticas típicas da oralidade em seu uso formal e informal. • Estimule contação de histórias de diferentes 	<p style="text-align: center;">ORALIDADE</p> <p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilize o discurso de acordo com a situação de produção (formal/informal). • Apresente ideias com clareza. • Obtenha fluência na exposição oral, em adequação ao gênero proposto. • Compreenda argumentos no discurso do outro. • Exponha objetivamente argumentos. • Organize a sequência da fala. • Respeite os turnos de fala. • Analise os argumentos apresentados pelos colegas em suas apresentações e/ou nos gêneros orais trabalhados. • Participe ativamente de diálogos, relatos, discussões, etc. • Utilize conscientemente expressões faciais corporais e gestuais, pausas e entonação nas exposições orais, entre outros elementos extralinguísticos. • Analise recursos da oralidade em cenas de desenhos, programas

repetições, etc.). • Diferenças e semelhanças entre o discurso oral e o escrito.	gêneros, utilizando-se dos recursos extralinguísticos, como entonação, expressões facial, corporal e gestual, pausas e outros. • Selecione discursos de outros para análise dos recursos da oralidade, como cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, entrevistas, reportagem entre outros. • Diferencie o contexto de uso da linguagem formal e informal. • Use recursos textuais como coesão e coerência, informatividade, intertextualidade, etc. • Utilize adequadamente recursos linguísticos como pontuação, uso e função do artigo, pronome, substantivo, adjetivo, advérbio, verbo, preposição, conjunção, etc. • Empregue palavras e/ou expressões no sentido conotativo. • Perceba a pertinência e use os elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos, bem como os recursos de causa e consequência entre as partes e elementos do texto. • Reconheça palavras e/ou expressões que estabelecem a progressão referencial.	infanto-juvenis, entrevistas, reportagem entre outros.
--	---	---

Fonte: Conteúdo Estruturante. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica:** língua portuguesa. Curitiba, 2008.

Conforme apontado no conteúdo estruturante, as atividades de leitura, oralidade, escrita e análise linguística devem ser práticas integradas. A função do professor “não se reduz a ‘transmitir’, a ‘repassar’, ano após ano, conteúdos selecionados por outros; mas alguém que também *produz conhecimento*; (ANTUNES, 2007, p. 156). Segundo a autora, o professor deve ser alguém vivo, que seja capaz de irradiar vida no ambiente que está presente. Dessa forma, cabe ao professor, a partir do contato com o aluno, selecionar “os gêneros (orais e escritos) a serem trabalhados de acordo com as necessidades, objetivos

pretendidos, faixa etária, bem como os conteúdos, sejam eles de oralidade, leitura, escrita e/ou análise linguística. (PARANÁ, 2008, p.64).

Algumas observações podem ser feitas, à guisa de conclusão, a respeito das Diretrizes Curriculares.

Em relação ao conteúdo estruturante, faz-se pertinente destacar alguns problemas. Primeiro, os conteúdos sugeridos para a prática da recepção e produção de textos podem ser entendidos como objetivos a serem atingidos, e não conteúdos a serem ensinados/aprendidos. Segundo, há conteúdos que apontam para o dialogismo Bakhtiniano, outros para a Linguística Textual e outros, ainda, para a Semântica Argumentativa. Assim, a proposta de conteúdos elencados pelas DCEs pode confundir/dificultar o trabalho do professor, ao invés de nortear a prática docente.

Outro problema, já discutido nesse capítulo, refere-se à fundamentação teórica do Documento. Ou seja, as Diretrizes estão calcadas nas ideias bakhtinianas, no entanto, ao longo de sua organização busca respaldo em estudiosos da linguagem que defendem diferentes perspectivas para os estudos linguísticos. Essa mistura de conceitos de dialogismo, funcionalismo e mesmo da Semântica Argumentativa e da Linguística Textual, num mesmo material, pode, ao invés de contribuir para nortear o trabalho docente, dificultar ainda mais a base teórica dos professores. Ou melhor, acaba sendo mais um obstáculo nessa difícil busca de aliar teoria à prática docente.

Para finalizar, uma outra situação importante a ser destacada, nas Diretrizes em pauta, é a ausência de referência ao grupo de Genebra (Dolz, Schneuwly e colaboradores) quando se discute a abordagem do gênero em sala de aula. Mesmo os estudiosos de Genebra tendo iniciado a discussão e desenvolvido, inclusive, metodologias no intuito de ensinar os gêneros na escola, as Diretrizes ignoram essa importante contribuição.

Nesse capítulo pretendemos recuperar as bases teóricas e metodológicas, apontadas pelas DCEs, quanto ao ensino da leitura e da análise linguística. Essas considerações serão retomadas no terceiro capítulo, quando discutiremos questões acerca do trabalho da professora, sujeito do processo de diagnóstico de nossa pesquisa. Antes, porém, no segundo capítulo, apresentaremos a metodologia do estudo em pauta.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA: UM TRABALHO QUALITATIVO

Com o intuito de verificar o que vem sendo realizado pelo professor, em sala de aula, no que se refere à leitura de textos e à abordagem dos conteúdos gramaticais, dispusemo-nos, em nossa trajetória de pesquisa, a acompanhar uma professora, da disciplina língua portuguesa, para diagnosticar, *in loco*, o processo educativo. Como o foco de nossa pesquisa não esteve centrado no resultado de um processo de ensino/aprendizagem, mas na construção, no desenvolvimento, ou ainda, na relação dos sujeitos envolvidos nesse processo, ela caracteriza-se como uma investigação de caráter qualitativo. De acordo com André (1995), há vários tipos de pesquisa que estão associados à abordagem qualitativa, a pesquisa etnográfica, o estudo de caso, a pesquisa participante e a pesquisa-ação. Dentre esses tipos de pesquisa, dois dizem respeito, diretamente, ao nosso trabalho, conforme arrolamos em seguida.

Primeiramente, classificamos a investigação como sendo um estudo de caso, haja vista que investigamos um caso em particular, uma sala de aula. Isto é, optamos por acompanhar o trabalho de uma professora e, a partir dessa escolha, fixamo-nos no colégio onde a docente trabalhava. Como o interesse de investigação estava ligado ao Ensino Fundamental, selecionamos uma 8ª série, que está no final de um ciclo, para realizar a pesquisa.

Nessa etapa de investigação, colocamo-nos como observador de uma realidade, visando à relação dos sujeitos envolvidos num processo, na construção de um conhecimento, isso por certo tempo, gravando e redigindo diários, que serão documentos analisados, cruzados posteriormente. De fato, escolhemos a sala de aula de uma turma de 8ª série, um campo específico para observar, por dois meses, com a finalidade de investigar como o saber, o conhecimento era produzido, na relação aprender e ensinar, em uma disciplina determinada, a de língua portuguesa. Além de gravar, observar as aulas e redigir os diários de campo dessas observações, realizamos entrevista com a professora, sujeito do processo de ensino/aprendizagem investigado, objetivando cruzar, confrontar os dados na ocasião da análise.

Por fim, propomo-nos ainda, no percurso de nosso trabalho, a realizar uma pesquisa-ação. De acordo com Cavalcanti e Moita Lopes (1991), na pesquisa-ação desloca-se o professor (sujeito da pesquisa) da função de objeto, para o papel de sujeito. Assim, houve um processo de intervenção quando o pesquisador assumiu outra turma de 8ª série para desenvolver atividades de leitura e de análise linguística, calcadas na Teoria Semiótica.

Apesar de a Semiótica ter sido priorizada, até então, somente como ferramenta na análise de textos, nos propusemos a usá-la nesse processo de pesquisa qualitativa no intuito de verificar se essa teoria poderia, também, auxiliar o professor na abordagem de diferentes textos.

Sob tal enfoque, no momento de intervenção, o pesquisador, como sujeito ativo, pôde avaliar as contribuições do instrumento teórico-metodológico em foco na abordagem da língua materna. Convém acrescentar que, quando da utilização da Teoria Semiótica para a elaboração das atividades, lançaremos mão de uma proposta de segmentação textual, os “Campos Lexicais”, que visa a auxiliar o aluno na leitura do texto; uma metodologia elaborada por G. Maurand, e divulgada no Brasil por Limoli (1997, 2001, 2005). Esses agrupamentos contribuíram com o processo da leitura, todavia, não se referem a uma teoria de análise, e sim, a uma possibilidade de segmentação, restando, então, à Semiótica, os subsídios para a análise do texto trabalhado em sala.

Descreveremos, a seguir, os procedimentos adotados para a obtenção de parte do *corpus* da pesquisa, que consiste em dados coletados, a partir das observações feita pelo pesquisador, em uma turma de 8ª série, bem como da entrevista realizada com a professora de língua portuguesa dessa turma.

2.1 O PROCESSO DE DIAGNÓSTICO NA ESCOLA: A SELEÇÃO DOS SUJEITOS

Para realizarmos o diagnóstico em torno de prática docente, precisávamos de um professor que estivesse pré-disposto a participar do processo de pesquisa a ser realizado, aceitando ceder o espaço de sua sala de aula para o trabalho de investigação. Pois, sem o consentimento e interesse desse professor em abrir a sua sala de aula para a observação e posterior intervenção, a pesquisa não aconteceria. Além disso, não tínhamos a intenção de trabalhar com um professor recém-formado, mas sim, experiente, já com longa caminhada no processo educacional. A partir desse perfil, entramos em contato com uma professora que, após conhecer a proposta de pesquisa, por meio de uma conversa informal, concordou em participar do trabalho. Outros fatores contribuíram pela opção da docente, como o fato de ela ser efetiva no colégio, já que, como professora concursada, poderia nos acompanhar até o término do trabalho e, também, porque ela ministrava aulas de língua portuguesa em 8ª séries, turmas de nosso interesse.

2.1.1 O Perfil do Professor Pesquisado

Pensamos ser a coragem uma característica de destaque, em relação ao perfil da professora, sujeito de nossa pesquisa. Afinal, somente uma atitude ousada faria alguém abrir as portas de sua sala para outra pessoa, estranha a esse ambiente, assistir a suas aulas e gravá-las, expondo, assim, o seu dia-a-dia. Submeter-se ao olhar do outro, mais ainda, à análise crítica do olhar, não é uma tarefa fácil, já que a professora deveria, futuramente, assumir os possíveis “equívocos” em torno de sua prática. Por isso, esse tipo de pesquisa não é tão comum, pois demanda uma atitude responsiva por parte do professor que atua em sala, exigindo deste um pensar, uma reflexão sobre si mesmo, buscando, inclusive, a mudança. A política de discussão da própria prática é recente, conforme Cavalcanti e Moita Lopes (1991):

Não há mesmo como esperar que um professor de primeiro/segundo grau aceite participar de uma pesquisa se na experiência de sua formação para o magistério tanto no segundo grau como na universidade seus próprios professores não estavam envolvidos na investigação do que ocorre em suas salas de aulas. (p.134)

Nessa perspectiva, numa atitude de desejo de aperfeiçoar-se e contribuir com a melhoria do ensino, a professora se pré-dispôs a se envolver nessa pesquisa, permitindo que uma pessoa estranha à sua turma permanecesse em sala, anotando, observando, coletando dados.

Ainda, no que tange ao perfil da professora, destacamos alguns dados que consideramos pertinentes. A docente licenciou-se em Letras no ano de 1988 e sua Especialização, realizada dez anos após a Graduação, em 1998, foi em Língua Portuguesa e Literatura. Sua primeira experiência como docente foi antes do término de sua graduação, em 1985, quando assumiu turmas de primeira a quarta série. Logo após a graduação, em 1991, a professora assume aulas de língua portuguesa de 5ª a 8ª série. Mais tarde ela passa a lecionar, também, para o antigo segundo grau, hoje ensino médio. Ou melhor, desde 1988, com pequenas interrupções, a professora permanece em sala de aula atuando no magistério. Desse modo, considerando o início de sua atividade docente em sala, ela acumula, em seu currículo, mais de 20 anos de experiência no campo da educação.

Além dessa significativa experiência em sala de aula, a docente trabalhou no Núcleo Regional de Educação de Pitanga, de 2003 a 2006. No seu primeiro ano de trabalho no Núcleo, a professora atuou na área financeira, depois assumiu função Técnico Pedagógico como Coordenadora de Língua Portuguesa e Literatura, isso por dois anos. Enquanto estava trabalhando no Núcleo Regional, a professora coordenou diferentes encontros dos professores, acerca da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais: *I Reunião Técnica*

Preparatória, Diretrizes Curriculares (Ensino Fundamental - Língua Portuguesa); I Encontro Descentralizado, Diretrizes Curriculares (Ensino Fundamental – Língua portuguesa). De acordo com a professora, a experiência do Núcleo Regional foi muito boa, “valeu a experiência, ter uma visão, da educação como um todo, que eu não tinha. Ainda mais no nível do Paraná!... você acaba conhecendo a realidade, em contato com todas as escolas, todas as outras técnicas pedagógicas dos outros núcleos. Olha, valeu, assim, muito sabe! Foi muito importante pra ampliar meu, minha visão mesmo de educadora. Segundo a docente, ela gostava de trabalhar no Núcleo, mas acabou optando por voltar para a sala de aula “eu fui me sentindo, assim, um pássaro engaiolado, lá... eu descobri que não é pra mim, ficar muito ali, na parte, mesmo que seja pensando na disciplina, mas ficar muito naquele burocrático, de preencher fichas, de fazer aquilo ... eu quando voltei para a escola, assim, eu voltei muito feliz, sabe, aliviada, assim!”

Faz parte de seu currículo um rol de atividades, encontros, capacitações e cursos oferecidos pela SEED (Secretaria de Estado da Educação do Paraná), além de alguns congressos e seminários. Atualmente, ano de 2008, a professora trabalha com oito turmas diferentes, conforme tabela seguinte:

Tabela 05 - Séries sob a responsabilidade da professora

Série de atuação	5ª série	7ª série	8ª série	3º ano
Quantidade de turmas	01	01	03	03

Fonte: Dados fornecidos pela professora.

A professora assumiu, também, a disciplina de Comunicação e Expressão no Curso de Física, no Ensino Superior, numa Instituição particular. Em média, a docente trabalha com 250 alunos na semana. Como tem muitos alunos, ela não consegue corrigir todos os trabalhos e avaliações na sua hora-atividade, por isso, parte do material avaliativo é corrigida em casa, ou durante as aulas destinadas à leitura de livros paradidáticos, ocasião em que a professora deixa de ler com os alunos.

No colégio onde trabalha, geralmente desenvolve diferentes projetos com seus alunos. Segundo ela, quando as turmas se mostram motivadas, interessadas, os projetos acontecem. Fazem parte desses: - elaboração de um jornal; - atividades envolvendo o folclore; - projeto poesia; - contos Modernos de Machado de Assis. A dificuldade que encontra, com alguns projetos, é a motivação dos alunos, pois estes só querem realizar atividades pelas quais recebem nota. De acordo com a docente, ela gosta muito da sala de aula, o único problema é

a falta de respeito, de educação e desinteresse de alguns alunos. Muitas vezes, lembra a professora, falta motivação, ânimo dos alunos para aprender.

A docente pesquisada agrega, à sua prática, uma longa experiência no ensino de língua portuguesa. Ademais, é uma professora que está, permanentemente, participando de cursos de capacitação oferecidos pela SEED. Dessa forma, presume-se ser uma professora conhecedora, leitora das novas propostas teóricas de ensino, ou melhor, não é uma docente desatualizada em relação às mudanças que vêm ocorrendo no processo de ensino da língua materna, principalmente por ter atuado junto ao Núcleo Regional de Educação.

Durante o processo de diagnóstico, foi possível observar que a professora mantinha uma boa relação com os educandos. Os alunos pareciam gostar bastante dela, tanto que ela era madrinha dessa turma, responsável por ajudá-los em eventos que visava a angariar fundos para a formatura. Chegamos a presenciar a docente e os educandos conversando acerca de uma possível viagem a ser realizada no final do ano, passeio que seria acompanhado pela professora. Em conversas informais, os alunos diziam gostar muito da educadora, que ela era uma boa professora, sendo educada e querida com eles. Segundo os discentes, alguns professores nem “bom dia” dizem ao entrar em sala. De acordo com Cunha (2005), em pesquisa realizada com diferentes alunos, ao verbalizarem o que era um bom professor, muitos utilizavam expressões como: “é amigo”, “compreensivo”, “é gente como a gente”, etc. “Essas expressões evidenciam que a idéia de BOM PROFESSOR presente hoje nos alunos de 2º e 3º graus passa, sem dúvida, pela capacidade que o professor tem de se mostrar próximo, do ponto de vista afetivo.” (p.70).

Outro fator interessante, observado por nós, era a postura que a mestra tinha com os discentes. Ela estava sempre muito calma, nunca elevando a voz com o grupo. Num tom brando, conseguia organizar os adolescentes, que por sinal eram bastante agitados.

Convém citar que a professora, no início do ano letivo de 2009, foi afastada de suas atividades a fim de participar do PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional), um programa de formação continuada oferecido pelo Estado do Paraná, fato que ocasionou a participação de uma outra professora no processo de intervenção de nossa pesquisa.

2.1.2 A Turma Pesquisada

O grupo por nós observado, nessa primeira etapa do trabalho, foi uma turma de 8ª série. Em razão de nossa disponibilidade ser no turno da manhã, solicitamos à

professora que nos direcionasse a uma sala desse horário. Como não buscávamos um perfil específico de aluno, a educadora nos encaminhou para uma turma, de 33 alunos, que segundo a mestra, era participativa e receptiva, fato esse comprovado por nós durante as observações¹⁶. A maioria dos educandos se envolvia com as atividades, nas discussões e interações com a educadora eles realmente opinavam. Percebemos, também, que eles gostavam muito de aulas que envolviam a interação, como a leitura de textos, situações em que podiam se expressar.

Como o foco de análise esteve na atuação docente, no desenvolvimento de suas aulas, não nos detivemos em tantos dados em relação à sala envolvida no processo de diagnóstico.

2.1.3 O Colégio Pesquisado

Quanto à seleção do colégio, ambiente de nossa pesquisa, esta foi uma consequência da escolha da professora. Isto é, o colégio seria o local de trabalho da docente, sujeito de nossa pesquisa.

Ao todo, a cidade conta com quatro colégios públicos que oferecem o Ensino Fundamental. Além desses, há ainda uma escola de formação de jovens e adultos, todos mantidos pelo Estado. Da rede particular, há duas instituições de ensino que oferecem o Ensino Fundamental e Médio. O colégio onde aconteceu a pesquisa é o maior da cidade e fica localizado no centro da cidade. No período da manhã, a escola recebe alunos que moram próximos ao estabelecimento de ensino. Em geral, alunos de pais que trabalham, não sendo, portanto, alunos considerados carentes, que vivem de subsídios do governo. No período da tarde, além dos alunos da cidade, o colégio recebe os estudantes do interior que são trazidos com o transporte escolar da prefeitura. Como será possível observar nos dados do Projeto Político Pedagógico, no turno da noite a escola tem cursos que atendem toda a cidade e, ainda, alunos da zona rural.

Devido à sua história no ensino, o Colégio é muito respeitado pela comunidade. Já foi considerado um dos melhores colégios públicos da cidade, hoje divide esse título com um outro colégio que também fica localizado no centro. Por atender os alunos da região urbana, também sofre com o índice de indisciplina, como atestam os educadores da própria escola. De acordo com os docentes, no interior os professores são mais respeitados.

¹⁶ Como o objetivo com o processo de diagnóstico estava ligado à atuação docente, não solicitamos um perfil específico de aluno à docente para fazer parte dessa etapa da pesquisa.

A descrição do colégio, feita a seguir, diz respeito a uma cópia fiel do Projeto Político Pedagógico da Escola, cujos dados referem-se ao ano de 2007, já que em 2008, ocasião da entrega desse material à pesquisadora, os dados ainda não tinham sido atualizados.

O Colégio pesquisado oferece Ensino Fundamental, Médio, Profissionalizante e Normal. Atualmente localiza-se no Centro da cidade de Pitanga, numa distância de aproximadamente 500 metros do Núcleo Regional de Educação sendo mantido pela Secretaria de Estado da Educação. Seu funcionamento iniciou em prédio de madeira em 1967, em seguida transferiu-se para um prédio de alvenaria, na Rua Quinze de Novembro. Em 1973 passou a funcionar em prédio próprio de alvenaria, construído pelo Governo Estadual na Rua Barão do Rio Branco, atualmente Rua João Gonçalves Padilha nº. 151.

O Colégio oferece o Ensino fundamental, Médio e Profissionalizante, totalizando, no ano de 2007, um total de 1410 alunos. Desses, 690 são do Ensino Fundamental, 421 do Ensino Médio, 150 do Ensino Profissionalizante CTA (Curso Técnico em Administração), na modalidade subsequente, na área de Técnico em Administração, e 57 alunos no Curso de Formação de Docentes, assim distribuídas:

Diurno / matutino

- 2 turmas de 5ª série
- 2 turmas de 6ª série
- 2 turmas de 7ª série
- 3 turmas de 8ª série
- 2 turmas de 1ª série
- 2 turmas de 2ª série
- 2 turmas de 3ª série
- 1 turma de Sala de Recurso
- 1 turma de Sala de Apoio Matemática
- 1 turma de Sala de Apoio Português

Diurno / vespertino

- 3 turmas de 5ª série
- 3 turmas de 6ª série
- 3 turmas de 7ª série
- 2 turmas de 8ª série

- 2 turmas de 1ª série EM
- 1 turmas de 2ª série EM
- 1 turma de 3ª série EM
- 1 turma de Sala de Recurso
- 1 turma de Sala de Apoio Matemática
- 1 turma de Sala de Apoio Português

Noturno

- 1 turma de 7º Série
- 1 turma de 8º Série
- 1 turma de 1ª série EM
- 1 turma de 2ª série EM
- 1 turma de 3ª série EM

Curso Profissionalizante

- 2 Turmas de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- 1 turma iniciante – Curso Técnico em Administração
- 2 turmas 2º semestre – Curso Técnico em Administração
- 1 turma , 3º semestre – Curso Técnico em Administração.

Apesar de nossa coleta de dados ter ocorrido em 2008, não atualizamos os dados anteriores, que versam sobre o ano de 2007. Assim procedemos porque essas informações servem apenas para apontar algumas características do colégio não sendo, portanto, nosso foco de estudo.

2.2 O PROCESSO DE DIAGNÓSTICO NA ESCOLA: PROCEDIMENTOS ADOTADOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Em relação aos instrumentos de coleta de dados, em função do tipo de pesquisa escolhida, foram elaborados, pelo próprio pesquisador, diários de campo. Além desses diários, todas as aulas foram gravadas em áudio. Tanto as anotações, quanto as gravações das aulas, serviram para a análise posterior, das aulas ministradas pela docente,

sujeito de nossa pesquisa. Utilizamos, ainda, informações obtidas em entrevista com a professora, conforme roteiro proposto para entrevista (ver apêndice A), após o período de observação.

Durante as aulas observadas, a professora, aparentemente, esteve sempre à vontade com a presença da pesquisadora em sala de aula. Em algumas situações, a docente, ao explicar algum conteúdo, buscava o apoio da pesquisadora no sentido de reiterar a importância do que ela estava dizendo. Exemplo disso foram as ocasiões em que a mestra disse como era importante refazer os textos, além de os alunos estarem sempre atentos, relendo e reescrevendo, várias vezes, as produções para chegar a uma versão final.

Enquanto durou o processo de investigação, um período de dois meses, a pesquisadora não fez qualquer tipo de consideração acerca das observações, com isso a professora permaneceu na dúvida sobre as impressões a respeito de suas aulas. Em alguns momentos, a professora solicitava a visão da pesquisadora referente às aulas observadas, no entanto, no intuito de não interferir no processo da coleta de dados, nenhum comentário foi tecido. Ademais, a professora não sabia qual era nosso foco de análise, a fim de que o direcionamento das aulas fosse o mais real da prática do dia-a-dia.

A volta à sala de aula, não como docente, mas como pesquisadora, foi muito gratificante, porque durante cinco anos atuamos no Ensino Fundamental e Médio, do setor público, trabalhando com a disciplina de língua portuguesa. Depois de cinco anos afastada da Educação Básica das escolas estaduais, atuando no Ensino Superior, é que foi possível voltar à sala de aula. A volta à Educação Básica foi uma forma de matar saudades, de estar mais perto de certa vivacidade que a adolescência emana. Os alunos, nessa fase, parecem ter mais vida, mais energia, são mais ativos e cheios de entusiasmo e agitação. Ou melhor, estivemos, novamente, diante de uma realidade muito diferente da vivenciada com alunos do Ensino Superior. Estar numa sala de aula, como pesquisadora, colocou-nos numa posição tanto ativa quanto passiva. Passiva, porque não estávamos na condução da aula, apenas observávamos, anotando e refletindo quanto às ações do outro. Contudo, ao refletir e analisar esse fazer do sujeito pesquisado, estávamos agindo, buscando todas as atitudes metodológicas do professor, bem como a reação/interação dos alunos frente a essas posturas. Uma experiência diferente e muito produtiva que resultou, nessa primeira etapa de pesquisa, num *corpus* de 26 aulas assistidas de forma consecutiva, durante um período de dois meses. Ao todo, deveriam ser 31 aulas, entretanto, 05 dessas aulas não foram ministradas, em razão de outras atividades da escola. Contamos, também, com a entrevista realizada com a professora.

Ao término do processo de diagnóstico, há um encontro entre pesquisadora e professora, com objetivo de discutir situações pertinentes, em relação ao trabalho docente, isso mesmo antes da conclusão das análises. Nessa reunião acontece, também, a entrevista com a professora a respeito de outras questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Conforme já dito, o roteiro dessa entrevista encontra-se no apêndice deste trabalho. Outro momento importante para a reflexão docente, em torno da própria prática, foi o acesso à descrição das aulas com as análises efetuadas, ocasião em que a professora pôde acrescentar ao texto suas considerações, posicionando-se como sujeito investigado que também tem sua opinião acerca de seu próprio trabalho.

2.3 O PROCESSO DE INTERVENÇÃO: UM TRABALHO PÓS DIAGNÓSTICO

Após o período de coleta de dados, isto é, da investigação em sala, acontece o processo de intervenção que visava a interferir tanto na prática docente, quanto numa dada realidade. Essa etapa da pesquisa se refere às atividades, por nós elaboradas e aplicadas, com base na Teoria Semiótica, numa turma de 8ª série. Descreveremos, na sequência, o processo de intervenção, ou melhor, o período de desenvolvimento das atividades, os sujeitos envolvidos, bem como da seleção do material a ser utilizado em sala.

2.3.1 A Seleção dos Sujeitos

Assim como acontece no processo de diagnóstico, optamos por uma 8ª série. A turma que realiza as atividades não é a mesma do processo de investigação, isso porque essas etapas, diagnóstico e intervenção, acontecem em anos letivos distintos¹⁷. Quem escolheu a turma, na qual desenvolveríamos as atividades, foi a professora envolvida na pesquisa desde o início de nosso trabalho. Devido a nossa disponibilidade ser no horário da manhã, solicitamos à docente uma turma desse horário. Segundo ela, escolheu, assim como no processo de diagnóstico, um grupo participativo e receptivo, contudo, esses alunos não eram tão participativos quanto os alunos da série observada. Mesmo assim, quando incentivados, envolviam-se nas discussões. A turma contava com 32 alunos e nossa relação com os

¹⁷ Nossa opção por trabalhar com turmas diferentes deu-se meramente pelo cronograma estabelecido para o processo de pesquisa. Certamente seria mais pertinente, em relação aos dados obtidos, que a turma do processo de diagnóstico e intervenção fosse a mesma.

discentes sempre foi satisfatória, os educandos sentiam-se à vontade para nos questionar em relação às atividades propostas.

Pretendíamos, quando do início da pesquisa, que a professora acompanhasse todo o nosso trabalho, e que, durante a aplicação das aulas, ela pudesse avaliar o material utilizado e fizesse, ainda, considerações, não somente das atividades propostas, mas das possíveis contribuições da Semiótica para o ensino. Todavia, próximo ao período de aplicação, a docente foi afastada de suas atividades objetivando participar de um programa de formação continuada do governo do Estado do Paraná. Mesmo assim, ela se dispôs a assistir às aulas, por nós ministradas. Porém, ela não conseguiu, em função de seus compromissos particulares, acompanhar todas as aulas na sequência em que estas aconteciam, fato que a impossibilitou de realizar a sua contribuição nesse processo de intervenção.

O afastamento da docente fez com que uma outra professora assistisse às aulas. Essa educadora, a qual assume as aulas da professora pesquisada, permitiu-nos dar sequência ao nosso trabalho. Optamos por não descrever o perfil desse novo sujeito, pois a professora não acompanhou todo o processo de nossa pesquisa.

2.3.2 A Seleção do Material Didático

Para elaborarmos as atividades de leitura e análise linguística, à luz da Semiótica greimasiana, selecionamos os textos de uma unidade do livro didático, utilizado pela escola, *Tudo é linguagem*, das autoras Ana Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi. A seleção desse material didático deu-se por ser o livro que a professora, sujeito da pesquisa, utilizava em suas aulas de língua portuguesa. Quanto à escolha da unidade selecionada, a segunda do material didático, cujo foco era o gênero “Crônica e conto”, esta se deu em razão de não termos conhecimento das atividades propostas, em torno dos textos. Desta forma, não nos deixaríamos influenciar pelas atividades propostas no livro didático. Como durante a observação a professora trabalhou com a primeira unidade do livro (ver anexo A), optamos por trabalhar com a unidade seguinte, (ver anexo B). Dessa segunda unidade selecionada, escolhemos apenas os textos principais, no caso, um único texto: *Metonímia, ou a vingança do enganado*, de Rachel de Queiroz, drama que está dividido em três quadros. Essa divisão, de um mesmo texto em três quadros também nos interessou, pois poderíamos observar melhor a relação dos alunos com a metodologia adotada durante a aplicação/desenvolvimento das aulas.

2.3.2.1 A avaliação do livro didático

De acordo com o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), de 2008, o livro didático está organizado a partir de gêneros textuais. A leitura e a produção de textos são propostas tendo em vista a contextualização em situações de uso e reflexões que possibilitam um processo gradual de construção do conhecimento. Entre outros pontos fortes, mencionam-se o Projeto de Leitura e o bom material ilustrativo. O trabalho com os conhecimentos linguísticos, feito na perspectiva da gramática tradicional, envolve tanto a transmissão de conceitos como a contextualização das atividades em situações específicas de uso. Os pontos fracos são a pouca atenção dada aos gêneros orais e à variação linguística, bem como a ausência de orientações quanto à avaliação.

Como nosso interesse nessa obra refere-se à prática de leitura e análise linguística, citaremos a análise do PNLD a respeito desses aspectos. Mesmo não fazendo na forma de citação direta, o texto exposto a seguir está transcrito na sua íntegra, respeitando a ideia e a linguagem utilizada na análise do livro pelo PNLD.

Um dos pontos mencionados na avaliação quanto a qualidade da coletânea refere-se à inclusão de grande variedade de textos verbais, literários ou não, de textos visuais e de textos que associam o verbal ao visual, diferenciados quanto ao gênero, tipo, suporte, época e autoria. Além da exploração dos textos centrais das unidades, há textos que compõem as atividades de produção textual e conhecimentos linguísticos. Acrescentam-se, ainda, os textos das coletâneas destinadas aos Projetos de Leitura, no final de cada volume.

O tratamento didático da leitura propicia experiências produtivas, intensas e diversificadas em diferentes tipos de letramento, especialmente no campo literário. Embora, de um modo geral, a coleção trabalhe pouco o contexto de produção e não remeta o estudante à obra de onde o texto foi retirado, a formação de leitores literários é favorecida pela exploração da singularidade e das especificidades dos textos dessa natureza. Além do trabalho com a esfera literária, a leitura também se volta para a exploração de textos informativos, instrucionais, jornalísticos, midiáticos, bem como para o estudo de textos visuais (pintura e fotografia), quadrinhos, charges, tiras, ainda que esses últimos sejam, muitas vezes, apenas pretexto para estudos gramaticais. No conjunto, as atividades propostas contribuem tanto para o desenvolvimento da proficiência em leitura e auxiliam o aluno nas reflexões e descobertas acerca da construção de sentidos dos textos, como para a formação do senso crítico frente a múltiplos temas e a questões atuais.

O trabalho realizado com textos longos e integrais é exposto como ponto positivo. Afinal, propicia a formação do aluno como leitor de fôlego maior, especialmente no Projeto de Leitura proposto para cada série. O Projeto apresenta uma coletânea própria de textos e tem como objetivo tornar o domínio das habilidades de leitura um processo prazeroso e produtivo, por meio de trabalho coletivo, estruturado em oficinas, em que são focalizadas a intertextualidade e a interdisciplinaridade.

Os conhecimentos linguísticos ocupam grande espaço na coleção, caracterizando-se pela exposição de conteúdos gramaticais, seguida de numerosos exercícios de aplicação. Formulados a partir do material de leitura, os exercícios, se mal administrados, podem inviabilizar a realização integral da proposta da coleção no tempo previsto para cada ano letivo. Ao longo dos quatro volumes, há uma “gramática normativa didatizada”, por meio da qual os alunos têm acesso a conteúdos de morfologia e sintaxe, comuns nessa etapa de escolarização, além de ortografia.

A diferença fundamental em relação aos compêndios tradicionais reside no estilo dialogal adotado, na quantidade de exemplos e no uso de recursos gráficos (esquemas e diagramas) que facilitam a apreensão dos conteúdos. A abordagem é predominantemente transmissiva, embora haja também espaço para a reflexão. A apresentação de fatos gramaticais e a prescrição de regras da língua escrita, em alguns casos, são feitas em paralelo a observações esporádicas que relativizam a noção de “certo” e “errado”, particularmente em relação ao uso oral ou escrito.

A coleção possibilita um bom trabalho pedagógico com leitura e produção textual, embora caiba ao professor, em alguns momentos, situar os textos literários em relação à obra de que fazem parte. Por opção metodológica, o ensino sistemático dos conteúdos gramaticais é de natureza transmissiva e situada e traz fartos exercícios de aplicação. O docente deverá, portanto, ficar atento à administração do tempo escolar, a fim de não fazer da aula de português apenas aula de gramática. Caberá ao professor uma seleção das unidades que atendam mais especificamente às necessidades de cada classe e que sejam compatíveis com o tempo escolar disponível. Pela mesma razão, a distribuição nos dias letivos vai requerer a definição do que vai ou não ser realizado como trabalho em classe. Portanto, o uso adequado da coleção supõe escolhas decisivas por parte do professor.

O docente deverá ainda definir formas e critérios de acompanhamento e avaliação da aprendizagem, questão pouco contemplada nas orientações do Manual do Professor.

2.3.2.2 Da seleção e avaliação do livro didático pela professora pesquisada

De acordo com a professora, a seleção do livro didático aconteceu após os professores, por área, olharem, folhearem os exemplares enviados para a escola. Desses, os docentes escolheram 05 coleções. Depois desse momento, houve a consulta ao PNLD. A escola, quando da escolha dos livros didáticos, não recebeu todas as coleções avaliadas pelo PNLD, por isso a seleção pautou-se, apenas, nas obras que a escola recebeu, já que segundo a professora, não era possível escolher um livro só pelo guia, sem o contato direto com o material. *“Lemos, todos eles tinham as mesmas qualificações, daí optamos, observando a parte de texto, as músicas que chamaram bastante atenção, porque cada unidade começa por uma música nesse livro.”* A opção pelo livro se deu pelos textos e, também, pela distribuição gráfica, por ele ter uma letra clara, uma organização visual interessante. Segundo a professora: *“Dos textos nós gostamos, também a parte dos textos eu não reclamo, mais é a parte gramatical, mas a gente não fica muito ali mesmo”*. Pela descrição da docente, percebemos que no momento da escolha os textos é que detiveram atenção dos professores, contudo, eles não atentaram para a parte gramatical, fato que na prática está desaprovando o livro. A leitura se sobrepôs às questões gramaticais e, também, às propostas de produção de textos, que não foram mencionadas, citadas pela professora enquanto falava do livro.

A professora se lembra dos projetos de leitura que o livro didático traz e também foram a razão da escolha da coleção. Conforme a docente, há um projeto¹⁸ de leitura acerca de Machado de Assis, que os alunos irão desenvolver no segundo semestre, quando ocorre o centenário do autor. A mestra afirma que, quando escolheu o livro, achava que iria gostar mais: *“a primeira impressão, na hora de ter escolhido, eu achei que eu ia gostar bem mais dele, mas agora, principalmente a parte gramatical achei muito extensa e pesada”*¹⁹. Ela acrescenta, ainda, que o nível de aluno, pensado para esse livro, não é o mesmo com o qual ela trabalha, isso no que se refere aos conteúdos gramaticais: *“faz falta aquela base antes para depois chegar no que o livro está propondo”*.

Quanto ao livro do professor, a docente assinala não tê-lo, porque veio somente um para a escola, mas ela empresta o livro de uma colega. Isto é, não há um livro para cada educador. Mesmo assim, ela diz que consulta o livro didático do professor: *“mas eu*

¹⁸ Esse projeto de leitura diz respeito a uma coletânea de diferentes textos, cujo tema era: “Um conto, outros gêneros e diferentes formas de defender uma opinião.” Conforme a docente, o projeto de leitura seria desenvolvido com toda a turma. Não atentamos, na ocasião, em perguntar como ela desenvolveria, metodologicamente, tal projeto.

¹⁹ Parece que a seleção do material didático não aconteceu de forma a observar, refletir sobre a proposta integral do livro, fato que resultou em desagrado pela obra adotada.

vou assim, procuro responder, dar minha resposta, mas é sempre bom olhar, ter uma confirmação do que o autor trouxe, mas não tem um para cada um, não.”

Ao ser questionada a respeito das instruções, um possível encarte que sugere um encaminhamento metodológico, por parte do material didático, a professora não sabe responder se o livro do professor traz esse adicional. Ela diz que ainda não olhou o livro do professor com cuidado *“não dá tempo”*. Ao buscar o livro do professor no armário, a docente acrescenta: *“olha, nós precisávamos de mais ou menos um dia de hora atividade pra conseguir realmente fazer algo bem feito, assim, pra preparar mesmo a aula, ler, pesquisar, porque quando a gente tem tempo de pesquisar num texto, num livro, em outro livro a gente vai cada vez tirando coisas mais interessantes.”*

A professora ressalta que ainda não leu o livro todo, mas que antes de trabalhar com uma nova unidade, ela olha toda a proposta dessa unidade. Ao ser questionada se lia de forma integral o material, ela diz que não, que lê os textos, mas o restante ela apenas visualiza, antes de começar com o trabalho. *“Eu olho os textos, eu olho, por exemplo, se tem uma música, se tem um texto tal... Ler, detalhadamente, não dá mesmo!”*

Para finalizar a discussão em torno do livro didático, a professora reitera que ela não consegue seguir, fielmente, o livro didático, que para ela essa prática não serve, pois se perde muito *“não tem como ficar só no livro, digamos, se a pessoa ficar ali, só desenvolvendo aquelas atividades do livro ela está perdendo de levar muita coisa, deixando de levar muita coisa diferente, complementar para os alunos.”*

Não era nosso propósito, no estudo em pauta, analisar o livro didático. Porém, alguns comentários, mesmo que oriundos de uma visão superficial, podem ser tecidos. Consideramos como ponto positivo do livro a seleção dos gêneros a serem trabalhados, inclusive os não-verbais. Essa variedade, no momento da leitura, corrobora para que os alunos se interessem pelo material ora estudado. Assim como a diversidade pode ser destacada como ponto positivo, há um grande número de atividades gramaticais propostas. Além do excesso, os exercícios só são abordados após todo o trabalho com o texto, o que consideramos não ser proveitoso, pois muitas questões poderiam ser inseridas ainda no processo de compreensão e análise dos textos.

2.4 O PROCESSO DE INTERVENÇÃO E OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS

Assim como no processo de diagnóstico, o período de intervenção durou mais de um mês, perfazendo um total de 21 aulas dadas. Dessas, apenas uma foi ministrada

pela professora titular da turma, isso porque estávamos em evento do doutorado. Como estaríamos ausentes, deixamos as atividades, que nós aplicaríamos, para que ela pudesse realizar com a turma.

O desenvolvimento de todas as aulas foi acompanhado pela professora, titular da turma. A docente, sujeito do processo de diagnóstico, assistiu a parte das aulas ministradas. Todas as aulas foram, por nós, gravadas em áudio. A gravação serviu como material de apoio na ocasião da descrição das aulas aplicadas, além de auxiliar a percepção do envolvimento dos alunos durante a realização das atividades.

Nesse período de intervenção, contamos com situações adversas, como o afastamento da professora, sujeito de nossa pesquisa, e a inserção de uma outra docente, agora titular do grupo com o qual trabalhamos. Porém, o que consideramos mais agravante, foi o processo delicado enfrentado devido à gripe “Influenza H1N1”. Essa epidemia não só nos atrapalhou, enquanto sequência de atividades, devido aos períodos de recesso escolar, como trouxe, também, um grande número de alunos faltantes durante as aulas ministradas. Ademais, o período foi de instabilidade emocional entre nós e os alunos, isso porque todos tinham medo de pegar a gripe. Quanto a nós, um resfriado comum nos afastaria do processo de intervenção, o que gerava ainda mais insegurança, medo mesmo de não cumprir a pesquisa conforme planejada.

Todas essas inquietações permearam esse período que, quando finalizado, trouxe-nos alívio e, incertezas. Isso pode ser dito dos resultados obtidos, porque as aulas não aconteceram na sequência prevista, muito menos, com todos os alunos presentes. O processo de intervenção, bem como a descrição de todas as aulas ministradas será detalhado no capítulo 05, do trabalho em pauta.

Se o período de diagnóstico nos levou para a sala, trazendo uma sensação boa de retorno ao Ensino Fundamental, a intervenção nos colocou frente a um grande desafio, deixar de observar para ser observada e, ademais, testar uma teoria, até então não utilizada nesse nível escolar. Isto é, não era unicamente um regresso à sala como educadora, mas como pesquisadora que precisava estar atenta a todas as dúvidas, certezas e incertezas dos alunos. Realmente não estávamos à vontade, devido aos resultados incertos com os quais lidávamos. Mas foi em razão desse ousar, sem medo de nos expor com uma nova proposta que chegamos a conclusões importantes a respeito da Semiótica e a sua utilização no ensino. Essas questões serão discutidas no término do trabalho em pauta.

No próximo capítulo, apresentaremos a descrição e análise das aulas observadas no processo de diagnóstico. Para procedermos às análises, recorreremos à fundamentação teórica organizada no primeiro capítulo deste trabalho.

CAPÍTULO 3 - SALA DE AULA: UM AMBIENTE PRODUTIVO E INCONSTANTE

Durante o tempo em que permanecemos na escola, realizando o diagnóstico, aproximadamente dois meses, transcorreram 31 aulas de língua portuguesa, na turma de 8ª série observada. Dessas aulas, 05 foram cedidas ou dispensadas para que outras atividades do contexto escolar pudessem acontecer. Sendo assim, serão descritas, em seguida, um total de 26 aulas cujo relato prioriza as atividades realizadas pela docente, bem como o encaminhamento dado por ela na abordagem dos conteúdos. Objetivando possibilitar uma melhor visualização dessas aulas, optamos por descrevê-las na ordem em que aconteceram. No intuito de facilitar a leitura de nossos interlocutores, adicionamos, em meio aos relatos, cópias das atividades propostas pela docente. Mesmo realizando a descrição das aulas, na íntegra, nosso foco de análise se restringe apenas ao ensino da leitura e dos conteúdos gramaticais.

Para proceder à análise das aulas observadas, buscaremos subsídios nas considerações desenvolvidas, no capítulo 1, acerca das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná. A escolha por esse Documento deve-se ao fato da pesquisa acontecer em uma escola do Estado do Paraná, a qual adota as Diretrizes como norteadora da prática docente em sala de aula. Convém esclarecer que nossa discussão/análise acontecerá em meio à descrição das aulas, por acreditarmos ser essa a metodologia de apresentação/discussão dos dados mais adequada. Outra opção, a fim de esclarecer o andamento das aulas, foi sistematizar, em tabelas, os conteúdos explorados bem como outras dinâmicas, que aconteciam no universo escolar, sintetizando, dessa maneira, o desenvolvimento das aulas.

A descrição e análise das aulas, apresentadas na sequência, foram disponibilizadas para a professora, sujeito da pesquisa, no intuito de que ela, após a leitura do material, pudesse empreender as suas considerações a respeito. Os comentários da docente foram inseridos no interior do capítulo em questão, respeitando as passagens apontadas pela mestra.

3.1 DAS AULAS OBSERVADAS: A METODOLOGIA DOCENTE E O CONTEÚDO TRABALHADO – 1ª

PARTE

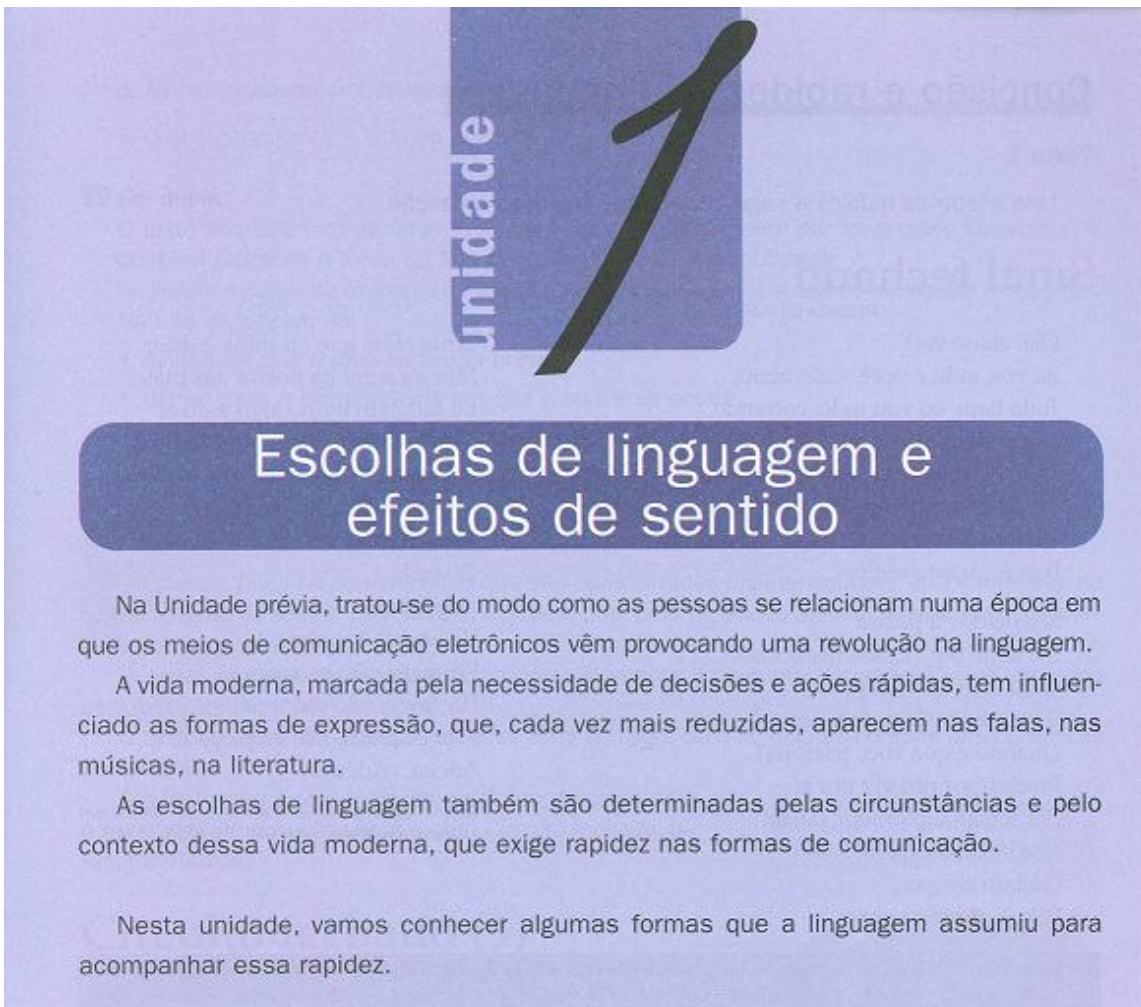
1ª Semana de Observação

24/04/2008 – duas aulas (intercaladas)

Em nosso primeiro contato com a sala de aula, a professora estava realizando atividades de leitura e compreensão de textos. Em meio a essas atividades, havia, também, a preocupação de se realizar um processo de avaliação dos cadernos dos alunos.

Os textos que estavam sendo trabalhados eram os da primeira unidade do livro didático, cujo objetivo era discutir o gênero: “Escolhas de linguagem e efeitos de sentido”, figura 01. Como o foco era a linguagem, os textos: “Sinal Fechado” de Paulinho da Viola, “Circuito Fechado (3)” e “Circuito Fechado (1)”, ambos de Ricardo Ramos, não foram explorados na perspectiva do gênero, ou seja, canção e crônica.

Figura 01 – A unidade trabalhada e o gênero abordado



unidade

Escolhas de linguagem e efeitos de sentido

Na Unidade prévia, tratou-se do modo como as pessoas se relacionam numa época em que os meios de comunicação eletrônicos vêm provocando uma revolução na linguagem.

A vida moderna, marcada pela necessidade de decisões e ações rápidas, tem influenciado as formas de expressão, que, cada vez mais reduzidas, aparecem nas falas, nas músicas, na literatura.

As escolhas de linguagem também são determinadas pelas circunstâncias e pelo contexto dessa vida moderna, que exige rapidez nas formas de comunicação.

Nesta unidade, vamos conhecer algumas formas que a linguagem assumiu para acompanhar essa rapidez.

Fonte - BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Tudo é linguagem**. São Paulo: Ática, 2008. 4 v. p.19.

Não acompanhamos o trabalho desenvolvido pela docente com o primeiro texto, a música de Paulinho da Viola. Segundo a mestra, eles (alunos e professora) ouviram a canção e fizeram as atividades de interpretação, figura 02. Apesar de as atividades de interpretação de textos serem sugeridas pelo autor do material didático, para acontecerem de forma oral, a educadora opta por realizar a proposta de forma escrita.

Figura 02 - 1º Texto da unidade trabalhada

Concisão e rapidez de linguagem

Texto 1

Leia a letra da música a seguir e, se possível, ouça a canção.

Sinal fechado


Paulinho da Viola

<p>Olá, como vai? Eu vou indo e você, tudo bem? Tudo bem, eu vou indo, correndo Pegar meu lugar no futuro, e você? Tudo bem, eu vou indo em busca De um sono tranqüilo, quem sabe? Quanto tempo... Pois é, quanto tempo...</p> <p>Me perdoe a pressa É a alma dos nossos negócios... Qual, não tem de quê Eu também só ando a cem Quando é que você telefona? Precisamos nos ver por aí Pra semana, prometo, talvez Nos vejamos, quem sabe? Quanto tempo... Pois é, quanto tempo...</p>	<p>Tanta coisa que eu tinha a dizer Mas eu sumi na poeira das ruas Eu também tenho algo a dizer Mas me foge à lembrança Por favor, telefone, eu preciso beber Alguma coisa rapidamente Pra semana... O sinal... Eu procuro você... Vai abrir!!! Vai abrir!!! Prometo, não esqueço Por favor, não esqueça Não esqueço, não esqueço Adeus... Adeus...</p> <p><small>VIOLA, Paulinho da. Sinal fechado. Foi um rio que passou em minha vida. EMI, CD 852504, 1970.</small></p>
---	--

Paulo César Baptista de Faria, o sambista **Paulinho da Viola** (Rio de Janeiro, RJ, 1942), é um dos grandes nomes da música popular brasileira. Compositor genial, poeta sensível e instrumentista, Paulinho tem vários discos gravados. *Sinal fechado* é uma composição de 1969, vencedora do V Festival de Música Popular Brasileira da TV Record.

Interpretação do texto

Compreensão inicial


Atividade oral

1 Essa conversa apressada poderia ter ocorrido em qualquer lugar. Entretanto, no final do texto, percebe-se a circunstância em que ela se deu. Responda:

- Qual foi essa circunstância?
- Que palavra ou expressão indica essa circunstância?
- Quem são os interlocutores?

20

Escolhas de linguagem e efeitos de sentido – Unidade 1

d. As personagens procuram algo semelhante? Explique.

e. O que caracteriza a vida de ambos?

Fonte - BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Tudo é linguagem**. São Paulo: Ática, 2008. 4 v. p.20-21.

De acordo com a mestra, depois do trabalho com a música, os alunos leram o texto “Circuito fechado (3)”, figura 03, isso de forma silenciosa. Na sequência, os discentes copiaram e responderam, no caderno, os exercícios de compreensão e interpretação.

Figura 03 - 2º Texto da unidade trabalhada

Texto 2

Há muitas falas na comunicação que são consideradas lugares-comuns, isto é, que são do conhecimento de todos, são clichês, chavões, que, pela repetição mecânica, acabaram perdendo o valor expressivo.

Quantas vezes você já respondeu automaticamente à pergunta “Como vai?” com um “Tudo bem, obrigado!”?

O texto a seguir foi escrito com uma série de falas clichês, lugares-comuns nas conversas do dia-a-dia.

É o texto de número 3 de um conjunto de cinco com o mesmo título que compõem a obra *Circuito fechado*, de Ricardo Ramos.

circuito: 1. linha fechada que limita um espaço; 2. trajetória ou percurso que retorna ao ponto de partida; 3. fig. sucessão de fatos que se repetem.

Circuito fechado (3)

Ricardo Ramos

Muito prazer. Por favor, quer ver o meu saldo? Acho que sim. Que bom telefonar, foi ótimo, agora mesmo estava pensando em você. Puro, com gelo. Passe mais tarde, ainda não fiz, não está pronto. Amanhã eu ligo, e digo alguma coisa. Guarde o troco. Penso que sim. Este mês, não, fica para o outro. Desculpe, não me lembrei. Veja logo a conta, sim? É pena, mas hoje não posso, tenho um jantar. Vinte litros, da comum. Acho que não. Nas próximas férias, vou até lá, de carro. Gosto mais assim, com azul. Bem, obrigado, e você? Feitas as contas, estava errado. Creio que não. Já, pode levar. Ontem aquele calor, hoje chovendo. Não, filha, não é assim que se faz. Onde está minha camisa amarela? Às vezes, só quando faz frio. Penso que não. Vamos indo, naquela base. Que é que você tem? Se for preciso, dou um pulo



aí. Amanhã eu telefono e marco, mas fica logo combinado, quase certo. Sim, é um pessoal muito simpático. Foi por acaso, uma coincidência. Não deixe de ver. Quanto mais quente melhor. Não, não é bem assim. Morreu, coitado, faz dois meses. Você não reparou que é outra? Salve, lindos pendões. Mas que esperança. Nem sim, nem não, muito pelo contrário. Como é que eu vou saber? Antes corto o cabelo, depois passo por lá. Certo. Pra mim, chega. Espere, mais tarde nós vamos. Aí foi que ele disse, não foi no princípio, quem ia adivinhar? Deixe, vejo depois. Sim, durmo de lado, com uma perna encolhida. O quê? É, quem diria. Acredito que sim. Boa tarde, como está o senhor? Pague duas, a outra fica para o mês que vem. Oh, há quanto tempo! De lata e bem gelada. Perdoe, não tenho miúdo. Estou com pressa. Como é que pode, se eles não estudam? Só peço que não seja nada. Estou com fome. Não vejo a hora de acabar isto, de sair. Já que você perdeu o fim de semana, por que não vai pescar? É um chato, um perigo público. Foi há muito tempo. Tudo bem, tudo legal? Gostei de ver. Acho que não, penso que não, creio que não. Acredito que sim. Claro, fechei a porta e botei o carro pra dentro. Vamos dormir? É, leia que é bom. Ainda agosto e esse calor. Me acorde cedo amanhã, viu?

RAMOS, Ricardo. *Circuito fechado*. Rio de Janeiro: Record, 1978.

Ricardo Ramos (Palmeira dos Índios, AL, 1929 – São Paulo, SP, 1992): publicou seus primeiros contos aos 20 anos. Escreveu novelas, romances, memórias e livros técnicos sobre publicidade. Autor premiado, foi também jornalista, publicitário e professor de Comunicações. Ricardo Ramos é filho do escritor Graciliano Ramos.



Interpretação do texto

Compreensão inicial



Atividade oral

Leia em voz alta o texto com a entonação e a expressividade que considerar adequadas.



Atividade escrita

- 1 O texto lido é construído apenas por *falas da personagem*. Com base na observação dessas falas, responda:
 - a. Como você imagina a personagem?
 - b. É possível saber se a personagem é homem ou mulher?
 - c. Como é o dia dessa personagem?
 - d. Há alguma frase no texto que revele emoção da personagem? Justifique com o texto.
 - e. É possível conhecer algum traço da personalidade dessa personagem?
 - f. Qual é o provável contexto social em que se desenrolam suas ações?

- 2 Há no texto expressões usadas em relações que podem pressupor a situação de prestação de serviços. Um exemplo é: “*Puro, com gelo.*” — possivelmente, um pedido feito a um garçom. Transcreva do texto outras três expressões que indicam situações semelhantes.
- 3 Há, no texto, algumas referências explícitas (claras, diretas) a **tempo**. Dê um exemplo delas.
- 4 No texto, há também marcas do passar do tempo, embora não explícitas, como: “... *ainda não fiz, não está pronto*”, “*Já, pode levar*”.
 Leia as cinco frases finais do texto: a que conclusão você chega sobre o período de tempo em que se passam as ações?
- 5 Pode-se afirmar que o texto lido é uma narrativa? Por quê?
- 6 O texto inicia com uma expressão-clichê, própria de cumprimentos, da relação cordial entre pessoas: “*Muito prazer*”.
 a. Transcreva outras três expressões com essa mesma função.
 b. Pode-se afirmar que as falas que sucedem a expressão “*Muito prazer*” confirmam a idéia de prazer? Por quê?
- 7 Na pontuação do texto há predominância de pontos finais, mesmo em frases que poderiam ter entonação exclamativa. Leia o trecho a seguir:
 “Sim, é um pessoal muito simpático. Foi por acaso, uma coincidência. Não deixe de ver. Quanto mais quente melhor. Não, não é bem assim. Morreu, coitado, faz dois meses.”
 Copie em seu caderno a(s) alternativa(s) que pode(m) indicar a possível intenção do autor ao fazer uso desse tipo de pontuação:
 a. Mostrar a indiferença da personagem diante dos fatos.
 b. Expressar emoções da personagem diante dos fatos.
 c. Mostrar as falas como reações mecânicas.
- 8 Copie apenas as alternativas que podem ser consideradas verdadeiras em relação ao texto:
 a. A personagem fala com um mesmo interlocutor ao longo do dia.
 b. A personagem fala com vários e diferentes interlocutores no transcorrer do dia.
 c. As falas da personagem revelam diferentes intenções (perguntar, responder, informar, pedir, opinar...).
 d. As falas da personagem são bem construídas, revelando diferentes emoções.
 e. As falas da personagem são construídas por frases curtas, ditas mecanicamente.



Fonte - BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Tudo é linguagem**. São Paulo: Ática, 2008. 4 v. p.21-23.

Os alunos haviam terminado de copiar e responder às questões, da figura 03, quando do início de nossas observações. A educadora não empreende, na ocasião, um processo de correção/compreensão, com o propósito de discutir e produzir os sentidos do texto, já que prioriza o fato de querer avaliar a realização desses exercícios pelos alunos. Para

que possa olhar todos os cadernos, ela delega outra tarefa aos educandos: a leitura e a realização dos exercícios de compreensão do 3º texto da unidade, “Circuito Fechado (1), de Ricardo Ramos”, figura 04.

Figura 04 – 3º texto da unidade trabalhada


Texto 3

Você leu o *Circuito fechado (3)*. Leia agora o *Circuito fechado (1)*, que pertence ao mesmo conjunto de textos.

Seu/Sua professor/a lerá um pequeno trecho de *Circuito fechado (1)*. Durante a leitura, procure, imaginar o que estaria acontecendo com a personagem.

Circuito fechado (1)
Ricardo Ramos

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos. Jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapo. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, bloco de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo.





Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetor de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia, água. Táxi. Mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xícara, jornal, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos. Xícaras. Cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo. Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, chinelos. Vaso, descarga; pia, água, escova, creme dental, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro.

RAMOS, Ricardo, op. cit., p. 21-2.

Interpretação do texto

Compreensão inicial

- 1) Pode-se afirmar que o texto que você leu conta uma história? Por quê?
- 2) Releia o significado da palavra *circuito* na página 21. Justifique a escolha desse título para o texto.
- 3) A narrativa é estruturada por meio do encadeamento de substantivos. Responda:
 - a. Como você imagina a personagem?
 - b. É possível saber se a personagem é homem ou mulher? Justifique com elementos do texto.
 - c. Como é o dia dessa personagem?
 - d. É possível identificar algum traço da personalidade dessa personagem? Por quê?
 - e. É possível pressupor alguma manifestação de emoção?
 - f. Qual é o provável contexto social em que se desenrolam suas ações?

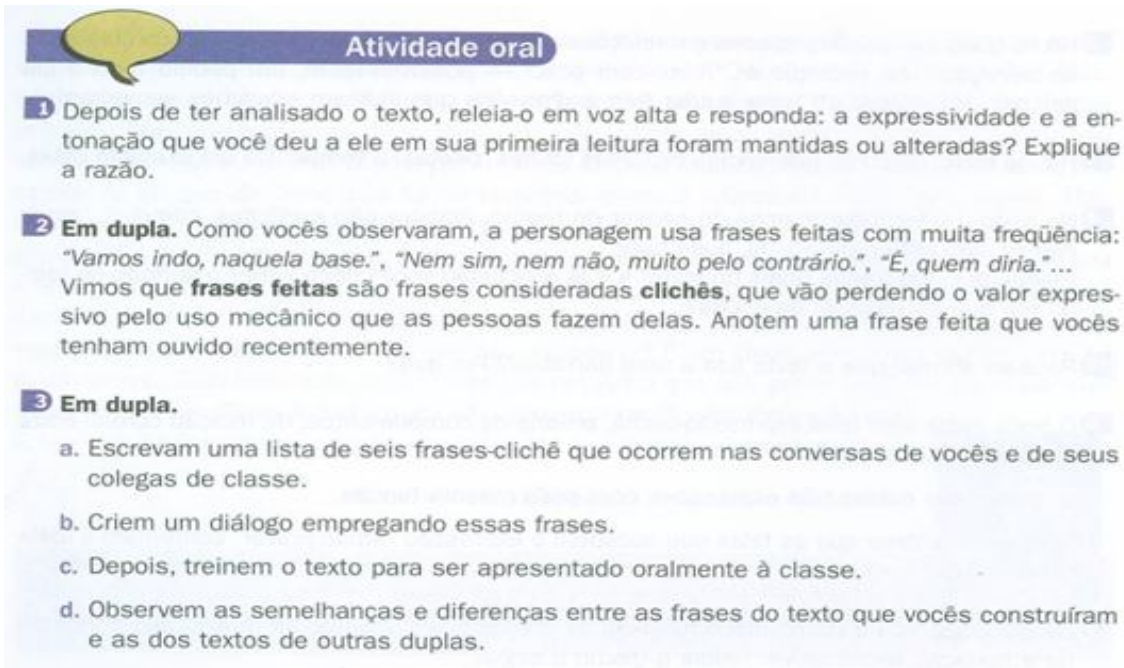
Fonte - BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Tudo é linguagem**. São Paulo: Ática, 2008. 4 v. p.24-25.

Em síntese, na primeira aula observada, os alunos leem o texto “Circuito Fechado (1)”, de Ricardo Ramos, figura 04, de forma “quase” silenciosa, já que conversam

bastante durante a aula, e copiam, respondendo no caderno, as questões de interpretação referente a este texto. Quanto à professora, ela olhava os cadernos dos alunos, anotando quem havia feito as questões de interpretação referente ao texto da figura 03.

A educadora optou por não fazer a “Atividade Oral”, figura 05, referente ao segundo texto da unidade. Isso porque, nem todas as atividades e metodologias sugeridas pelo autor do livro didático são executadas pela docente, o que demonstra autonomia de sua parte no encaminhamento de suas aulas. Além dessa “Atividade Oral”, outras, propostas no material didático, também não foram realizadas.

Figura 05 – Atividade oral: 2º texto da unidade



Atividade oral

- 1 Depois de ter analisado o texto, releia-o em voz alta e responda: a expressividade e a entonação que você deu a ele em sua primeira leitura foram mantidas ou alteradas? Explique a razão.
- 2 **Em dupla.** Como vocês observaram, a personagem usa frases feitas com muita frequência: “Vamos indo, naquela base.”, “Nem sim, nem não, muito pelo contrário.”, “É, quem diria.”... Vimos que **frases feitas** são frases consideradas **clichês**, que vão perdendo o valor expressivo pelo uso mecânico que as pessoas fazem delas. Anotem uma frase feita que vocês tenham ouvido recentemente.
- 3 **Em dupla.**
 - a. Escrevam uma lista de seis frases-clichê que ocorrem nas conversas de vocês e de seus colegas de classe.
 - b. Criem um diálogo empregando essas frases.
 - c. Depois, treinem o texto para ser apresentado oralmente à classe.
 - d. Observem as semelhanças e diferenças entre as frases do texto que vocês construíram e as dos textos de outras duplas.

Fonte - BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Tudo é linguagem**. São Paulo: Ática, 2008. 4 v. p.24.

A segunda aula do dia não acontece em seguida da primeira, por isso chamamos essas aulas de intercaladas. Ou melhor, são duas aulas, no mesmo dia, mas não na sequência. A educadora, ao chegar à sala, em meio a muito barulho, entrega para os educandos livros (paradidáticos, incluem-se aqui os de literatura), que traz em uma caixa. As obras, recolhidas no final da aula, deveriam ser lidas pelos alunos que haviam concluído as atividades referentes ao terceiro texto da unidade, figura 04. Os demais deveriam terminar a tarefa proposta na aula anterior. Enquanto isso, a docente finaliza a avaliação dos cadernos. Conforme a professora, quando ela olha/avalia os cadernos dos alunos, consegue observar as

dificuldades com a escrita, como os problemas de ortografia, acentuação e pontuação. Essa avaliação nortearia, assim, a escolha dos conteúdos que seriam trabalhados durante o ano letivo.

Nessa aula há muito tumulto, a educadora precisou intervir para que os alunos lessem, ou fizessem os exercícios de interpretação/compreensão de textos. A metodologia adotada na leitura do segundo e terceiro texto da unidade, figura 03 e 04, foi a mesma: os alunos liam, pensavam e respondiam sozinhos. Enquanto os educandos respondiam às questões, dúvidas acerca da possível resposta surgiam. Nessas ocasiões, os discentes recorriam à professora, que sempre os questionava, devolvendo a estes a pergunta, exigindo, dessa forma, a reflexão dos educandos.

A professora faz a seguinte afirmação, a respeito das considerações empreendidas anteriormente: *A pesquisadora usou o termo “tumulto”. Como já disse, esta turma era uma das mais calmas, a palavra tumulto soa muito agressivo, não vejo assim, com certeza eles falaram todos ao mesmo tempo reivindicando algo.* Por concordarmos com a observação da educadora, a expressão “tumulto” foi substituída, ao longo do texto, por conversas.

25/04/2008 – duas aulas (geminadas)

Devido a uma solicitação da professora de Artes, assim que entra na sala, a docente informa aos alunos que cederia parte de sua aula para que eles terminassem os trabalhos pendentes da referida disciplina. Com isso, a primeira aula ficou por conta dessa atividade avaliativa.

Como é a professora de língua portuguesa que permanece em sala com os alunos, ela emprega esse tempo, da realização dos trabalhos, para entregar a prova que os educandos haviam feito na semana anterior. Houve muita conversa entre os discentes, que discordavam das notas. Vários alunos indagaram a respeito do porquê da nota, mas a professora não deu muito espaço para tais reclamações. Depois que todos viram as provas, estas foram recolhidas. Nesse momento, a mestra discute alguns tópicos que os alunos erraram na prova, como: o uso de prosa e verso; a linguagem verbal e não verbal e a interpretação de texto. Ela sugere, ainda, mais atenção dos educandos no momento da leitura. Há uma discussão geral em torno dos conteúdos da prova, não um retomar detalhado de todas

as questões/exercícios. A aula fica por conta do trabalho de Artes e da entrega de provas e notas.

Na segunda aula, a professora informa as médias finais para os alunos e conversa acerca da avaliação paralela que ocorreria na semana seguinte, isso para quem estivesse com notas abaixo da média 7,0. Depois disso, ela dá início à correção/discussão dos exercícios de compreensão/interpretação, referente ao texto “Circuito Fechado 3”, figura 03. Entre a realização dos exercícios e a correção ocorreram três aulas: uma destinada à leitura e compreensão das atividades do texto “Circuito Fechado 1”, figura 05; uma destinada à leitura de livros paradidáticos e, uma outra, cedida à professora de Artes. A mestra retoma, primeiramente, as ideias introdutórias do primeiro texto da unidade, “Sinal fechado”, música de Paulinho da Viola, para depois abordar o texto “Circuito Fechado 3”, figura 03. Uma aluna inicia a leitura do texto e os demais acompanham. Na sequência, outra aluna continua a ler o texto, quando ela está no meio da leitura a diretora do colégio interrompe a aula pedindo para retirar, por cinco minutos, uns oito alunos. A sala se alvoroça, pois praticamente todos querem sair. Ao todo saem nove alunos. Ninguém fica sabendo para que os alunos foram retirados da sala. Depois de certo tempo, a professora consegue acalmar o grupo e outra aluna continua a leitura a partir da metade do texto. A docente tenta continuar com a aula, mas o envolvimento com o texto já não foi mais o mesmo. Como ficam poucos alunos na sala, a turma fica mais calma.

Antes de discutir as questões, a professora fala do texto, do estilo do autor. Os alunos se envolvem com a atividade, respondem aos questionamentos da educadora e trocam ideias, mas parece que entre a realização dos exercícios e a sua correção houve muito tempo. Eles corrigem, nessa aula, as quatro primeiras questões.

Quando a professora está discutindo a questão a respeito do contexto social em que as ações do personagem se desenvolvem, ela afirma que gostaria que todos os alunos estivessem presentes, já que muitos tiveram dificuldades ao responder essa pergunta. Mesmo os educandos, retirados pela diretora, não tendo voltado para a sala, a docente realiza a explicação da questão.

Perto do final da aula, os alunos retornam. Eles voltam com uma propaganda de um curso de informática. A turma se agita e comenta o curso. A professora dirige-se para a pesquisadora e diz que haviam proibido a entrada de pessoas para fazer propaganda nas salas de aula. Entretanto, essa postura não resolveu, pois retiraram os discentes da sala e interrompem do mesmo jeito. A partir de então, a mestra tem dificuldades para continuar seu trabalho.

A metodologia adotada no processo de correção dos exercícios de compreensão dos textos foi: leitura da questão por um aluno; levantamento das respostas dadas pelos discentes e o comentário/explicação da professora. Há, durante a prática de averiguação, um processo de interação entre aluno/professor. A turma é sempre participativa, os alunos realmente respondem/interagem quando a professora solicita.

No que diz respeito às ponderações feitas, a professora ressalta: *Gostei muito em saber que também consegui dar uma boa aula, onde houve um processo de interação, aqui percebi que um dos meus maiores erros foi em deixar o texto tanto tempo de lado e fazer outras atividades.*

Outro fator que merece ser citado é a segurança, o domínio de conteúdo pela docente, que sempre acrescenta/relaciona, às suas explicações, outros exemplos da realidade dos alunos. A produção de sentidos, a compreensão do texto, até então, esteve relacionada às questões propostas pelo livro didático.

Quanto ao uso do livro didático, a educadora afirma: *Chamou minha atenção o fato da limitação ao livro didático. Mesmo tendo consciência, autonomia e experiência eu me deixei levar pelo livro didático, deixando de lado o que era mais importante; mas mesmo assim, eu sempre acreditei que procurava fazê-los compreender os textos, que produzissem sentidos. Não percebia que ficavam muitas dúvidas.*

Essas duas últimas aulas acontecem numa sexta-feira, final da manhã. Isso favoreceu a agitação dos alunos. O barulho fez com que a professora interrompesse a verificação dos exercícios.

Tabela 06 – 1ª Semana de observação

FOCO DOS CONTEÚDOS TRABALHADOS					
Datas das aulas	Leitura/compreensão de textos	Produção de textos	Conteúdos gramaticais	leitura de livros literários e paradidáticos	avaliação/recuperação paralela
24/04/2008	x				x
24/04/2008	x			x	x
25/04/2008					
25/04/2008	x				
DINÂMICA DAS AULAS DADAS					
Data das aulas	Quebra na sequência das atividades	Aulas interrompidas/Recados	Aulas pautadas no livro didático	Aulas pautadas em material extra	Aulas não dadas ou cedidas
24/04/2008			x		

24/04/2008	x		x	x	
25/04/2008	x				x
25/04/2008		x	x		

Fonte – Processo de diagnóstico na escola.

2ª Semana de Observação

29/04/2008 – uma aula

Conforme a professora já havia combinado com a turma, nessa aula os alunos com média inferior a 7,0 deveriam realizar uma prova de recuperação paralela. Em função disso, não há continuidade da averiguação das atividades, a respeito do texto “Circuito Fechado 03”, figura 03.

Do grupo de 34 alunos, apenas 05 fizeram a recuperação paralela. A avaliação, anexo C, segundo a professora, tinha o mesmo estilo da primeira prova realizada: três textos para a leitura com atividades de compreensão, mais a produção de uma poesia (o foco do primeiro bimestre foi poesia). Quanto aos outros educandos, alguns ficaram estudando para uma prova de Ciências, a ser realizada na aula seguinte, os demais, de posse de alguns livros paradidáticos, trazidos pela educadora, liam. Pelo que observamos, a maioria ficou conversando em meio às leituras.

Quando a aula chega ao fim, os alunos que estavam fazendo a prova de recuperação ainda não haviam concluído. A professora os autoriza a terminar no final da manhã, em outra sala, onde ela estaria lecionando.

02/05/2008 – uma aula

Nesse dia, os alunos deveriam ter uma aula de língua portuguesa, no entanto a escola os dispensou para a realização do Conselho de Classe. Sempre que o bimestre termina, isso quatro vezes ao ano, a escola reúne professores e equipe pedagógica para fazer o Conselho de Classe. Primeiro a escola para, a fim de avaliar, depois para em função da recuperação paralela, depois, pela terceira vez, para as aulas em razão do Conselho de Classe. Essa discussão em torno do processo de avaliar não será aprofundada neste trabalho, porém, a avaliação, entre outras atividades da rotina escolar, acaba interferindo no processo de ensino-aprendizagem, conforme discutido em Merith-Claras, 2008. No que se refere à avaliação, a

professora destaca: *Quanto à avaliação, sempre há muitas discussões sobre esse assunto e não sei se, algum dia, saberemos realmente avaliar. A escola, nós professores, ficamos realmente à mercê da avaliação e também dos maus alunos. Prejudicamos os alunos que realmente querem estudar na luta em conquistar os outros.*

Tabela 07 – 2ª Semana de observação

FOCO DOS CONTEÚDOS TRABALHADOS						
Datas das aulas	Leitura/compreensão de textos	Produção de textos	Conteúdos gramaticais	leitura de livros literários e paradidáticos	avaliação/recuperação paralela	
29/04/2008				X	X	
02/05/2008						
DINÂMICA DAS AULAS DADAS						
Data das aulas	Quebra na sequência das atividades	Aulas interrompidas/Recados	Aulas pautadas no livro didático	Aulas pautadas em material extra	Aulas não dadas ou cedidas	
29/04/2008	X			X		
02/05/2008					X	

Fonte – Processo de diagnóstico na escola

3ª Semana de Observação

06/05/2008 – uma aula

Mais uma vez, os alunos foram dispensados e nem pesquisadora, nem professora estavam sabendo disso. Ao chegar à escola, fomos informadas de que os alunos tinham sido liberados, novamente, em razão do Conselho de Classe, só que, dessa vez, o de outra escola. Segundo a docente, há um acordo entre os colégios para que os professores que atuam em mais de um estabelecimento de ensino sejam dispensados para participarem dessas reuniões. Como alguns docentes faltariam nesse dia, a turma por nós observada foi liberada.

08/05/2008 – duas aulas (intercaladas)

Transcorridos quinze dias, após o início da correção das atividades de compreensão do texto “Circuito fechado (3)”, figura 03, a professora retoma a atividade. Todavia, entre a leitura do texto e a realização das questões, decorrem mais de vinte dias. A correção segue a partir da questão de número 05 a qual diz respeito ao texto ser considerado,

ou não, uma narrativa. Os educandos acham que o texto não é uma narrativa. Conforme a educadora, os alunos compreendem a narrativa como um texto que envolve vários personagens, diálogo, espaço e que tem um conflito bem definido. Ela ressalta que o texto é uma narrativa, pois, apesar de não ter conflitos bem definidos, traz a narração de um dia todo da personagem²⁰. Não há ênfase, pela professora, na marcação do tempo e dos possíveis espaços no texto. Ela define conflito, entendendo-o não apenas como coisas negativas, mas como qualquer situação que revele uma transformação, uma mudança na rotina, na vida de um personagem.

Entre as atividades de compreensão do texto há uma questão que se refere à pontuação, já que no texto há a predominância de pontos finais. A docente pergunta, então, qual a importância dos sinais de pontuação, obtendo as seguintes respostas:

A²¹ – não falar correndo;

A1 – entender o texto;

A2 – separar as frases;

A docente concorda que os sinais servem para tudo isso e acrescenta que a principal razão da pontuação é possibilitar a compreensão do texto. Ela cita exemplos de recursos expressivos que utilizamos na oralidade, como tom de voz, os gestos, a expressão facial, o olhar. A partir de então, compara esses recursos aos sinais de pontuação já que, na escrita, a pontuação substitui esses recursos expressivos da fala. Nesse momento, a professora anota, no quadro, vários sinais de pontuação, isso com a ajuda dos alunos. Os discentes escrevem por extenso, no caderno, esses sinais. Um aluno sugere o circunflexo como sinal de pontuação, mas a educadora não ouve. Em meio aos comentários acerca da pontuação, a professora escreve no quadro a frase: *ele chegou*. Essa frase foi repetida várias vezes, com diferentes sinais, produzindo diferentes sentidos. O objetivo da professora era ilustrar que, em uma mesma frase, dependendo do sentido pretendido, pode-se usar vários sinais de pontuação. Ela afirma, ainda, para os discentes: *Nas produções vocês devem eleger mais os sinais de pontuação, não ficar só naqueles básicos, porque os sinais de pontuação proporcionam um texto mais coerente, mais interessante.*

²⁰ Apesar de o material didático e a professora considerarem os textos de Ricardo Ramos como narrativos, estes trazem descrições de processo, podendo, também, ser considerados como descritivos.

²¹ A = Aluno;

A1 = um segundo aluno

A2 = um terceiro aluno...

Após todas essas explicações, a professora retoma a questão de número 07, que visa a discutir as razões que levaram o enunciador a escolher somente pontos finais, em detrimento de outros sinais. O tempo transcorrido, entre a leitura do texto e a discussão do uso dos pontos finais, fez com que a atividade se enquadrasse num modelo tradicional. Quer dizer, mesmo o exercício tendo sido pautado no texto, o encaminhamento das aulas fez com a pergunta ficasse dissociada deste. A professora consegue finalizar a verificação dos exercícios referente ao texto “Circuito Fechado (3)”, figura 03. Ainda nessa aula, é iniciada a correção das atividades de compreensão do texto “Circuito fechado (1)”, figura 04. Cada aluno lê um trecho do texto, não se ouve direito a leitura. O sinal bate e a aula termina antes do término da leitura.

Acerca dessas discussões, a docente acrescenta: *Quantas vezes coloquei-me numa nova concepção, moderna, atual, mas a metodologia que adotei me enquadrou num modelo tradicional. Isso me fez ver o quanto é importante estar atenta a todos os passos de uma determinada concepção, percebi que, infelizmente, não sei ligar a teoria à prática.*

A segunda aula, realizada no mesmo dia, inicia-se com um recado de uma aluna para o grupo, a respeito de uma viagem de formatura. Após um bom tempo de conversa e discussão dessa viagem, a professora retoma o texto. Antes disso, ela libera os alunos, por filas, para irem à biblioteca devolver e emprestar livros. Alguns alunos saem para falar de formatura com outra turma. Os discentes parecem desinteressados. A professora faz a chamada. A leitura do texto segue de onde havia parado na aula anterior. A metodologia adotada pela docente, para trabalhar o terceiro texto da unidade, “Circuito fechado (1)”, é a mesma utilizada na correção do texto anterior, isto é, alguns alunos leem o texto para a sala.

Após a leitura, a mestra reforça que esse texto tem estilo diferente, já que é formado, organizado apenas com substantivos. Segundo a docente, ele faz parte do estilo do autor. Os alunos acham que o texto não é uma história, uma narrativa, então, a educadora compara esse texto com o anterior, reforçando a ideia de que foi narrado um dia na vida da personagem, sendo, portanto, uma narrativa. Segue-se a discussão das atividades de compreensão. Muitos alunos se agitam, pedindo para ir à biblioteca pegar e devolver livros. Nessa ocasião é verificado que a biblioteca já estava fechada, razão de reclamações dos alunos. Antes que a aula termine, a professora sugere fazer a atividade “Jogo Rápido”, figura 06, de forma oral, e não de maneira escrita, como proposto pelo material didático.

Figura 06 – Atividade Jogo Rápido

JOGO RÁPIDO

Releia: "(...) Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, bloco de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetor de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel."

RAMOS, Ricardo. *Circuito fechado (1)*, op. cit., p. 21.

- Com base na seqüência que você releu, escreva para cada item uma resposta breve:
 - a provável atividade profissional da personagem;
 - o(s) ambiente(s) em que os fatos parecem ocorrer;
 - o período de tempo em que se dão os acontecimentos;
 - as ações praticadas pela personagem.
- Observe o início e o final de *Circuito fechado (1)*.

"Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental..."

"... Vaso, descarga; pia, água, escova, creme dental, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro."

Na sua opinião, como será o próximo dia?
- Na narrativa predominam substantivos. Que efeito(s) de sentido esse emprego poderia dar ao texto?

Fonte - BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Tudo é linguagem**. São Paulo: Ática, 2008. 4 v. p.26.

A professora solicita a diferentes alunos que leiam o fragmento do texto. A discussão do primeiro exercício, alternativa *a*, gera muita polêmica na sala. Isso porque os alunos não conseguiam deter-se nas informações, nas pistas deixadas no texto a fim de levantar hipóteses e chegar à profissão da personagem. Questionados pela professora, os educandos mencionam profissões, qualquer uma, que acham ser a da personagem:

A1 – empresário;

P²² – empresário de que?

A2 – Advogado;

P – Será que é advogado?

A3 – Apontador;

P – Que profissão que é essa, apontador? (todos riem...)

A4 – Contador;

P – Será que é contador?

²² P = professora

A5 – Por causa dos blocos de nota.

A6 – cozinheiro, por causa da espátula.

Como os alunos não conseguem chegar à profissão da personagem, a professora pede que eles leiam, silenciosamente, o fragmento. Há bastante conversa nessa ocasião e os alunos não leem. A aula termina e a questão fica em aberto.

09/05/2008 – uma aula

Alguns alunos vão à biblioteca emprestar e devolver livros. A professora retoma a atividade “Jogo Rápido”. A docente questiona qual a provável profissão da personagem?

A1 – empresário;

A2 – fazendeiro;

A3 – professor.

Os educandos não conseguem saber qual a profissão, porque não houve interação no processo de leitura. Eles não sabem depreender do texto pistas para comprovar suas respostas. Percebendo a dificuldade dos alunos, a professora lê novamente o fragmento do texto. Depois da leitura, ela trabalha com as figuras do texto, parte por parte, propiciando para os discentes, a partir desses elementos, como chegar à profissão da personagem.

“(…) Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, blocos de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo.”

De acordo com a docente, o ambiente provável de trabalho é um escritório, tendo o fragmento anterior como referência. A leitura segue:

“Bandeja, xícara pequena. Cigarro, fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis.”

A educadora ressalta que o trecho, transcrito anteriormente, comprova mais uma vez que a personagem trabalha num escritório. Ela continua a leitura:

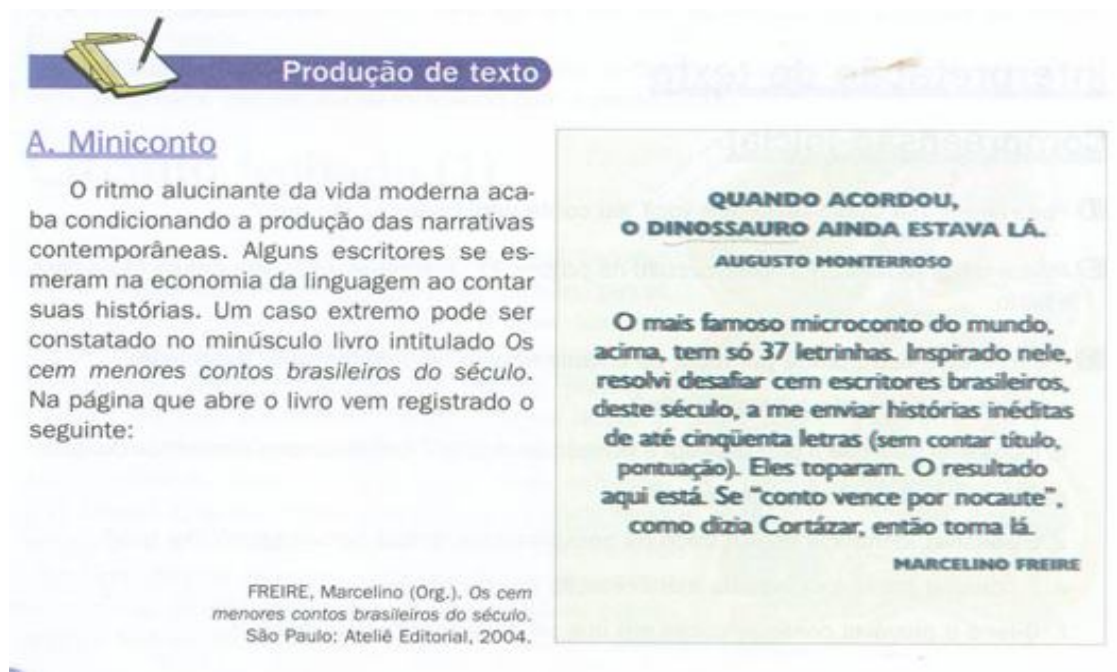
“Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios,...”

A leitura é interrompida pela professora que chama a atenção para *esboços de anúncios*. Ela questiona os alunos acerca do sentido dessa figura. Nesse momento os discentes percebem que a profissão da personagem não é empresário, nem professor, nem fazendeiro e muito menos advogado. Os educandos começam a concluir que, provavelmente, a personagem trabalha como publicitário. A docente faz uma observação bastante pertinente, quer seja, ela chama a atenção para o fato de que a leitura deve estar pautada no texto e que os alunos devem observar as pistas, deixadas pelo autor, no texto lido. Por isso, os alunos não podem afirmar qualquer coisa referente ao texto, ou melhor, não é qualquer leitura que é válida. Após as discussões, em torno da alternativa *a*, acerca da profissão da personagem, há uma boa interação entre alunos e professora, objetivando discutir as demais questões.

A mestra aborda, rapidamente, a diferença entre substantivos e verbos, quando discute a questão referente às ações praticadas pela personagem, alternativa *D*. Ela ressalta que fará, mais tarde, uma revisão mais aprofundada a respeito desse assunto. As questões, relacionadas ao “Jogo Rápido” foram todas discutidas. A docente precisou de bastante esforço para manter a ordem da sala, pois enquanto debatia os exercícios, muitos alunos pediam para ir à biblioteca. Essa era a última aula do dia, o que propiciava, ainda mais, as conversas paralelas.

A educadora opta por fazer a chamada, enquanto espera alguns alunos voltarem da biblioteca. Ela sugere que os educandos leiam o miniconto o qual faz parte da proposta de produção de textos, figura 07, mas ninguém lê. Há muita conversa na sala.

Figura 07 – Produção de texto: miniconto



Produção de texto

A. Miniconto

O ritmo alucinante da vida moderna acaba condicionando a produção das narrativas contemporâneas. Alguns escritores se esmeram na economia da linguagem ao contar suas histórias. Um caso extremo pode ser constatado no minúsculo livro intitulado *Os cem menores contos brasileiros do século*. Na página que abre o livro vem registrado o seguinte:

**QUANDO ACORDOU,
O DINOSSAURO AINDA ESTAVA LÁ.**
AUGUSTO MONTERROSO

O mais famoso microconto do mundo, acima, tem só 37 letrinhas. Inspirado nele, resolvi desafiar cem escritores brasileiros, deste século, a me enviar histórias inéditas de até cinquenta letras (sem contar título, pontuação). Eles toparam. O resultado aqui está. Se "conto vence por nocaute", como dizia Cortázar, então toma lá.

MARCELINO FREIRE

FREIRE, Marcelino (Org.). *Os cem menores contos brasileiros do século*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

Fonte - BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Tudo é linguagem**. São Paulo: Ática, 2008. 4 v. p.26.

Após a chamada, a professora ensina que um miniconto também é uma narrativa, todavia, a diferença mais importante está no tamanho dessa narrativa. Durante a explicação ela tenta envolver os alunos no assunto. Ela fala a respeito o autor Marcelino Freire, organizador do livro “Os cem menores contos brasileiros do século”. A docente ressalta que pesquisou, na internet, acerca do livro e, também, do autor.

A mestra lê o primeiro miniconto, de Augusto Monterroso. Em meio aos comentários do miniconto, a sala se agita. A docente faz perguntas direcionadas aos alunos a respeito do que entenderam do texto lido. Em meio a essas discussões, a aula termina.

Tabela 08 – 3ª Semana de observação

FOCO DOS CONTEÚDOS TRABALHADOS						
Datas das aulas	Leitura/compreensão de textos	Produção de textos	Conteúdos gramaticais	leitura de livros literários e paradidáticos	avaliação/recuperação paralela	
06/05/2008						
08/05/2008	x		x			
08/05/2008	x					
09/05/2008	x		x			

DINÂMICA DAS AULAS DADAS					
Data das aulas	Quebra na sequência das atividades	Aulas interrompidas/ Recados	Aulas pautadas no livro didático	Aulas pautadas em material extra	Aulas não dadas ou cedidas
06/05/2008					x
08/05/2008			x		
08/05/2008		x	x		
09/05/2008			x		

Fonte – Processo de diagnóstico na escola.

4ª Semana de Observação

13/05/2008 – uma aula

A professora retoma alguns comentários, em relação ao miniconto, figura 07, realizados na aula anterior. Ela ressalta que, por mais que o miniconto possa parecer apenas uma frase, ele tem características diferentes, já que tem narrador, personagens, conflito, ou seja, os elementos da narrativa. A docente escreve no quadro outros minicontos, figura 08, retirados do livro “Os cem menores contos brasileiros do século”. Esses minicontos foram pesquisados na internet, pela professora, para que os alunos pudessem identificar os elementos da narrativa: Personagens/Narrador/ Tempo/Espaço/Conflito/Clímax.

Figura 08 – Atividades acerca dos minicontos

1 – Identifique os elementos da narrativa nos seguintes minicontos:

- a) Uma vida inteira pela frente
o tiro veio por trás. (Moscovich, 2004, p.16)
- b) Se eu soubesse o que procuro com
esse controle remoto ... (Bonassi, p.30)
- c) Caiu da escada e foi para o andar
de cima (Myrtes, p.2)
- d) Ele jurou amor eterno
E me encheu de filhos.
E sumiu por aí. (Ruffato, p.52)

Fonte – Atividade proposta pela docente.

Como os alunos não sabiam como realizar a atividade, a professora propõe fazer, em conjunto, a análise do primeiro miniconto. Ela ressalta que alguns elementos da narrativa estavam explícitos, marcados no texto, no entanto, outros deveriam ser inferidos. A docente faz uma longa retomada, com exemplos do dia-a-dia, de fatos que trazem os elementos da narrativa. Depois, ela deixa que os alunos continuem sozinhos a atividade. Quase no final da aula, a professora começa a fazer a discussão acerca dos elementos da narrativa encontrados nos minicontos. Os alunos, mesmo com a explicação já dada por ela, ainda têm dúvidas.

Nessa aula, é feita a verificação da análise, realizada pelos alunos, dos dois primeiros minicontos. Os alunos interagem, participam da aula. Há, nessa atividade, a produção de sentidos do texto, isso porque, assim que o aluno faz a leitura, ocorre o processo de compreensão. Muitos alunos divagam, criam verdadeiras histórias fantasiosas com base no miniconto. A professora, contudo, volta ao texto e questiona se tais ideias/leituras podem ser possíveis.

A interação, o envolvimento com a leitura foi tão intenso que todos os alunos queriam falar ao mesmo tempo. O barulho, durante a correção, não foi por conversa paralela e desinteresse, como aconteceu, algumas vezes, mas sim, porque todos queriam falar, dar sua opinião quanto aos minicontos, ou seja, participar da produção de sentidos.

15/05/2008 – duas aulas (intercaladas)

A professora inicia a aula retomando os dois últimos minicontos, figura 08. Após os comentários acerca dos elementos da narrativa desses minicontos, a educadora encaminha a atividade de produção de texto, figura 09, sugerida pelo livro didático. Nessa proposta, os alunos deveriam produzir um miniconto, com base numa imagem.

Figura 09 – 1ª Proposta de produção de textos

Observe a imagem a seguir e crie um miniconto.



Rapaz aproveita o sol na praça Fernando Costa, no centro de São Paulo.

Atenção!
Seu miniconto é uma narrativa. Deve, portanto, conter personagem(ns), ação (ações), tempo e, se achar necessário, o espaço, e permitir que o seu leitor infira (perceba) as partes principais do enredo.
Economize na linguagem e mãos à obra!

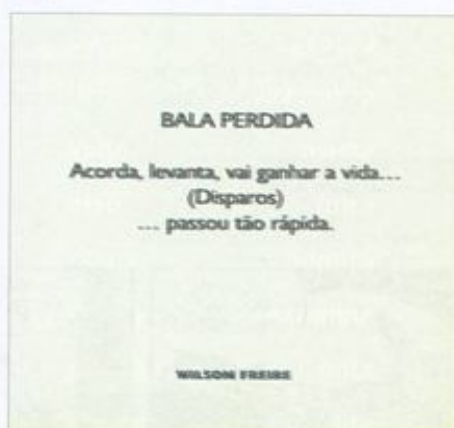
Fonte - BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Tudo é linguagem**. São Paulo: Ática, 2008. 4 v. p.27.

A docente pede aos alunos que façam, no caderno, uma primeira versão do miniconto. Só depois de revisado, os discentes deveriam passá-lo a limpo a fim de entregá-lo. Alguns educandos reclamam por ter que revisar o texto. Na sequência, os discentes deveriam fazer a segunda sugestão de produção, figura 10, a qual pretende que o aluno amplie um miniconto²³. Enquanto os alunos realizam a proposta de produção de texto, a professora circula pela sala fazendo sugestões e comentários acerca dos minicontos produzidos pelos educandos.

²³ As propostas de produção de textos são feitas simultaneamente e, durante as observações, não houve um retorno aos textos produzidos pelos alunos.

Figura 10 - 2ª Proposta de produção de textos

B. Ampliando um conto



FREIRE, Wilson.
In: FREIRE, Marcelino
(Org.). Os cem menores
contos..., op. cit.,
p. 211.

Nesse conto, com economia de linguagem o autor conseguiu narrar uma história que desafia o leitor a completar o que não está escrito, buscando construir os elementos da narrativa.

Leia o quadro:

Elementos da narrativa	O que pode ser inferido
Personagens	Uma personagem. / Dois interlocutores: uma personagem que fala e outra com quem ela fala.
Tempo	O tempo entre as ações.
Espaço	Doméstico, rua ou outro.
Ação/Enredo	Momentos do enredo: situação inicial; clímax (<i>disparo</i>); desfecho (<i>morte da personagem</i>).
Narrador	Narrador em 3ª pessoa. / Narrador-personagem.

Pelo texto, o leitor também pode presumir:

- o contexto histórico-social dos fatos narrados: cotidiano de violência das grandes cidades;
- a circunstância dos fatos narrados: local, hora...

Agora o desafio é para você, leitor.

Com todos os elementos definidos, use sua imaginação.

- amplie o conto reescrevendo essa narrativa;
- mantenha-se fiel ao enredo;
- defina a posição do narrador;
- enriqueça seu texto com escolhas de linguagem que produzam efeitos de sentido.

Depois de concluído, leia o seu conto, ouça os que seus colegas produziram e conversem sobre:

- como os elementos semelhantes da narrativa podem resultar em histórias diferentes.

Fonte - BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Tudo é linguagem**. São Paulo: Ática, 2008. 4 v. p.27-28.

Nem todos os alunos se envolvem com a atividade, muitos ficam dispersos, conversando, fato que faz a professora chamar a atenção.

Na segunda aula, a professora leva livros paradidáticos para que os discentes, os quais haviam terminado as atividades de produção de textos, pudessem ler. Alguns alunos passam as produções a limpo, outros ficam dispersos. A maioria não lê. No final da aula, a professora recolhe os textos dos alunos.

Em relação às aulas de leitura, a docente ressalta a importância do incentivo a essa prática: *Quanto às aulas de leitura, várias vezes mencionadas, apesar da conversa, sempre tive a impressão que, do jeito deles (alunos) a leitura acontecia, pelo menos um pouco. Pois, muitas vezes, alunos que eu menos esperava faziam algum comentário sobre o livro. Penso, é claro, que esses livros deveriam ser lidos somente em casa, mas essa leitura não acontece. Levam os livros, mas pouquíssimos lêem. Muitas vezes, o pouco que leram de um livro foi somente nos momentos de sala de aula. Então, fica sempre o meu questionamento: deixar, pelo menos, manusear os livros? Isso é apenas perda de tempo?*

16/05/08 – uma aula

A professora inicia a aula escrevendo, no quadro, frases que retirou dos textos dos alunos, dessa e da outra turma de 8ª série, figura 11. A instrução da mestra é para que os alunos corrijam-nas.

Figura 11 – Atividade de reescrita

1 – Reescreva as frases corrigindo, principalmente, a pontuação.

- a) Ai agora estou com coragem para sair.
- b) Ela sai e quando chega na esquina leva um tiro e logo foi socorrida, mas não agüentou e morreu.
- c) Ta bom mamãe já estou levantando.
- d) Como todo mundo está abalado ninguém acreditou que a bala tinha passado de raspão.
- e) Ela tinha acabado de levantar quando escutou um tiro que passou muito rápido mas ela vai olhar mais não vê nada.

Fonte – Atividade proposta pela docente.

A professora ressalta a importância da pontuação e acrescenta que muitos a usam de forma inadequada. Depois, a docente discute, no quadro, a primeira frase com os alunos. Esta é pontuada de diversas maneiras, conforme detalhado a seguir:

- 1) - *Ai, agora estou com coragem para sair.*
 2) - *Ai! Agora, estou com coragem para sair.*
 3) - *Ai! Agora, estou com coragem para sair!*

Primeiro a professora explica que após a interjeição, “ai”, usa-se a vírgula. Alguns alunos sugerem a exclamação, a docente diz ser possível, se o intuito for o da ênfase. Outra vírgula sugerida é após o advérbio, “agora”, já que é uma expressão de tempo. Alguns alunos apontam, ainda, a exclamação, ao invés do ponto final. A professora chama a atenção para o fato de ser necessário colocar um travessão na frase, pois era uma fala da personagem. Como as frases são isoladas, ficava difícil para o aluno saber que era necessário usar o travessão, conforme recomendado pela educadora. Esse era um dos focos da educadora, no entanto, ao retirar a frase do texto, não era possível saber que a frase dizia respeito à uma personagem.

Depois de comentar a primeira frase no quadro, junto com os alunos, a docente solicita que eles, individualmente, reescrevam as demais. Enquanto isso, ela entrega os livros de paradidáticos para que os alunos levassem para casa e terminassem a leitura das obras que haviam começado ler em sala. Os discentes deveriam levar os livros porque haveria uma avaliação acerca da leitura realizada.

Há muita conversa na aula e a maioria dos alunos não reescrevem as frases. Outro fator que atrapalhou o desenvolvimento da aula foi a interrupção, devido a quatro recados diferentes: 1º- reunião com os pais; 2º- feira de ciências; 3º- projeto FERA; 4º- limpeza das carteiras. Em meio a todas essas interrupções, os alunos deveriam reescrever as frases, corrigindo-as.

Tabela 09 – 4ª Semana de observação

FOCO DOS CONTEÚDOS TRABALHADOS						
Datas das aulas	Leitura/compreensão de textos	Produção de textos	Conteúdos gramaticais	leitura de livros literários e paradidáticos	avaliação/recuperação paralela	
13/05/2008	x					
15/05/2008	x	x				
15/05/2008		x		x		
16/05/2008			x			

DINÂMICA DAS AULAS DADAS					
Data das aulas	Quebra na sequência das atividades	Aulas interrompidas/ Recados	Aulas pautadas no livro didático	Aulas pautadas em material extra	Aulas não dadas ou cedidas
13/05/2008				X	
15/05//2008			X		
15/05/2008			X		
16/05/2008		X		X	

Fonte – Processo de diagnóstico na escola.

3.1.1 Uma Parada para a Reflexão: o Trabalho Docente e a Leitura de Textos

As quatro primeiras semanas de observação representam o maior número de aulas dedicadas, pela docente, à leitura e compreensão de textos. Acompanhamos o trabalho com o texto “Circuito Fechado (3)” e “Circuito Fechado (1)”, os dois de Ricardo Ramos. Além desses, há o processo de leitura dos minicontos, tanto o proposto pelo livro didático quanto os pesquisados pela professora.

A proposta das Diretrizes Curriculares é que o processo de leitura seja um ato dialógico, interlocutivo e que o indivíduo (aluno), ao ler, busque as suas experiências, os seus conhecimentos prévios para produzir sentidos. Em relação aos dois primeiros textos trabalhados, os alunos realizam, individualmente, esse processo. É o aluno e o texto no processo de compreensão, isso porque a professora opta por avaliar os cadernos enquanto os alunos leem e respondem as questões propostas pelo autor do livro didático. Em conversa com a docente, acerca da metodologia adotada, ela afirmou acreditar ser mais proveitoso deixar os alunos lendo e refletindo, sozinhos, a respeito das questões, para depois fazer a correção e discussão coletiva, assim os alunos ficariam mais interessados, devido ao fato de já conhecerem o texto. A aprendizagem, de acordo com a educadora, seria mais eficaz.

Quanto a essas observações, a mestra ressalta, ainda: *A pesquisadora comenta sobre o fato de eu priorizar a avaliação dos cadernos, em vez de trabalhar com os sentidos do texto. Acredito que eu tenha procurado desenvolver um trabalho do jeito que eu também gostaria de aprender. Sempre preferi o meu momento, a minha reflexão, antes de alguém ficar falando comigo sobre um texto, bem, mas agora vejo que isso não cabe aos alunos. Além disso, sempre valorizei a avaliação dos cadernos porque é uma forma de perceber as dificuldades e os avanços de cada aluno.*

Mas, nesse dia, outro fator interferiu para que as avaliações dos cadernos acontecessem nessas aulas. Eu me sentia especialmente cansada, fisicamente, eu tinha tido 9 aulas no dia anterior, sendo 4 durante a noite. Infelizmente, meus alunos ficaram prejudicados. E esse cansaço não acontece somente comigo, mas sim, com muitos professores, independente da idade ou tempo de serviço. Nossos alunos, hoje, esgotam nossas energias, falam o tempo todo, como já foi relatado pela pesquisadora (e aquela turma era calma!). Um professor deveria ter no máximo 20 aulas e ganhar, é claro, pelas 40. Se, algum dia, algum governo, tiver esse olhar para a educação, com certeza, o professor terá mais saúde, qualidade de vida e promoverá uma aprendizagem melhor.

A opção metodológica da docente fez com que ela não exercesse seu papel de mediadora no processo da leitura. Segundo as Diretrizes, é papel do professor provocar os alunos a realizarem leituras significativas. “Assim, o professor deve dar condições para que o aluno atribua sentidos a sua leitura, visando a um sujeito crítico e atuante nas práticas de letramento da sociedade.” (2008, p. 71). É certo que, depois de algum tempo, após os alunos terem realizado o processo de leitura desses textos, a professora, no momento da correção, tenta assumir o seu papel, ou seja, sua função de mediadora para que os alunos conseguissem produzir sentidos, aliando texto e conhecimentos prévios dos educandos. Todavia, o sucesso desse processo de interação, no momento da leitura, é prejudicado por outro fator, o tempo, o distanciamento entre aluno e texto, devido ao transcorrer de muitas aulas entre a leitura individual do aluno e a mediação do professor. Conforme dito nos relatos das aulas, passaram-se mais de quinze dias entre a leitura individual, o primeiro contato do aluno com o texto, e o processo de mediação da professora, objetivando construir, produzir os sentidos do texto de forma coletiva.

Acreditamos que a metodologia da professora poderia ter sido mais adequada caso o processo de interação/mediação docente acontecesse no momento da leitura e da realização dos exercícios pelos alunos. Como já dito, isso não ocorre porque outras atividades acabam acontecendo, distanciando o processo de correção, conseqüentemente, de produção de sentidos dos textos. Ainda, em relação à metodologia adotada para a leitura dos dois textos mencionados, os alunos, na ocasião da resolução dos exercícios, quando tinham dúvidas, recorriam à docente. Ela jamais revelava a resposta, fazia o aluno refletir, questionando-o. Esse procedimento foi produtivo, pois devolvia ao aluno a responsabilidade na produção de sentidos. Por não realizar a discussão, a produção de sentidos, logo após a leitura e a resolução dos exercícios, a professora acaba perdendo uma oportunidade de ampliar o conhecimento do aluno, sanando as dúvidas de forma coletiva, isso quando elas

surgiram. Conforme Geraldi (1997), o que poderia ser uma possibilidade de ensino/aprendizagem, “um diálogo em sentido enfático de fala conjunta, de um com o outro em busca de respostas, produz-se o discurso de sala de aula [...]” (170). As dúvidas foram sanadas pela docente durante a correção, depois de um bom tempo do momento em que estas surgiram nos alunos.

Segundo Tardelli (2002), há na escola três fatores funcionais que interferem no desempenho da atividade docente: *tempo*, *espaço* e *conteúdos pedagógicos*. Nesse primeiro momento de análise, destacamos o fator *tempo*²⁴. Conforme a autora, o *tempo pedagógico* é o da hora-aula, hora-prova, ano letivo, bimestre. Quer dizer, é o tempo que vai determinando, interferindo na ação docente. O professor, subordinado a esse *tempo*, é cobrado pela Direção da escola a cumprir prazos e a realizar o seu trabalho, isto é, ensinar de acordo com os prazos, o *tempo* do universo escolar. “Esse tempo cronológico age em favor da quantidade e não da qualidade de ensino; o educador fica subordinado às leis burocráticas que ‘cassa’ sua autonomia, e tolhe sua condição de sujeito do processo educativo”. (p. 50). Na ocasião das observações, percebemos a professora subordinada a esse *tempo*, aos prazos da escola, por isso ela deixa de realizar um processo de leitura interativa, dialógica, mediada por ela para que fosse possível acontecer a avaliação dos cadernos dos alunos. Além disso, o processo de leitura é prejudicado por aulas cedidas, a fim de acontecer a avaliação da professora de Artes, ou ainda, para a realização de avaliação paralela e reuniões dos Conselhos de Classe. Todas essas atividades, obrigações do universo escolar, fazem com que o fator *tempo* não seja um aliado no processo de ensino-aprendizagem. Nesse viés, a leitura individual dos textos, pelos alunos, deixa de ser uma opção metodológica, mas um recurso, utilizado pela professora, no intuito de que ela pudesse cumprir outras obrigações, ou seja, avaliar, fechar notas, cumprindo os prazos, estabelecido no *tempo* do bimestre.

Devido a esse *tempo*, não observamos, no momento da verificação da leitura dos textos de Ricardo Ramos, os alunos assumirem um papel ativo nesse processo, efetivando-se como co-produtor de sentidos, leitores em busca de pistas, formulando hipóteses, aceitando ou rejeitando conclusões. Ao contrário, veem-se os alunos realizando um processo de aferição de respostas já construídas. Provavelmente, essa postura dos educandos se deve muito ao *tempo* transcorrido. O texto lido, nesse caso, passou a ser uma vaga lembrança, uma ideia geral, como relembra a própria professora, ao retomar a correção do texto “Circuito Fechado (1)”: “*texto diferente, não é comum lermos diariamente textos desse*

²⁴ Os fatores *espaço* e *conteúdos pedagógicos* serão discutidos ao término das análises das aulas observadas.

jeito, é um texto que parece ser fragmentado (...) é uma pessoa só, uma pessoa falando com diversos interlocutores, diversas pessoas diferentes (...) o autor narra o dia todo dessa pessoa, desde a manhã até a noite (...) um personagem passando por vários lugares". O tempo, nesse caso, fez com que o texto fosse tratado como uma tarefa, uma atividade a ser cumprida, não havendo, assim, "o reconhecimento das vozes sociais e das ideologias presentes no discurso" (PARANÁ, 2008, p.57).

Não atribuímos à professora a responsabilidade por esse *tempo* transcorrido entre leitura e discussão/compreensão do que se leu, enfim, a produção de sentidos. Isso porque, conforme Tardelli (2002), há no universo escolar as exigências do sistema, como a avaliação, novamente a avaliação (só que chamada de recuperação paralela), o Conselho de Classe, aulas cedidas a outros professores, em função da avaliação, feriados, recessos (...). Tudo anda muito lentamente, até o horário das aulas não favorece o ensino-aprendizagem, pois as aulas, apesar de serem no mesmo dia, não são geminadas. O professor precisa, por duas vezes, perder tempo para organizar a sala, acalmar os alunos, fazer a chamada e retomar a atividade de onde tinha parado.

A professora, durante o processo de discussão das atividades de interpretação dos textos, tenta empreender um processo de interação, estimulando, motivando os alunos a participarem, a opinarem, assumindo, assim, o papel de sujeito ativo, enquanto leitores do texto. Mas o *tempo*, o distanciamento entre leitura e a correção, transformou esse processo de leitura em algo desinteressante. O que era para ser agradável, uma construção do conhecimento, a leitura de um texto levando a outro, conforme apontam as Diretrizes Curriculares do Paraná, passou a ser o cumprimento de uma tarefa, alguns momentos, pelo que se observou, sacrifício para professora e alunos. Ao dizer isso, não estamos classificando as aulas de leitura como algo que não se produziu conhecimento, ou ainda, que em nenhum momento os alunos se envolveram com o processo de leitura do texto. Seríamos injustos com a docente, se assim fizéssemos. Há, sim, boas discussões durante as averiguações, além do mais, a professora tinha bom domínio da turma, o que fazia com que os alunos quase sempre se envolvessem. Nossos comentários pretendem mostrar que o processo de ensino-aprendizado poderia ter sido melhor, caso não houvesse decorrido tanto tempo entre início e término das atividades.

A metodologia para a discussão dos exercícios referente aos textos, ocasião em que um aluno lia o texto e os demais acompanhavam, também apresentou problemas. Isso porque, essa oralização dos alunos dificultava a compreensão, ou porque a leitura era em voz baixa, ou porque não havia o devido respeito à pontuação no processo de leitura. Não há, no

momento da oralização do texto, paradas, interrupções por parte da professora, para ir construindo, com os alunos, hipóteses, buscando no texto elementos, pistas para a construção do sentido. Primeiro ocorre a leitura integral do texto, para depois, a partir das questões propostas pelo livro didático, realizar o processo de compreensão. Dessa forma, perdeu-se muito do processo de leitura, o aluno não percebe/compreende os fatores linguísticos do texto no momento da leitura. Essa potencialidade significativa que é o texto, conforme define Perfeito (2005), não é percebida pelo aluno. É certo que essa escolha da educadora está na preocupação em ensinar o aluno a realizar uma leitura oral, respeitando a pontuação. Ou melhor, a opção da docente tem um objetivo, não é aleatória, é uma possibilidade para o professor trabalhar com a entonação, relacionando-a à pontuação. Porém, no caso dos dois textos de Ricardo Ramos, a metodologia não nos pareceu tão acertada devido ao barulho, às conversas que aconteciam em meio à leitura dos textos. Com isso, a impressão que tivemos é que nem todos estavam prestando atenção.

A professora, a respeito das considerações feitas anteriormente, acrescenta: *Reforço a importância da leitura oral em sala de aula, há alunos que têm muita dificuldade. E sempre procurei fazer essa leitura para proporcionar esse tempo. Infelizmente, a compreensão do texto fica prejudicada por diversos motivos: tom de voz, timidez, etc.*

Todos os assuntos referentes à linguagem, à organização discursiva do texto, deveriam ser salientados no momento da leitura, conforme sugerem as Diretrizes (2008). Da forma como a docente encaminhou as aulas, essas questões só foram retomadas depois da leitura do texto, como acontece com a discussão em torno da pontuação, que só ocorre quando da correção dos exercícios do texto “Circuito Fechado (3)”, figura 03. Nessa ocasião, a docente realiza uma boa explicação, com coerência e segurança, retomando com propriedade todos os sinais de pontuação. Mas toda essa discussão situa-se fora do texto, pautada numa frase elaborada por ela. Contudo, como apontam as DCEs, todo o trabalho com a língua deve estar pautado sempre no texto, tanto no momento da leitura quanto no processo de reescrita de textos. Da forma como a professora encaminha a discussão, o trabalho com a pontuação acaba ficando dissociada do texto lido. A docente encerra as explicações afirmando que sempre chama a atenção dos alunos acerca da pontuação, e mais, que ela observa nos cadernos como os alunos utilizam esses recursos gráficos. Ela salienta, ainda, que futuramente irão ver as regras, mais detalhadas, especialmente o uso da vírgula, já que os alunos cometem mais erros quanto ao uso desse recurso.

Outro fator, além do *tempo*, que não contribui com o processo de ensino-aprendizagem, diz respeito aos recados, às interrupções que acontecem durante a realização

das aulas, como ocorreu quando a diretora retirou os alunos da sala em meio à leitura do texto. Nesse momento, a diretora priva os alunos do conhecimento que estava sendo produzido, além de atrapalhar, tirar o foco dos outros que continuam em sala. Há, nessa situação, uma ruptura no processo da leitura. A pesquisadora, em conversa com a professora, sugere que haja um cuidado maior, quando do planejamento de atividades de leitura, para que o foco seja, de fato, a leitura dos textos, e não, a leitura em meio a outras prioridades, como as avaliações. Esse planejamento poderia evitar que entre a leitura do texto e as atividades de compreensão houvesse um período longo de tempo, já que o distanciamento prejudica a aprendizagem.

Quanto à realização da atividade chamada “Jogo Rápido”, figura 06, esta demonstrou que toda a discussão empreendida pela professora, no momento da correção dos exercícios, não foi suficiente para que os alunos compreendessem, satisfatoriamente, o texto “Circuito Fechado (1)”. Nessa atividade, os alunos não conseguem depreender, a partir de um fragmento do texto, a profissão da personagem. Eles realizam toda a compreensão, proposta pelo livro didático e, mesmo assim, não conseguem perceber, pelas figuras, pistas deixadas pelo autor, qual a profissão da personagem. Nessa ocasião, a mediação da professora condiz com a proposta das DCEs, quer dizer, ela assume seu papel de mediadora e, passo a passo, com base no texto, conduz os alunos no processo de produção do conhecimento. Quer dizer, consoante Antunes (2003, p.83) “[...] as palavras que estão no texto funcionam como sinais, como pistas do sentido contextualizado em cada texto. Daí a importância de conceder atenção às palavras e a seus efeitos de sentido [...]” A professora mostra para os alunos as pistas que estão no texto, dessa forma os alunos entendem que nem toda leitura é possível, mas sim, aquela ancorada no texto. Essa mesma visão é defendida pela Teoria Semiótica, de linha francesa, que pretende “descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” (BARROS, 2005a, p.07).

Contrariando o que acontece com os dois primeiros textos, a abordagem, a leitura dos minicontos é bastante proveitosa. Não há distanciamento, o texto está presente, recente na memória do aluno, e não uma vaga lembrança, como aconteceu com os outros textos lidos. Ou seja, há o processo da leitura de forma interativa e a professora assume o seu papel de mediadora, ouvindo, construindo com os alunos, a partir dos elementos do texto, os sentidos possíveis. Essa aula exemplifica bem a necessidade de o professor ser um mediador para que o aluno saiba aprofundar-se no texto, trabalhando com a linguagem, a construção discursiva para chegar a uma compreensão global. O aluno está na escola justamente para isso, a fim de que alguém oportunize o seu crescimento nesse processo da leitura. O livro didático traz um encaminhamento possível para o processo de leitura do texto, mas é um

modelo sempre igual e que nem sempre funciona. Quando o professor, antes de passar para as “famosas” questões de interpretação, discute com o aluno, perpassa pelo texto, no intuito de melhor compreendê-lo, faz com que o aluno construa, tente direcionar um sentido. E não o processo inverso, quer dizer, ser direcionado para um sentido com base nas questões de interpretação.

Do ponto de vista pedagógico, não se trata de ter no horizonte da leitura do professor ou a leitura historicamente privilegiada como parâmetro de ação; importa, diante de uma leitura do aluno, recuperar sua caminhada interpretativa, ou seja, que pistas do texto o fizeram acionar outros conhecimentos para ele produzisse o sentido que produziu; é na recuperação desta caminhada que cabe ao professor mostrar que alguns dos mecanismos acionados pelo aluno podem ser irrelevantes para o texto que se lê, e, portanto, sua ‘inadequada leitura’, é consequência deste processo e não porque se coaduna com a leitura desejada pelo professor. (GERALDI, 1997, p. 188).

Durante as aulas observadas, foi possível verificar que a prática docente não estava restrita unicamente ao que propunha o livro didático. Na abordagem dos minicontos a professora realiza pesquisa na internet com o propósito de encontrar outros minicontos para os alunos lerem. Outra situação observada é o não cumprimento de todas as atividades propostas pelo livro didático, ou, ainda, a mudança do encaminhamento metodológico da atividade proposta. Em conversa com a professora, ela afirmou que não segue, integralmente, o livro didático, pois seleciona algumas questões, aquilo que julga mais necessário e importante para o aprendizado dos alunos. *“mas olha, eu não fico assim, você às vezes vê que eu marco, dependendo do texto, algumas, não fico colocando todas elas. A não ser que sejam curtas, sejam necessárias, daí eu marco todas, mas senão, eu fico assim, faço algumas lá, a um, a dois, a cinco, aquelas que eu acho, assim, que é mais interessante falar com eles daquela, daquela matéria, daquele conteúdo.”* Quanto aos conteúdos do livro didático, a professora argumenta que omitiu assuntos, conteúdos gramaticais, como: *“período composto, oração absoluta, coordenada, eu vejo assim que não é para o nível deles, mas assim, trabalhar com as conjunções, sim, fazer eles perceberem o sentido delas aqui, aí tudo bem, mas não entrar nesses detalhes aqui.”* Os conteúdos, os quais a docente diz ter omitido, poderão ser vistos na unidade completa, anexada a este trabalho, ver (anexo A). A educadora diz ainda que, na produção de texto, na última avaliação, houve aluno que na reescrita de um texto não usou parágrafo e nem conseguiu usar, adequadamente, a pontuação. Dessa forma, ficaria muito difícil para os alunos adentrar na análise sintática. *“... agora eu vou voltar, vou voltar aqui nessa parte agora do livro, aproveitar esses poemas concretos que o livro trouxe, vou, com*

relação ainda à economia das palavras que nós vimos lá nos minicontos, lembrando pra eles isso...”

Em relação às pesquisas realizadas pela docente, no intuito de trazer novos conteúdos/atividades, como no caso dos minicontos, a educadora diz fazer isso no intuito de complementar as propostas do livro didático. *“Eu dou uma olhada assim, no todo da unidade, os tipos de texto, às vezes dependendo dos livros dos contos que eles pedem ali a gente também indica algum, algum livro”*. Dessa forma, a professora não se enquadra entre os docentes que exercem a “capatazia” do livro didático, conforme discute Geraldi (1997), quando este critica que o professor não mais prepara suas aulas, e sim, é o capataz das atividades do livro didático, não fazendo nada de diferente, além do que está proposto no manual. A própria professora assinala não se enquadrar nesse grupo, pois não segue tudo que está no livro e, se assim o fizesse, ela se sentiria enjoada, inclusive os alunos não gostariam. *“se eu ficasse só com ele eu ia senti uma sensação meio enjoativa do livro e, do mesmo jeito, acho que as crianças, que eles também sentem. Então, quando eu vejo que tem, que dá para direcionar para outro caminho, eu paro, faço outras atividades (...) Agora, tem livro que desperta na gente mesmo aquele sentimento massacrante, mas só se for ficar ali, só que não pode ficar só nele!”*

A professora destaca, ainda, que retomará conteúdos referentes à primeira unidade, ainda não trabalhados. Desse modo, após trabalhar com leitura, pontuação, avaliação, ela retomará questões como os poemas concretos e as conjunções. Isto é, apesar de o planejamento da professora estar pautado no livro didático, ela não segue a proposta da obra, pois muda e deixa de fazer muitas atividades, inserindo conteúdos bem diferentes dos pensados para a unidade do livro em questão. Acreditamos que no trabalho em sala de aula devemos optar por um trabalho bem planejado, isso a partir do material didático disponível e a possibilidade de outros, que se possam adicionar ao ensino. Dessa forma, com base na realidade encontrada em sala de aula, o professor poderá adequar esse material, bem como seu planejamento, atendendo às necessidades dos educandos visando a uma aprendizagem eficaz. O que não consideramos viável é um planejamento com finalidades burocráticas, passível não de mudanças, mas de uma verdadeira transformação, fazendo com que nenhum material, nem o livro didático, nem o material extra, seja utilizado com uma coerência satisfatória.

Nessas primeiras semanas de aula, além da leitura de textos, outros conteúdos foram ensinados, como a produção de textos e a gramática. A abordagem dos conteúdos gramaticais será discutida adiante, a partir da continuação dos relatos das aulas.

Quanto ao trabalho com a produção de textos, este foi apenas relatado, pois não diz respeito ao foco de nosso trabalho.

3.2 DAS AULAS OBSERVADAS: A METODOLOGIA DOCENTE E O CONTEÚDO TRABALHADO – 2ª

PARTE

5ª Semana de Observação

20/05/2008 – 1 aula

A professora inicia a aula recolhendo os livros que ela havia emprestado para os discentes. Na sequência, alguns alunos escrevem, no quadro, as frases que deveriam ter reescrito na aula anterior, ou seja, no dia 16/05 a fim de realizarem uma verificação/correção coletiva. Muitos não fizeram a atividade. A ênfase nas discussões é dada à pontuação. Em cada exercício discutido, a professora salienta a regra gramatical utilizada que justifica o uso da pontuação. As explicações da educadora são condizentes com as regras de pontuação, porém, a análise esteve pautada em frases isoladas, e não nos textos produzidos pelos alunos. Durante a averiguação, a professora dedica bastante tempo explicando, comentando as frases, justificando o porquê da pontuação. As regras são apenas explicadas, comentadas pela docente e os educandos não recebem essas regras de forma escrita. Os discentes participam, perguntam, há interação.

A docente anota, no quadro, outras frases, figura 12, que deverão ser reescritas pelos educandos.

Figura 12 - Atividade de reescrita - continuação

- f) Mãe cadê meu café?
- g) O que aconteceu filho?
- h) Levanta e vai ganhar a vida!
- i) Mãe você ouviu?
- j) Credo mãe você não ouviu?
- k) Acorda filho, vá ganhar a vida.

Fonte: Atividade proposta pela docente.

Os alunos, nessa aula, realizam a atividade de reescrita, mas não há tempo para a verificação da adequação das frases.

Tabela 10 – 5ª Semana de Observação

FOCO DOS CONTEÚDOS TRABALHADOS					
Datas das aulas	Leitura/compreensão de textos	Produção de textos	Conteúdos gramaticais	leitura de livros literários e paradidáticos	avaliação/recuperação paralela
20/05/2008			x		
DINÂMICA DAS AULAS DADAS					
Data das aulas	Quebra na sequência das atividades	Aulas interrompidas/Recados	Aulas pautadas no livro didático	Aulas pautadas em material extra	Aulas não dadas ou cedidas
20/05/2008				x	

Fonte – Processo de diagnóstico na escola

6ª Semana de Observação

27/05/2008 – 1 aula

Na semana seguinte, a professora não discute as frases reescritas, ela faz a avaliação da leitura dos livros. Antes de começar o processo avaliativo, a docente ressalta que o aluno deverá ir à frente da turma e dizer o nome do livro, do autor e, em seguida, fazer um breve resumo. Os alunos ficam reticentes, mas a professora ressalta a importância desse tipo de trabalho, já que visa a melhorar a oralidade dos discentes. Além disso, a atividade propiciaria o conhecimento de diferentes autores e obras, podendo ser uma referência de leitura. Essa é a primeira aula cujo foco, além da avaliação, é a oralidade. Em outras aulas há discussões, interações, mas, nessa aula, a docente deixa explícito o que pretende oportunizar aos alunos, o desenvolvimento da oralidade. Os educandos, em trios, vão à frente e fazem um breve resumo da obra. A maioria faz apenas pequenos comentários, justificando que não haviam lido a obra toda. Durante as exposições dos alunos, a mestra questiona se estes haviam gostado do livro lido e se eles indicavam a obra aos colegas? Pelo que observamos, a professora se esforçou para que os alunos interagissem e que realmente a avaliação de leitura fosse um momento de troca de leitura entre os educandos. Mas a leitura fragmentada das obras prejudicou esse processo.

29/05/2008 – 2 aulas (intercaladas)

Nessa aula, há a continuação das apresentações das obras lidas. Dos 34 alunos, 13 foram à frente para fazer um breve resumo dos livros. Dos 13 que apresentaram, tivemos a impressão que apenas 3 alunos tinham lido a obra toda.

Assim que os alunos terminam as apresentações, a professora confere com eles nomes de autores e obras que haviam anotado, enquanto acontecia a exposição. Ela pede, ainda, a uma aluna que comente a respeito do livro que tinha lido e que fora retirado da biblioteca, já que toda semana a professora liberava os alunos para emprestar livros. A docente faz vários comentários referentes aos livros, sempre com o objetivo de incentivar a leitura. Em seguida, ela solicita que os discentes façam um resumo escrito da obra apresentada. Eles deveriam colocar nome da obra e autor, para depois sintetizar a história lida. A instrução é para os alunos fazerem uma primeira versão, no caderno, para depois de passado a limpo, entregar à professora. A docente explica como o resumo dever ser feito.

Na segunda aula, os alunos deveriam terminar o texto e passá-lo a limpo. Aqueles que já haviam terminado deveriam fazer outro resumo, só que do livro retirado da biblioteca, pois o primeiro resumo era de obras da caixa de livros que a professora trazia.

30/05/2008 – 1 aula

A professora escreve, no quadro, os dados que os alunos precisavam preencher a fim de entregar, por escrito, a avaliação/resumo das obras lidas. Ela pede que os alunos organizem os resumos dos dois livros, o da caixa, que eles deveriam ter lido em aulas de leitura, e o livro que eles retiraram da biblioteca e levaram para ler em casa. Muitos alunos não tinham anotado os nomes dos autores e das obras, no momento da apresentação, por isso sentiram dificuldades em fazer o trabalho. Ademais, a maioria conhecia muito pouco da obra, o que dificultava na elaboração do texto. A professora, na aula anterior, não avisou que eles deveriam terminar em casa e que ela recolheria os resumos na aula seguinte. Com isso, muitos haviam feito só o primeiro trabalho.

Quando a aula termina, muitos alunos reclamam que não tinham feito todo o trabalho, porém, a professora recolhe os resumos mesmo assim. Segundo ela, o tempo destinado havia sido suficiente para a execução da tarefa. Ela sugere, ainda, aos alunos que haviam feito o segundo resumo no caderno, mas que não tinham passado a limpo, arrancar a folha do caderno para entregar.

Tabela 11 – 6ª Semana de observação

FOCO DOS CONTEÚDOS TRABALHADOS						
Datas das aulas	Leitura/compreensão de textos	Produção de textos	Conteúdos gramaticais	leitura de livros literários e paradidáticos	avaliação/recuperação paralela	Oralidade ²⁵
27/05/2008				X	X	X
29/05/2008		X		X	X	X
29/05/2008		X			X	
30/05/2008		X			X	
DINÂMICA DAS AULAS DADAS						
Data das aulas	Quebra na sequência das atividades	Aulas interrompidas/Recados	Aulas pautadas no livro didático	Aulas pautadas em material extra	Aulas dadas não ou cedidas	
27/05/2008	X			X		
29/05/2008				X		
29/05/2008				X		
30/05/2008				X		

Fonte – Processo de diagnóstico na escola.

3.2.1 Uma Parada Para Reflexão: o Trabalho Docente e a Leitura dos Paradidáticos

Nosso objetivo, com as observações, era determo-nos no encaminhamento das atividades de leitura de textos e de gramática. Todavia, em muitas aulas, 07 das 26 observadas, a professora incentivou a prática da leitura dos livros literários e paradidáticos. Geralmente a leitura de livros acontecia em meio a outras atividades, quer dizer, enquanto alguns alunos faziam trabalhos, avaliações, outros liam livros. Poucas vezes todos pararam para realizar a leitura das obras.

Como já descrito anteriormente, a professora trazia os livros para a sala, o aluno lia um pouco e, no final da aula, devolvia o exemplar para a docente. Somente quando estava para acontecer o processo de avaliação é que o aluno pôde levar o livro para finalizar, em casa, a leitura. A opção de a professora recolher os livros deve-se ao fato de a biblioteca não ter tantos livros assim, com isso, turmas diferentes leem, ao mesmo tempo, uma mesma

²⁵ Essa tabela é a única que traz a oralidade como conteúdo trabalhado, haja vista que esse conteúdo aparece uma única vez.

obra. Esse recolher dos livros, no final da aula, fez com que a leitura acontecesse de forma fragmentada, de vez em quando, o que pode ter desmotivado os alunos a realizar a leitura de toda a obra. Isso porque, no momento em que eles estavam se inteirando da obra, o livro era recolhido. Porém, essa não foi a única dinâmica de leitura empreendida pela professora, ela também liberava os alunos para irem até a biblioteca, ocasião em que eles poderiam escolher a obra e levá-la para casa, para ler conforme a sua vontade e disponibilidade. Essa política de incentivo, muitas vezes, causava bastante conversa nas aulas, pois todas as vezes que a docente entrava em sala, havia alunos pedindo para ir à biblioteca. Muitos desses alunos iam à biblioteca, mas não traziam livros. Em resumo, enquanto alguns estavam, de fato, interessados e renovavam seus livros, outros tantos se aproveitavam da ocasião para passear. Como a professora estava envolvida com a turma e com outras atividades, não percebia a “malandragem” desses alunos. Cabe ressaltar que nas últimas semanas de observações, a educadora, por imposição da biblioteca, determinou uma aula na semana para que os alunos fossem à biblioteca. Com isso, ficou mais organizado o processo de empréstimos de livros.

A esse respeito, a docente afirma: *“Na verdade, sempre percebi essa ‘malandragem’, mas outra coisa que aprendi no trabalho com adolescentes é que não podemos tratá-los a ‘ferro e fogo’ como se diz, é melhor evitar atritos, brigas. Deixá-los pensar que sabem o que estão fazendo, às vezes, é uma estratégia de convivência, mas eles sabem que estão errados.”*

Outro dado a ser citado é o fato de essas aulas de leitura serem nos últimos horários, ocasião em que os alunos já estavam cansados, agitados e, provavelmente, com fome. Não havia, pelo que percebemos, uma tranquilidade, disposição dos alunos para ler. Não nos pareceu o melhor horário para o professor incentivar a leitura, daí certa “enrolação” por parte dos alunos, um fingir ler, um fazer de conta. É certo que isso não ocorria com todos os alunos, sempre havia alguns compenetrados. No entanto, o propósito da professora com essas atividades de leitura era motivar, incentivar, principalmente, os alunos que não gostavam de ler.

Pelo que observamos no processo de avaliação dos livros, realizado pela professora, o objetivo de motivar, incentivar a leitura não foi plenamente atingido. O esforço da professora parece não ter dado resultado, pois apesar de as aulas cedidas para a leitura, os alunos não conheciam as obras que deveriam ter lido em sala. As aulas disponibilizadas para os alunos irem à biblioteca também não foram tão aproveitadas, pois os alunos levaram livros para a casa, mas não leram. Dessa maneira, pelo que percebemos, o tempo que deveriam ter

aproveitado para emprestar e devolver livros foi usado como oportunidade de passear, ficar fora da sala.

Depois dessa situação, achamos que a professora iria rever sua prática, no entanto, já na semana seguinte, após o processo avaliativo, a professora leva os livros para a sala. A docente interrompe a atividade que estava desenvolvendo e, novamente, no último horário, distribui a obra: “meus primeiros contos” – Antologia de contistas brasileiros, v. 3. Como não havia um livro para cada aluno, os educandos deveriam ler em duplas. (Essa aula será descrita adiante). Nesse caso, a professora poderia selecionar um conto em especial, fazer algumas cópias e realizar uma leitura coletiva. Durante a leitura, a educadora poderia discutir algumas questões em torno da linguagem do texto, dos efeitos de sentidos produzidos, ampliando dessa forma o conhecimento dos alunos. Essa prática poderia despertar o interesse do aluno pela leitura, ademais, ela teria certeza de que todos os alunos teriam lido o texto. Agora, sozinho, o aluno nem sempre produz sentidos, nem sempre compreende a linguagem e nem sempre lê, pois, pelo que observamos, muitas vezes eles “fingiam” realizar a leitura. Ler um mesmo livro com um colega também não nos pareceu produtivo, pois, muitas vezes, enquanto um aluno lia, o outro “enrolava”.

Não era nosso propósito abordar a metodologia adotada pela docente, quanto ao incentivo à leitura de livros, mas acabamos, em conversa com a professora, sugerindo algumas práticas que pudessem contribuir para maior sucesso das suas aulas. Assim, sugerimos: - planejar as aulas de leitura, realizando-as mais no início da manhã e não no final das aulas, quando os alunos já estão cansados. Ademais, o planejamento das aulas de leitura favorece a não interrupção brusca de outros conteúdos; - empregar esse tempo da aula de leitura para ler e discutir textos mais curtos, como crônicas, contos... Propondo uma leitura interativa, a professora saberá se o aluno está compreendendo a linguagem, entendendo o texto. Um aluno que compreende e avalia o que lê, pode interessar-se pela leitura de outros textos; - permitir que o aluno leve o livro, que retirou da biblioteca, para casa e sempre o traga na bolsa, num dia pré-estabelecido para aula de leitura; - aproveitar para realizar a aula de leitura quando há apenas uma aula no dia, dessa maneira a leitura passa a ser o foco principal; - contar histórias, ou o início de obras, dando detalhes para despertar a curiosidade e o interesse dos alunos pelo livros. A respeito de nossas contribuições acerca das aulas de leitura, a professora destaca: *Quanto às sugestões apontadas pela pesquisadora, são de suma importância e vem de encontro com as leituras que estou fazendo no meu projeto de letramento literário. Creio que, a partir de agora, o encaminhamento dessas aulas de leitura*

terão outro rumo. Mas quanto a ida à biblioteca, mesmo que alguns “enrolem”, vale a pena, pois de certa maneira estarão em contatos com livros.

Nossas discussões estiveram pautadas, até então, em torno de questões que envolvem a leitura de textos e a leitura de livros. Mais adiante, após o relato das últimas aulas observadas, empreenderemos uma análise acerca do trabalho com a gramática em sala de aula.

3.3 DAS AULAS OBSERVADAS: A METODOLOGIA DOCENTE E O CONTEÚDO TRABALHADO - 3ª PARTE

7ª Semana de observação

03/06/2008 – 1 aula

A professora inicia a aula escrevendo, no quadro, frases retiradas de manuais didáticos para que os alunos as pontuem.

Figura 13 – Atividade de pontuação

<p>Refleta sobre a importância da pontuação:</p> <p>1 – um rei, antes de ir à guerra, foi consultar um oráculo que respondeu assim:</p> <p>Irás voltarás nunca perecerás na guerra</p> <p>a) Pontue de modo que o rei pereça na guerra.</p> <p>b) Pontue de modo que o rei não pereça na guerra.</p> <p>2 – Reescreva o trecho a seguir mais quatro vezes, deixando a herança para:</p> <p>a) Primeiro para a irmã;</p> <p>b) Segundo para o sobrinho;</p> <p>c) Terceiro para pagar a conta do alfaiate;</p> <p>d) Quarto, para os pobres;</p> <p>Deixo meus bens à minha irmã não a meu sobrinho jamais será paga a conta do alfaiate nada aos pobres</p>
--

Fonte – Atividade proposta pela docente.

Transcorridos quatorze dias, a professora volta a discutir o conteúdo gramatical abordado em aulas anteriores, antes ainda das avaliações dos livros lidos. As

frases, propostas no dia 20/05/2008 ficam sem correção. Como a professora tem mais de uma turma de 8ª série, provavelmente confundiu-se, achando que já havia feito a verificação do exercício.

A mestra, depois de um tempo que os alunos estavam fazendo as atividades, comenta que para cada exercício havia uma historinha. Quer dizer, ela tenta contextualizar os textos. No primeiro caso, um rei chama um sábio para aconselhá-lo se ele deve ir, ou não à guerra. O sábio diz somente uma frase solta e quem a pontua é o rei. Segundo a professora, de acordo com a pontuação, o rei pode ou não morrer na guerra. É isso que os alunos devem fazer. Já na questão dois, há uma outra história, um senhor muito rico e sem filhos antes de morrer escreve um bilhete, entretanto, não o pontua. Como há quatro pessoas envolvidas no testamento, cada um pontuará de acordo com seus interesses. Isto é, chegou a irmã e pontuou o bilhete de maneira que a herança ficasse com ela. Da mesma forma agiram o sobrinho e os demais. A docente sugere, aos educandos, usarem a vírgula, a exclamação, a interrogação, o ponto final, em suma, os pontos que julgarem necessários.

A educadora motiva os alunos para, depois de certo tempo, irem até o quadro e resolverem as atividades. Nessa aula, foi discutida a pontuação do primeiro exercício. Quanto ao segundo, este é o que mais gerou polêmica e dúvida nos alunos. Tanto que a professora consegue averiguar apenas a alternativa B: *Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho. Jamais será paga a conta do alfaiate, nada aos pobres.* Há muita polêmica nessa frase, os alunos pontuaram de forma diferente. O uso da vírgula é o que mais deu confusão. Em meio às discussões acerca dessa frase, a aula termina.

Durante a explicação, a docente chama atenção para o uso da vírgula, já que, ao mudar uma vírgula de lugar, altera-se o sentido. Ela cita, ainda, outros exemplos, oralmente, em que o uso inadequado da vírgula afeta o sentido esperado. Convém ressaltar que, em meio às correções, sempre surgem sugestões diferentes e há, também, um clima de incerteza por parte dos alunos. Por mais que a professora domine as regras de pontuação, ao abrir para discussões com os alunos, outras tantas alternativas são sugeridas.

05/06/2008 - duas aulas (intercaladas)

A educadora continua a discussão a respeito da pontuação dos exercícios. Os alunos escrevem as frases no quadro e, na sequência, ocorre uma reflexão intensa, entre alunos e professora, a respeito das possibilidades de pontuação. Ao terminar a atividade, a docente ressalta para os alunos que esse tipo de exercício serve para mostrar como é

importante a pontuação num texto, por isso eles precisam prestar muita atenção no processo de produção textual considerando os sentidos que pretendem produzir. Em seguida, a educadora entrega uma folha com várias piadas, figura 14, para serem pontuadas pelos alunos. Eles deveriam organizar essas piadas respeitando os parágrafos e a pontuação. Mesmo sem os pontos, as piadas tinham letras maiúsculas, o que direcionava o aluno a colocar determinados pontos.

Figura 14 – Atividade de pontuação - piadas

1. COPIE AS PIADAS, NO CADERNO, COLOCANDO OS SINAIS E PONTUAÇÃO E PARÁGRAFOS ONDE FOR NECESSÁRIO.
- a) O filho chega para o pai e pergunta Pai Qual é o mínimo denominador comum entre os números O pai olha espantado para o filho e diz Ainda não encontraram isso Já estavam procurando isso quando eu era criança
- b) Manoel e Joaquim foram pescar lá no Mato Grosso Alugaram um barco e foram até um ponto do rio farto em peixes Rapidamente encheram o barco de peixes e satisfeitos voltaram para o acampamento e devolveram o barco Nisso Manoel pergunta ao Joaquim Ó Joaquim marcastes o local direitinho para voltarmos amanhã Claro que sim ó Manoel. Fiz um xis bem no canto da embarcação Foi aí que Manoel explodiu Mas és uma besta mesmo ó Joaquim E se amanhã não conseguirmos alugar o mesmo barco
- c) O Joãozinho fala para a mãe Mamãe o Juquinha disse que ele tem um ta-ta-taravô E a mãe falou Nossa como ele é mentiroso E o Joãozinho Não mãe Ele é gago
- d) Ao chegar na empresa o chefe vê a sua secretária trabalhando que nem uma condenada e pergunta Nossa dona Priscila Desde quando a senhora trabalha assim deste jeito Desde que eu vi o sr. descendo do seu carro
- e) Uma cerimônia funerária estava sendo realizada por uma mulher que havia acabado de falecer Ao final da cerimônia os carregadores estavam levando o caixão para fora quando acidentalmente bateram numa parede deixando o caixão cair Eles escutaram um fraco lamento Abriram o caixão e descobriram que a mulher ainda estava viva Ela viveu por mais dez anos e então morreu Mais uma vez uma cerimônia foi realizada e ao final dela os carregadores estavam novamente levando o caixão Quando eles se aproximaram da porta o marido gritou Cuidado com a parede
2. Copie das piadas que você copiou dois exemplos do uso da vírgulas em:
- a) orações ou expressões intercaladas; b) vocativo; c) expressão de tempo; d) expressão de lugar; e) separando orações;

Fonte – Atividade proposta pela docente.

Os alunos ficam agitados, nem todos começam a fazer o exercício. A professora circula pela sala, acalmando-os. Quando a sala tranquiliza-se, a docente libera, por filas, os educandos para irem à biblioteca. Mesmo com os resultados aparentemente não satisfatórios, em relação à leitura de livros, a educadora não desiste de incentivar essa prática. Uma vez por semana, os educandos eram liberados para ir até a biblioteca para emprestar e devolver livros. No final da aula, a professora realiza, no quadro, a aferição da pontuação realizada pelos alunos do primeiro exercício, letra A. Antes de deixar a sala, a docente recolhe a folha de atividade.

No início da segunda aula, a professora autoriza mais uma fila de alunos para ir à biblioteca. Os demais continuam a atividade. A sala está mais vazia, já que muitos

educandos foram dispensados para participarem dos jogos. A docente aborda mais um exercício, letra *B*; uma aluna a escreve no quadro e a professora comenta as possibilidades de pontuação. A discussão é boa, a educadora explica muito bem, é visível que ela tem domínio das regras de pontuação, porém, a análise é a respeito de um texto que não é do aluno. A aula se finda antes do término da verificação da pontuação mais viável à alternativa *B*.

06/06/2008 - uma aula

A correção da pontuação da letra *B* é terminada. Por várias vezes, a docente enfatiza a importância dos sinais de pontuação. A educadora interrompe a sequência da atividade para dedicar o restante da aula à leitura de livros. Fica, portanto, sem fazer e sem corrigir, a letra *C*, *D* e *E*, além do exercício número 2.

A professora distribui, então, um livro de contos: “meus primeiros contos” – Antologia de contistas brasileiros, v. 3. Como não havia um livro para cada aluno, alguns alunos deveriam ler em duplas.

Tabela 12 – 7ª Semana de observação

FOCO DOS CONTEÚDOS TRABALHADOS					
Datas das aulas	Leitura/compreensão de textos	Produção de textos	Conteúdos gramaticais	leitura de livros literários e paradidáticos	avaliação/recuperação paralela
03/06/2008			x		
05/06/2008			x		
05/06/2008			x		
06/06/2008			x	x	
DINÂMICA DAS AULAS DADAS					
Data das aulas	Quebra na sequência das atividades	Aulas interrompidas/Recados	Aulas pautadas no livro didático	Aulas pautadas em material extra	Aulas não dadas ou cedidas
03/06/2008		x		x	
05/06/2008				x	
05/06/2008				x	
06/06/2008	x			x	

Fonte – Processo de diagnóstico na escola.

8ª Semana de observação

10/06/2008 - 1 aula

Adotando a mesma metodologia das aulas anteriores, a docente retoma a averiguação da pontuação dos exercícios no quadro. Sempre um aluno anota a questão e, em seguida, a professora a discute com explicações em torno das regras gramaticais. As explanações são bem exploradas. Nessa aula, foi debatido a pontuação do primeiro exercício, mas parece que muitos alunos não haviam feito todas as alternativas. Provavelmente isso aconteceu pelo fato de eles devolverem a folha de atividade todas as vezes que a aula terminava. Com isso, os discentes não puderam continuar, em casa, os exercícios. Assim que termina a verificação da pontuação ideal para as piadas, a professora começa a olhar os cadernos dos alunos e anotar quem havia feito a atividade. A aula termina antes que ela tenha olhado o caderno de todos os educandos. Quanto ao segundo exercício, da figura 14, este fica sem discussão. Apesar de a professora, no momento das discussões das pontuações das piadas, ter buscado o sentido, o humor presente nas piadas, os estereótipos presentes nas piadas, como a visão do português pelo brasileiro, não foram abordados.

A docente escreve, no quadro, toda a sistemática de avaliação do bimestre, conforme esquema seguinte. Ela sugere aos alunos que anatem e mostrem para os pais, a fim de que eles assinem seus cadernos. Segundo a docente, esse é um pedido dos próprios pais.

- 1 – Produção de miniconto – 0,5
- 2 – Ampliação de um conto – 0,5
- 3 – Trabalho com livros/oral - 1,0
- 4 – Trabalho com livros/escrito – 1,0
- 5 – Participação em sala – 1,0
- 6 – Avaliação/pontuação/reescrita – 2,0
- 7 – Avaliação interpretação de texto/pontuação – 4,0

Ao todo, foram quatro aulas destinadas à resolução da atividade acerca da pontuação das piadas, e numa dessas aulas a professora interrompe a discussão dos exercícios e destina parte do tempo à leitura de um livro de contos.

12/06/08 – 2 aulas (intercaladas)

A professora entrega uma folha de atividades envolvendo o uso da vírgula. Os alunos deveriam ler o texto, uma crônica, constante nessa folha, figura 15, e resolver os exercícios gramaticais, todos referentes ao uso da vírgula. Enquanto isso, por filas, os discentes poderiam ir à biblioteca emprestar livros.

Figura 15 – Atividade gramatical – uso da vírgula

Leia, atentamente, o texto abaixo, depois responda:

POR CAUSA DE UMA VÍRGULA MAL-ENCARADA

E na tarde que o Dr. Feitosa de Castro, diretor das Águas e Encantamentos de São João da Laje, pediu que o escrevente Porfírio Freixeiras retirasse certa vírgula de certo ofício, Freixeiras tremeu nos borzeguins. Espumou gramática, pronomes e crases. Em vinte anos de Águas e Encantamentos, de ofícios e pareceres, nunca chefe algum, em tempo algum, mandou que ele extraísse essa ou aquela vírgula de seus escritos. Com o papel na mão, ficou remoendo, remoendo, tira-a-vírgula, não-tira-a-vírgula. Até que tomou uma decisão definitiva. Chegou junto da mesa de Feitosa de Castro e expediu o seguinte ultimato:

- Ou o doutor deixa a vírgula ou eu peço transferência de repartição.

Feitosa, que era homem de pontos de vista firmados, foi claro:

- A vírgula sai o distinto amigo também.

O resto veio no *Diário Oficial*. Vejam que barbaridade! Por causa de uma simples vírgula, de uma inútil vírgula, Freixeiras foi redigir ofícios em Barro Amarelo. Lugar que não dava a menor importância às crases, quanto mais às vírgulas.

(CARVALHO, José Cândido de. *Porque Lulu Bergantim não atravessou o Rubicon*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1971. p.117-8).

02 – Em relação à tipologia textual, assinale a afirmação verdadeira.

(A) Trata-se de uma narração, marcada pela predominância de verbos de ação no pretérito perfeito do indicativo, sendo seu foco narrativo em 3ª pessoa.

(B) O texto apresenta a estrutura de uma reportagem, em que predomina a descrição das personagens e do contexto, sem nenhum comentário avaliativo por parte do narrador.

(C) É uma descrição técnica ou informativa, impessoal, caracterizada pelo uso de verbos,

por meio dos quais atribuímos qualidades ou estados às coisas.

(D) Trata-se de uma dissertação, por ser um tipo de discurso por meio do qual precedemos à reflexão sobre as coisas e em que as nossas opiniões são explicitadas.

(E) É um texto narrativo, com presença de diálogo, em que o narrador é também protagonista.

03 – O autor, com essa história cômica, mostra:

(A) seu desprezo incondicional pela vírgula e outros sinais de pontuação;

(B) a ironia contra o excesso de gramática;

(C) o desconhecimento da norma culta da língua portuguesa;

(D) a dificuldade de um texto que emprega palavras de uso incomum, como **borzequins**;

(E) as injustiças cometidas contra funcionários públicos.

É claro que o uso da vírgula não deve ter conseqüências tão drásticas como as que teve no caso do escrevente Porfírio. Usar vírgulas é uma forma que temos de organizar os termos que formam a oração e as orações que formam o período, procurando facilitar o trabalho de leitura e, principalmente, de dar sentido ao texto.

Vejamos, então, algumas regras do uso da vírgula. Copie-as no seu caderno.

- 1) **Em expressões de tempo, modo, instrumento, lugar**, etc – se vier no final da frase, pode ser optativa; mas se vier antes ou intercalada, seu uso é obrigatório.
Ex: Com papel na mão, ficou remoendo, remoendo...
- 2) **Em aposto ou expressões intercaladas** – Ex: E na tarde que o dr. Feitosa de Castro, diretor das ...
- 3) **Em vocativo**: Ex: Porfírio, retire estas vírgulas.
- 4) **Em enumerações**: Ex: Espumou gramática, pronomes e crases.
- 5) **Separando orações**. Ex: Teimou, insistiu, tornou a insistir e acabou sendo demitido.

4 – Coloque vírgulas onde for necessário e justifique seu uso. Copie no caderno.

a) Feitosa que era homem de pontos de vista firmados foi claro...

b) Deixou de lado as antigas aspirações quando menos esperava.

c) Embora ninguém esperasse, deixou de lado suas antigas aspirações.

d) Suas antigas aspirações segundo todos diziam eram irrealizáveis.

e) Naquela ocasião todos procuravam ser agradáveis.

- f) A situação econômica no entanto não parecia melhorar.
- g) Não queria dizer mais nada mas foi obrigado a expor suas opiniões.
- h) Amigos colegas companheiros todos o haviam esquecido.
- i) Embora a insatisfação cresça ainda há quem queira aplicar fórmulas antigas.
- j) O sol nascera calmo sereno e poderoso.

Fonte – Atividade proposta pela docente.

Os alunos recebem a folha e resolvem, individualmente, as atividades. A professora opta por não ler o texto e nem explicar os exercícios. Alguns alunos tiram dúvidas com a educadora que, por sinal, é sempre pronta para atender aos alunos. Sua postura de não dar as respostas aos alunos se mantém. Antes do final da aula, há uma interrupção com recados, já que uma outra professora vem discutir questões referentes à festa junina.

Na segunda aula, a professora solicita a uma aluna que leia o texto. Ao finalizar a leitura, em função do tom baixo de voz, a docente sugere que outro aluno leia novamente. Na sequência, a educadora inicia uma interação com os alunos, a fim de produzirem sentidos, compreenderem o texto. Os alunos são pouco participativos, a impressão que tivemos é que eles não compreenderam o texto, ou melhor, o texto era de difícil compreensão. Daí um esforço da docente em chegar à temática do texto, explorando as pistas que o autor deixou. Na crônica em questão, não havia perguntas prévias de interpretação, mesmo assim a professora explora os sentidos do texto, oportunizando a compreensão deste pelos alunos.

Após uma longa retomada do texto, é feita a correção do segundo exercício. Nessa ocasião, a docente aborda, superficialmente, as características dos tipos de textos mencionados na questão. Quando se inicia a discussão do terceiro exercício, instala-se uma polêmica, os alunos não chegavam a um consenso acerca de qual alternativa seria a correta. A educadora diz não ter mais voz para explicar e diz preferir retomar a questão numa outra aula.

13/06/08 – 1 aula

Nesse dia, os alunos foram dispensados nas duas últimas aulas em função da festa junina, por isso não houve aula de língua portuguesa. O restante dos exercícios, pendentes na aula anterior, ficam sem ser terminados.

Tabela 13 – 8ª Semana de observação

FOCO DOS CONTEÚDOS TRABALHADOS					
Datas das aulas	Leitura/compreensão de textos	Produção de textos	Conteúdos gramaticais	leitura de livros literários e paradidáticos	avaliação/recuperação paralela
10/06/2008			x		
12/06/2008	x		x		
12/06/2008	x				
13/06/2008					
DINÂMICA DAS AULAS DADAS					
Data das aulas	Quebra na sequência das atividades	Aulas interrompidas/Recados	Aulas pautadas no livro didático	Aulas pautadas em material extra	Aulas não dadas ou cedidas
10/06/2008				x	
12/06/2008		x		x	
12/06/2008				x	
13/06/2008					x

Fonte – Processo de diagnóstico na escola.

9ª Semana de observação

17/06/08 – 1 aula

A professora distribui a avaliação acerca do uso da vírgula, anexo D. Os alunos realizam a avaliação sem reclamações. Eles entregam a prova no final da aula e, pelo que percebemos, o tempo para a realização da avaliação foi suficiente.

19/06/08 - duas aulas (intercaladas)

A docente inicia a aula escrevendo, no quadro, novas frases para os discentes usarem a vírgula, figura 16. Enquanto isso, os alunos vão emprestar livros na biblioteca.

Figura 16 - Atividade acerca das regras de uso da vírgula

1 – Use a vírgula onde for necessário e justifique.

- a) “Bom então por favor o senhor pode dizer o seu nome?”
- b) “Boa tarde moça. O doutor saraiva está?”
- c) “Menino volte logo!”
- d) “O pai deu ao garoto uma bola um carrinho e uma bicicleta.”
- e) “O garoto agradeceu:
- obrigado papai!”

Fonte – Atividade proposta pela docente.

A educadora lembra aos alunos que as regras de uso da vírgula estão na folha anterior. Nessa ocasião, um aluno chama a atenção dela, dizendo que eles ainda não haviam corrigido o restante da atividade, figura 15, iniciada antes da avaliação. A professora diz que achava que haviam terminado e que corrigiria mais tarde. A aula é interrompida com recados a respeito da Feira do Conhecimento da escola. Antes que a aula termine, a professora corrige os exercícios, da figura 16, revisando as regras de uso da vírgula.

Na segunda aula, a docente organiza uma fila com os alunos que haviam perdido a avaliação ocorrida na aula anterior. A correção que ela disse que faria não acontece. No final da aula, a educadora cede espaço para a pesquisadora explicar aos alunos seus propósitos com a pesquisa. Isso é feito porque muitos alunos têm dúvidas, embora essa conversa tenha acontecido no início das observações.

Os alunos que não estavam fazendo a prova leem livros.

20/06/2008 – 1 aula

Os alunos foram dispensados das aulas para uma Feira do Conhecimento realizada pela escola.

Tabela 14 – 9ª Semana de observação

FOCO DOS CONTEÚDOS TRABALHADOS						
Datas das aulas	Leitura/compreensão de textos	Produção de textos	Conteúdos gramaticais	leitura de livros literários e paradidáticos	avaliação/recuperação paralela	
17/06/2008					x	
19/06/2008			x			

19/06/2008				x	x
20/06/2008					
DINÂMICA DAS AULAS DADAS					
Data das aulas	Quebra na sequência das atividades	Aulas interrompidas/ Recados	Aulas pautadas no livro didático	Aulas pautadas em material extra	Aulas não dadas ou cedidas
17/06/2008	x				
19/06/2008	x	x		x	
19/06/2008	x	x		x	
20/06/2008					x

Fonte – Processo de diagnóstico na escola.

3.3.1 Uma Parada para a Reflexão: o Trabalho Docente e a Gramática

Um dos nossos propósitos, quanto ao processo de investigação em sala, era verificar se o trabalho docente, em relação à língua, estava alicerçado na perspectiva da análise linguística.

O primeiro assunto desenvolvido pela professora tem por foco questões gramaticais e acontece na 3ª semana de observação, quando da abordagem do texto 03, figura 03. Docente e educandos discutem a opção do narrador por escolher pontos finais na construção textual, bem como os efeitos pretendidos com essa pontuação. Quando os sinais de pontuação são entendidos no seu contexto, ou melhor, no texto, o que se faz é refletir sobre a linguagem, entendendo-a, buscando os sentidos que as escolhas discursivas ocasionam. Há, portanto, um processo de reflexão sobre a linguagem, portanto, análise linguística. Nessa mesma atividade, a educadora sai do universo do texto e constrói uma frase, a fim de exemplificar os sinais de pontuação. Apesar de a educadora ter isolado uma frase, o fato de ela ter discutido os sinais de pontuação no texto, essa metodologia tradicional reforça o conteúdo abordado. O problema é que tal atitude de isolar as frases para ensinar pontuação acaba sendo recorrente em outras aulas. Situação semelhante ocorre na 4ª e 5ª semana de observação, com as atividades propostas nas figuras 11 e 12, cujo foco é a pontuação de frases retiradas dos textos dos alunos. A professora trabalha com os textos dos alunos, como sugerem as Diretrizes Curriculares, pois é tarefa do professor o planejamento e desenvolvimento de atividades que possibilitem aos alunos a reescrita de seus textos. O olhar docente para o texto do aluno é um avanço na postura pedagógica da professora, já que sai de frases estabelecidas nos materiais didáticos e parte para um universo maior, dos sentidos

produzidos, ou seja, o texto. Todavia, o que a professora faz com as atividades referentes à figura 11 e 12 é isolar as frases desses textos. Dessa forma, ela não elege um texto, ou mesmo partes de textos dos alunos, e sim, frases isoladas, de modo idêntico ao que é feito em muitos materiais didáticos. Ao priorizar apenas frases, vários fatores impedem que o aluno reflita quanto a pontuação mais adequada, como a situação, o contexto de produção, os interlocutores do texto (...). Segundo as DCEs, “compreender os recursos que o texto usa e o sentido que ele expressa é refletir com e sobre a língua, numa dimensão dialógica da linguagem”.(2008, p.79). Desse modo, a visão dialógica de reflexão acerca da linguagem não se dá, nas atividades que envolvem os textos dos alunos. No início dessas atividades, acreditávamos que essa postura docente estava de acordo com as Diretrizes, que recomenda que o trabalho com a gramática tenha o texto como referência. “O ensino da nomenclatura gramatical, de definições ou regras a serem construídas, com a mediação do professor, deve ocorrer somente após o aluno ter realizado a experiência da interação com o texto.” (p.60-61). Porém, ao retirar dos textos frases para serem comentadas e refeitas, a docente foge a proposta.

A prática de análise linguística constitui um trabalho de reflexão sobre a organização do texto escrito/falado, um trabalho no qual o aluno percebe o texto como resultado de opções temáticas e estruturais feitas pelo autor, tendo em vista o seu interlocutor. Sob essa ótica, o texto deixa de ser pretexto para se estudar a nomenclatura gramatical e a sua construção passa a ser o objeto de ensino. (PARANÁ, 2008, p. 61)

Nas aulas seguintes: 7ª semana - figura 13 e 14; 8ª semana - figura 15; 9ª semana - figura 16, o conteúdo continua sendo a pontuação, mais precisamente, o uso da vírgula. Abandonam-se, nessas atividades, os textos da unidade trabalhada e, também, os textos dos alunos. Há um priorizar das regras, da metalinguagem em novos textos, os quais tinham o propósito de discutir as regras gramaticais. É o texto como pretexto para ensinar gramática, justamente o que não deveria acontecer, como reiteram as Diretrizes.

Como expressei nos relatos das aulas, as discussões a respeito das regras do uso da pontuação geravam sempre muita polêmica, pois ao abrir para as diferentes possibilidades de pontuação, havia muita divergência entre as respostas dos alunos. De acordo com Geraldini (1984b), o priorizar da metalinguagem, as regras estabelecidas nas gramáticas, que muitas vezes têm suas exceções, é o que deixa até mesmo o professor inseguro.

Parece-me que o mais caótico da **atual** situação de ensino de língua portuguesa em escolas de primeiro grau consiste precisamente no ensino,

para alunos que sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise desta variedade, com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análises de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver. (grifos do autor) (p.46).

A crítica feita por Geraldi (1984b), a essa metodologia de trabalho, à forma de abordar a língua, refere-se ao que acontecia na década de 80. No entanto, os questionamentos apontados por ele refletem uma realidade ainda presente na escola.

O ensino de Língua Portuguesa seguiu, e em alguns contextos ainda segue, uma concepção de linguagem que não privilegia, no processo de aquisição e no aprimoramento da língua materna, a história, o sujeito e o contexto, como destaca Travaglia (2000), pautando-se no repasse de regras e na mera nomenclatura da gramática tradicional. (PARANÁ, 2008, p.48).

Em nenhum momento percebemos insegurança, por parte da docente, em relação ao conteúdo ensinado. Ao contrário, as discussões eram sempre intensas e esclarecedoras: ela realmente tinha domínio e se esforçava para que os alunos compreendessem as regras de uso da pontuação. Porém, o material utilizado esteve sempre pautado em fragmentos, frases isoladas, ou textos utilizados como pretextos, ou seja, o ensino da língua num modelo tradicional, configurando-se, assim, no ensino da gramática e, não análise linguística. “A atitude normativista fundamenta-se em teorias que têm pouco a dizer sobre a noção de discurso, porque trabalha com frases ou palavras isoladas do contexto de atividade humana, local de sua gênese”. (PARANÁ, 2008, p. 49).

Quanto às considerações anteriores, a mestra, sujeito de nossa pesquisa, pontua: *Mais uma vez a pesquisadora relata a questão de análise de frases isoladas, fragmentos. Neste caso, em muitos cursos que fizemos sobre gramática, estudamos sobre analisar um texto na íntegra, mas quando queremos reforçar alguns conteúdos, nada impede que escolhamos algumas frases para análise. Mas após a colocação feita na pesquisa, creio que eu tenha compreendido erroneamente esse assunto, pois pensava que estava, muitas vezes, desenvolvendo a prática da análise linguística. Outro fator para não usarmos o texto todo, é a dificuldade em fazer cópias para tantos alunos e passar todo o texto no quadro, acaba sendo cansativo tanto para o professor como para o aluno.* A respeito das observações da educadora, é fato a recomendação de partes do texto para o trabalho de refacção, porém, a professora trabalha com frases, perdendo dessa forma o contexto de produção.

Em síntese, houve sempre uma boa análise, baseada, porém, numa prática tradicional.

A maior parte do tempo e esforço gasto por professores e alunos durante o processo escolar é para aprender a **metalinguagem**²⁶ de análise da língua, com alguns exercícios, e eu me arriscaria a dizer “exercícios esporádicos”, de língua propriamente ditos. (GERALDI, 1984b, p.47).

A afirmação do autor é bastante pertinente em relação ao que observamos nas aulas. Houve muito esforço e tempo dedicado a uma prática pautada na regra gramatical, desconsiderando, na maior parte do tempo, o uso da linguagem.

O que precisa ficar muito claro para os interlocutores deste documento é que ele não propõe o abandono do conhecimento gramatical e tampouco impede que o professor apresente regras gramaticais para os alunos, visto que toda língua é constituída de uma gramática e de um léxico. (ANTUNES, 2003). Vale considerar que, ao utilizar uma língua usamos normas fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas. Contudo, é importante esclarecer a diferença entre regras de gramática e o ensino de nomenclaturas e classificações. (PARANÁ, 2008, p.53)

A educadora não consegue realizar um trabalho pautado nas regras de gramática, considerando o seu uso, e sim, um ensino que prioriza a regra, a nomenclatura, as classificações. Por fim, na maioria das aulas não ocorre a prática de análise linguística.

Entretanto, uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso. (GERALDI, 1984b, p.47)

Ainda, em relação à abordagem gramatical, outra situação que nos preocupou foi o abandono, por parte da professora, das atividades gramaticais sugeridas pelo livro didático. Em entrevista com a docente, ela diz ter feito isso por observar, nas produções dos alunos, muita dificuldade com a pontuação. Todavia, conforme a educadora, o planejamento para o ensino da língua portuguesa foi feito com base nos conteúdos do livro didático. Como na escola havia mais de uma turma de 8ª série, provavelmente os outros professores seguiram o planejamento realizado em conjunto, no início do ano letivo. Conseqüentemente, não cumprir o planejamento fez com que alunos, de uma mesma escola, aprendessem conteúdos diferentes. Não que o planejamento deva ser algo fixo, que não possa

²⁶ Grifos do autor.

sofrer mudanças, no entanto, algumas alterações podem mudar completamente o foco do trabalho proposto, quando do início do ano letivo.

Nossa sugestão à docente, ao término das nossas observações, foi que houvesse um melhor planejamento dos conteúdos, para facilitar no processo de aliar teoria e prática, ou melhor, leitura e conteúdos gramaticais.

[...] a alteração da situação atual do ensino de língua portuguesa não passa apenas por uma mudança nas técnicas e métodos empregados na sala de aula. Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um “novo conteúdo” de ensino. (GERALDI, 1984b, p. 46).

Em resumo, utilizar no trabalho/ensino da gramática os textos produzidos pelos alunos e, também, os textos lidos por eles. Quer dizer, planejar um trabalho integrando: leitura/interpretação/análise linguística e produção de textos/análise linguística.

Depois do relato/discussão das aulas, faz-se necessário acrescentar, ainda, algumas considerações acerca dos fatores *espaço* e *conteúdo pedagógico*, destacados por Tardelli (2002), já que o fator *tempo* foi abordado ainda no início de nossas análises.

Quanto ao *espaço*, Tardelli (2002) faz referência a dois tipos: o espaço físico e o social. O *espaço físico* diz respeito à distribuição das carteiras, da organização da sala de aula. Durante todo o processo de observação, foi possível verificar a sala sempre organizada da mesma maneira, os alunos em filas e com lugares pré-determinados. Indagamos a docente a respeito dessa distribuição e, segundo ela, o tamanho da sala e o número de alunos não possibilitavam arranjar as carteiras de outra maneira. Já nas turmas menores ela conseguia trabalhar com os alunos dispostos em grupos. Percebemos que essa organização favorecia a disciplina da sala, por isso os alunos sentavam em lugares estabelecidos pela escola. A professora disse que não era tão rigorosa quanto aos lugares fixos para os educandos se sentarem, desde que eles não atrapalhassem o andamento da aula. Por fim, o controle, pelo professor desse *espaço*, visava a garantir a autoridade docente, a ausência de conversas paralelas e a dispersão dos educandos. Em relação ao *espaço social*, a interação do professor com o corpo pedagógico-administrativo da escola, observamos um professor muito ocupado com suas aulas, tanto na preparação dessas quanto na elaboração e correção de avaliações. Conforme destacado pela educadora, esse tempo da hora-atividade não era suficiente para interações entre os professores, muito menos para a pesquisa. Em relação ao relacionamento com a equipe pedagógica, este acontecia nos horários dos intervalos quando os recados, avisos e cobranças eram feitos aos educadores. Convém destacar, no fator *espaço social*, o

momento em que a diretora entra na sala, interrompe a leitura do texto e retira os alunos para participarem da divulgação de um curso de informática. Foi possível observar, nessa ocasião, que a professora não gostou da atitude da diretora.

Acerca do *conteúdo pedagógico*, de acordo com Tardelli (2002), este pode ser tanto o saber sistematizado e reproduzido considerando os programas estabelecidos, como pode ser o saber construído nas relações dialógicas. Apesar de em muitas aulas a professora buscar o envolvimento dos alunos, o *conteúdo* foi o do proposto pelo livro didático e, também, o determinado pela docente a partir das observações dos cadernos dos alunos.

3.4 O TRABALHO DOCENTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante dois meses, pudemos vivenciar a rotina escolar, ambiente em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem. A sala de aula é um espaço diferente, na qual vários sujeitos, com histórias de vidas e interesses diversos, reúnem-se em torno de um mesmo objeto de ensino. Por se tratar de sujeitos reais, a rotina escolar não se assemelha a uma fábrica, cujas máquinas dão conta de prazos, sem grandes imprevistos. Quer dizer, a escola trabalha com seres humanos, tem rotina, hábitos, funções diferentes. Justamente por ser um espaço de ações um pouco “incertas”, já que um planejamento prévio está sujeito a mudanças, devido a recados nas salas, reuniões, eventos (...), numa mesma aula, diferentes conteúdos são abordados. A sala de aula é, de fato, um espaço imprevisível. O gráfico seguinte ilustra como a sujeito pesquisada, nesse espaço tão incerto, direcionou o tempo dedicado a cada conteúdo.

Os números, acima do gráfico, indicam valores em porcentagem, enquanto os dados, abaixo do gráfico, indicam o número de aulas destinadas a cada atividade. Apesar de ser um total de 26 aulas, se somados os números das aulas, abaixo do gráfico, observaremos um resultado bem superior ao número de aulas dadas. Isso acontece porque numa mesma aula, nesse espaço “dinâmico”, mais de um conteúdo foi abordado. Assim, a porcentagem, calculada a partir das 26 aulas assistidas, indica a predominância de certos conteúdos, em detrimento de outros.

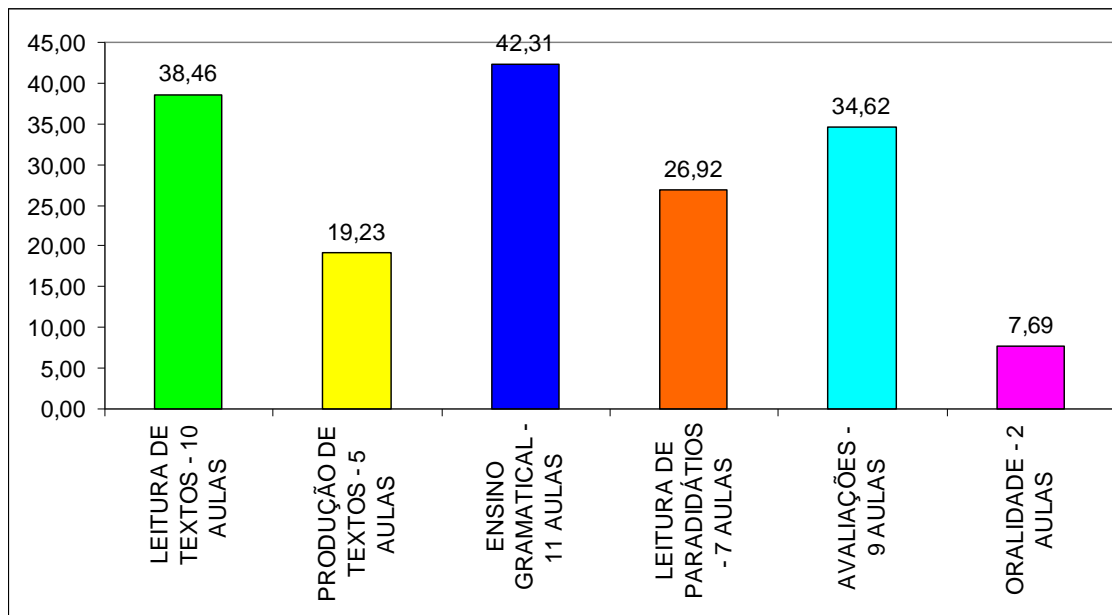


Gráfico 01 – Demonstrativo dos conteúdos abordados
 Fonte – Processo de diagnóstico na escola.

A partir dos dados anteriores, é possível verificar o predomínio, no trabalho docente, do ensino da leitura de textos e dos conteúdos gramaticais. Bem menos ênfase foi dada ao desenvolvimento da oralidade e à produção de textos. O que nos chamou atenção nesses dados foi a quantidade de tempo destinada à realização de atividades avaliativas, fato mencionado por nós à professora. Segundo ela, o priorizar de tantas avaliações deu-se em função de alunos que faltam e perdem os trabalhos. Assim, um número maior de avaliações, com pesos menores, possibilitaria a todos os alunos atingirem uma média maior. Porém, ela mesma disse que precisaria rever essa prática, pois muito de seu tempo, do processo de ensino-aprendizagem, é destinado a avaliar. Quanto à leitura dos paradidáticos, o número de aulas indica que a professora realmente se preocupa com o incentivo à leitura, principalmente entre os jovens, quando essa prática começa a ser deixada de lado.

Antes de finalizarmos nossas considerações acerca das observações realizadas, acrescentamos algumas informações quanto ao planejamento das aulas, pela sujeito da pesquisa e, também, a relação, o envolvimento da educadora com as Diretrizes Curriculares do Paraná.

3.4.1 O Trabalho Docente e o Planejamento das Aulas

Em relação ao planejamento das aulas e dos conteúdos trabalhados, a docente, em entrevista, afirma que o livro didático foi um norteador para a seleção dos conteúdos. *“Nós preparamos o planejamento, inclusive, em cima desse material, sabe! Então, nós olhamos aqui, os textos. Quando preparamos o planejamento olhamos os textos, demos uma olhada assim que tipo de questões gramaticais e fomos colocando lá conforme o material, assim o que ele está sugerindo, indicando.”*

De acordo com a mestra, na ocasião do planejamento, os conteúdos priorizados no livro didático também foram os indicados para serem trabalhados em sala. No entanto, no decorrer das observações, pudemos verificar que há o abandono do livro didático, após as atividades de leitura e produção de textos. A professora passa a trabalhar, então, com a pontuação. Segundo ela, a pontuação não estava no planejamento, *“eu furei o planejamento porque eu vi a dificuldade mesmo, quanto eles não estão, alguns ali não estão conseguindo pontuar (...) mas eu achei, assim, que era um momento muito bom para parar e trabalhar esse conteúdo, não adianta deixar lá pro último bimestre um conteúdo que você tem que cobrar o ano inteiro deles.”*

Conforme a docente, o planejamento não é mais anual, a escola deve organizar os “planos de trabalho” por um determinado período. Esse plano pode ser semanal, quinzenal ou bimestral. A opção da sujeito de nossa pesquisa foi fazer um plano de trabalho para o primeiro bimestre. De acordo com ela, os professores reuniram-se, por área, no início do ano letivo, durante a semana pedagógica e organizaram um plano de trabalho a ser seguido/executado pelos educadores de cada área. Como o plano era para o primeiro bimestre, e não ocorreu um encontro específico para rever, elaborar o plano de trabalho para o segundo bimestre, os docentes estão seguindo um planejamento particular. Na verdade, como a escola não pediu o plano de trabalho, alguns professores não fizeram, como foi o caso da sujeito pesquisada. Na ocasião da entrevista, o segundo bimestre já estava terminando.

Nas considerações anteriores, a respeito do planejamento, é possível observar como a professora sistematiza o *conteúdo*, considerando o *fator tempo*, isto é, um planejamento por bimestres.

Como a docente interrompeu, “furou o planejamento”, e a outra professora de 8ª série seguiu o livro didático, ou melhor, o conteúdo que estava previsto no plano de trabalho, as duas professoras estão ensinando conteúdos diferentes para duas 8ª séries, que estudam, por sinal, no mesmo turno. O conteúdo que estava previsto no plano, para o primeiro bimestre, será trabalhado pela professora no 3º bimestre. A partir de então, quer dizer, desse primeiro bimestre, não há mais uma simetria no trabalho de uma mesma

disciplina, para uma mesma série. *“Agora vamos ter que cada uma fazer sozinha, trocamos idéias, só.”*

A educadora ressalta que a escola não “fiscaliza/avalia”, não interfere na elaboração dos planejamentos. Os docentes têm autonomia para decidir quais conteúdos abordar em cada bimestre. A escola apenas fiscaliza se os conteúdos estão sendo dados, no entanto, quais conteúdos ou se estes estão no plano de trabalho, isso não ocorre. *“Eles olham a parte lá do diário, do livro de chamada pra ver se realmente está acontecendo, é isso que eles olham, o registro do conteúdo, mas não que fiquem interferindo, falando alguma coisa.”* Ainda quanto aos planejamentos, a professora salienta que todas suas turmas²⁷ são novas, que ela nunca havia trabalhado com esses alunos em outro momento. Quando isso ocorre, o professor repassa para os colegas os conteúdos que conseguiu trabalhar, no ano anterior, para facilitar o planejamento.

Quando questionada se divulga o planejamento para os alunos, a professora afirma somente lhes explicar o que será trabalhado, mas não de uma forma sistematizada.

3.4.2 O Trabalho Docente e as Diretrizes Curriculares

Em relação à construção das Diretrizes Curriculares vigentes no Estado do Paraná, a educadora afirma que esta é o resultado de um trabalho de todo o corpo docente das escolas. Ela era coordenadora da área de língua portuguesa do Núcleo Regional de Pitanga, no início das discussões para a formulação das DCEs, por isso coordenava os encontros e as reflexões que originaram o Documento, na sua versão preliminar, em 2008 publicada na sua versão definitiva. Conforme a mestra, cada área cuidou da elaboração das suas Diretrizes. Na disciplina de língua portuguesa, tudo que foi preconizado, sugerido pelos professores, está no Documento. *“Em língua portuguesa, tudo que nós realmente refletimos, pensamos, sugerimos está lá, está dentro dessas Diretrizes.”* A educadora destaca, ainda, que não só ela que estava no Núcleo conhece bem as Diretrizes, mas todos os docentes, pois no início e no meio do ano há discussões em torno desse material. Segundo ela, no meio do ano, agosto/2008, eles utilizarão as Diretrizes mais uma vez na reunião pedagógica, só que dessa vez será um processo de avaliação, e não de reformulação.

A respeito das Diretrizes serem, de fato, concretizáveis, a professora acredita que, em língua portuguesa, 90% é concretizável, pois o que tem nesse Documento

²⁷ Informação referente ao ano de 2008.

diz respeito às dificuldades reais dos professores, “*o que tem ali são as nossas dificuldades de não saber escrever, da dificuldade de ler, tudo que a gente vivencia*”. Ela acredita que todos os professores trabalham conforme as Diretrizes, a não ser os novos que não tiveram acesso a este Documento; “*mais em língua portuguesa, de interação mesmo, acredito que a gente não é perfeito, tem horas que a gente está tão cansado ...* .

De acordo com as observações da professora, há sempre um espaço reservado à discussão das Diretrizes. Interessante que a docente, durante a entrevista a respeito das DCEs, não se refere a autores, nem à perspectiva teórica expressa no Documento. Talvez isso seja um indício da insegurança do professor, quanto às questões teóricas, como pode, também, ser resultado da “mistura” teórica que há nas Diretrizes.

3.4.3 O Trabalho Docente e os Dados Elencados

Após o processo de diagnóstico, disponibilizamos à docente a descrição e análise das aulas para que ela pudesse tomar conhecimento, refletir e posicionar-se a respeito. Esse momento de devolução de nossas considerações, pautadas nas discussões teóricas das Diretrizes Curriculares, tinha o propósito de contribuir com a prática, o trabalho da professora. Muito das ponderações da educadora já foram inseridas em meio ao capítulo em questão. O texto a seguir faz parte do material elaborado pela educadora, reproduzido na íntegra.

Sou professora desde 1987. Após o Magistério, lecionei 2 anos no ensino fundamental, 1ª fase; depois da graduação em Letras, mais 19 anos, no ensino fundamental, 2ª fase, e ensino médio. Foram muitas experiências. Até então sou professora e gosto muito do que eu faço. Já tive a oportunidade também de trabalhar na coordenação de língua portuguesa (Técnico pedagógico), no Núcleo Regional de Educação de Pitanga. Foi um ótimo momento, pois percebi que o meu lugar era mesmo na escola.

Durante todo esse tempo, participei de muitos cursos e até iniciei o mestrado na UEL, como aluna especial. Mas por motivos de trabalho no NRE, não pude continuar. Dentre os cursos ofertados pela Secretaria da Educação, os cursos dos últimos 6 anos, atual²⁸ governo, foram os mais proveitosos. Tivemos a oportunidade de estudar muito, durante a produção das Diretrizes Curriculares. Houve muita reflexão.

E, justamente por esse motivo, à medida que estou lendo a análise feita pela pesquisadora referente às aulas as quais presenciou, fui ficando frustrada. Como é que pode

²⁸ Referência ao ano de 2009.

tantos anos de experiência, tanta reflexão, tanto estudo e ainda cometer tantos erros durante o ensino/leitura de um texto? Sempre procurei avaliar minha prática e procurar saber quando dou uma aula regular, boa ou ótima. Agora, percebo que nem isso sabia fazer.

Assim que fui convidada pela pesquisadora para participar deste projeto de doutorado (admiro muito quem o faz), me senti muito honrada, aceitei principalmente para ter uma visão de alguém sobre meu trabalho e, também, por pura curiosidade. Abri meu espaço mesmo sabendo que podia não gostar de muitas coisas. Em sala de aula somos autônomos, temos liberdade de escolha de textos, etc.

É claro que nosso procedimento é normal, pois estudamos para conquistar esse espaço, se eu me preparei, estou apta para ensinar. Mas não é bem assim. E hoje, este trabalho vem comprovar esse pensamento. Precisamos aprender sempre.

Depois de tudo o que eu li, eu não tive nem coragem de ouvir as aulas gravadas. Estou me sentindo mais que frustrada, agora que terminei de ler o projeto, estou me sentindo péssima, uma péssima professora, principalmente. Infelizmente, minha prática acaba generalizando toda uma categoria, estamos somente no discurso. A teoria nada. Tudo o que eu disse sobre as diretrizes (desconsidere a parte de “enjoada” que disse de brincadeira) foi tudo muito válido. Aprendemos muito nesse processo, são realmente nossas dificuldades que estão lá. Temos consciência também que uma prática não muda de uma hora pra outra. É um processo, e lento. Estamos impregnados de uma concepção tradicional que está brigando com uma nova. Além disso, a realidade de uma sala de aula com crianças e adolescentes, somente quem passa por ela sabe, não é fácil. Pelo contrário, é muito difícil. Muitas vezes, uma aula bem preparada, bem pensada, teoria e prática, não dá resultados, se eles (alunos) não quiserem aprender.

Realmente, a proposta da pesquisadora é muito importante, nos faz ver o nosso cotidiano, pensar nas nossas limitações. Estou tendo a liberdade de falar em nossas, generalizar, porque assim como eu, a maioria também sente dificuldades. Temos muito que aprender e espero que este trabalho possibilite mais esta reflexão.

Gostaria que autoridades da educação também tivessem acesso a este trabalho e voltassem aquele olhar especial para o professor do ensino fundamental e médio. Quem sabe não ter as mesmas disponibilidades de tempo de estudo e projetos assim como têm os professores de universidades estaduais? É claro, já tivemos um pequeno avanço, estou vivendo esta oportunidade no PDE, estou aprendendo muito, mas isso deveria ser constante. Menos carga horária em sala de aula e mais estudo, teríamos, assim, mais aprendizagem.

Gostaria de acrescentar algo sobre a importância da pesquisa. Realmente, aprendi muito mais agora, quando estou pesquisando, no PDE, do que quando ficava apenas como ouvinte em cursos. O Governo deveria favorecer ainda mais os professores com a pesquisa.

As importantes observações feitas pela mestra, tanto as descritas anteriormente, quanto as inseridas no corpo de nosso trabalho, apontam, muitas vezes, para uma frustração, devido à dificuldade em aliar teoria e prática. Quando a professora afirma que seu trabalho está condizente com as novas propostas, ou seja, com as Diretrizes Curriculares, seria possível concluir, objetivamente, com base nas discussões já empreendidas neste capítulo, que as propostas teóricas ainda estão no discurso do professor. No entanto, essa situação nos leva a um importante questionamento, por que a prática de sala de aula nem sempre anda de “mãos dadas” com a teoria? Acreditamos que algumas situações podem ser apontadas como uma possível resposta a essa pergunta.

Primeiro, o trabalho do professor, a sua postura pedagógica, a sua metodologia de trabalho e, também, o seu domínio de conteúdo advém de sua formação nos curso de graduação. Que tipo de formação foi oferecido à professora, sujeito de nossa pesquisa, ainda na década de 80? Essa indagação pode ser feita ainda hoje aos Cursos de Letras, quer dizer, como estes estão preparando os novos docentes que ensinarão a língua materna na escola? Em nosso trabalho, por não ser nosso foco de pesquisa, não abordamos essa questão da formação inicial do professor, mas que não pode ser negligenciada. Ou melhor, os resultados de nossa pesquisa são, também, reflexos da formação recebida por essa professora. Em suma, uma das respostas para esse distanciamento entre teoria e prática pode ser a formação inicial do professor.

Segundo, outro fator que interfere na postura docente é a formação continuada. Que tipo de formação a professora, sujeito da pesquisa, recebeu ao longo de sua carreira? Quais cursos foram oferecidos? Qual a duração desses cursos? De que eventos científicos a professora participou? Se hoje a prática docente ainda deixa alguns pontos a serem melhorados, isso significa que a formação continuada precisa ser revista.

Terceiro, as condições de trabalho também refletem na atuação docente. Qual o tempo dedicado ao professor na preparação de suas aulas? Segundo a professora, apenas 20% da sua carga horária é dedicada à hora-atividade. Mas, argumenta a professora, o ideal seria 50% para que a hora-atividade propiciasse: a interação entre os colegas; a pesquisa de materiais para preparação de aulas; e, ainda, a própria pesquisa/leitura para a formação do

professor. Quer dizer, não adianta exigir do professor atualização, inovação, novas práticas se não lhe é oferecido condições para essa formação.

E, por último, mas não menos importante, gostaríamos de destacar como fator complicador nesse processo de aliar teoria e prática a organização dos próprios documentos, como as DCEs, que visam a subsidiar o trabalho do professor. Conforme já comentado, nas Diretrizes há uma “mistura” de perspectivas teóricas. Quer dizer, apesar de defender uma postura Bakhtiniana, dialógica, o Documento recupera obras de Maria Helena de Moura Neves (que trabalha com o funcionalismo) e Ingedore Koch (da Linguística Textual). Isso significa que o Documento o qual deveria nortear teoricamente o trabalho docente, não apresenta uma perspectiva teórica tão clara. Assim, como esperar que o professor conheça, reflita e alie, na sua prática, a teoria proposta?

Em resumo, para o professor incorporar novas teorias e saber aplicá-las na sua prática precisa mais do que lhe é oferecido, em relação à sua formação, às suas condições de trabalho. “O pressuposto que subjaz portanto é de que a problemática da formação de professores não é devida à sua formação específica que se reflete no domínio dos conteúdos disciplinares, e, sim, nos aspectos de sua formação que direcionam à prática.” (OLIVEIRA, 1998, p.12)

Concluindo, deixamos esta questão como um alerta, já que mudar uma prática arraigada durante anos de trabalho não é uma tarefa simples, cujas discussões teóricas irão ser suficientes. Fosse assim, a professora, em todas as suas abordagens metodológicas, estaria dentro da perspectiva dialógica, também defendida pelas Diretrizes. Encerramos essas discussões com algumas questões importantes: - primeiro, acreditamos que só um processo de formação continuada poderia dar conta de uma mudança de postura no que diz respeito à prática docente; - segundo, apontamos a Teoria Semiótica como um instrumento que não prioriza somente uma concepção teórica, mas um dispositivo teórico-metodológico que dá conta do “como” fazer, no processo de ensino da língua materna. Nessa perspectiva, essa teoria poderia contribuir com o trabalho do professor no ensino da língua.

No que se refere à Teoria Semiótica, no próximo capítulo nos deteremos em recuperar, mesmo que sucintamente, seu arcabouço teórico. Além disso, apresentaremos a análise do texto de Rachel de Queiroz organizada a partir desse referencial. Só depois, no quinto e último capítulo, é que esboçaremos como a Semiótica pode ser utilizada na elaboração de atividades de leitura e análise linguística no ensino da língua portuguesa.

CAPÍTULO 4 - SEMIÓTICA: UM INSTRUMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO NO PROCESSO DE LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA

Conforme discutimos na introdução deste trabalho, as críticas ao ensino, devido ao fracasso no processo de ensino-aprendizagem, intensificam-se na década de 80. Suassuna (1995) cita vários autores que, na ocasião, publicaram pesquisas, trabalhos, evidenciando as dificuldades dos alunos e os problemas da escola, dentre esses Pécora (1992), Geraldi (1984b) e Faraco (1984). Convêm destacar ainda a contribuição, nesse período, de Soares (2002)²⁹ quando discutia questões relacionadas à escola e à linguagem. Se havia crise na escola, era sinal que a abordagem da língua, no que diz respeito à leitura, produção de textos, oralidade e ensino gramatical estava falhando. É a partir dessa época, então, que muitos outros trabalhos passam a ser publicados, apontando novos rumos para o ensino da língua materna.

Nesse viés da mudança, podemos mencionar a própria obra da Suassuna (1995), que traz significativas contribuições para o entendimento da dimensão pragmática da língua. Além da autora, muitos outros, cujas propostas de abordagem da língua envolvem a leitura, a produção de textos, a oralidade e o ensino gramatical, podem ser citados. São estudiosos que, muitas vezes, adotam perspectivas teóricas diferentes, mas que têm um objetivo comum, o de contribuir com a melhoria do ensino da língua materna. Dentre tantos trabalhos, ressaltamos a obra de Geraldi (1997) a qual propõe uma nova perspectiva da linguagem, apontando caminhos para o ensino da leitura, produção de textos e análise linguística. Nessa mesma linha, insere-se Antunes (2002, 2003, 2007), cujas publicações discutem questões relacionadas, principalmente, ao ensino da gramática integrada às outras práticas discursivas, como a leitura e a produção de textos. Adotando a visão interacionista da linguagem, a autora defende não mais um trabalho calcado na gramática tradicional, mas sim, o ensino pautado na perspectiva da análise linguística, considerando os diferentes gêneros discursivos. Mendonça (2006), que também defende a perspectiva sociointeracionista da linguagem, aponta caminhos, possibilidades para realizar um trabalho cuja proposta esteja alicerçada na análise linguística. Suassuna; Melo e Coelho (2006) sugerem, ainda, integrar as práticas discursivas: leitura, literatura, produção de textos e análise linguística por meio de projetos didáticos, pois estes propiciariam tratar os conteúdos de modo articulado, aspecto importante quando se trata da linguagem. Abordando especificamente o ensino, o trabalho

²⁹ 17ª edição.

com a gramática, estão as obras de Travaglia (2002, 2007) e Neves (2006a, 2006b, 2007), que além de pesquisas na área, apontam possíveis caminhos para abordar o ensino da gramática na escola.

Mesmo com tantas publicações, retratando os avanços nos trabalhos na área de linguagem, inclusive os PCNs (1998), ainda há o predomínio de uma metodologia tradicional, no que diz respeito ao ensino de gramática, como evidenciam Batista (1997) e Bastos e Mattos (2008). Estes publicaram pesquisas indicando que ainda persiste o predomínio do ensino da gramática normativa nas aulas de língua portuguesa, o que acarreta, muitas vezes, dificuldades dos alunos nas demais práticas, principalmente na escrita.

Não poderíamos deixar de mencionar, ainda, na perspectiva da mudança do ensino, alguns dos tantos trabalhos que pretendem promover a abordagem da língua materna, tendo o gênero textual/discursivo como objeto de ensino. Dentre esses, ressaltamos as significativas contribuições que as sequências didáticas, propostas por Dolz e Schneuwly (2004), trouxeram para o ensino, já que a partir dessa obra, muitos outros trabalhos foram publicados adotando a metodologia de abordagem dos gêneros. Todavia, nem mesmo as propostas de análise e ensino dos gêneros assemelham-se, como é possível observar nas obras de Karwoski; Gaydeczka e Brito ((orgs.) 2006), Rojo ((org.) 2000) e Lopes-Rossi ((org.) 2002. Essa diversidade de propostas acontece devido às diferentes perspectivas teóricas adotadas pelos autores.

Com as obras anteriormente citadas, pretendemos demonstrar que, apesar de os estudiosos terem um objetivo comum, o de colaborar com a melhoria do ensino da língua, nem sempre as perspectivas teóricas nas propostas de análise e ensino dos gêneros são as mesmas. Porém, as diferenças não desmerecem nenhum dos trabalhos, apenas evidenciam que não há um único olhar, acerca de um mesmo problema, ou seja, uma única solução para as dificuldades enfrentadas no ensino. A discussão, empreendida em torno das diferenças teóricas, pretende defender a Semiótica, uma teoria que como as outras pode contribuir com a abordagem do texto, para não dizer, diferentes gêneros, em sala de aula. Ao optarmos por essa teoria, não estamos abandonando a concepção sociointeracionista da linguagem, nem estamos negando a existência dos gêneros textuais, estamos, sim, aliando uma outra teoria que tem muito a contribuir com o trabalho mais eficaz no que diz respeito à leitura e análise linguística de diferentes gêneros.

Além de propormos a utilização da Teoria Semiótica no ensino da língua materna, sugerimos, ainda, aliar a essa teoria uma proposta de segmentação textual denominada “Campos Lexicais”. Essa metodologia de segmentação, pensada como estratégia

de leitura de diferentes textos, será apresentada após a análise semiótica do texto, nosso objeto de estudo.

4.1 TEORIA SEMIÓTICA: BREVE INTRODUÇÃO

A Semiótica, teoria desenvolvida por Algirdas Julien Greimas, tem na obra *Semântica Estrutural*, seu marco inaugural. No Brasil, muitos autores vêm publicando trabalhos visando a divulgar o projeto semiótico, dentre esses, Diana Barros e José L. Fiorin. Dos autores, convém ressaltar as obras: *Teoria do discurso: fundamentos semióticos* (1988) e *Teoria semiótica do texto* (2005a³⁰) de Diana Barros e *Elementos da análise do discurso* (2006³¹) e *As astúcias da enunciação: categorias de pessoa, espaço e tempo* (1999a) de José Luiz Fiorin, que objetivam explicar o arcabouço teórico da Semiótica. Além dessas obras, outras publicações desses autores, conforme constam na referência bibliográfica, têm o mesmo propósito. Outros estudiosos da linguagem, Cortina e Marchezan (2004), Tatit (2002), Lopes e Hernandes (2005) e Pietroforte (2004) também vêm realizando importantes publicações no intuito de disseminar as ideias greimasianas.

A Teoria Semiótica insere-se entre as correntes teóricas que concebem o texto, e não mais a frase, como unidade de sentido. Conforme Barros (2005a, p.7), importa para a Semiótica, “descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz”. O texto, no viés semiótico, deve ser entendido como objeto de significação e de comunicação entre sujeitos. “A primeira concepção de texto, entendido como *objeto de significação*, faz que seu estudo se confunda com o exame dos procedimentos e mecanismos que o estruturam, que o tecem como um todo de sentido”. A concepção do texto como objeto de comunicação entre dois sujeitos refere-se ao fato de o texto encontrar “seu lugar entre os objetos culturais, inserido numa sociedade (de classes) e determinado por formações ideológicas específicas.” Portanto, o texto deve ser compreendido tanto como objeto de significação quanto objeto de comunicação. Sendo assim, é possível afirmar ser, o objeto de estudo da Semiótica, a significação, “entendida não como um *a priori* já constituído, que se dê integralmente e de uma vez por todas, mas, antes, como o resultado de articulações de sentido.” (CORTINA e MARCHEZAN, 2004, p.394).

De acordo com Barros (1988, p. 13), a Semiótica greimasiana é herdeira dos postulados de Saussure e Hjelmslev, “já que não toma a linguagem como sistema de signos e

³⁰ Primeira edição – 1990.

³¹ Primeira edição – 1989.

sim como sistema de significações, ou melhor, de relações, pois a significação decorre da relação.” Só há sentido na e pela diferença. Dessa forma, os efeitos de sentido percebidos pelo falante pressupõem um sistema estruturado de relações.

Visando a explicar os sentidos dos textos, no que diz respeito ao plano do conteúdo, a Semiótica faz uso do percurso gerativo do sentido. Esse percurso é compreendido como “uma sucessão de patamares, cada um dos quais é suscetível de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido”, (FIORIN, 2006, p.20), num processo que vai do mais simples e abstrato, ao mais complexo e concreto.

Designamos pela expressão percurso gerativo a economia geral de uma teoria semiótica (ou apenas lingüística), vale dizer, a disposição de seus componentes uns com relação aos outros, e isso na perspectiva da geração, isto é, postulando que, podendo todo objeto semiótico ser definido segundo o modo de sua produção, os componentes que intervêm nesse processo se articulam uns com os outros de acordo com um ‘percurso’ que vai do mais simples ao mais complexo, do mais abstrato ao mais concreto. (GREIMAS e COURTÉS, 1979, p.206)

Barros (2005a, p.9), ainda no que diz respeito ao percurso gerativo do sentido, sintetiza-o da seguinte forma:

- a) o percurso gerativo do sentido vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto;
- b) são estabelecidas três etapas no percurso, podendo cada uma delas ser descrita e explicada por uma gramática autônoma, muito embora o sentido do texto dependa da relação entre os níveis;
- c) a primeira etapa do percurso, a mais simples e abstrata, recebe o nome de nível fundamental ou das estruturas fundamentais e nele surge a significação como uma oposição semântica mínima;
- d) no segundo patamar, denominado nível narrativo ou das estruturas narrativas, organiza-se a narrativa, do ponto de vista de um sujeito;
- e) o terceiro nível é o do discurso ou das estruturas discursivas em que a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação.

Assim, a Semiótica utiliza-se do percurso gerativo para descrever os sentidos do texto, para tanto, trabalha com um nível fundamental, um nível narrativo e um nível discursivo. Esses níveis dão conta de explicar o sentido. Ao perpassar por esses níveis, “busca-se *o quê*, mas por vias do *como*, não o sentido verdadeiro, mas, antes, o parecer verdadeiro, o simulacro; não a fragmentação do sentido, mas a totalidade, apreendida da unidade textual”. (CORTINA e MARCHEZAN, 2004, p.394).

Na obra inaugural da Teoria Semiótica, *Semântica estrutural*, estava desenvolvida a ideia de que o discurso comporta níveis de invariância, entretanto não estava, ainda, constituído o percurso gerativo do sentido. Isso aponta para o fato de que, nos últimos anos, as mudanças teóricas têm levado à consideração de diferentes fases pelas quais a Semiótica tem passado. Para Cortina e Marchezan (2004, p.395), há uma primeira fase, nomeada como clássica, descontínua, categorial, e uma segunda, tensiva e contínua. Segundo os autores, essas fases são percebidas nas diferentes publicações de Greimas, a iniciar-se pela sua obra inaugural, *Semântica estrutural*, passando, em seguida, por seu momento de maior estabilidade, com a consolidação do chamado percurso gerativo de sentido, que tem sua mais interessante expressão no *Dicionário de semiótica*, até os dois de seus últimos trabalhos, *Semiótica das paixões* e *Da imperfeição*. Essa retomada da evolução da Semiótica, ao longo dos anos, também é realizada por Fiorin (1999b) e Barros (2007). Mesmo não sendo o nosso propósito fazer uma releitura dessas diferentes fases, faz-se necessário salientar que a Semiótica, ao longo de seu desenvolvimento, sofre não rupturas, mas evoluções, acréscimos que visam a contemplar a significação de diferentes textos, sejam eles linguísticos, oral ou escrito, ou textos visuais, olfativos ou gestuais, ou, ainda, textos em que se sincretizam diferentes expressões, como ocorre nos quadrinhos e nos filmes.

O caminho da Semiótica começa pela proposição de uma semântica gerativa, geral e discursiva; passa pela constituição do percurso gerativo de sentido; em seguida, pela sua complexificação, com o estudo, no nível narrativo, das modalidades do fazer e do ser e o estudo das paixões e, no nível discursivo, com a pesquisa dos procedimentos de figurativização e das projeções da enunciação no enunciado (temporalização, espacialização e actorialização); chega ao exame do além do percurso, com a análise dos sistemas semi-simbólicos, e do aquém do percurso, com a investigação sobre as pré-condições de significação. (FIORIN, 1999b, p. 14)

Entretanto, neste trabalho, deter-nos-emos na investigação dos possíveis sentidos do texto, a partir do percurso gerativo. Para tanto, faz-se necessária uma pormenorificação, um pouco mais aprofundada dos níveis que compõem esse percurso, o fundamental, o narrativo e o discursivo.

4.1.1 Nível Fundamental

Todos os níveis do percurso gerativo do sentido possuem um componente sintático e um componente semântico. Sendo assim, o nível fundamental, também chamado

de estruturas fundamentais, organiza-se por meio de uma sintaxe e uma semântica fundamental.

Uma categoria semântica fundamenta-se numa diferença, numa oposição. No entanto, para que dois termos possam ser apreendidos conjuntamente, é preciso que tenham algo em comum, para que, a partir desse traço comum, se estabeleça uma diferença. Assim, os termos opostos de uma categoria semântica mantêm entre si uma relação de contrariedade. “São contrários os termos que estão em relação de pressuposição recíproca” (FIORIN, 2006, p.22). Dessa forma, é possível contrapor /masculinidade/ a /feminilidade/ já que ambos se situam no domínio da /sexualidade/. Os elementos de uma categoria semântica recebem a qualificação euforia *versus* disforia. O termo que receber a qualificação semântica, euforia, é considerado um valor positivo. Contrariamente, o termo que receber a qualificação semântica, disforia, é considerado um valor negativo.

Quanto à sintaxe do nível fundamental, esta abrange duas operações: a negação e a asserção, sendo que na organização de um texto aparecem essas duas operações. Conforme Barros (2005b, p.189), no nível fundamental, as categorias de uma oposição semântica são determinadas pelas relações sensoriais do ser vivo com esses conteúdos e considerados atraentes ou eufóricos e repulsivos ou disfóricos. Esses mesmos elementos, estabelecidos numa relação de oposição semântica, são negados ou afirmados por operações de uma sintaxe elementar. E, finalmente, esses elementos são “representados e visualizados por meio de um modelo lógico de relações denominado *quadrado semiótico*”.

O nível fundamental representa a primeira instância do percurso gerativo e procura explicar os níveis mais abstratos da produção, do funcionamento e da interpretação do discurso.

4.1.2 Nível Narrativo

A partir das propostas de Vladimir Propp, a Semiótica desenvolve seu modelo de organização da narrativa. É no nível narrativo que os elementos das oposições semânticas fundamentais são assumidos como valores por um sujeito.

De acordo com Barros (2005a), há duas concepções complementares de narrativa: narrativa como mudança de estados e narrativa como sucessão de estabelecimentos e de rupturas de contratos entre destinador e destinatário. A narrativa, como mudança de estados, relaciona-se a um fazer transformador de um sujeito que age no e sobre o mundo em busca de valores investidos nas narrativas. Já as relações de estabelecimento e rupturas de

contratos são oriundas da comunicação e conflitos entre sujeitos e a circulação de objetos. A narrativa de um texto nada mais é, para a Semiótica, que uma historiazinha de um sujeito em busca de valores. Os valores que os sujeitos buscam estão inseridos em objetos que circulam entre os sujeitos. Quando um sujeito ganha ou adquire um valor, outro sujeito doa esse valor ou é dele privado.

A sintaxe do nível narrativo deve ser compreendida como um espetáculo que simula o fazer do homem que transforma o mundo. Uma narrativa mínima define-se como uma transformação de estado. A transformação de estado diz respeito a um sujeito que está em relação de conjunção ou de disjunção de um objeto.

As narrativas têm uma organização canônica em que três percursos se relacionam por pressuposição, o percurso da manipulação, o percurso da ação e o da sanção. Cada um desses percursos é constituído por unidades elementares mais simples, os enunciados narrativos, organizados hierarquicamente. Há dois tipos de enunciados narrativos elementares: enunciados de estado, em que sujeito e objeto mantêm entre si relações transitivas estáticas, uma relação de estar com um objeto (conjunção), ou uma relação de estar sem um objeto (disjunção); enunciados de transformação, em que a relação é dinâmica. É da organização de pelo menos um enunciado de estado e um enunciado de transformação que se estabelece “o programa narrativo, a unidade funcional da narrativa.” (BARROS, 2005b, p.195)

Retomando os percursos do esquema narrativo, é no percurso da manipulação que um sujeito age sobre outro, a fim de levá-lo a *querer e/ou dever* fazer alguma coisa. O sujeito operador é denominado destinador e o sujeito de estado, sobre quem ele age é chamado destinatário. É na manipulação que aparecem as diferentes estratégias de persuasão do destinador sobre o destinatário, como a intimidação, a tentação, a sedução e a provocação.

Em qualquer dos tipos de manipulação, o destinatário é colocado em posição de obediência ou de falta de liberdade, pois só tem duas opções: fazer o que o destinador propõe e receber assim os valores e imagens desejados ou evitar valores e imagens temidos, ou não fazer e não receber os valores e imagens desejados ou sofrer as conseqüências dos valores e imagens temidos. (BARROS, 2005b, p. 199).

No percurso da ação, organizam-se os programas narrativos de performance e competência. O programa da performance é a fase em que se dá a transformação central da narrativa, neste programa o valor do objeto é um valor descritivo final, isto é, o valor último a

que visa o sujeito da narrativa. Para que a transformação ocorra, é preciso que o sujeito transformador seja competente para tal, por isso, todo “programa de *performance* pressupõe um programa de competência”. (BARROS, 2005b, p.200). Na fase da competência, o sujeito que vai realizar a transformação central da narrativa é dotado de um *saber* e/um *poder* fazer. Diferentemente do programa da performance, o objeto valor não é um valor descritivo, mas sim, um valor modal, um valor necessário para ser competente e realizar a transformação final.

O último percurso, a sanção, ocorre após a realização da performance. “Ao realizar a *performance* principal da narrativa, o sujeito cumpriu, de alguma forma, sua parte no contrato assumido com o destinador-manipulador.” (BARROS, 2005b, p.200). Sendo assim, cabe ao destinador dar ao destinatário o reconhecimento pelo cumprimento, ou não, do acordo e, conseqüentemente, a retribuição ou a punição daí decorrentes. “A narrativa pode pôr em ação um jogo de máscaras: segredos que devem ser desvelados, mentiras que precisam ser descobertas, etc. É na fase da sanção que ocorrem as descobertas e as revelações”. (FIORIN, 2006, p.31).

Em relação à semântica do nível narrativo, esta se ocupa dos valores inscritos nos objetos. Numa narrativa aparecem dois tipos de objetos, os modais e os objetos de valor. Os objetos modais são o *querer*, o *dever*, o *saber* e o *poder* fazer, são aqueles elementos cuja aquisição é necessária para realizar a performance principal. Dessa maneira, um sujeito que *quer* ou *deve* fazer alguma coisa para obter um dado objeto de valor é um sujeito virtual; um sujeito que *pode* e *sabe* fazer alguma coisa para obter um dado objeto de valor é um sujeito atualizado; um sujeito que realiza o *fazer* e adquire, por conjunção, o objeto de valor em questão é um sujeito realizado. Quanto aos objetos de valor, são os objetos com que se entra em conjunção ou disjunção na performance principal.

Além da modalização do *fazer*, a semântica narrativa dá conta da modalização do *ser*. Nessa última é analisada a modalização veridictória, esta “que determina a relação do sujeito com o objeto, dizendo-a verdadeira ou falsa, mentirosa ou secreta, e o da modalização do *querer*, *dever*, *poder* e *saber*, que incide especificamente sobre os valores investidos nos objetos.” (BARROS, 2005a, p.45).

4.1.3 Nível Discursivo

O nível discursivo é o patamar mais superficial, mais próximo da manifestação textual. No entanto, as estruturas discursivas são mais complexas e, por isso

mesmo, mais enriquecidas que as estruturas narrativas e fundamentais. Nesse nível, a narrativa vai ser colocada no tempo e no espaço, quando os sujeitos, objetos, ou melhor, os actantes da narrativa vão tornar-se atores do discurso. A análise discursiva opera sobre os mesmos elementos que a análise narrativa, mas retoma aspectos que não tenham sido enfocados, como por exemplo, as projeções da enunciação no enunciado.

No nível discursivo, a organização narrativa é temporalizada, espacializada e actorializada, ou seja, as ações e os estados narrativos são localizados e programados temporalmente e espacialmente, e os actantes narrativos são investidos pela categoria de pessoa. Além disso, os valores do nível narrativo são disseminados no discurso, de modo abstrato, sob a forma de percursos temáticos, que, por sua vez, podem ser investidos e concretizados. (BARROS, 2005b, p.204)

É na sintaxe discursiva que os esquemas narrativos são assumidos pelo sujeito da enunciação, que faz escolhas tanto de pessoa, quanto de tempo e espaço, transformando a narrativa em discurso. A enunciação é o ato de produção do discurso, é uma instância pressuposta pelo enunciado que, por sua vez, é o resultado, o produto da enunciação. Para Benveniste (1989), a enunciação é o ato de colocar em funcionamento, por um ato individual de utilização, a própria língua; “é ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto de um enunciado, que é nosso objeto”. (p. 82). Segundo o autor, “Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno.” (p.83). Já o enunciado, por oposição à enunciação, deve ser compreendido como o resultado dessa, sendo no enunciado que se apresentam as marcas e traços da enunciação. “Ao realizar-se, ela deixa marcas no discurso que constrói.” (FIORIN, 2006, p. 55). A reprodução, ou não, das marcas da enunciação no enunciado é uma escolha do enunciador. Sendo assim, a enunciação pode ser reconstruída a partir dessas marcas espalhadas no discurso. É nas estruturas discursivas que a enunciação mais se manifesta e se revela, e “onde mais facilmente se apreendem os valores sobre os quais ou para os quais o texto foi construído.” (BARROS, 2005a, p.54).

Conforme Fiorin (2005, p.162), o conjunto “de marcas enunciativas colocado no interior do enunciado não é a enunciação propriamente dita, cujo modo de existência é ser o pressuposto lógico do enunciado, mas é a enunciação enunciada.” O autor acrescenta, ainda, que há dois conjuntos no texto: “a enunciação enunciada, que é o conjunto de marcas, nele identificáveis, que remetem à instância de enunciação; o enunciado, que é a

seqüência enunciada desprovida de marcas da enunciação.” No entanto, mesmo quando os elementos da enunciação não aparecem no enunciado, a enunciação existe, uma vez que não é possível uma frase enunciar-se sozinha. Há sempre um alguém (um eu) que diz, fala algo para um tu. Fiorin (2006, p. 56), afirma, ainda, que é preciso distinguir duas instâncias: “o *eu* pressuposto e o *eu* projetado no interior do enunciado.” Essas duas instâncias não se confundem, já que a instância do *eu* pressuposto é a do enunciador e a do *eu* projetado no interior do enunciado é a instância do narrador. “Como a cada *eu* corresponde a um *tu*, há um *tu* pressuposto, o enunciatário, e um *tu* projetado no interior do enunciado, o narratário.” Como o narrador pode delegar a voz a um personagem, em discurso direto, há, também, uma outra instância enunciativa, um outro *eu* que fala para um *tu*. “Nesse nível, temos o interlocutor e o interlocutário.”

De acordo com Benveniste (1989), a enunciação define-se como a instância do *eu*, do *aqui* e do *agora*. O *eu* realiza o ato de dizer num determinado tempo e num espaço específico, e o *aqui* é o espaço do *eu*, a partir do qual todos os espaços são ordenados (aí, lá, ...); já o *agora* é o momento em que o *eu* toma a palavra e, a partir dele, toda a temporalidade linguística é organizada.

As produções dos enunciados são sempre carregadas de coerções discursivas, isso porque, a imagem que o enunciador tem, ou faz do enunciatário, vai determinar a organização discursiva do enunciado.

O *eu* é instaurado no ato de dizer: *eu* é quem diz *eu*. A pessoa a quem o *eu* se dirige é estabelecida como um *tu*. O *eu* e o *tu* são os actantes da enunciação, os participantes da ação enunciativa. Ambos constituem o sujeito da enunciação, porque o primeiro produz o enunciado e o segundo, funcionando como uma espécie de filtro, é levado em consideração pelo *eu* na construção do enunciado. (FIORIN, 2006, p.56).

Em síntese, os mecanismos propostos pela sintaxe discursiva visam a recuperar, analisar as opções do sujeito da enunciação, bem como os efeitos de sentidos que essas escolhas produzem nos enunciados. Os sentidos do texto só são possíveis de ser reconstituídos a partir da análise das diferentes projeções da enunciação no discurso, já que a enunciação projeta para fora de si as coordenadas espaço-temporais do discurso. Essa projeção dos atores no discurso se dá a partir de dois mecanismos, a debreagem e a embreagem. É o enunciador, o sujeito da enunciação, que faz uma série de opções para projetar os atores do discurso. Essas escolhas estão diretamente relacionadas aos efeitos de sentido que se deseja produzir. “Estudar as projeções da enunciação é, por conseguinte,

verificar quais são os procedimentos utilizados para constituir o discurso e quais efeitos de sentido fabricado pelos mecanismos escolhidos”. (BARROS, 2005a, p.54)

Como toda vez que se produz um enunciado o enunciador quer comunicar algo ao enunciatário, o enunciador realiza um fazer persuasivo, procurando fazer com que o enunciatário aceite o que ele diz, enquanto o enunciatário realiza um fazer interpretativo. Partindo do princípio de que todo discurso procura persuadir seu destinatário de que é verdadeiro (ou falso), os mecanismos discursivos têm por propósito criar a ilusão de verdade. “Há dois efeitos básicos produzidos pelos discursos com a finalidade de convencerem de sua verdade, são o de *proximidade* ou *distanciamento* da enunciação e o de *realidade* ou *referente*.” (BARROS, 2005a, p.55). Quando a intenção é causar um efeito de *proximidade* da enunciação, o enunciador lança mão da debreagem enunciativa, projetando-se no discurso a primeira pessoa, *eu*, o tempo presente, *agora*, e o espaço do *aqui*. Quando o intuito é produzir um efeito de *distanciamento* da enunciação, o enunciador instala as pessoas no discurso a partir de uma debreagem enunciativa, quer dizer, projeta no discurso a terceira pessoa, o *ele*, o tempo do *então* e o espaço do *lá*.

Os efeitos de *realidade* ou *referente* decorrem, em geral, da debreagem interna. Esse recurso se dá quando, no interior do texto, o narrador cede a palavra aos interlocutores, por meio do discurso direto, criando-se uma simulação de cena real, de um diálogo verídico. São ilusões discursivas que simulam que os fatos contados “são ‘coisas ocorridas’, de que seus seres são de ‘carne e osso’, de que o discurso, enfim, copia o real”. (BARROS, 2005a, p. 59).

Além dos efeitos de *proximidade* e *distanciamento*, de *realidade* ou *referente*, a sintaxe discursiva analisa as *relações argumentativas* entre enunciador e enunciatário. De acordo com Fiorin (2006, p.75), a finalidade de todo ato comunicativo não é somente comunicar o outro de algo, mas sim, de persuadir esse outro sobre o que está sendo dito. Desse modo, “o ato de comunicação é sempre um complexo jogo de manipulação com vistas a fazer o enunciatário crer naquilo que se transmite. Por isso, ele é sempre persuasão”. Esse jogo de manipulação se dá quando o enunciador, por meio de um conjunto de procedimentos linguísticos e lógicos, tenta convencer o enunciatário, realizando, assim, um fazer persuasivo, um fazer crer. Além das estratégias do enunciador, faz parte do processo de manipulação, o fazer interpretativo do enunciatário, pois caberá a este aceitar ou não a manipulação proposta, bem como realizar a ação subsequente. Segundo Barros (2005a), há dois procedimentos principais de manipulação, o primeiro deles diz respeito ao contrato que

se estabelece entre enunciador e enunciatário e o segundo diz respeito aos meios empregados na persuasão e na interpretação.

O nível discursivo conta, ainda, com aspectos da semântica discursiva. A tematização e a figurativização são os principais procedimentos da semântica discursiva. A tematização consiste em tematizar um discurso formulando os valores de modo abstrato, organizando-os em percursos. “Em outras palavras, os percursos são constituídos pela recorrência de traços semânticos ou semas, concebidos abstratamente.” (BARROS, 2005a, p.68). Já a figurativização é o procedimento que visa a recobrir os percursos temáticos abstratos, atribuindo-lhes traços de revestimento sensorial, ou seja, “tematização e figurativização são dois níveis de concretização do sentido. Todos os textos tematizam o nível narrativo e depois esse nível temático poderá ou não ser figurativizado.” (FIORIN, 2006, p. 90).

No processo de figurativização dos textos, há o recurso da ancoragem, este relaciona o discurso a pessoas, datas, espaços a fim de que o receptor os reconheça como reais, existentes. Este procedimento semântico concretiza “os atores, os espaços e o tempo do discurso preenchendo-os com traços sensoriais que os ‘iconizam’, os fazem ‘cópias da realidade’. Na verdade, fingem ser ‘cópias da realidade’, produzem tal ilusão.” (BARROS, 2005a, p.60)

Tanto a ancoragem actancial, temporal e espacial (recurso da semântica discursiva), quanto a delegação de voz (recurso da sintaxe discursiva) são procedimentos que visam à obtenção da ilusão de *referente* ou de *realidade*.

4.2 O TEXTO: “METONÍMIA, OU A VINGANÇA DO ENGANADO” NA PERSPECTIVA DA SEMIÓTICA GREIMASIANA

Como visto anteriormente, a Semiótica procura explicar o sentido, de diferentes textos, a partir do percurso gerativo do sentido. Neste trabalho, deter-nos-emos, apenas, nos níveis narrativo e discursivo do percurso, isso porque esses níveis atendem nosso propósito no que diz respeito às atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, quando da intervenção de nossa pesquisa.

O texto *Metonímia, ou a vingança do enganado*, de Rachel de Queiroz, está dividido em três quadros: I, II e III. Além dessa divisão, pode-se observar, no interior do texto, o desenvolvimento de uma crônica e, dentro desta, a elaboração de um conto. Sendo assim, a fim de respeitar essa distribuição, a análise está dividida em quadros, transitando ora

no universo da crônica, ora no universo do conto. O texto, também dividido em partes, será inserido antes das análises correspondentes, objetivando facilitar a leitura do trabalho em questão.

4.2.1 Análise do Nível Discursivo – quadro I – Crônica

Metonímia, ou a vingança do enganado

(Drama em três quadros)

Quadro I

Metonímia – a palavra me ficou na memória desde o ano de 1930, quando publiquei o meu livro de estréia, aquele romance de seca chamado *O quinze*. Um crítico, examinando a obrinha, censurava-me porque, em certo trecho da história, eu falava que o galã saíra a andar “com o peito entreaberto na blusa”. “Que disparate é esse?”, indagava o sensato homem. “Deve-se dizer é: blusa entreaberta no peito”. Aceitei a correção com humildade e acanhamento, mas aí o meu ilustre professor de Latim, Dr. Matos Peixoto, acudiu em meu consolo. Que estava direito como eu escrevera; que na minha frase eu utilizara uma figura de retórica, a chamada metonímia – tropo que consiste em transladar a palavra de seu sentido natural da causa para o efeito, ou do continente para o conteúdo. E citava o exemplo clássico: “taça espumante” – continente pelo conteúdo, pois não é a taça que espuma e sim o vinho. Assim sendo, “peito entreaberto” estava certo, era um simples emprego de metonímia. E juntos, numa nota de jornal, meu mestre e eu silenciámos o crítico. Não sei se o zoilo aprendeu a lição. Eu fui que a não esqueci mais. Volta e meia lá aplico a metonímia – acho mesmo que é ela a minha única ligação com a velha retórica.

Faz pouco tempo, por exemplo, dei com uma ocorrência de metonímia prática: certa senhora nossa conhecida, há anos hospedada numa pensão, saiu de repente da casa e passou a ser inimiga mortal da senhoria. Indagada da gente por que aquela inimizade repentina, quando todos sabíamos que a dona da pensão era boa alma, lhe dava injeções, lhe emprestava a bolsa de água quente e a acudia nos seus acessos cardíacos, a ofendida explicou:

- O que eu não perdô a ela é o telefone. Todo dia o telefone da copa me chamava - eu ia ver, era trote.

- Mas não era ela que dava trote!

- Não. Mas de quem era o telefone?

Agora sei de outro caso de metonímia aplicada, que ainda é mais importante, pois se trata de caso de crime. Relação de causa e efeito, ou mesmo culpar o continente pelo conteúdo – qualquer dos dois está certo.

Assim³² pois aconteceu numa cidade do interior – não conto onde, para não dar lugar a maledicência. Diga o pecado mas não diga o pecador.

Pois nessa cidade do interior havia um homem; não era velho, mas pior que velho, porque era gasto. Em moço sofrera de beribéri, o que lhe arruinou para sempre o futuro. Tinha as pernas fracas, o peito cansado e asmático, a cor terrosa, o olhar vidrado de doente crônico. Contudo era homem de algumas posses, casa própria com loja contígua, onde instalara o armazém; vivesse ele no Ceará, o armazém se chamaria bodega, em Pernambuco venda, no Pará mercearia, em São Paulo empório. E já que eu não quero designar o local do crime, qualquer nome desses serve. Bodega ou empório, era comércio, e quem tem comércio tem dinheiro; de jeito que, apesar de tão mal-ajambrado, o nosso homem casou. Justiça se faça que não tentou a Deus com nenhuma beldade: procurou moça pobre, magrinha, operária numa oficina de roupas de homem. Diziam até que ela tinha cara de tísica. Mas não contava o prezado amigo com os efeitos da boa nutrição no metabolismo feminino. Sei que a cara-de-tísica, livrando-se das oito horas de trabalho à mesa do costura, passando a comer bem, em casa sua, a

³² O texto em negrito corresponde à primeira parte do conto.

boa carne fresca, o seu bom tutu, a sua salada de pepino, os doces de lata, as doces laranjas da serra que o marido comprava aos centos para a freguesia, mudou como se fosse encantada. Começou a botar corpo, a aumentar as polegadas nos lugares certos – parece até que estava crescendo. E as cores do rosto, então! Ainda mais que, com a afluência do dinheiro, deu para se vestir bem, se pintar, ondular o cabelo, usar engenho e arte a fim de aumentar os dotes naturais, pois não sei se contei que, de cara mesmo, ela não tinha nada de feia.

E assim bela e assim vestida e assim pintada e formosa, começou a lhe pesar o marido enfermiço, envelhecido antes do tempo. Que, mal fechava o armazém, tomava a janta de leite (tinha cisma de carne), pegava o jornal, sentava na cadeira-preguiçosa até a hora de ir para a cama. Não queria saber de cinema, nem de futebol, nem sequer de rádio. Até mesmo por amor não se interessava grande coisa, que aquele corpo franzino, amarelo, não era de pedir amores. Só a convivência morna, insossa, ité, como se diz em São Paulo.

E foi aí que o destino saiu dos seus cuidados e fez a primeira intervenção: suscitou um sargento.

(...)

A opção do enunciador, na construção discursiva da crônica, é projetar os atores do discurso no enunciado, por meio de uma debreagem enunciativa.

Metonímia – a palavra me ficou na memória desde o ano de 1930, quando publiquei o meu livro de estréia, aquele romance de seca chamado *O quinze*.

Esse enunciador delega voz a um narrador que conta, narra os acontecimentos na pessoa do *eu*, no espaço do *aqui* e no tempo do *agora*. As marcas da enunciação enunciada podem ser recuperadas, no enunciado, pelo pronome pessoal *me*, pelo pronome possessivo *meu*, e ainda, pela desinência verbal *-ei*, do verbo *publiquei*. Como é a partir da pessoa que se estabelecem as relações de tempo e espaço, temos no discurso o espaço do *aqui*, nesse texto um lugar pressuposto, e o tempo do *agora*, gerado pelo ato de linguagem.

Essa opção do enunciador pela debreagem enunciativa produz o efeito de subjetividade, já que os fatos são narrados do ponto de vista de quem os viveu. Portanto, todo o discurso está impregnado de parcialidade, de subjetivismo, isso porque, todos os acontecimentos que envolvem o narrador, o crítico e a publicação da obra *O quinze* são contados no viés desse narrador. É o narrador persuadindo o narratário a crer que o crítico não passa de um *zoilo* e que cometeu um erro ao censurar a sua (do narrador) construção metonímica.

A fim de causar efeito de verdade, de simular a realidade, o enunciador utiliza-se do recurso da ancoragem, daí a referência ao crítico, ao professor de latim, Dr. Matos Peixoto, ao nome do livro, *O quinze*, e ao ano da publicação 1930. Esse recurso da iconização simula o fazer real, é como se tudo tivesse, de fato, acontecido. Como a Semiótica

recupera, analisa a verdade produzida pela linguagem, não importa se realmente alguém publicou o livro ou se os fatos descritos aconteceram, o que interessa é a verdade produzida pela linguagem. No entanto, nesse texto, em especial, há uma coincidência entre a verdade produzida pela linguagem e a veracidade dos fatos, já que Rachel de Queiroz publicou, de fato, a obra *O quinze*. Essa coincidência apenas reitera a ideia de verdade produzida pelo discurso, contudo, não é essa coincidência que produz tal efeito, e sim, a organização discursiva, as escolhas, as opções de linguagem do enunciador.

Outro recurso utilizado para causar efeito de verdade é a delegação de voz feita pelo narrador aos personagens do texto. As falas do crítico e das personagens, no caso do trote do telefone, em discurso direto, dizem respeito a uma debragem interna, uma nova instância enunciativa, na qual se projetam um interlocutor e um interlocutário. Ao delegar a fala a uma personagem, o narrador deixa que esta fale por si. Essa nova instância enunciativa reforça a ideia de veracidade dos fatos narrados.

No jogo discursivo, em que enunciador quer fazer o enunciatário crer nas suas verdades, aparecem diferentes estratégias discursivas. Por exemplo, nesse texto, algumas escolhas lexicais denunciam, revelam um tom pejorativo, utilizado pelo narrador, no intuito de fazer com que o narratário creia, justamente, no sentido contrário ao dito no enunciado. De acordo com Fiorin (2006), quando se afirma algo no enunciado, porém se nega na enunciação, estabelece-se a figura denominada pela retórica de antífrase ou ironia. No enunciado diz-se *sensato homem*, contudo, o enunciador quer que o enunciatário creia justamente no sentido contrário da expressão, ou seja, que o crítico não é um *sensato homem* e sim, um *zoilo*. Para tanto, o narrador apresenta ao longo do texto várias evidências visando a comprovar a falha do crítico. Por exemplo, a explicação, pelo narrador, do uso correto da metonímia em “*com o peito entreaberto na blusa*”. Todo o discurso do narrador aponta para o que ele realmente pensa do crítico, um *zoilo* e não, um *sensato homem*, ou seja, no enunciado se diz *sensato homem*, mas na enunciação, o sentido pretendido é outro.

Outro vocábulo utilizado pelo narrador em tom irônico é *obrinha* quando este diz que o crítico considerou o seu romance, *O quinze*, uma *obrinha*. Ao provar a falha do crítico, o narrador quer que o narratário creia no sentido contrário ao expresso pelo vocábulo, que não é uma *obrinha* e sim, um romance, uma obra literária de um bom escritor. Além da questão irônica, a expressão *obrinha* revela uma mágoa do narrador, em relação ao crítico, por este considerar seu romance de estreia algo menor, não digno de estar entre as obras literárias. Ainda no intuito de convencer o narratário de sua verdade, ou seja, de que o crítico era um *zoilo*, o narrador utiliza-se de outra estratégia, quanto traz para o discurso uma

voz de autoridade. Ao se defender das observações do crítico, o narrador busca, no ilustre professor de Latim, *Dr. Matos Peixoto*, uma voz de autoridade. É esse *ilustre* professor de latim, conhecedor da formação da língua, e não um professor qualquer, que silencia o crítico, ao comprovar que o narrador não errou, e sim, fez uso de uma construção metonímica.

Não satisfeito com a voz de autoridade do professor de Latim, o narrador, a fim de realmente convencer o narratário de que o crítico não tinha nada de *sensato homem*, e que sua obra era, de fato, uma produção literária, não uma *obrinha*, faz uso, ainda, de novos exemplos metonímicos, como o caso do trote do telefone e do conto, o qual o narrador anuncia que vai narrar. Em resumo, bons exemplos de construções metonímicas que reiteram a ideia de que o narrador é, de fato, conhecedor dessa figura da retórica.

4.2.2 Análise do Nível Narrativo – quadro I – Conto

Há, nessa primeira etapa do texto, um homem, sujeito₁, que vivia num estado de disjunção da vivacidade e da beleza. Essa relação de disjunção, (entre sujeito e objeto-valor), diz respeito à beribéri, doença tida pelo homem quando ainda era moço, *o que lhe arruinou para sempre o futuro*. A ausência de vivacidade está reiterada nas figuras *pernas fracas, o peito cansado e asmático, a cor terrosa, o olhar vidrado de doente crônico*. Por isso, mesmo não sendo um homem velho, era *pior que velho, porque era gasto*. Esse aspecto decadente o colocava numa relação de disjunção da vivacidade e, conseqüentemente, da beleza.

S_1 (homem) \cup O_v (vivacidade, beleza)

Esse mesmo sujeito, que tem uma relação de disjunção com a vivacidade e a beleza, vive em conjunção com a riqueza, pois *era homem de algumas posses, possuía casa própria com loja contígua, onde instalara o armazém, e quem tem comércio tem dinheiro*.

S_1 (homem) \cap O_v (riqueza)

Como no decorrer do texto o homem, sujeito₁, casa-se, é possível inferir um outro enunciado de estado, uma relação de disjunção desse sujeito com uma companheira, uma esposa.

S_1 (homem) \cup O_v (companheira)

O casamento desse homem, sujeito₁, é a primeira transformação da narrativa. No entanto, para que fosse possível a realização do casamento, era necessário, além do homem, um outro sujeito, uma mulher pré-disposta a casar-se com ele. Essa mulher, entretanto, não poderia ser qualquer uma, pois deveria ser alguém que se interessasse por um homem, que, apesar de estar em conjunção com a riqueza, vivia disjunto da vivacidade e beleza.

A mulher escolhida pelo homem para ser manipulada a *querer* casar-se com ele era *moça pobre, magrinha, operária numa oficina de roupas de homem*. Como trabalhava de operária, numa fábrica de roupas de homem, vivia em disjunção da riqueza, do conforto e, por isso mesmo, tinha um aspecto mal cuidado, de mal alimentada. A condição de vida, a falta das posses e de uma boa alimentação a colocavam num estado de disjunção da beleza, daí sua aparência estar figurativizada como mulher *magrinha, com cara de tísica*, ou ainda, como *nenhuma beldade*.

S_2 (mulher) \cup O_v (riqueza)

S_2 (mulher) \cup O_v (beleza)

A partir do perfil da moça, a quem o homem procura para se casar, é possível pressupor que o homem, no papel actancial de destinador-manipulador, manipula a moça, no papel actancial de destinatário, por tentação. Ou seja, como não era jovem, saudável e belo, o que ele tem a oferecer a uma companheira é uma vida em conforto financeiro, cujas posses poderiam proporcionar. É interessante realçar que o destinador-manipulador, consciente do que tem a oferecer ao destinatário, não procura por moça bela, rica, mas sim, por moça pobre, magrinha a qual ele julga poder se interessar pelo que tem a oferecer, ou seja, suas posses. Cabe à mulher, no papel de destinatário, analisar e julgar a proposta do destinador-manipulador; e, como a moça se casa, fica explícito que lhe interessava esse marido.

O sucesso da manipulação aponta para as modalizações que tornaram a mulher, no papel de destinatário, competentes para realizar a performance. Ela que já *podia*, pois era solteira, com a manipulação passa a *querer* se casar. Como *pode* e *quer*, ela é competente para realizar a performance. O casamento concretiza o percurso da ação.

Com o casamento o sujeito₁ e o sujeito₂ têm seus estados iniciais, de disjunção de um cômjuge, alterados. Tanto para o homem quanto para a mulher a transformação é de aquisição ou, ainda, de liquidação da privação. Sendo assim, o homem,

sujeito₁, e a mulher, sujeito₂, são sujeitos realizados, pois ao realizarem um fazer, adquirem, por conjunção, o objeto-valor.

PN₁

F: (casar-se) [S₁ (homem) → S₂ (mulher) ∩ O_v (cônjuge/companheiro)]

F: (casar-se) [S₂ (mulher) → S₁ (homem) ∩ O_v (cônjuge/companheira)]

Essa transformação da narrativa acarretará, ainda, outras mudanças de estados. A mulher, que antes do casamento era operária e que vivia numa relação disjunta da riqueza e do conforto, depois de casada passa a desfrutar dos bens do marido, com isso, entra em conjunção com a riqueza. Ou seja, agora, em sua casa, deixa a vida de operária e passa a comer bem, a viver no conforto, como indicam as figuras: *a boa carne fresca, o seu bom tutu, a sua salada de pepino, os doces de lata, as doces laranjas da serra que o marido comprava aos cento para a freguesia.*

S₂ (mulher) ∩ O_v (riqueza)

Além dessa mudança de estado há outra, pois a boa alimentação, o novo estilo de vida causam alterações na aparência física da mulher, tanto que ela mudou como se fosse encantada. *Começou a botar corpo, a aumentar as polegadas nos lugares certos - parece até que estava crescendo.* Além de a boa alimentação propiciar uma mudança física, a mulher, *com a afluência do dinheiro, deu para se vestir bem, se pintar, ondular o cabelo, usar engenho e arte a fim de aumentar os dotes naturais,* o que a colocou numa relação de conjunção com a beleza.

S₂ (mulher) ∩ O_v (beleza)

Em relação ao sujeito₁, após o casamento, o homem tem apenas o seu estado de disjunção de uma companheira alterado, os demais estados permanecem os mesmos. Todavia, com o matrimônio, a mulher tem todos os seus estados iniciais, de disjunção, alterados para uma relação de conjunção, quer dizer, a mulher, ao entrar em conjunção com um companheiro, conseqüentemente, entra em conjunção com a riqueza desse companheiro, e de posse dessa riqueza, entra em conjunção com a beleza.

Apesar de estar recebendo do destinador-manipulador, o esposo, as recompensas oferecidas no programa de manipulação, a mulher começa a demonstrar uma

insatisfação em relação ao cônjuge, mais precisamente, ao tipo de convivência propiciada pelo seu marido. Pois, além das posses, do conforto e da boa alimentação, a única coisa que o homem proporcionava à esposa era *uma convivência morna, insossa, ité*. Era um marido com restrições alimentares e que não tinha atividades de lazer, não se interessava por cinema, rádio e nem por futebol. Além do desinteresse por atividades de lazer, ele também não se interessava por amor. O próprio porte físico do marido, *corpo franzino, amarelo não era de pedir amores*, ou melhor, não despertava na esposa desejos amorosos. Não há afetividade no casamento, o marido oferece à esposa, apenas o objeto-valor, riqueza, figurativizada pelo conforto, boa alimentação. A insatisfação da esposa com essa convivência sem lazer, sem um relacionamento íntimo e afetivo, demonstra que a mulher buscava outro objeto-valor no casamento, não proporcionado até então pelo marido, por isso, *começou a lhe pesar o marido enfermiço, envelhecido antes do tempo*. É nesse contexto que suscita um sargento.

Nesse primeiro programa narrativo foi possível reconstituir somente o percurso da manipulação e o da ação, como vimos anteriormente. Quanto ao percurso da sanção, esse ocorre no final do texto, mais especificamente, no quadro III.

4.2.3 Análise do Nível Discursivo – quadro I – Conto

Assim como a crônica, o conto também é um texto figurativo, fato que justifica a análise semiótica centrar-se mais em aspectos da sintaxe discursiva. Nessa primeira parte do conto, que se dá ainda no quadro I, os atores do discurso são projetados no enunciado por meio de *debreagens* paralelas ou alternadas, mais precisamente, um alternar entre *debreagens* enunciativas e enuncivas. O fragmento a seguir evidencia a escolha, do enunciativo, em instalar um narrador para contar os fatos, por meio de uma *debreagem* enunciativa.

Assim pois aconteceu numa cidade do interior – não conto onde, para não dar lugar a maledicência.

A desinência verbal *–o*, do verbo *conto*, indica o tempo presente e a primeira pessoa do singular, trazendo para o discurso um *eu*, que fala diretamente para um *tu*, no espaço do *aqui*, no momento do *agora*. Há, portanto, uma *debreagem* enunciativa, ou melhor, há um narrador dialogando, diretamente, com um narratário. Quando o narrador assume o discurso, narrando os fatos em primeira pessoa, traz para esse discurso marcas de subjetividade, de parcialidade diante dos fatos, disseminando sua visão (do narrador) no

intuito de persuadir o narratário a ler os fatos da mesma forma que ele os compreende. Essa projeção de um *eu* dentro do texto deve ser observada com atenção pelo narratário, pois ao dialogar, de forma direta e próxima com o narratário, o narrador tenta convencê-lo de suas crenças, de suas verdades e opiniões. Caberá a este, no entanto, realizar um fazer interpretativo e, a partir dessa interpretação, crer ou não no narrador.

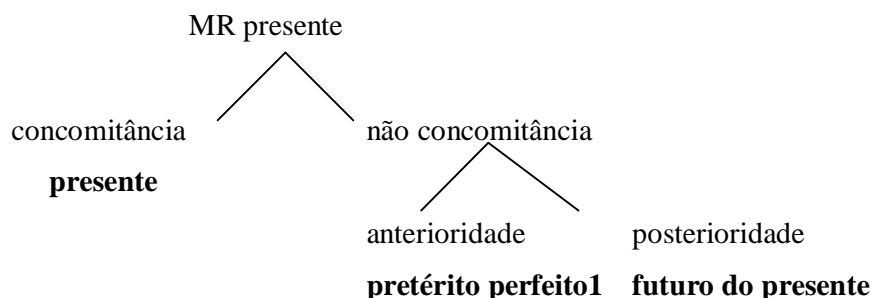
Como o texto é organizado a partir de debreagens alternadas, ou paralelas, não há, no quadro I, delegações de voz aos personagens, isso por parte do narrador. O efeito de verdade, de simulacro da realidade se dá pela ancoragem dos atores no discurso. Primeiro, ao projetar as pessoas no discurso, o narrador opta pela não iconização dessas com nomes próprios, utilizando-se, apenas, de termos genéricos como *homem, mulher, moça pobre, marido e sargento*. O mesmo ocorre em relação à ancoragem do espaço, não há referência a um lugar específico, somente *numa cidade do interior, nessa cidade do interior*, ou ainda, referência a vários lugares, a fim de despistar o narratário do lugar certo dos fatos, *Ceará, Pernambuco, São Paulo, Pará*. Quanto ao tempo, não há uma data que possa reportar os fatos ao momento dos acontecimentos, unicamente *aconteceu, havia, em moço*. Em suma, é uma construção, uma organização discursiva que pretende causar o efeito de verdade e, para isso, utiliza-se do mistério, do segredo, ancorando tempo, espaço e pessoas de forma genérica, preservando a identidade das pessoas do discurso. Além dessa forma de ancoragem, que pretende simular a realidade, causando, assim, efeito de verdade, algumas falas do narrador, quando este assume o discurso nas debreagens enunciativas, objetivam reforçar essa ideia de mistério, de segredo, de não identificação dos atores: *não conto onde, para não dar lugar a maledicência; E já que eu não quero designar o local do crime, qualquer nome desses serve*. Essas falas reiteram a veracidade os fatos, por isso o mistério, o segredo em torno dos atores do discurso.

Quando da análise do conto, ainda no nível narrativo, enfatizou-se o relacionamento de um homem e de uma moça, mais precisamente, do casamento desses dois sujeitos. Toda essa história é contada por um narrador, isso em primeira pessoa. Todos os fatos, os acontecimentos, em torno desses sujeitos, são apresentados, ao narratário, por esse narrador, que não faz parte da história, mas que se mostra em várias instâncias no texto, a partir de debreagens enunciativas. Não há, no conto, neutralidade diante dos fatos, e sim, construções que apontam para a opinião do narrador sobre a postura dos sujeitos da narrativa. O narrador, querendo persuadir o narratário, a pensar como ele, constrói o discurso de maneira a colocar a esposa como uma mulher injusta, que depois de bonita e bela, começa a sentir, no marido, um fardo a carregar. *Começou a botar corpo, a aumentar as polegadas nos*

lugares certos – parece que estava crescendo; E as cores do rosto, então!; E assim bela e assim vestida e assim pintada e formosa, começou a lhe pesar o marido enfermo, envelhecido antes do tempo. A intensidade dada à beleza da mulher denuncia um narrador querendo induzir o narratário a observar uma injustiça cometida pela esposa, pois agora que não tem mais a cara-de-tísica, começa a se desgostar do marido enfermo. Só depois dessa ênfase é que o narrador descreve o estilo de convivência do casal, ou seja, um relacionamento sem afetos, uma relação *morna, insossa, ité*. A falta de amor, de afeto, de um relacionamento íntimo com o marido pode ser a causa da mulher se desgostar do marido, mas isso não é o que o enunciador, por meio do narrador, quer que o enunciatário pense.

A fim de compreender melhor a organização discursiva do conto, analisamos, na sequência, os mecanismos da sintaxe narrativa que apontam para as escolhas discursivas, quando das debruçagens, que se alternam entre o sistema enunciativo e enuncivo.

De acordo com Fiorin (1999a, 2005), há dois sistemas que organizam os tempos verbais, os enunciativos e os enuncivos. No início dessa análise, conforme o fragmento já citado, *Assim pois aconteceu numa cidade do interior – não conto onde, para não dar lugar a maledicência*, a conjugação do verbo contar, *conto*, no presente do indicativo, aponta para o sistema verbal enunciativo. Há uma coincidência, uma concomitância entre o momento do acontecimento e o momento de referência presente, conforme sugere o esquema a seguir proposto pelo autor:



A conjugação do verbo acontecer, *aconteceu*, no pretérito perfeito, indica uma não concomitância entre a ação acontecer e o momento de referência presente, *conto*. Essa conjugação verbal, no pretérito perfeito, evidencia uma anterioridade dos fatos, em relação ao momento em que se enuncia. Nesse caso, em particular, o pretérito perfeito, por marcar uma ação anterior ao momento de referência presente, faz parte do sistema enunciativo.

A marcação do discurso, por debreagens enunciativas, ocorre inúmeras vezes ao longo do texto, instância em que o narrador assume o discurso:

E já que eu não quero designar o local do crime, qualquer nome desses serve;

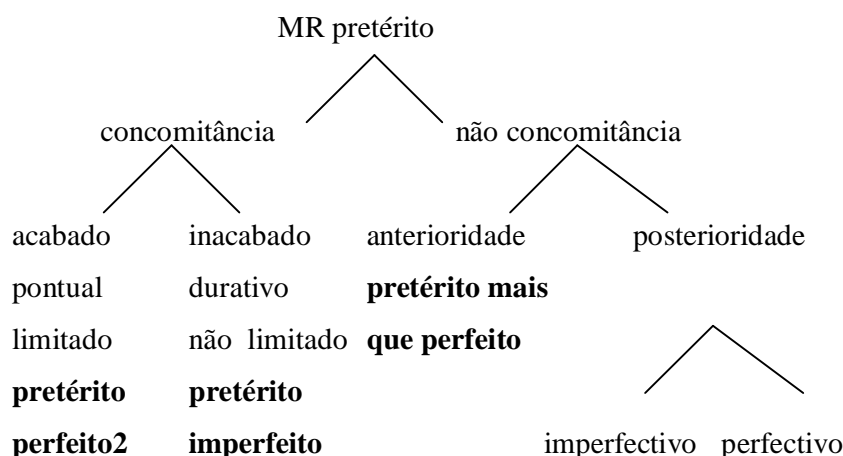
Sei é que a cara-de-tísica, livrando-se das oito horas de trabalho, passando a comer bem, em casa sua, (...);

(...) pois não sei se contei que, de cara mesmo, ela não tinha nada de feia.

Os verbos *quero* e *sei* indicam uma concomitância entre o momento do acontecimento e o momento de referência presente. A partir desse *eu*, é possível depreender, ainda, um *aqui* e um *agora*, momento em que se enuncia. Essas construções são chamadas de enunciação enunciada.

Como dito anteriormente, as debreagens que ocorrem no texto são alternadas, paralelas, assim, há instância em que o discurso é enunciativo, como nas falas já destacadas e, em outras circunstâncias ocorre o predomínio do uso do sistema enuncivo, ocasião em que se projeta um *ele*, no tempo do *então*, no espaço do *lá*. Há, no sistema enuncivo, um distanciamento da enunciação, objetivando causar efeito de neutralidade do narrador perante os fatos narrados. Com essa estratégia do distanciamento, o narrador quer convencer o narratário de que está apenas narrando, contando os fatos de maneira imparcial, sem querer influenciá-lo de seu ponto de vista.

Quando há debreagem enunciva, ou melhor, quando os verbos fazem parte do sistema enuncivo, o momento de referência deixa de ser o presente e passa a ser o pretérito perfeito, como esquema sugerido por Fiorin (1999a, 2005):



futuro do	futuro do
pretérito	pretérito
simples	composto

A enunciabilidade está presente em alguns momentos do texto, conforme se evidencia no fragmento seguinte:

Pois nessa cidade do interior havia um homem; não era velho, mas pior que velho, porque era gasto. Em moço sofrera de beribéri, o que lhe arruinou para sempre o futuro. Tinha as pernas fracas, o peito cansado e asmático, a cor terrosa, o olhar vidrado de doente crônico.

Os verbos *havia*, *era*, *tinha*, todos no pretérito imperfeito, têm como momento de referência o pretérito, marcado anteriormente no texto pelo verbo *aconteceu*. Esse passado é reiterado pela ancoragem de espaço, *pois nessa cidade*, ou seja, naquela cidade do interior, já explicitada antes, onde se deram os fatos. Esses verbos indicam uma concomitância em relação a um momento de referência pretérito. Conjugados no pretérito imperfeito, os verbos indicam um aspecto não limitado, inacabado, durativo, ou melhor, dão intensidade ao aspecto velho, às pernas fracas e ao peito cansado do homem. O tempo do discurso, no pretérito imperfeito, acarreta uma ideia de que os fatos são passados, no entanto, duradouros. Todos os verbos marcam uma concomitância em relação ao momento de referência pretérito, *aconteceu*. Vale destacar que, de acordo Fiorin (1999a, 2005), os momentos de referência, passado e futuro, precisam ser marcados no enunciado, por exemplo, *em 1500, na semana que vem*, com isso haveria uma ancoragem do tempo linguístico no tempo cronológico. Como no conto a escolha é pela não ancoragem num tempo e espaço determinado, a fim de não se identificar as pessoas do discurso, constrói-se um discurso sem essa ancoragem do tempo linguístico no tempo cronológico. Entretanto, é possível recuperar no texto o tempo pretérito³³, ancorado por *aconteceu*, momento esse de referência para construções seguintes, como *havia*, *era*, *tinha*.

Além do pretérito perfeito, há outras construções verbais que apontam para o sistema enuncivo, como o pretérito mais-que-perfeito, representado por *sofrera*. Diferente dos verbos no pretérito imperfeito, a construção *sofrera*, no pretérito mais-que-perfeito, marca uma relação de não concomitância em relação ao momento de referência pretérito, *aconteceu*,

³³ Convém destacar que o tempo “pretérito perfeito” não necessita de uma ancoragem explícita.

já que a ação de sofrer é anterior ao momento de referência pretérito. Isso porque o homem sofre de beribéri, ainda *em moço*, antes de ter o aspecto velho, as pernas fracas.

Esse olhar, sob os tempos verbais, só tem razão de ser numa análise, quando pensados no sentido que trazem para o texto. Sendo assim, há de se destacar que nessa primeira etapa do conto, quadro I, há uma recorrência de verbos no pretérito imperfeito. E mais, esses verbos geralmente apontam para estados, condições, atividades que o marido desenvolvia. Além dos já destacados, há outros que apontam para essa condição:

E assim bela e assim vestida e assim pintada e formosa, começou a lhe pesar o marido enfermiço, envelhecido antes do tempo. Que, mal fechava o armazém, tomava a janta de leite (tinha cisma de carne), pegava o jornal, sentava na cadeira-preguiçosa até a hora de ir para a cama. Não queria saber de cinema, nem de futebol, nem sequer de rádio. Até mesmo por amor não se interessava grande coisa, que aquele corpo franzino, amarelo, não era de pedir amores.

Os verbos destacados anteriormente, todos no pretérito imperfeito, têm como momento de referência um pretérito, um momento anterior, quando *começou* o marido a pesar. Esses verbos apontam para algo inacabado, durativo, ou ainda, para a estaticidade, evidenciando, conseqüentemente, um marido pacato, sem lazer, com aspecto velho, pernas fracas, que não proporcionava um relacionamento ativo à esposa, e sim, uma convivência morna, insossa, ité.

Em suma, é em meio a esse relacionamento que envolve uma mulher, antes com cara-de-tísica, e agora, com a afluência do dinheiro, bela, pintada e formosa, mas que vive num relacionamento insosso, que suscita o sargento. E, pela forma como o narrador apresenta os fatos, possivelmente algo vai acontecer entre a mulher e o sargento.

4.2.4 Análise do Nível Narrativo – quadro II – Conto

Metonímia, ou a vingança do enganado

(Drama em três quadros)

Quadro II

Claro³⁴, não era justo que a jovem esposa depois de recondicionada graças às finanças do marido tirasse vantagens dessa nova situação de mulher bonita, em prejuízo do supradito marido. Não era justo, mas este mundo vive de injustiças. E o sargento – quer fosse do Exército, da Aeronáutica, da Marinha ou dos Fuzileiros (não digo ao certo, firme meu propósito de evitar identificação) -, o sargento era simpático, era musculoso, era jovem, era formidavelmente marcial dentro da farda justa ao peito, o andar elástico, a fala ríspida habituada ao comando.

³⁴ O quadro II corresponde à continuação do conto.

Aconteceu que, um belo dia, servia a dama ao balcão (segundo era costume do casal, enquanto o marido almoçava), quando sobreveio o sargento. O que houve, o que não houve? Hoje é difícil reconstituir. Parece que ele pediu um maço de cigarros. Depois queria um vermute. Por fim pediu licença para escutar o noticiário esportivo no rádio que tocava perto do balcão. Seria pretexto para se demorar ali, mas a moça consentiu. É difícil negar favores a sargentos, mormente um sargento daqueles. Contudo, naquele dia, além disso ele não pediu mais que olhares. Ou no máximo disse alguma palavra, mas murmurada tão baixo que a não ouviu o resto da freguesia presente, sempre atenta a mexericos.

Com três almoços o namoro pegara firme. E seguindo-se aos almoços uma gripe do marido, os dois caminharam muito além de namoro. Como se encontravam, onde e que horas, não se apurou. Basta que se diga que eles se amaram de amor proibido, como Tristão e Isolda, como Paolo e Francesca.

E o destino, que não gosta de amores ilegais e costuma castigá-los com maus fados, fez a segunda intervenção: suscitou a transferência do sargento.

Diz que só quem ama conhece a dor da separação. Os bonitos olhos da moça incharam de tanto choro. O apetite diminuiu. Já lhe transparecia, por sob o *rouge* da face, a antiga cara de tísica. E há de ter sido esse desgosto, assim alardeado com pranto e fastio, que acabou por despertar as suspeitas do marido, não acordadas quando o amor florescia e tudo ainda eram rosas.

Passou o bodegueiro a vigiar a esposa; a lhe examinar os silêncios; a lhe escutar os suspiros e os murmúrios durante o sono. Deu para fazer pesquisas e acabou descobrindo um postal e um livro com um nome de homem escrito em ambos – e com a mesma letra. Descobriu um escudo da corporação do sargento – o que provava que o objeto de suspiros, silêncios e murmúrios, além de homem era soldado. E tantas descobertas pequenas levaram-no afinal à maior de todas, que era descobrir que o traíam. Porque descobrira as cartas, as cartas de amor que vinham com carimbo distante, por via aérea, assinadas com aquele nome fatal.

Durante cinco meses o pobre revolveu dentro do seu magro peito doente o punhal venenoso do ciúme. Como menino que descobre um ninho de pássaro e fica diariamente a vigiar escondido o número de ovos que aumenta, e depois os progressos do choco, assim conseguira o marido uma chave falsa para o cofre de guardados da mulher: era uma caixa de madeira do Paraná, com um pinheirinho recortado na tampa, que ele mesmo lhe dera durante a lua-de-mel, dizendo rindo: “Está aqui, para você guardar os seus segredos...”

E a ingrata obedecera ao pé da letra.

Todos os dias, naquela hora fatal do almoço, quando a mulher o substituíra no balcão, ele nem cuidava de comer. Era só correr ao quarto, abrir o camiseiro tirar a caixa de sob o monte de roupa branca, puxar do bolso a chavinha falsa e abrir ansiosamente a carta nova. E quando não havia carta nova, reler a velha, ou antes, uma das antigas, uma datada de 21 de agosto, tão cheia de recordações realísticas, que até parecia diálogo de filme francês. Depois de ler guardava tudo, corria à cozinha, engolia depressa uma colher de caldo, roía um pedaço de pão – seria impossível comer direito com aquele amor de dois ladrões atravessado na garganta.

Até que um dia houve provocação maior...

(...)

O sargento, sujeito₃, que suscita ainda no quadro I, apresenta um porte físico relativamente avantajado, em comparação ao aspecto físico do marido, sujeito₁, pois além de simpático, *era musculoso, era jovem, era formidavelmente marcial dentro da farda justa ao peito, o andar elástico, a fala ríspida habituada ao comando*. A partir dessas figuras, é possível depreender que o sargento desfrutava de uma relação de conjunção da beleza, da vivacidade, enquanto o marido, com seu aspecto decadente, corpo franzino de doente crônico

vive numa relação de disjunção desse objeto-valor. O marido, apesar de disjuncto da beleza e vivacidade, continua a manter, no quadro II, uma relação de conjunção com o objeto-valor, a riqueza. Em relação ao sargento, nada é mencionado, pelo narrador, a respeito de bens materiais que pudessem figurativizar a riqueza do militar.

$$S_1 (\text{homem/marido}) \cup O_v (\text{vivacidade, beleza}) \cap O_v (\text{riqueza})$$

$$S_3 (\text{sargento}) \cap O_v (\text{vivacidade, beleza})$$

Além dos sujeitos, sargento e marido, outro sujeito, a esposa, faz parte do quadro II. A esposa, ainda no quadro I, manifesta uma relação de insatisfação em relação à sua convivência com o marido, este que não se interessava por lazer, por afetos, por amor. Esse estilo de convivência, *morna*, coloca a esposa em disjunção da afetividade, da virilidade masculina, objeto-valor não proporcionado pelo marido.

$$S_2 (\text{mulher/esposa}) \cap O_v (\text{beleza}) \cap O_v (\text{riqueza}) \cup O_v (\text{vivacidade/beleza/virilidade masculina})$$

O envolvimento, o relacionamento da mulher e do sargento, já que *com três almoços o namoro pegara firme*, corresponde à segunda transformação da narrativa.

PN₂

F: (arrumar um amante) [S_3 (sargento) \rightarrow S_2 (mulher) \cap O_v (vivacidade/beleza/virilidade masculina)]

Conforme o narrador, a esposa, ao achar-se mais bela e mais formosa, o marido enfermiço, que nem por amores se interessava, começa a *lhe* pesar. Possivelmente a luxúria, destinador-manipulador, manipula a mulher, no papel actancial de destinatário, a *querer* desfrutar da juventude, da beleza e virilidade masculina, características não apresentadas pelo marido. A partir desse processo de manipulação, a esposa apresenta uma mudança em relação ao seu *querer*. Ela, que antes não manifestava interesse por afetos masculinos, começa a demonstrar um *querer*, mudança essa figurativizada por *começou a lhe pesar o marido enfermiço*. Mesmo aceitando a manipulação proposta, a mulher não tem a competência necessária para realizar a performance, isso porque, apesar de *querer*, ela não

deve, pois é uma mulher casada e o envolvimento dela com outro homem, para desfrutar do objeto-valor, beleza e virilidade masculina, configuraria em rompimento do contrato estabelecido com este marido, quando do casamento.

Essa mudança, essa manifestação de um *querer* se dá ainda no quadro I. É nesse contexto, de uma mulher modalizada por um *querer* que suscita o sargento, homem vivaz, belo e forte. Esse sargento, no papel actancial de destinador-manipulador, começa a manipular a mulher, no papel de destinatário, por tentação, a *querer* envolver-se com ele. Essa manipulação não está explícita no texto, já que o próprio narrador afirma ser difícil reconstituir como se deram os fatos, *O que houve, o que não houve? Hoje é difícil reconstituir*. Porém, como nesse tipo de manipulação o destinador-manipulador oferece ao destinatário objetos-valores os quais crê ser de interesse do sujeito manipulado, é possível inferir que a beleza, a vivacidade do sargento foram os objetos-valores utilizados para tentar a mulher. É o sargento, no papel de destinador-manipulador que vai tomando a iniciativa, vai se aproximando da mulher, a fim de que ela envolva-se com ele, realize a performance e, entrando em conjunção com o objeto-valor beleza, vivacidade, carinhos e afetos masculinos. *Parece que ele pediu um maço de cigarros. Depois queria um vermute. Por fim pediu licença para escutar o noticiário esportivo...*

A mulher, no papel actancial de destinatário, ao consentir a aproximação do sargento, *difícil negar favores a sargentos, mormente um sargento daqueles*, aceita a manipulação proposta pelo destinador-manipulador. Mais uma vez a mulher, sujeito₂, é modalizada por um *querer*, todavia, a partir dessa manipulação, o *querer* domina, sobrepõe-se ao *não-dever*, tornando a esposa competente para realizar a performance. Resultado, *eles se amaram de amor proibido, como Tristão e Isolda, como Paolo e Francesca*.

Essa transformação, ou seja, o namoro com o sargento, coloca a mulher em conjunção com seu objeto-valor, que não era necessariamente o sargento, mas a afetividade, a virilidade masculina que este lhe proporcionava, portanto, uma transformação de aquisição ou, ainda, de liquidação da privação. Sendo assim, a mulher é um sujeito realizado, pois realiza um fazer e adquire, por conjunção, o objeto-valor.

Ainda quanto as modalizações da mulher, sujeito₂, convém destacar que além do *querer*, há outra modalização que a tornou competente para realizar a ação, o *poder*. Entretanto, essa modalização não é dada pelo sargento e, sim, pelo marido. É o esposo que dá conforto, boa alimentação para a mulher, condições essas que favoreceram a afluência da beleza feminina. É com os recursos financeiros do marido que a mulher passa a usar *engenho*

e arte, a fim de aumentar os dotes naturais. Depois de bela, a mulher é modalizada pelo *poder*, já que, possivelmente, foi a beleza que atraiu o sargento.

Depois dessa transformação, do envolvimento com o sargento, a esposa apresenta os seguintes enunciados de estados:

S_2 (mulher/esposa) \cap O_v (beleza)

S_2 (mulher/esposa) \cap O_v (riqueza)

S_2 (mulher/esposa) \cap O_v (afetividade/virilidade masculina)

Ao envolver-se com o sargento, a esposa rompe seu contrato fiduciário com o marido, no que se refere à fidelidade. Porém, o marido enquanto destinador-julgador, não sabe desse rompimento, pois o relacionamento da esposa com o sargento está no âmbito do *segredo*, não *parece*, mas *é*. Daí não haver, ainda, sanção negativa por parte do marido, pois para ele a esposa não só *parecia* fiel, como também o *era*.

A transferência do sargento coloca, novamente, a mulher em disjunção da afetividade, da virilidade masculina, seu objeto-valor. Essa transferência do sargento, terceiro programa narrativo, é uma ação pautada no *dever*. Em função do cargo que ocupa, o sargento está a mercê de superiores que têm o poder de determinar os locais onde os militares *devem* trabalhar. Sendo assim, mesmo não *querendo* ir embora, afastar-se da amante, o sargento *deve* cumprir ordens dos seus superiores. Com a transferência, a mulher não deixa de ter um amante, mas fica sem os afetos, os carinhos, a presença viril do sargento.

PN₃

F: (transferência do sargento) [S_4 (superiores do sargento) \rightarrow S_2 (mulher) \cup O_v (vivacidade/beleza/virilidade masculina)]

Com a ausência do sargento, a esposa passa a transparecer para o marido um sofrimento, uma dor de amor. *Diz que só quem ama conhece a dor da separação.* Assim como ocorre uma mudança física da mulher com o casamento, a transferência do sargento traz à tona uma nova aparência. *Os bonitos olhos da moça incharam de tanto choro. O apetite diminuiu. Já lhe transparecia, por sob o rouge da face, a antiga cara de tísica.* É essa nova fisionomia da esposa que desperta as suspeitas do marido. *E há de ter sido esse*

desgosto, assim alardeado com pranto e fastio, que acabou por despertar as suspeitas do marido, não acordadas quando o amor florescia e tudo ainda eram rosas.

O marido, destinador-julgador, que acreditava ter uma esposa *verdadeira*, começa a duvidar disso. É a dúvida, a desconfiança que o levam a investigar até que ponto esse ser *verdadeiro* da esposa era, de fato, real. *Passou o bodegueiro a vigiar a esposa; a lhe examinar os silêncios; a lhe escutar os murmúrios durante o sono.* Essa investigação se prolonga até que o marido tenha certeza e descubra que a esposa não era *verdadeira*, como antes aparentava. As figuras, *um postal, um livro com um nome de homem escrito em ambos, um escudo de corporação do sargento e as cartas* representam as provas que o marido encontra, provas essas que dão certeza, para o marido que o *traíam*. A certeza de que ele era traído coloca em jogo outra modalidade veridictória, a esposa que, no viés do marido *parecia e era fiel*, perde o conceito de mulher *verdadeira* e ganha o *status* de esposa *mentirosa*, já que *parecia*, mas *não era* fiel.

Há, até então, a sanção cognitiva ou interpretação, com o julgamento do destinador-julgador. Ele reconhece que a esposa, sendo infiel, não cumpriu o contrato estabelecido na ocasião do matrimônio. Falta, ainda, a sanção pragmática, mas esta não ocorre imediatamente, pois o marido guarda essa descoberta para si. *Durante cinco meses o pobre revolveu dentro do seu magro peito doente o punhal venenoso do ciúme.*

Até o término do quadro II, o marido enquanto destinador-julgador, continua a revolver o ciúme, a reler as cartas que a esposa recebia do amante. *Depois de ler guardava tudo, corria à cozinha, engolia depressa uma colher de caldo, roía um pedaço de pão – seria impossível comer direito com aquele amor de dois ladrões atravessado na garganta.* Não há uma nova ação, apenas indícios de que a sanção pragmática ainda está por acontecer. *Até que um dia houve provocação maior...*

Cabe salientar que o narrador atribui a transferência do sargento ao destino. *E o destino, que não gosta de amores ilegais e costuma castigá-los com maus fados, fez a segunda intervenção: suscitou a transferência do sargento.* Nesse prisma, a transferência passa a ser uma sanção. Há uma primeira sanção cognitiva, que julga o amor dos amantes como ilegal e, depois, há a sanção pragmática, um castigo aos amantes que, é a transferência do sargento. É o destino, e não o marido, que realiza a sanção, pois julga e castiga a esposa por não estar cumprindo o contrato estabelecido com o esposo, já que tem sido infiel. O castigo do destino é colocá-la em disjunção do de seu objeto-valor, os prazeres que a presença do sargento lhe proporcionava. Essa questão será retomada quando da análise do nível discursivo.

4.2.5 Análise do Nível Discursivo – quadro II – Conto

Assim como no quadro I, o discurso se organiza por meio de debreagens enunciativas e enuncivas. No entanto, o narrador, diferente do que ocorre na primeira etapa do conto, opta pelo distanciamento, já que toma a palavra na pessoa do *eu* uma única vez:

E o sargento – quer fosse do Exército, da Aeronáutica, da Marinha ou dos Fuzileiros (não digo ao certo, firme meu propósito de evitar identificação) -, o sargento era simpático, era musculoso, era jovem, era formidavelmente marcial dentro da farda justa ao peito, o andar elástico, a fala ríspida habituada ao comando.

As conjugações verbais *digo* e *firme* trazem para o discurso um *eu*, que fala no espaço do *aqui* e no tempo do *agora*. Com essa debreagem enunciativa, instala-se um narrador e, conseqüentemente, um narratário. Da mesma forma que o quadro I, a fala do narrador visa a causar efeito de verdade e realidade. Além disso, o narrador reitera uma ideia de segredo, de sigilo em torno das pessoas do discurso, *não digo ao certo, firme meu propósito de evitar identificação*. Além de essa estratégia objetivar o efeito de realidade, a ancoragem de pessoa, tempo e espaço continua sendo algo genérico, não há nomes, datas, lugares, o que simula o segredo, causando efeito de realidade. Há somente, como no quadro I, nomes que não remetem a alguém em particular, como: mulher, marido, sargento, sendo que este último poderia ser tanto da Aeronáutica, da Marinha ou dos Fuzileiros.

Interessante ressaltar a forma como o narrador descreve o sargento, suas características vêm descritas após a repetição da construção verbal *era*. Essa repetição dá ênfase ao aspecto jovial e forte do sargento. O verbo no pretérito imperfeito traz, ainda, uma ideia de duratividade, o que intensifica ainda mais as características físicas do sargento. Essa mesma escolha foi adotada no quadro I, para retratar o marido, porém, a ênfase dada às características do marido recaiu sobre as pernas fracas, o aspecto envelhecido. O tempo verbal, quando da descrição do marido, também foi o pretérito imperfeito.

Quanto aos verbos do fragmento anterior, o momento de referência dos verbos *digo* e *firme* é o presente. Há concomitância entre o momento que se enuncia e o momento de referência presente. Já a referência do verbo *era* é um momento anterior ao que se enuncia. A referência diz respeito ao momento, no pretérito, quando suscita, ou melhor *suscitou* o sargento, ainda no quadro I. Há uma concomitância do verbo no pretérito

imperfeito com esse momento de referência pretérito. Daí o sentido da duratividade, de ênfase expressa pelo verbo *era*.

Ainda acerca da organização discursiva, o texto, quase em sua totalidade, traz construções verbais que apontam para a enuncividade, o que objetiva distanciamento da enunciação. É o narrador, projetando um *ele*, no tempo do *então* e no espaço do *alhures*.

Aconteceu que, um belo dia, servia a dama ao balcão (segundo era costume do casal, enquanto o marido almoçava), quando sobreveio o sargento.

Os verbos, *aconteceu* e *sobreveio*, têm como referência um tempo presente, no entanto, a ação, expressa pelos verbos acontecer e sobrevir não é concomitante com o momento de referência, ou melhor, é anterior ao momento em que se enuncia. Já o verbo, *servia*, no pretérito imperfeito, tem como referência um pretérito, um momento anterior a *aconteceu*, figurativizado por *um belo dia*. É interessante mencionar o sentido expresso pelos verbos, enquanto os conjugados no pretérito perfeito, *aconteceu* e *sobreveio* marcam algo acabado, de fato acontecido, os no pretérito imperfeito, *servia*, *era*, *costumava* indicam algo passado, mas com aspecto durativo, de continuidade.

A cena, descrita pelo narrador, que retrata as descobertas, as investigações do marido, também vêm marcadas pelo pretérito imperfeito. É o efeito da duratividade e da estaticidade das descobertas, que são confirmadas aos poucos e prolongam, aguçam um sentimento de ciúme do marido.

Todos os dias, naquela hora fatal do almoço, quando a mulher o substituíra no balcão, ele nem cuidava de comer. Era só correr ao quarto, (...) E quando não havia carta nova, reler a velha, ou antes, uma das antigas, uma datada de 21 de agosto, tão cheia de recordações realísticas, que até parecia diálogo de filme francês. Depois de ler guardava tudo, corria à cozinha, engolia depressa uma colher de caldo, roía um pedaço de pão – seria impossível comer direito com aquele amor de dois ladrões atravessado na garganta.

O tempo pretérito, figurativizado por, *naquela hora fatal do almoço*, é o momento de referência dos verbos *substituíra*, *cuidava*, *era*, *havia* e *parecia*. Há concomitância entre o momento de referência no pretérito e as ações, expressas por esses verbos. Já o momento de referência, também no pretérito, dos verbos *guardava*, *corria*, *engolia*, *roía* e *seria*, vem figurativizado por *depois de ler*, ou seja, um momento anterior ao momento em que se enuncia, porém, concomitante ao momento de referência pretérito.

As expressões temporais *durante cinco meses, todos os dias, naquela hora fatal do almoço* corroboram com a ideia expressa pelos verbos no pretérito imperfeito, já que dizem respeito à intensidade, à duratividade das ações.

Ainda referente aos efeitos de verdade, o simular da realidade, no quadro II há, pela primeira vez, uma delegação de voz do narrador a um dos personagens, mais precisamente, ao marido, *Está aqui para você guardar os seus segredos*. Além dessa delegação de voz, há uma ancoragem de tempo, *21 de agosto*, data de uma das cartas recebidas pela esposa do amante.

Mesmo essa enuncividade, que pretende distanciamento, neutralidade do narrador, em relação aos fatos narrados, nesse texto isso não acontece. O narrador, mesmo pretendendo fingir neutralidade, julga o envolvimento da esposa e do sargento, antes mesmo de descrevê-lo, caracterizando-o como injusto. Esse julgamento, expresso nos excertos a seguir, diz respeito à sua visão (do narrador), em torno dos fatos.

Claro, não era justo que a jovem esposa depois de recondicionada graças às finanças do marido tirasse vantagens dessa nova situação de mulher bonita, em prejuízo do supradito marido. Não era justo, mas este mundo vive de injustiça.

E a ingrata obedecera ao pé da letra.

O narrador, explicitamente, diz ser o relacionamento da mulher com o sargento injusto, já que a mulher arruma um amante depois de mais bela, em função dos bens do marido. Além disso, o narrador a classifica como ingrata, em função de seu comportamento com o marido. Porém, o narrador finge não julgar, não condenar, e atribui ao destino o julgamento desse casal de traidores, ou seja, da mulher e do sargento:

E o destino, que não gosta de amores ilegais e costuma castigá-los com maus fados, fez a segunda intervenção: suscitou a transferência do sargento.

O narrador finge distanciamento dos fatos, neutralidade, e mais, finge não julgar, condenar o amor ilegal, a traição. Para tanto atribui, ao destino o papel de julgador.

4.2.6 Análise do Nível Narrativo – quadro III – Conto

Metonímia, ou a vingança do enganado
(Drama em três quadros)
Quadro III

E³⁵ um dia, como dizíamos na semana passada, houve provocação maior ou o coração do homem enganado saturou-se de ódio e ciúme até ao ponto de não poder contar mais nada. Isso não se explicou. O que se sabe é que ele retirou da gaveta do balcão um revólver que lá guardava há anos, e que fora empenhado por um devedor desaparecido. Junto do revólver estava a caixa de balas. O nosso amigo carregou a arma; e numa manhã de sol claro, eram dez horas em ponto, quando o armazém estava cheio de fregueses, viu-se que o bodegueiro apurava o ouvido, pedia licença aos presentes e transpunha a porta de comunicação da loja com a sua casa.

Daí a pouco se escutou um ruído de altercação, um grito de mulher e três tiros cortaram o ar, em explosões secas.

A freguesia alarmada correu, rodeou a esquina até à porta da frente da casa de moradia. Lá estava armada a tragédia: a mulher na calçada, de joelhos, aos gritos, o marido de revólver na mão, muito trêmulo, tentando soerguê-la, e, atravessado na porta, caído de borco, com o corpo para dentro da sala, um homem. Na posição em que estava não se lhe via cara nem torso, só as botinas pretas e as duas pernas, vestidas em calças cáqui.

E foi o próprio marido quem falou primeiro. Ergueu os olhos para o grupo apavorado, deu com a vista no seu freguês predileto, andou um passo, tapou com o próprio corpo a porta onde jazia o morto e pediu:

- Pode ir chamar a Polícia.

Na Polícia explicou que matara o homem porque era um marido enganado.

O delegado comentou:

- É raro. Em geral vocês matam as mulheres, que são mais fracas.

Mas o marido protestou, magoado:

- Não, eu não seria capaz de matar minha mulher. Ela é tudo que eu tenho no mundo, bonita, delicada, cuidadosa. Me ajuda no armazém, entende de contas, faz as cartas para os atacadistas. Só ela pode fazer a minha comida – eu só como dieta especial, o senhor sabe. Como é que eu ia matar minha mulher?

- Então – ajudou o delegado – matou o amante dela.

O homem tornou a abanar a cabeça:

Também não. O amante era um sargento, que foi transferido e está longe. Além do mais eu só descobri o caso depois que ele viajou. Pelas cartas. Li tudo. Sei até uma de cor, a pior delas...

O delegado calava-se, sem entender, esperando o resto.

E o resto veio:

- Cada carta! Se cada carta daquelas tivesse vida, eu matava, de uma em uma. Fazia até vergonha – parecia coisa de livro. Pensei em tomar o avião e liquidar o sargento. Mas não tenho saúde para andar de avião. Pensei em matar um colega dele, aqui mesmo, para eles tomarem ensino e não transviarem mulher alheia. Mas tive receio de enfrentar a corporação toda – o senhor sabe como eles são unidos. Tinha entretanto que dar um jeito. Já sentia medo de acabar ficando doido. Não tirava aquelas cartas da cabeça; nos dias que não chegava uma, ficava aflito, mais aflito do que ela, que era a destinatária. Tinha que liquidar aquilo, não era? E hoje, afinal, carreguei o revólver, esperei a hora e, quando vi o desgraçado apontar do outro lado da rua, fui para casa, me escondi atrás da porta do quarto, esperando.

- O amante? – indagou o delegado, estupidamente.

O homem se irritou:

- Não, senhor. Não falei que não era o amante? Porém tinha culpa nas cartas. O sargento escrevia – mas era ele que trazia. Quase todo dia estava ali na porta, risonho, com o desgraçado do envelope na mão. Apontei o revólver e atirei três vezes. Ele caiu sem falar. Não, não era o amante, seu delegado. Não era o amante. Mas era o carteiro.

³⁵ A parte do texto em negrito corresponde à parte final do conto. O restante do texto é um retorno à crônica.

É no quadro III que se findam crônica e conto. Há nesse quadro o percurso da sanção. O marido traído, que já realizou a sanção cognitiva no quadro II, realiza, agora, a sanção pragmática, isso porque *o coração do homem enganado saturou-se de ódio e ciúme até ao ponto de não poder contar mais nada*. O marido, no papel de destinador-julgador, analisa, julga a atitude da esposa, no papel de destinatário e, sabendo de sua infidelidade sanciona-a negativamente. Essa sanção envolve um novo programa narrativo.

Manipulado pelo ódio e pelo ciúme, o marido traído, agora no papel de destinatário, aceita a manipulação proposta e realiza a performance. Essa performance, quarto programa narrativo, diz respeito ao assassinato que o marido comete contra um homem que vestia botinas pretas e calças cáqui.

PN₄F: (atirar/matar) [S₁ (marido) → S₄ (um homem) ∪ O_v (vida)]

Para realizar a ação, ou seja, matar um alguém, o marido traído precisava ser competente para tal. Como dito anteriormente, possivelmente o ódio e o ciúme, no papel de destinador-manipulador, manipulam o homem, no papel de destinatário a *querer* e *dever* matar, lavando, assim, sua honra. Além do *dever*, o homem é modalizado pelo *poder*, já que tem uma arma, *retirou da gaveta do balcão um revólver que lá guardava há anos, e que fora empenhado por um devedor desaparecido*. Além dessas modalizações, o marido possui um *saber*, pois ao atirar fica implícito que ele sabia manusear a arma. As modalizações descritas anteriormente, tornam o marido competente para realizar a performance: *daí a pouco se escutou um ruído de alteração, um grito de mulher e três tiros cortaram o ar, em explosões secas*. Os tiros e o corpo de homem caído de borco são figuras que concretizam o percurso da ação, sinal de que alguém entrou em disjunção da vida: *estava armada a tragédia: a mulher na calçada, de joelhos, aos gritos, o marido de revólver na mão, muito trêmulo, tentando soerguê-la, e, atravessado na porta, caído de borco, com o corpo para dentro da sala, um homem*.

Ao solicitar que seu freguês chame a polícia, o marido realiza a sanção, pois há, nesse instante, a verificação do crime. *E foi o próprio marido quem falou primeiro. Ergueu os olhos para o grupo apavorado, deu com a vista no seu freguês predileto, andou um*

passo, tapou com o próprio corpo a porta onde jazia o morto e pediu: - pode ir chamar a polícia. Esse último programa narrativo concretiza o percurso da sanção pragmática.

Atirar, matar um homem foi a maneira de o marido sancionar a esposa pelo não cumprimento do contrato estabelecido quando do casamento. Esse contrato é rompido quando a mulher arruma um amante, deixando de ser fiel ao destinador-manipulador, o esposo. O destinador-manipulador julga a ação do destinatário e sanciona, castigando a esposa com o assassinato, não dela, mas de um homem.

O marido explica, na polícia, que matou por ser um esposo enganado. No entanto, ele não mata nem a esposa, que o traía, nem o sargento, com quem a esposa o traía. Esse desfecho do conto só tem sentido quando compreendido no universo da crônica, conforme análise a ser feita adiante.

4.2.7 Análise do Nível Discursivo – quadro III – Conto

Mesmo no final do conto, o narrador opta pela não identificação dos atores, que são projetados no discurso por meio de uma debreagem enunciativa. A ancoragem de tempo, *um dia, semana passada, numa manhã de sol, dez horas em ponto, daí a pouco*, de espaço *lá, na calçada*, e de pessoa, *homem enganado, o bodegueiro, a freguesia, a mulher, um homem* continuam apontando para a generalidade. Essa iconização feita em torno dos atores é suficiente para simular a realidade, dando veracidade aos fatos. Em suma, mantém-se o segredo, o não identificar das pessoas envolvidas, conforme intenção explícita do narrador, simulando uma história verídica.

A fim de simular a realidade há, ainda, no conto, uma delegação de voz ao marido, quando ele pede, após o assassinato, para seu freguês chamar a polícia.

É relevante apontar a marcação de tempo, quando acontece o assassinato pelo marido, ou seja, esse tempo é figurativizado como *numa manhã de sol claro*. Essa claridade pode ser relacionada, também, à claridade dos fatos. Não há mais segredos, o marido vai revelar para a esposa, de certa forma, que já sabe, é conhecedor de sua traição.

O nosso amigo carregou a arma; e numa manhã de sol claro, eram dez horas em ponto, quando o armazém estava cheio de fregueses, viu-se que o bodegueiro apurava o ouvido, pedia licença aos presentes e transpunha a porta de comunicação da loja com a sua casa.

Como ocorre em outras instâncias do conto, há vários momentos em que o tempo verbal, que marca a enuncividade, é o pretérito imperfeito. O movimentar-se do marido, quadro III, assim como quando das investigações, quadro II, é marcado como algo lento, estático *apurava, pedia, transpunha*.

4.2.8 Análise do Nível Discursivo – quadro III – Crônica

A última instância do texto deve ser compreendida tanto quanto desfecho do conto quanto retorno à crônica. Ou melhor, o desfecho da história só faz sentido se compreendido enquanto crônica, pois o assassinato é um bom exemplo de metonímia, ou seja, culpar o continente pelo conteúdo, ou, ainda, uma relação de causa e efeito.

As delegações de vozes, tanto para o marido quanto para o delegado, no ambiente da delegacia, simulam a realidade. Mesmo no final do texto não há iconização com nomes próprios, e sim, a opção pela generalidade, como ocorreu durante todo o texto.

Convém recuperar a mágoa, manifestada pelo narrador, em relação ao crítico, isso ainda no quadro I, pois é nesse quadro que o narrador anuncia que o conto diz respeito a um caso de metonímia, a fim de evidenciar o bom domínio que ele (narrador) tem do uso da linguagem. Esse desfecho do conto, um retorno à crônica, reitera as questões já discutidas, de um certo rancor, do narrador, em relação ao crítico, chamado pelo narrador de *zoilo*.

Após revisarmos o arcabouço teórico da Semiótica e efetuarmos a análise semiótica do texto, o qual será trabalhado em sala de aula, faremos, na sequência, algumas considerações acerca dos “Campos Lexicais”. Essa proposta de montagem dos campos lexicais visa a contribuir para a percepção da organização discursiva do texto e pode, assim, ser aliada à Teoria Semiótica no processo de leitura do texto. A segmentação do texto, nosso objeto de estudo, será proposta aos alunos durante o período de nossa intervenção.

4.3 OS CAMPOS LEXICAIS COMO ESTRATÉGIA DE SEGMENTAÇÃO TEXTUAL

Os campos lexicais dizem respeito a uma proposta metodológica desenvolvida por Maurand (1992) e divulgada no Brasil por Limoli (1997, 2001, 2005). A partir dos trabalhos da autora, outros foram publicados utilizando os campos lexicais, que dizem respeito a uma das possibilidades de segmentação textual, Merith-Claras (2007, 2009, 2010) e Merith-Claras e Limoli (2009). Segundo Greimas e Courtés (1979, p.390), segmentar

é recortar um todo em unidades menores. Para os autores, a segmentação é um procedimento necessário à análise do texto, uma vez que as unidades textuais, assim obtidas, tornam-se mais fáceis de serem manejadas.

A segmentação de um texto em partes nos leva a perceber distintamente as passagens do texto e as relações entre elas, permitindo-nos, desse modo, uma visão do conjunto e da estrutura global do texto, que nos leva a uma compreensão textual bem diferente daquela obtida por meio de uma leitura intuitiva.

Os critérios utilizados na segmentação são vários e pertencentes a diferentes níveis de descrição textual. Pode-se, por exemplo, dividir um texto, levando-se em consideração a sua disposição gráfica em parágrafos, ou ainda, por tópico ou assunto. Neste trabalho, optamos por segmentar o texto em campos lexicais, para que, a partir desses agrupamentos, “dessas partes”, os alunos, na ocasião de nossa intervenção, percebessem os sentidos do todo, ou seja, o sentido global do texto.

Os campos lexicais consistem no agrupamento de um conjunto de lexemas de um texto, desde que nesse grupo haja pelo menos um traço, um sema comum. “Esse mesmo traço mínimo de significação, ou sema, deve servir de denominação ou hiperônimo para o conjunto, cujos elementos serão chamados de hipônimos”. (LIMOLI, 1997, p.25).

De acordo com Limoli (1997, 2005), na montagem dos campos lexicais, além da hiperonímia, há outra relação de sentido que contribui para a complementaridade da significação global do texto, a polissemia. Isso quer dizer que uma mesma palavra pode figurar em dois campos lexicais diferentes, em função do caráter, das características polissêmicas que as palavras possuem. A autora salienta, ainda, que algumas vezes o agrupamento de determinadas palavras em campos específicos pode provocar questionamentos quanto à sua pertinência ou não àquele campo. Isso, entretanto, pode ser facilmente explicado uma vez que as palavras reunidas nos campos são tomadas não em situação de dicionário, mas organizadas levando-se em consideração o contexto em que elas estão inseridas.

O levantamento dos campos lexicais de um texto é um trabalho preliminar à análise propriamente dita. A tarefa de reagrupamento dos lexemas em campos lexicais deve ser exaustiva, quer dizer, o analista precisa classificar todas as palavras em pelo menos um campo léxico, sem desprezar nenhuma delas, a fim de que nenhum percurso figurativo passe despercebido à visão do analista.

A segmentação, a montagem do campo lexical pode ser iniciada, em qualquer texto, com hiperônimos mais recorrentes, como: a) tempo, espaço, atores; b)

categoria sensorial: gustativo, visual, auditivo, tátil; c) vida *versus* morte; d) alegria *versus* tristeza (...). Apesar de alguns agrupamentos serem mais prováveis nos textos, como os citados anteriormente, é o texto que vai direcionar os campos lexicais possíveis. Segundo Limoli (1997, p.36), “a decomposição do texto-objeto em campos lexicais é o primeiro passo para a exploração dos componentes do texto”. A montagem dos campos lexicais é um instrumento auxiliar de análise, cujo objetivo não se situa no léxico, mas nas relações semânticas entre os diferentes sememas presentes no discurso.

Ao percorrer o texto, no intuito de montar os campos lexicais, o analista executa uma varredura nesse texto, o que propicia uma prática de releitura. Conforme Limoli (1997, 2005), esse contato com a organização discursiva do texto, ou melhor, essa prática metodológica de reconstruir a figurativização de um objeto de análise, leva, encaminha o analista para dentro desse texto. Isso faz com que o analista trabalhe com a materialidade, a concretude textual, percebendo que os sentidos se constroem a partir dessa figurativização. Em se tratando do universo escolar, o que se pretende com a prática da organização dos campos lexicais é evitar leituras superficiais, haja vista que essa metodologia de segmentação visa a contrapor-se ao modelo de leitura adotado em algumas situações, no contexto escolar, quando o aluno, após uma leitura superficial, responde às perguntas sugeridas pelo autor do livro didático.

Para Limoli (1997), o trabalho com os campos lexicais, em sala de aula, trará resultados desiguais. Isso porque nem sempre há um consenso no que se refere aos hiperônimos e a repartição dos campos. Às vezes, a própria composição, quer dizer, os hipônimos dos campos diferem de um aluno para outro. O fato se dá porque esse modelo de segmentação textual aponta para uma subjetividade, no entanto, o caráter medianamente subjetivo não diminui a validade do processo. A autora ressalta, também, que a prática da montagem dos campos é uma etapa puramente operatória, e dela serão retidos apenas resultados coincidentes.

Nossa proposta de trabalho, em torno dos campos lexicais, diz respeito à segmentação do conto, inserido em meio à crônica do texto de Rachel de Queiroz. Apesar de os agrupamentos serem apresentados após a análise semiótica do texto, a montagem dos campos lexicais, como sugere Maurand (1992), deve acontecer antes da análise propriamente dita. Quer dizer, a apresentação dos campos, após a análise semiótica, acontece, unicamente, por uma questão de organização do trabalho em pauta.

4.3.1 Os Campos Lexicais: Quadro I

Apresentamos, a seguir, os campos lexicais por nós elaborados a partir da primeira parte do conto. Essa segmentação, ou melhor, os agrupamentos seguintes correspondem a uma possibilidade, haja vista que outros campos poderiam ser sugeridos.

Os agrupamentos seguintes serão utilizados como referência, como uma possibilidade de segmentação na organização das atividades de leitura e compreensão do texto, quando do processo de nossa intervenção na escola.

Tabela 15 – Levantamento dos Campos Lexicais 01

I – ENQUADRAMENTO SITUACIONAL			
ACTORIALIDADE	TEMPORALIDADE	ESPACIALIDADE	
<ul style="list-style-type: none"> - Homem (3x) - Ele - Eu - Moça - Ela (2x) - Prezado amigo (marido) - Sei (eu) (2x) - Cara de tísica (ela) - O marido - Mudou (ela) - Mal fechava (marido) - Um sargento 	<ul style="list-style-type: none"> - Em moço - Para sempre - Oito horas - Antes do tempo - Hora de ir 	<ul style="list-style-type: none"> - Onde (2x) - Lugar - O local - Numa oficina de roupas de homem - À mesa de costura - Em casa sua - Nos lugares - Na cadeira preguiçosa - Para a cama - Foi aí 	GEOGRÁFICA <ul style="list-style-type: none"> - Numa cidade do interior (2x) - No Ceará - Em Pernambuco - No Pará - Em São Paulo (2x)

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro I” de Rachel de Queiroz.

Tabela 16 – Levantamento dos Campos Lexicais 02

II – SENSORIAL		
VISUAL	GUSTATIVO	TÁTIL
<ul style="list-style-type: none"> - Cor terrosa - Olhar vidrado - As cores - Amarelo 	<ul style="list-style-type: none"> - Boa nutrição - Comer bem - A boa carne fresca - O seu bom tutu - A sua salada de pepino - Os doces de lata - As doces laranjas da serra - Tomava a janta de leite - Carne - Insossa - Morna - Ité 	<ul style="list-style-type: none"> - Morna

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro I” de Rachel de Queiroz.

Tabela 17 – Levantamento dos Campos Lexicais 03

III - POSSE	X	PRIVAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Tinha (3x) - Algumas posses - Casa própria com loja contígua - Instalara o armazém - O armazém (2x) - Bodega (2x) - Venda - Merceria - Empório (2x) - Comércio - Tem comércio - Tem dinheiro - Nosso - Oficina de roupas de homem - Em casa sua - Comprava aos centos - Freguesia - Afluência do dinheiro 		<ul style="list-style-type: none"> - Pobre - Operária - Trabalho - Mesa de costura - Não tinha nada

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro I” de Rachel de Queiroz.

Tabela 18 – Levantamento dos Campos Lexicais 04

IV - VIVACIDADE	X	DECADÊNCIA
<ul style="list-style-type: none"> - Moça - Em moço - Vivesse 		<ul style="list-style-type: none"> - Velho - Pior que velho - Gasto - Sofrera de beribéri - Arruinou - Pernas fracas - O peito cansado - Asmático - A cor terrosa - Olhar vidrado - Doente crônico - Mal ajambrado - Marido enfermiço - Envelhecido antes do tempo - Corpo franzino - Amarelo - Lhe pesar

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro I” de Rachel de Queiroz.

Tabela 19 – Levantamento dos Campos Lexicais 05

V - BELO	X	FEIO
<ul style="list-style-type: none"> - Encantada - Vestir-se bem - Se pintar - Ondular o cabelo - Usar engenho e arte 		<ul style="list-style-type: none"> - Nenhuma beldade - Magrinha - Cara de tísica (2x) - Feia - Corpo franzino

- Nada de feia - Assim bela - Assim vestida - Assim pintada e formosa	- Amarelo - Mal ajambrado
--	------------------------------

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro I” de Rachel de Queiroz.

Tabela 20 – Levantamento dos Campos Lexicais 06

VI - INTENSIDADE	
- Pior que velho - Para sempre - tão mal-ajambrado - Diziam até que - Ainda mais que - Grande coisa	- Assim bela - Assim vestida - Assim pintada e formosa - Lhe pesar - Até mesmo

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro I” de Rachel de Queiroz.

Tabela 21 – Levantamento dos Campos Lexicais 07

VII – TRANSFORMAÇÃO	
- Os efeitos da boa nutrição - Casou - Livrando-se - Passando a comer bem - Mudou como se fosse encantada - Começou a botar corpo - Aumentar as polegadas - Estava crescendo - Aumentar os dotes naturais	- Afluência do dinheiro - Assim bela - Assim vestida - Assim pintada e formosa - Começou - Saiu - Primeira intervenção - Suscitou

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro I” de Rachel de Queiroz.

Tabela 22 – Levantamento dos Campos Lexicais 08

VIII – LAZER	
- Pegava o jornal - Sentava na cadeira preguiçosa - Por amor - Pedir amores	- Cinema - Futebol - Rádio - Convivência morna, insossa, ité

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro I” de Rachel de Queiroz.

Tabela 23 – Levantamento dos Campos Lexicais 09

IX - CERTO	X ERRADO
- Justiça se faça - Não tentou a Deus - Certos	- O pecado - O pecador - Crime

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro I” de Rachel de Queiroz.

Tabela 24 – Levantamento dos Campos Lexicais 10

X - FALSO	
- Parece até	- Tinha cisma

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro I” de Rachel de Queiroz.

Tabela 25 – Levantamento dos Campos Lexicais 11

XI – CORPÓREO	
- As pernas - O peito - Cara (3x) - Metabolismo feminino	- Rosto - Dotes naturais - Corpo

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro I” de Rachel de Queiroz.

Tabela 26 – Levantamento dos Campos Lexicais 12

XII – IMPREVISÍVEL	
- O futuro - Procurou - Começou (2x)	- Destino - Suscitou - Seus cuidados

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro I” de Rachel de Queiroz.

Tabela 27 – Levantamento dos Campos Lexicais 13

XIII – SEGREDO	
- Maledicência - Diga - Não diga - Não conto - Diziam até	- Não contava - Não sei se - Conteí que - Como se diz

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro I” de Rachel de Queiroz.

Tabela 28 – Levantamento dos Campos Lexicais 14

XIV – NEGAÇÃO	
- Não conto - Não diga - Não era - Não quero - Não tentar - Nenhuma - Não sei	- Não queria - Nem de - Nem sequer - Não se - Não era - Só

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro I” de Rachel de Queiroz.

4.3.1.1 Comentários acerca dos campos lexicais – quadro I

Maurand (1992, apud Limoli (1997), sugere que após a organização, o levantamento dos campos lexicais seja elaborada uma justificativa dos diferentes campos e de sua composição. Essa justificativa tem, entre outros objetivos, o de explicitar a escolha e a classificação de alguns lexemas, principalmente nos casos em que a seleção não se justifique fora do contexto analítico.

Conforme Limoli (1997, 2001, 2005), os campos da **espacialidade**, **temporalidade** e **actorialidade** estão sempre presentes na organização discursiva de qualquer texto, por isso é pertinente começar a discussão por esses agrupamentos.

Os lexemas descritos no hiperônimo da **actorialidade** marcam uma indeterminação, uma não referência a nomes dos sujeitos da narrativa. O narrador opta por não especificar tais sujeitos, daí os hipônimos “um homem”, “a moça”, “o marido”, “ela”, “um sargento”. Essa escolha pela generalidade, e não pela especificidade, dá-se, também, em relação à ancoragem da **espacialidade**, haja vista que os lexemas escolhidos visam a não identificação de um local, um espaço específico onde os fatos se deram, “numa cidade do interior”, “Ceará”, “São Paulo”, “Pernambuco”, “Pará”. Os lexemas, que marcam um espaço geográfico, visam a despistar o leitor, confundi-lo a respeito de um local em específico, tanto que o próprio narrador diz ser essa sua intenção. Em relação à hiperonímia **temporalidade**, os hipônimos que ancoram, marcam o tempo também apontam para a generalidade “em moço”, “para sempre”, “antes do tempo”. A forma como o enunciador ancora os fatos no que diz respeito à **actorialidade**, **espacialidade** e **temporalidade** reitera a ideia da indeterminação, já que não há uma iconização de nome dos sujeitos, nem de data e, ainda, de espaço. No caso da espacialidade, há iconização, uma referência a diferentes Estados, o que corrobora com a não identificação.

Quanto ao enquadramento **sensorial**, há três hiperônimos **visual**, **gustativo** e **tátil** recorrentes no texto, sendo que o campo **gustativo** traz um número bem maior de hipônimos, “boa nutrição”, “boa carne fresca”, “o seu bom tutu”, “carne”, “os doces de lata”, “comer bem”. Esse campo aponta para uma transformação da narrativa, a mulher, que antes não desfrutava de boa alimentação, depois de casada, passa a viver em conjunção de uma boa alimentação. É essa boa alimentação que resultará numa transformação física desse sujeito, já que passará de cara-de-tísica a moça bela e formosa. Já o campo **visual** traz hipônimos que demonstram a aparência física do homem, “cor terrosa”, “olhar vidrado”, “amarelo”. Diferentemente desses dois campos, o **tátil** traz apenas uma figura, “morna”, o que demonstra que, nesse primeiro quadro, as transformações estão relacionadas ao **visual** e ao **gustativo**.

Relacionado, ainda, ao campo **gustativo**, está o campo da **posse**. É possível observar, a partir dos hipônimos da **posse**, figuras que apontam para um sujeito homem em conjunção com a riqueza, “mercearia”, “comércio”, “comprava aos centos”, “em casa sua”, “afluência do dinheiro”. Com o casamento, a mulher também entra em conjunção com a riqueza, por isso passa a comer bem, o que justifica tantos lexemas no campo **gustativo**. Os hipônimos do campo da **privação**, “pobre”, “operária”, “trabalho”, “não tinha nada”, apontam

para o estado da mulher antes da transformação da narrativa, ou seja, antes do casamento quando ela ainda não estava em conjunção com a riqueza.

Assim como os campos **gustativo** e **posses** relacionam-se, outros agrupamentos têm relação com tais hiperônimos, como o campo lexical **transformação** e, ainda, **belo versus feio** e **corpóreo**. Como dito anteriormente, depois de casada, a mulher entra em conjunção com a riqueza, como reiteram as figuras do campo das **posses**. Nessa nova condição, a mulher passa a se alimentar bem, como justificam as figuras do campo **gustativo**, e isso a leva a transformar-se em uma mulher mais bonita “mudou como se fosse encantada”, “começou a botar corpo”, “estava crescendo”, “aumentar os dotes naturais”, entre outros lexemas do campo **transformação**. Essa mudança na mulher é física, como demonstram as figuras do campo **corpóreo**, “rosto”, “dotes naturais”, “corpo”, “metabolismo feminino”. Essa transformação faz com que a mulher saia de condição de “magrinha”, “cara-de-tísica” e “feia” passando a moça bonita, “assim bela”, “assim vestida”, “nada de feia”, “assim pintada e formosa”, como observado no campo **belo versus feio**. Esse último hiperônimo, **feio**, também traz figuras que caracteriza o homem, “corpo franzino”, “amarelo” e “mal ajambrado”.

As figuras do campo **transformação** apontam para outro campo, a **intensidade**. Esses campos não se contrapõem, somente evidenciam que as mudanças no aspecto físico do sujeito mulher foram intensas, “assim bela”, “assim vestida”, “assim pintada e formosa”. O campo **intensidade** se relaciona, também, com o campo **belo versus feio**, afinal, o marido não era apenas um homem feio, mal-ajambrado, mas sim, “tão mal-ajambrado”, “pior que velho”.

Outro campo lexical pertinente à compreensão do texto diz respeito aos hiperônimos **vivacidade versus decadência**. Desse campo lexical convém salientar o hiperônimo **decadência**, que traz um rol de lexemas relacionados à saúde, ao bem estar do marido, “pernas fracas”, “o peito cansado”, “asmático”, “doente crônico”, “envelhecido antes do tempo”, “corpo franzino”, “amarelo”. Essas figuras reiteram que a mulher se casa com um homem de **posses**, no entanto, um homem envelhecido antes do tempo, com aspecto decadente. Ela, que também era magrinha e tinha cara-de-tísica, passa a conviver no conforto, a comer bem, daí ter-se transformado numa mulher mais bela, enquanto o marido permanece em seu estado inicial, ou seja, feio e decadente.

No hiperônimo **lazer**, há hipônimos que dizem respeito às ações, descontrações, ao lazer propriamente dito, oferecido à esposa pelo marido, “sentava na cadeira preguiçosa”, “por amor não se interessava”, “convivência morna”, “insossa”, “ité”.

Na narrativa, é essa falta de lazer, apenas uma convivência morna, sem afetos, carinhos, amor, que vai alterar a competência modal da esposa, ou seja, ela passa a *querer* desfrutar de uma vida não propiciada pelo marido.

Além desses campos, comentados anteriormente, outros foram levantados, no entanto, optamos por discutir os agrupamentos priorizados na elaboração das atividades. Esperamos que, ao organizarem o texto em campos lexicais, os alunos percebam a relação da organização figurativa do texto com as transformações, as mudanças de estados ocorridas na narrativa. É nosso intuito, ainda: que a montagem dos campos não seja uma atividade puramente mecânica; que os alunos percebam as relações entre os diferentes campos; que os discentes saibam perceber que a recorrência de figuras, num único hiperônimo, não é aleatória, mas importante para a compreensão do texto.

Outra questão interessante a ser salientada quanto ao levantamento dos campos lexicais, é a recorrência, ou não, de alguns campos. Isso porque, como será observado no quadro II e III, os campos nem sempre permanecem os mesmos, pelo contrário, alguns desaparecem, enquanto outros se fazem pertinentes demonstrando, assim, uma forte relação entre as figuras e a narratividade do texto.

4.3.2 Os Campos Lexicais: quadro II

Assim como no quadro I, apresentamos, na sequência, os agrupamentos elaborados a partir da segmentação da segunda parte do conto, quadro II.

Tabela 29 – Levantamento dos Campos Lexicais 01

I – ENQUADRAMENTO SITUACIONAL		
ACTORIALIDADE	TEMPORALIDADE	ESPACIALIDADE
- Esposa (2x)	- Depois (4x)	- Dentro da farda justa ao peito;
- Marido (6x)	- Um belo dia	- Ao balcão
- Mulher (3x)	- Enquanto	- No rádio
- O sargento (6x)	- Quando (4x)	- Perto do balcão
- A dama	- Hoje	- Ali
- Casal	- Se demorar	- Onde
- Ele (4x)	- Naquele dia	- Distante
- A moça	- Sempre	- Dentro do seu magro peito
- Sargentos	- A que horas	- Cofre dos guardados
- Os dois	- Já	- Do Paraná
- Eles	- Ainda	- Na tampa
- Moça	- Durante o sono	- Aqui
- O bodegueiro	- Durante cinco meses	- No balcão
- Homem (2x)	- Diariamente	- Quarto
- Soldado	- Durante a lua-de-mel	- O camiseiro

- Menino - Você	- Todos os dias - Naquela hora fatal - 21 de agosto - Um dia	- Sob o monte de roupa - Bolso
--------------------	---	-----------------------------------

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro II” de Rachel de Queiroz.

Tabela 30 – Levantamento dos Campos Lexicais 2

II – SENSORIAL		
VISUAL	GUSTATIVO	AUDITIVO
- Mais que olhares - Olhos - Incharam - Por sob o <i>rouge</i> - Cara de tísica - A vigiar - Branca	- Almoçava - Pediu um maço de cigarros - Queria um vermute - Três almoços - Almoços - O apetite diminuiu - Almoço - Cuidava de comer - Engolia depressa - Uma colher de caldo - Roia um pedaço de pão - Comer direito - Atravessado na garganta	- Não digo - Fala ríspida - Pediu - Pediu licença para escutar o noticiário esportivo - Tocava - Disse alguma palavra - Murmurada tão baixo - Não a ouviu - Basta que se diga - Diz - Os silêncios - A lhe escutar - Os suspiros e os murmúrios - Suspiros, silêncios e murmúrios - Dizendo - Diálogo de filme francês

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro II” de Rachel de Queiroz.

Tabela 31 – Levantamento dos Campos Lexicais 03

III - VIVACIDADE	X	DECADÊNCIA
- Jovem esposa - Nova situação - Vive - Firme - Era jovem - Amor florescia - Progresso do choco - Como menino - A nova (2x) - A Moça		- Uma gripe - Antiga cara de tísica - O pobre peito doente - A velha - Das antigas

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro II” de Rachel de Queiroz.

Tabela 32 – Levantamento dos Campos Lexicais 04

IV - BELO	X	FEIO
- Mulher bonita - Era simpático - Era musculoso - Era formidavelmente marcial - Andar elástico		- Incharam - Cara-de-tísica

<ul style="list-style-type: none"> - Belo dia - Um sargento daqueles - Os bonitos olhos - Tudo ainda eram rosas 	
---	--

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro II” de Rachel de Queiroz.

Tabela 33 – Levantamento dos Campos Lexicais 05

V - SEGREDO	
<ul style="list-style-type: none"> - Não digo ao certo - Evitar identificação - O que houve - O que não houve - É difícil reconstituir - Parece que - Seria pretexto - Disse alguma palavra - Murmurada tão baixo - Sempre atenta a mexericos - Como se encontravam - Onde - A que horas - Não se apurou - Amor proibido 	<ul style="list-style-type: none"> - Não acordadas - Um postal - Um livro - Objeto de suspiros, silêncios e murmúrios - As cartas - As cartas de amor - Caixa de madeira - O cofre dos guardados - Guardar os seus segredos - A carta nova - Chavinha falsa - Guardava tudo

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro II” de Rachel de Queiroz.

Tabela 34 – Levantamento dos Campos Lexicais 06

VI - INTENSIDADE	
<ul style="list-style-type: none"> - Este mundo - Firme meu propósito - É difícil - Tão baixo - No máximo - Pegara firme - Muito além - Tanto choro - Assim alardeado - Tantas descobertas pequenas 	<ul style="list-style-type: none"> - À maior de todas - O número de ovos que aumenta - Ao pé da letra - Fatal - Era só - Tão cheia de - Recordações realísticas - Seria impossível

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro II” de Rachel de Queiroz.

Tabela 35 – Levantamento dos Campos Lexicais 07

VII – RELACIONAMENTO	
<ul style="list-style-type: none"> - Esposa (2x) - Marido (4x) - Supradito marido - Casal - O namoro - Muito além do namoro - Se amaram - Amor proibido 	<ul style="list-style-type: none"> - amores ilegais - Só quem ama - Separação - As suspeitas do marido - O amor florescia - Tudo ainda eram rosas - Da mulher - A lua-de-mel

-Tristão e Isolda - Paolo e Francesca	- Diálogo de filme francês
--	----------------------------

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro II” de Rachel de Queiroz.

Tabela 36 – Levantamento dos Campos Lexicais 08

VIII – REVELAÇÃO	
- Aconteceu	- Acabou descobrindo
- Sobreveio	- Com um nome de homem
- Suscitou	- Descobriu um escudo
- Lhe transparecia	- O que provava
- Por sob o <i>rouge</i>	- Além de homem era soldado
- Há de ter sido	- Tantas descobertas pequenas
- Assim alardeado	- Levaram-no
- Acabou por despertar as suspeitas	- Descobrir que o traíam
- A vigiar	- Descobrir as cartas
- A lhe examinar	- Assinadas com aquele nome fatal
- Os silêncios	- Descobre
- A lhe escutar	- Dizendo
- Os suspiros e os murmúrios	- A vigiar escondido
- Deu para fazer pesquisas	- Reler a velha
	- Uma das antigas
	- Até parecia
	- De ler

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro II” de Rachel de Queiroz.

Tabela 37 – Levantamento dos Campos Lexicais 09

IX – CORRESPONDÊNCIA	
- Um postal	- Vinham com carimbo
- Escrito em ambos	- Assinadas
- Com a mesma letra	- A carta nova
- As cartas	- Reler a velha
- As cartas de amor	- Uma datada de 21 de agosto
	- De ler

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro II” de Rachel de Queiroz.

Tabela 38 – Levantamento dos Campos Lexicais 10

X – TRAIÇÃO	
- A moça consentiu	- O traíam
- Negar favores	- As cartas de amor
- Murmurada tão baixo	- Aquele nome fatal
- O namoro	- Uma chave falsa
- Caminharam muito além do namoro	- O cofre dos guardados
- Como se encontravam	- A chavinha falsa
- Se amaram de amor proibido	- A carta nova
- Tristão e Isolda	- Recordações realísticas
- Paolo e Francesca	- Aquele amor de dois ladrões
- Amores ilegais	
- Despertar as suspeitas do marido	
- O amor florescia	

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro II” de Rachel de Queiroz.

Tabela 39 – Levantamento dos Campos Lexicais 11

XI – SENTIMENTOS	
EUFÓRICOS	DISFÓRICOS
<ul style="list-style-type: none"> - Rindo - Recordações realísticas - Amor florescia - Eram rosas - Lua-de-mel 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhece a dor da separação - Tanto choro - Esse desgosto - Pranto e fastio - Revolveu o punhal venenoso do ciúme - Ingrata - Ansiosamente - Atravessado na garganta - Provocação maior

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro II” de Rachel de Queiroz.

Tabela 40 – Levantamento dos Campos Lexicais 12

XII - POSSE	X PRIVAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Graças às finanças - Ninho de pássaro - Chave falsa - Uma caixa de madeira - Um pinheirinho recortado - Lhe dera 	<ul style="list-style-type: none"> - Tirasse vantagem - Em prejuízo

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro II” de Rachel de Queiroz.

Tabela 41 – Levantamento dos Campos Lexicais 13

XIII – TRANSFORMAÇÃO	
<ul style="list-style-type: none"> - Recondicionada - Fez a segunda intervenção - A transferência - Separação 	<ul style="list-style-type: none"> - Passou - Amor florescia - Os progressos do choco - Houve provocação maior

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro II” de Rachel de Queiroz.

Tabela 42 – Levantamento dos Campos Lexicais 14

XIV – CORPÓREO	
<ul style="list-style-type: none"> - Peito (2x) - Olhos 	<ul style="list-style-type: none"> - Face - Cara de tísica

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro II” de Rachel de Queiroz.

Tabela 43 – Levantamento dos Campos Lexicais 15

XV - NEGAÇÃO	X AFIRMAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Não era justo - Não digo ao certo - Negar - Não pediu - Não se 	<ul style="list-style-type: none"> - Claro

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro II” de Rachel de Queiroz.

Tabela 44 – Levantamento dos Campos Lexicais 16

XVI – MILITARES	
- O sargento (5x) - Fosse do exército - Da aeronáutica - Da marinha - Dos fuzileiros	- Dentro da farda - Habituada ao comando - Sargentos - Um escudo da corporação do sargento - Era soldado

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro II” de Rachel de Queiroz.

Tabela 45 – Levantamento dos Campos Lexicais 17

XVII – COMÉRCIO	
- Servia a dama ao balcão - Perto do balcão - O resto da freguesia presente	- O bodegueiro - Substituíra no balcão

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro II” de Rachel de Queiroz.

Tabela 46 – Levantamento dos Campos Lexicais 18

XVIII – ROTINA	
- Três almoços - Segundo era costume	- Seguindo-se

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro II” de Rachel de Queiroz.

Tabela 47 – Levantamento dos Campos Lexicais 19

XIX - MOVIMENTO	X ESTATICIDADE
- Caminharam - Levaram-no - Vinham - Por via aérea - Correr ao quarto - Abrir o camiseiro - Tirar a caixa - Puxar do bolso - Abrir - Corria à cozinha	- Fica - Diariamente - Está

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro II” de Rachel de Queiroz.

Tabela 48 – Levantamento dos Campos Lexicais 20

XX - VIDA	X MORTE
- Vive	- Punhal venenoso

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro II” de Rachel de Queiroz.

Tabela 49 – Levantamento dos Campos Lexicais 21

XXI AUTORIDADE	X SUBMISSÃO
- Andar elástico - Fala ríspida - Habituada ao comando - Conseguira	- Obedecera

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro II” de Rachel de Queiroz.

Tabela 50 – Levantamento dos Campos Lexicais 22

XXII - JUSTO	X	INJUSTO
- O destino		- Não era justo (2x)
- Costuma castigá-los		- Tirasse vantagem
- Maus fados		- Vive de injustiça

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro II” de Rachel de Queiroz.

4.3.2.1 Comentários acerca dos campos lexicais – quadro II

O enquadramento **situacional**, assim como no quadro I, continua apontando para a generalidade. No campo da **actorialidade**, não há hipônimos que apontem para alguém, em particular, apenas “marido”, “esposa”, “sargento”, “moça”, “menino”. Não há, também, lexemas que digam respeito a espaços específicos, que remontem à **espacialidade**, pelo contrário, os hipônimos “no balcão”, “na tampa”, “no quarto”, “ali”, “aqui” não especificam uma cidade, um lugar dos acontecimentos. Quanto ao tempo, diferente do quadro I, os lexemas relacionados ao hiperônimo **temporalidade** são bem mais recorrentes, além disso, os hipônimos indicam continuidade, duratividade dos acontecimentos, “durante o sono”, “durante cinco meses”, “diariamente”, “todos os dias”, “sempre”, “já”. As figuras, relacionadas à **temporalidade** têm uma ligação com as investigações e descobertas do marido a respeito da traição da esposa.

O agrupamento **sensorial** também sofre alterações, se comparado com o quadro I. O hiperônimo **gustativo**, por exemplo, traz hipônimos que dizem respeito ao sujeito homem, à sua aflição, quando das descobertas da traição “cuidava de comer”, “engolia depressa”, “uma colher de caldo”, “roía um pedaço de pão”, “atravessado na garganta”. O hiperônimo **auditivo**, agrupamento não recorrente no quadro I, mas que tem muitas figuras no quadro II, “disse alguma palavra”, “a lhe escutar”, “os silêncios”, “os suspiros e os murmúrios”, “suspiros, silêncios e murmúrios”, “não a ouviu”, “basta que se diga” relaciona-se, também, a outro agrupamento, o campo do **segredo**. Ainda a respeito do enquadramento situacional, os lexemas do hiperônimo **visual**, que no quadro I diziam respeito ao aspecto visual do sujeito homem, no quadro II trazem figuras relacionadas ao desmascaramento da esposa, ao despertar das suspeitas do marido a partir da aparência da mulher, “incharam”, “por sob o *rouge*”, “cara-de-tísica”.

O hiperônimo **segredo** traz um rol de lexemas, de figuras relacionadas aos mistérios, ao relacionamento secreto da mulher com o sargento, e, também, às descobertas do marido, desse relacionamento, “o que houve”, “o que não houve”, “murmurada tão baixo”, “como se encontravam”, “onde”, “as cartas de amor”, “não acordadas”, “guardava tudo”.

Relacionado ao hiperônimo **segredo** está o agrupamento **traição**, este que traz figuras que apontam para o envolvimento da mulher com o sargento “a moça consentiu”, “se amaram de amor proibido”, “despertar as suspeitas do marido”, “aquele amor de dois ladrões”.

No quadro I, o hiperônimo **intensidade** está relacionado à beleza da esposa, já no quadro II, essa intensidade se refere aos novos fatos que envolvem os sujeitos, ou seja, a intensidade da tristeza da esposa quando da transferência do sargento, “tanto choro”, “assim alardeado”; às descobertas do marido, “fatal”, “à maior de todas”, “tantas descobertas pequenas”; e ao namoro entre a mulher e o sargento, “pegara firme”, “muito além”.

Quanto ao campo **belo versus feio**, o primeiro hiperônimo é bem recorrente no quadro II, este traz figuras que descrevem o novo sujeito da narrativa, o sargento, “era simpático”, “era musculoso”, “era formidavelmente marcial”, “andar elástico”. Já o hiperônimo **feio** traz figuras relacionadas à aparência física da mulher, após a transferência do sargento, “incharam”, “cara-de-tísica”.

Diferente do quadro I, o agrupamento **vivacidade versus decadência**, além de não trazer tantas figuras, estas não se referem, propriamente, às características dos sujeitos, mas às mudanças de estados da narrativa, “nova situação”, “amor florescia”, “progresso do choco”, “a nova”.

Como é na segunda parte do conto que ocorre o envolvimento do sargento com a mulher, é nesse quadro que há reiteradas figuras apontando para o hiperônimo **relacionamento**. Estas não dizem respeito somente ao relacionamento do casal, mas são figuras que reiteram a ideia de envolvimento secreto “o casal”, “o namoro”, “se amaram”, “amor proibido”, “Tristão e Isolda”, “Paolo e Francesca”, “amores ilegais”, “Diálogo de filme francês”. Como esse relacionamento secreto é descoberto pelo marido, há várias figuras, no agrupamento **revelação**, que concretizam as descobertas do marido, “a vigiar”, “a lhe examinar”, “a lhe escutar”, “acabou descobrindo”, “a vigiar escondido”, “descobriu um escudo”. Ainda em relação às descobertas do marido está o campo **correspondência** cujas figuras “um postal”, “as cartas de amor”, “a carta nova”, “reler a velha”, “uma datada de 21 de agosto” concretizam as provas da traição. É nesse contexto de descobertas que a mulher, a qual parecia ser fiel, é desmascarada pelo marido, passando a mentirosa.

Outro campo lexical que não aparece no quadro I, mas que é pertinente no quadro II, é o enquadramento dos sentimentos. Isso porque, mesmo com o casamento do homem e da mulher, quadro I, não há figuras relacionadas aos sentimentos dos sujeitos. É a partir do relacionamento da mulher com o sargento que figuras relacionadas à alegria, aos sentimentos, **eufóricos**, “rindo”, “amor florescia”, “eram rosas”, “lua-de-mel” aparecem. Com

o rompimento desse mesmo relacionamento os sentimentos de tristeza, **disfóricos**, manifestam-se, “conhece a dor da separação”, “pranto e fastio”, “tanto choro”.

Priorizamos, assim como fizemos nos comentários dos agrupamentos, quadro I, apenas os campos lexicais utilizados na elaboração das atividades para os alunos. Não que isso diga respeito à importância dada a alguns agrupamentos, mas sim, há priorização necessária, já que o tempo não permitiria abordar todos os campos lexicais, quando da aplicação das atividades.

4.3.3 Os Campos Lexicais: Quadro III

As tabelas seguintes trazem os principais campos léxicos elaborados a partir da segmentação do conto, quadro III.

Tabela 51 – Levantamento dos Campos Lexicais 01

I – ENQUADRAMENTO SITUACIONAL		
ACTORIALIDADE	TEMPORALIDADE	ESPACIALIDADE
- Do homem	- Um dia	- Da gaveta do balcão
- Ele	- Na semana passada	- Lá (2x)
- Um devedor	- Há anos	- O armazém
- O nosso amigo	- Numa manhã	- Junto do revólver
- O bodegueiro	- Houve	- A porta (2x)
- Aos presentes	- Eram dez horas em ponto	- Da loja
- Mulher (2x)	- Quando	- A sua casa
- A freguesia	- Daí a pouco	- A esquina
- O marido		- A porta da frente
- Um homem		- Da casa de moradia
- O próprio marido		- Na calçada
- Quem (o marido)		- Na mão
- O grupo		- Na porta
- Seu freguês predileto		- Para dentro da sala
- O morto		- Onde

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro III” de Rachel de Queiroz.

Tabela 52 – Levantamento dos Campos Lexicais 02

II – SENSORIAL	
VISUAL	AUDITIVO
- Sol claro	- Como dizíamos
- Viu-se que	- Apurar o ouvido
- Não se lhe via	- Se escutou
- Só as botinas Pretas	- Um ruído de altercação
- Vestidas em calças cáqui	- Um grito de mulher
- Ergueu os olhos	- Explosões secas
- Deu com a vista	- Aos gritos
- Tapou	- Falou primeiro

	- Pediu
--	---------

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro III” de Rachel de Queiroz.

Tabela 53 – Levantamento dos Campos Lexicais 03

III - SEGREDO	
- Não poder contar mais nada	- Não se lhe via
- Isso não se explicou	- Nem cara nem torso
- Guardava	- Desaparecido

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro III” de Rachel de Queiroz.

Tabela 54 – Levantamento dos Campos Lexicais 04

IV - INTENSIDADE	
- Provocação maior	- Estava cheio
- Saturou-se	- Muito trêmulo
- Até ao ponto de	

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro III” de Rachel de Queiroz.

Tabela 55 – Levantamento dos Campos Lexicais 05

V – CORPÓREO	
- O coração	- Nem torso
- O ouvido	- Duas pernas
- O corpo	- Próprio corpo
- Nem cara	

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro III” de Rachel de Queiroz.

Tabela 56 – Levantamento dos Campos Lexicais 06

VI – REVELAÇÃO	
- Como dizíamos	- Apurava o ouvido
- O que se sabe	- Se escutou
- Sol claro	- Falou primeiro
- Viu-se que	- Pode ir chamar a polícia

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro II” de Rachel de Queiroz.

Tabela 57 – Levantamento dos Campos Lexicais 07

VII – COMÉRCIO	
- Do balcão	- Fregueses
- Fora empenhado	- Da loja
- Um devedor	- O bodegueiro
- O armazém	- A freguesia

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro III” de Rachel de Queiroz.

Tabela 58 – Levantamento dos Campos Lexicais 08

VIII – TRAIÇÃO	
- Homem enganado	

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro III” de Rachel de Queiroz.

Tabela 59 – Levantamento dos Campos Lexicais 09

IX – SENTIMENTOS	
EUFÓRICOS	DISFÓRICOS

	<ul style="list-style-type: none"> - Provocação maior - Alarmada - Ódio - Ciúme - Aos gritos - Muito trêmulo - Apavorado
--	---

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro III” de Rachel de Queiroz.

Tabela 60 – Levantamento dos Campos Lexicais 10

X - MOVIMENTO	X ESTATICIDADE
<ul style="list-style-type: none"> - Retirou - Carregou a arma - Transpunha a porta de comunicação - Cortaram o ar - Correu - Rodeou a esquina - Até a porta da frente - Para dentro - Tentando soerguê-la - E foi - Ergueu os olhos - Andou um passo - Tapou 	<ul style="list-style-type: none"> - Estava - Estava armada - Atravessado na porta - Caído de borco - Na posição em que estava - Jazia - O morto

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro III” de Rachel de Queiroz.

Tabela 61 – Levantamento dos Campos Lexicais 11

XI - VIDA	X MORTE
	<ul style="list-style-type: none"> - Um revólver - Caixa de balas - Carregou a arma - Um ruído de alteração - Três tiros - Explosões secas - A tragédia - De revólver na mão - Jazia - O morto

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro III” de Rachel de Queiroz.

Tabela 62 – Levantamento dos Campos Lexicais 12

XII - AUTORIDADE	X SUBMISSÃO
	<ul style="list-style-type: none"> - Pedia licença - De joelhos - Tentando soerguê-la - Ergueu os olhos - Pediu

Fonte: “Metonímia, ou a vingança do enganado: quadro III” de Rachel de Queiroz.

4.3.3.1 Comentários acerca dos campos lexicais – quadro III

É no quadro III, enquanto organização da narrativa, que ocorre o último percurso, a sanção. Assim, as figuras dos agrupamentos estão relacionadas à ação do marido, enquanto destinador-julgador, que após julgar a ação da esposa vai sancioná-la pelo cumprimento, ou não, do contrato estabelecido. Dessa forma, as figuras dos campos lexicais do texto apontam para essa última ação. Quanto ao enquadramento **situacional**, o hiperônimo **temporalidade** traz hipônimos que apontam para um tempo, um momento específico, “um dia”, “numa manhã”, “eram dez horas em ponto”, “daí a pouco”. Quanto à **espacialidade**, há figuras relacionadas a um espaço que envolve o armazém, a casa e a rua, ambientes onde se dá a última transformação do conto: “o armazém”, “da loja”, “a sua casa”, “a porta da frente”, “da casa de moradia”, “a esquina”, “na calçada”. Quanto à **actorialidade**, como nos demais quadros, não há nomes, apenas figuras genéricas, sem referência a uma pessoa em particular: “ele”, “um devedor”, “o bodegueiro”, “aos presentes”, “a freguesia”, “mulher”, “o próprio marido”. Não há, no quadro da **actorialidade**, o hipônimo sargento, como nos demais quadros.

No enquadramento **sensorial**, há somente dois hiperônimos, o **visual** e o **auditivo**. A primeira figura do campo lexical **visual**, “sol claro”, aponta para a descoberta, a revelação, o desfecho. Nada mais ficará escondido. As demais figuras desse agrupamento trazem, também, a caracterização do homem, mais precisamente, do homem assassinado pelo marido “só as botinas pretas”, “vestidas em calças cáqui”. O campo **auditivo**, bem mais recorrente no quadro II, quando das descobertas, no quadro III traz hipônimos que dizem respeito à ação do marido “um ruído de altercação”, “um grito de mulher”, “explosões secas”, “aos gritos”.

O campo do **segredo** não diz respeito aos encontros, ao envolvimento da mulher com o sargento, mas ao sujeito da narrativa assassinado pelo marido, “não se lhe via”, “nem cara nem torso”, “isso não se explicou”. Já o campo da **intensidade** diz respeito ao limites, ao não suportar mais do marido traído, “provocação maior”, “saturou-se”, “até ao ponto de”.

Em relação aos sentimentos **eufóricos** e **disfóricos**, não há qualquer referência à euforia, há apenas lexemas que apontam para sentimentos disfóricos, como “provocação maior”, “ódio”, “ciúme”, “apavorado”, “muito trêmulo”, “aos gritos”.

Como nesse quadro há uma ação, que diz respeito à sanção, os hiperônimos **movimento** e **estaticidade** são extremamente recorrentes. Há, na ação do marido, todo um

movimento de preparação, à ação final: “carregou a arma”, “transpunha a porta de comunicação”, “cortaram o ar” “tentando soerguê-la”, “andou um passo”. Já a **estaticidade** traz figuras referentes ao resultado da ação do marido, à morte de um homem “estava armada”, “atravessado na porta”, “caído de borco”, “na posição em que estava”, “jazia”, “o morto”.

Assim como não há figuras relacionadas a sentimentos eufóricos, não há, também, figuras relacionadas à **vida**, unicamente à **morte**, “um revólver”, “caixa de balas”, “um ruído de altercação”, “três tiros”, “explosões secas”, “a tragédia”, “jazia”, “o morto”.

A partir dos comentários dos principais campos lexicais, tanto do quadro I, quanto do quadro II e III, foi possível observar a predominância de alguns agrupamentos conforme aconteciam as transformações da narrativa. O quadro I, quando da caracterização dos sujeitos homem e mulher, os campos da **posse versus privação** são fortemente marcados. Além desses, os hiperônimos **belo versus feio** e **vivacidade versus decadência** também trazem lexemas que caracterizam os estados dos sujeitos na narrativa. Esses estados sofrem mudanças, como apontam as figuras do agrupamento **transformação**, que por sua vez têm relação com outro hiperônimo o **gustativo**. É interessante salientar que, mesmo se tratando de um único texto, um conto, de acordo com as transformações, as mudanças de estados, novos agrupamentos vão surgindo, enquanto outros, que eram fortemente marcados, deixam de ter figuras recorrentes. Isso é possível de se comprovar observando os campos do quadro II, que já não trazem tantas figuras no campo da **posse versus privação**, mas que têm novos campos **segredo**, **relacionamento**, **traição**, **revelação** e sentimentos, tanto **eufóricos** quanto **disfóricos**, não mencionados no quadro I. Isso porque é no quadro II que a mulher passa a se relacionar com o sargento. É nesse mesmo quadro que o sujeito marido descobre a traição, daí as figuras da **revelação**, dos sentimentos **disfóricos** e mesmo, a reincidência de figuras no campo do **auditivo**. Já no quadro III, o campo **vida versus morte** aparece. É nesse quadro que o sujeito marido sanciona a esposa, como é o momento da ação o campo **movimento versus estaticidade** tem figuras incidentes. Os agrupamentos do campo III ainda dizem respeito aos sentimentos **disfóricos**, mas já não há uma recorrência de figuras relacionadas à **euforia**.

Acreditamos não ser suficiente no processo de leitura, o aluno, enquanto leitor, percorrer os caminhos do sentido de forma superficial, é preciso adentrar ao texto, fragmentá-lo, para só depois construir, abstrair o sentido do todo. Durante a montagem dos campos lexicais o aluno tem a possibilidade de discutir possibilidades, refletir sobre o sentido das partes para entender as relações que as figuras têm no texto. Pode, ainda, compreender que as escolhas discursivas, feitas pelo enunciador, não são aleatórias.

Apesar de pouco difundida, a metodologia dos campos lexicais pode contribuir de forma importante no processo de leitura, pois além de possibilitar ao aluno fragmentar o texto, propicia, ainda, a reflexão do educando na busca do melhor hiperônimo/hipônimo. É nesse momento que o professor pode atuar enquanto mediador, conduzindo os discentes na busca e construção do sentido, isso de forma reflexiva, crítica e interativa.

Nesse capítulo, arrolamos aspectos teóricos a respeito da Teoria Semiótica bem como a aplicação dessa teoria na análise do texto de Rachel de Queiroz. Da mesma forma procedemos com a metodologia dos Campos Lexicais. No capítulo seguinte, apresentaremos como a Semiótica e a proposta dos Campos Lexicais, a partir das atividades elaboradas, foram concretizadas no ensino, durante o processo de intervenção de nossa pesquisa.

CAPÍTULO 5 – O PROCESSO DE INTERVENÇÃO: A VOLTA DA PESQUISADORA À SALA DE AULA

Como no processo de intervenção pretendíamos desenvolver atividades de leitura e análise linguística, tendo como respaldo teórico a Semiótica greimasiana, após a análise semiótica do texto de Rachel de Queiroz elaboramos um rol de atividades as quais foram aplicadas em uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental. Esse momento, ou seja, essa volta da pesquisadora à sala de aula, não como observadora, mas como professora/pesquisadora, corresponde ao processo de intervenção de nossa pesquisa, cujo objetivo era contribuir para melhorar/modificar uma determinada realidade.

As atividades propostas estavam pautadas nas discussões empreendidas, quando da análise semiótica do texto, tanto do nível narrativo quanto discursivo. Contudo, objetivando possibilitar um maior contato do aluno com o texto e concretizar um processo de leitura que prioriza as partes, aliamos a estratégia de segmentação textual, os campos lexicais, às questões oriundas da análise semiótica do texto.

Ao todo, foram 21 aulas ministradas pela pesquisadora cujo conteúdo incidia sobre a leitura e análise linguística do texto, “Metonímia, ou a vingança do enganado”, de Rachel de Queiroz. Nesse capítulo nos deteremos em descrever as atividades propostas bem como tecer algumas considerações acerca desse processo de intervenção. Optamos por dividir as atividades em quadros, respeitando, desse modo, a divisão do texto proposta por Rachel de Queiroz.

5.1 AS ATIVIDADES PROPOSTAS E A INTERAÇÃO COM OS ALUNOS - QUADRO I

Assim como no relato do processo de diagnóstico, descreveremos as atividades desenvolvidas destacando o nível de envolvimento e o grau de dificuldade apresentado pelos alunos durante a realização dos exercícios. A descrição das aulas também estará dividida por semana de aplicação, como fizemos no relato do processo de diagnóstico. Como nosso propósito com a intervenção também era o de observar a viabilidade da Teoria Semiótica (como instrumento teórico-metodológico), na elaboração de atividades para o ensino, acabamos não priorizando outras teorias para analisar as aulas, por nós ministradas, como fizemos com a professora no processo de diagnóstico. Quer dizer, nosso foco durante as aulas esteve mais restrito às atividades elaboradas e ao desenvolvimento dessas pelos

educandos. Em razão de tal objetivo, outras questões importantes como a análise de nossa prática pedagógica e, até mesmo o processo de ensino-aprendizagem não foram enfocados.

No intuito de melhor aproveitar o tempo em sala de aula, as atividades foram entregues aos alunos em folhas impressas, à medida que estas iam sendo desenvolvidas. Nossa opção em não entregar todo o material de uma única vez, deu-se por receio de os alunos esquecerem em casa as atividades a serem utilizadas em sala.

1ª Semana de Aplicação

28/07/2009 – uma aula

Nosso primeiro encontro com os alunos foi num dia chuvoso, por isso apenas 09 alunos, dos 32 pertencentes à turma, estavam presentes. Como havíamos combinado previamente a data de início do processo de intervenção, mesmo com um número pequeno de alunos iniciamos nossas atividades. Apesar de os alunos já terem conhecimento do processo de pesquisa que seria empreendido na turma, ao chegarmos à sala de aula (eu, a professora titular da turma e a professora, sujeito do processo de diagnóstico), relembramos aos alunos o objetivo de minha presença.

Para darmos andamento ao nosso trabalho, entregamos aos discentes uma folha contendo o texto a ser trabalhado, figura 17.

Figura 17 - Metonímia, ou a vingança do enganado – quadro I

<p>Metonímia, ou a vingança do enganado (Drama em três quadros)</p> <p>Quadro I</p> <p><i>Metonímia</i> – a palavra me ficou na memória desde o ano de 1930, quando publiquei o meu livro de estréia, aquele romance de seca chamado <i>O quinze</i>. Um crítico, examinando a obrinha, censurava-me porque, em certo trecho da história, eu falava que o galã saíra a andar “com o peito entreaberto na blusa”. “Que disparate é esse?”, indagava o sensato homem. “Deve-se dizer é: blusa entreaberta no peito”. Aceitei a correção com humildade e acanhamento, mas aí o meu ilustre professor de Latim, Dr. Matos Peixoto, acudiu em meu consolo. Que estava direito como eu escrevera; que na minha frase eu utilizara uma figura de retórica, a chamada metonímia – tropo que consiste em transladar a palavra de seu sentido natural da causa para o efeito, ou do continente para o conteúdo. E citava o exemplo clássico: “taça espumante” – continente pelo conteúdo, pois não é a taça que espuma e sim o vinho. Assim sendo, “peito entreaberto” estava certo, era um simples emprego de metonímia. E juntos, numa nota de jornal, meu mestre e eu silenciámos o crítico. Não sei se o zoilo</p>
--

aprendeu a lição. Eu fui que a não esqueci mais. Volta e meia lá aplico a metonímia – acho mesmo que é ela a minha única ligação com a velha retórica.

Faz pouco tempo, por exemplo, dei com uma ocorrência de metonímia prática: certa senhora nossa conhecida, há anos hospedada numa pensão, saiu de repente da casa e passou a ser inimiga mortal da senhoria. Indagada da gente por que aquela inimizade repentina, quando todos sabíamos que a dona da pensão era boa alma, lhe dava injeções, lhe emprestava a bolsa de água quente e a acudia nos seus acessos cardíacos, a ofendida explicou:

- O que eu não perdô a ela é o telefone. Todo dia o telefone da copa me chamava - eu ia ver, era trote.

- Mas não era ela que dava trote!

- Não. Mas de quem era o telefone?

Agora sei de outro caso de metonímia aplicada, que ainda é mais importante, pois se trata de caso de crime. Relação de causa e efeito, ou mesmo culpar o continente pelo conteúdo – qualquer dos dois está certo.

Assim pois aconteceu numa cidade do interior – não conto onde, para não dar lugar a maledicência. Diga o pecado mas não diga o pecador³⁶.

Pois nessa cidade do interior havia um homem; não era velho, mas pior que velho, porque era gasto. Em moço sofrera de beribéri, o que lhe arruinou para sempre o futuro. Tinha as pernas fracas, o peito cansado e asmático, a cor terrosa, o olhar vidrado de doente crônico. Contudo era homem de algumas posses, casa própria com loja contígua, onde instalara o armazém; vivesse ele no Ceará, o armazém se chamaria bodega, em Pernambuco venda, no Pará mercearia, em São Paulo empório. E já que eu não quero designar o local do crime, qualquer nome desses serve. Bodega ou empório, era comércio, e quem tem comércio tem dinheiro; de jeito que, apesar de tão mal-ajambrado, o nosso homem casou. Justiça se faça que não tentou a Deus com nenhuma beldade: procurou moça pobre, magrinha, operária numa oficina de roupas de homem. Diziam até que ela tinha cara de tísica. Mas não contava o prezado amigo com os efeitos da boa nutrição no metabolismo feminino. Sei que a cara-de-tísica, livrando-se das oito horas de trabalho à mesa do costura, passando a comer bem, em casa sua, a boa carne fresca, o seu bom tutu, a sua salada de pepino, os doces de lata, as doces laranjas da serra que o marido comprava aos centos para a freguesia, mudou como se fosse encantada. Começou a botar corpo, a aumentar as polegadas nos lugares certos – parece até que estava crescendo. E as cores do rosto, então! Ainda mais que, com a afluência do dinheiro, deu para se vestir bem, se pintar, ondular o cabelo, usar engenho e arte a fim de aumentar os dotes naturais, pois não sei se contei que, de cara mesmo, ela não tinha nada de feia.

E assim bela e assim vestida e assim pintada e formosa, começou a lhe pesar o marido enfermo, envelhecido antes do tempo. Que, mal fechava o armazém, tomava a janta de leite (tinha cisma de carne), pegava o jornal, sentava na cadeira-preguiçosa até a hora de ir para a cama. Não queria saber de cinema, nem de futebol, nem sequer de rádio. Até mesmo por amor não se interessava grande coisa, que aquele corpo franzino, amarelo, não era de pedir amores. Só a convivência morna, insossa, ité, como se diz em São Paulo.

E foi aí que o destino saiu dos seus cuidados e fez a primeira intervenção: suscitou um sargento.

Fonte - BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Tudo é linguagem**. São Paulo: Ática, 2008. 4 v. p.52-53.

³⁶ Na ocasião da análise, falhamos em não observar a utilização do provérbio como uma estratégia de busca de pertencimento a uma determinada comunidade linguageira. Como não discutido durante a análise do texto, não abordamos essa questão nas aulas ministradas.

Iniciamos a leitura do texto e, enquanto líamos, realizávamos pausas a fim de discutir as principais ideias e, também, o sentido das palavras. Nessas ocasiões, indagávamos os alunos para que ocorresse um processo interativo e que eles pudessem construir, conosco, o sentido do texto. Assim fizemos com a primeira parte do texto, isto é, com a parte inicial da crônica. Antes de continuarmos a leitura e adentrarmos no conto, explicamos aos alunos a figura de linguagem *metonímia*, recuperando os exemplos trazidos no texto e, acrescentando outros por nós selecionados. Os alunos realmente perguntavam, participavam tirando as dúvidas quanto às construções metonímicas e a respeito do sentido de algumas palavras, como “tropa”, “zoilo”, “velha retórica”. Só depois de todas essas interações em torno da crônica é que começamos a leitura do conto.

Na abordagem do conto, solicitamos aos discentes a participação no processo de leitura. Por vez, eles liam alguns parágrafos fazendo algumas pausas para que pudessem refletir a respeito do fragmento lido. Houve uma interação, um envolvimento dos alunos bastante satisfatório, haja vista que os alunos participavam comentando o que haviam entendido, perguntando o sentido das palavras desconhecidas e levantando hipóteses acerca do que poderia acontecer no desenrolar da narrativa. Em meio à leitura do texto, os alunos questionaram o sentido de várias palavras, como: “cara-de-tísica”, “beribéri”, “cor terrosa”, “maledicência”, “insossa” e “ité”. As pausas, a reflexão em torno dos possíveis sentidos do texto, durante a leitura de alguns parágrafos, possibilitaram uma interação maior entre alunos, professor e o texto lido. A metodologia diferiu da adotada pela professora, quando do processo de diagnóstico, que optava por realizar toda a leitura do texto para depois empreender um processo de discussão/interação. Priorizamos as pausas durante a leitura para que houvesse reflexão por parte dos alunos e, dessa maneira, chegar à compreensão do texto.

Nessa aula foi possível comentar, ainda, a divisão existente no texto em dois gêneros, crônica e conto. Com a ajuda dos próprios educandos, escrevemos no quadro as principais características do conto e, em seguida, da crônica. Esse momento foi interessante porque os alunos buscaram, num conhecimento já adquirido, as principais características desses gêneros. Houve dúvida em como diferenciar crônica de conto, momento em que citamos a crônica: “Vovó caiu na piscina”, de Carlos Drummond de Andrade, com a finalidade de discutir a temática, uma das características que distingue os gêneros. Após essa explicação, pedimos aos alunos que grifassem no texto onde o conto tinha início. Eles conseguem perceber as duas partes existentes no texto, identificando com facilidade onde o conto teve início.

A interação, a participação dos alunos superou nossa expectativa, fato que nos causou alívio, pois não sabíamos como seria a reação dos alunos quando uma pessoa, estranha ao seu cotidiano, começasse a ministrar as aulas. Como estavam presentes poucos alunos, não houve problema de indisciplina.

29/07/2009 - duas aulas (intercaladas)

Na segunda aula ministrada, praticamente todos os educandos estavam presentes. Como na aula anterior, muitos alunos faltaram, iniciamos nosso trabalho relendo o texto, em caso contrário o grupo faltante não saberia resolver os exercícios. A situação não estava prevista e acabou atrasando o ritmo de nossa aula, porém, os imprevistos fazem parte do cotidiano escolar. Semelhante à primeira aula, os alunos liam alguns parágrafos e nós realizávamos a discussão. Todavia, a interação precisou ser mais rápida, isso porque não podíamos repetir a aula da mesma forma como a conduzimos no dia anterior, em consideração aos alunos que estiveram presentes. Depois da releitura do texto, distribuimos as atividades, figura 18, que versavam sobre a compreensão da crônica e, ainda, acerca das diferenças entre conto e crônica.

A **1ª ATIVIDADE** da folha já havia sido feita na aula anterior, contudo, acabamos revisando-a, momento em que se priorizaram as características da crônica e do conto. Depois disso, motivamos os alunos a identificar o início do conto no texto. Assim, mais da metade da aula foi dedicada a essa revisão, que não seria necessária caso os alunos não tivessem faltado na aula anterior. Quanto à última questão, a número 04 dessa primeira atividade, os alunos, mesmo sendo incentivados, nada comentam quanto a possíveis contos e crônicas já lidos. Talvez esse silêncio tenha sido por vergonha.

Figura 18 - Atividades de Leitura e Compreensão da Crônica

LEITURA E COMPREENSÃO DA CRÔNICA

1ª ATIVIDADE: (Atividade Oral – alunos e professor)

1 - Após a leitura, discuta com os colegas e o professor as principais ideias apreendidas do texto.

2 - Crônica e conto são gêneros que têm suas características, estruturas próprias. O que você sabe sobre cada um desses gêneros?

3 – O texto lido, no quadro I, pode ser dividido em: crônica e conto. Após explicações do professor, conforme a síntese abaixo, em torno das diferenças e semelhanças entre crônica e conto, retire do texto a frase que marca o início do conto.

R³⁷ = Assim pois aconteceu numa cidade do interior – não conto onde, para não dar lugar a maledicência.

Crônica e conto³⁸ são gêneros narrativos muito comuns em língua portuguesa.

A crônica foi um gênero especialmente difundido no Brasil a partir da segunda metade do século XIX. O fato de ser publicada em jornal contribuiu para essa difusão e foi responsável por uma das características importantes da crônica: a de se aproximar da ficção fatos da realidade.

Crônica é um gênero do narrar que valoriza mais as situações corriqueiras do que os fatos que causam impacto e se transformam em notícia. Ao valorizar situações ocorridas no cotidiano, narra-as de uma forma simples e descontraída – às vezes divertida, às vezes crítica, às vezes poética. A crônica se faz presente nos principais veículos de comunicação de massa: jornal, revista, rádio, TV.

O **conto** é uma narrativa de ficção que, como a crônica, é de curta duração.

Ambos, crônica e conto, apresentam os mesmos elementos da narrativa: personagens, enredo, tempo, espaço e narrador.

Ao longo do tempo, essa proximidade de formas de narrar gerou textos em que a fronteira entre uma e outro é mais difícil de ser percebida.

4- Em duplas, procurem lembrar-se de algum conto ou crônica que já tenham lido. Depois, comentem com a sala o nome da crônica ou conto, dando alguns detalhes do enredo e dos personagens.

2ª ATIVIDADE: (Atividade Escrita)

1 – A partir do fragmento seguinte é possível afirmar que o texto é uma narrativa em primeira ou terceira pessoa? Justifique sua resposta.

Metonímia – a palavra me ficou na memória desde o ano de 1930, quando publiquei o meu livro de estréia, aquele romance de seca chamado *O quinze*.

R = 1ª pessoa. Essa resposta se justifica pela desinência verbal –ei e pelos pronomes me e meu.

2 – Há um procedimento na produção de textos chamado iconização que situa, caracteriza os personagens, o tempo e o espaço onde se dão os fatos. Recupere tais informações do texto, ou seja, quem são os personagens, onde e quando se dão os fatos narrados, isso no que diz respeito à crônica.

R = Tempo: indeterminado, não há uma referência específica de uma data, apenas a construção “desde o ano de 1930”.

³⁷ R = Resposta esperada dos alunos.

³⁸ Síntese extraída do livro: BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Tudo é linguagem**. São Paulo: Ática, 2008. 4 v. p.51.

Personagens: Crítico; Professor de Latim; Certa senhora; Senhora;

Espaço: indeterminado, não há referência a espaço.

3 – O procedimento da iconização tem como propósito dar um efeito de realidade, de verdade aos fatos. Esse efeito foi atingido no texto, ou seja, os fatos narrados parecem ser verdadeiros?

R = Sim.

4 – Outra estratégia para dar veracidade aos fatos é delegar a voz, permitir que os personagens falem no interior do texto. Esse procedimento foi utilizado pelo narrador? Caso o narrador tenha feito uso dessa delegação de voz, retire do texto algumas falas dos personagens que comprovem a sua resposta.

R = Sim.

“que disparate é esse?”;

- O que eu não perdô a ela é o telefone. Todo dia o telefone da copa me chamava – eu ia ver, era trote. (...)

5 – Quais os recursos gráficos que introduzem as falas das personagens no texto?

R = Aspas (“ ”) e travessão (_).

6 – O narrador, num primeiro momento, refere-se ao crítico como “sensato homem”, depois, num segundo momento, o narrador diz “não sei se o zoilo aprendeu a lição.” O que você acha que o narrador pensa, de fato, sobre o crítico?

*R = (x) um zoilo;
() sensato homem.*

7 – O narrador, ao dizer, *sensato homem* está sendo irônico? Comente sua resposta.

R = Sim, pois o narrador tenta convencer o leitor que o crítico era um zoilo. Ou seja, ao dizer sensato homem, quer dizer justamente o contrário.

8 – Quando o narrador diz “Um crítico, examinando a obrinha, censurava-me...”. O narrador concorda que seu livro era uma **obrinha** ou está usando a expressão no sentido irônico?

R = A palavra obrinha é utilizada em sentido irônico, o narrador quer justamente convencer o leitor do contrário, por isso comprova que as críticas feitas pelo crítico eram infundadas.

9 – Qual o intuito do narrador ao citar seu ilustre professor de Latim?

R = O narrador busca uma voz de autoridade, de um conhecedor da língua para comprovar o seu bom uso da linguagem, ou seja, da metonímia.

10 – O narrador cita vários exemplos de metonímia em seu texto. Ele diz, ainda, “*Eu fui que não a esqueci mais*”. Você acha que isso denuncia um certo rancor do narrador em relação ao crítico?

R = É possível. Afinal, o narrador apresenta vários exemplos de metonímia para provar que realmente sabia usar tal figura da Retórica.

11 – O narrador inicia o texto falando acerca da *metonímia*. A partir dos exemplos do texto, defina, explique como se dá um processo metonímico.

R = “tropo que consiste em transladar a palavra de seu sentido natural da causa para o efeito, ou do continente para o conteúdo”.

12 - No início do texto o narrador diz: “*Metonímia – a palavra me ficou na memória desde o ano de 1930*”. A preposição grifada indica uma situação acabada ou aponta para uma ideia de duratividade?

R = A preposição destacada aponta para uma ideia de duratividade, sinal que o narrador não esqueceu a situação que envolveu a metonímia.

3ª ATIVIDADE: (Atividade de Pesquisa)

1 – Volte ao texto e grife as palavras que desconhece o sentido. Depois, vá até a biblioteca e, com auxílio de um dicionário, levante o sentido dessas palavras. Após essa atividade discuta em sala de aula, com o professor e seus colegas, os resultados obtidos.

2 – Pesquise na Internet e em livros outros exemplos de metonímias. Traga-os na aula seguinte para serem apresentados aos colegas.

Fonte – Material elaborado pela pesquisadora.

Passamos, então, a desenvolver a **2ª ATIVIDADE**, proposta na figura anterior. A primeira questão, em torno do tipo de narrador, se em primeira ou terceira pessoa, causou dúvida, fato que fez com que explicássemos, no quadro, esse conteúdo. Ou seja, no intuito de melhor exemplificar, simulamos narrações de fatos cotidianos (como de um acidente observado), isso em primeira e terceira pessoa.

Antes de efetuarmos a correção dessa questão, a pedido dos alunos, explicamos as perguntas de número 02, 03, 04 e 05. Foi preciso enfatizar várias vezes para os alunos que as questões versavam apenas sobre a primeira parte do texto, ou seja, a crônica. Um fato normal, afinal, era um único texto, porém dividido em duas partes. Enquanto os alunos realizavam os exercícios, andávamos pela sala sanando dúvidas. Os alunos se envolveram com afinco na resolução dos exercícios.

A segunda aula do dia acontece no final da manhã, última aula do dia. A turma estava bastante agitada e foi necessário um bom tempo para que conseguíssemos

acalmá-los. De imediato, respondemos às dúvidas acerca das cinco primeiras questões, explicando na sequência as perguntas de número 06 a 08, as quais os alunos tinham dúvidas de como resolver. Os educandos tiveram um pouco de dificuldade em entender o processo irônico presente no texto, todavia, quando comentávamos, oralmente, exemplos de ironia, como: “olha que menino educado!” (no sentido de garoto grosseiro), aparentemente não houve dúvida. Os alunos até sugeriram outras possibilidades, como: “Mas que gatinha!”, no intuito de ressaltar os dotes nada belos da garota em questão. Contudo, por não haver consenso, por parte dos alunos, quanto às respostas dessas três questões, acreditamos que o processo irônico, presente no texto, foi mais difícil de ser identificado pelos discentes.

Nessa aula explicamos, também, as questões 09 e 10 quando houve muito questionamento dos alunos. Pelo que observamos, essas perguntas exigiam mais reflexão por parte dos educandos e, por isso mesmo, eles precisavam pensar, refletir a respeito das possíveis respostas, não localizando, apenas, uma resposta no texto.

Quando questionados, a respeito da dificuldade que tiveram na resolução dos exercícios, os alunos apontaram as questões 06, 07, 08, 09 e 10 como as mais difíceis. No final da aula, houve muita conversa paralela entre os alunos que já haviam terminado os exercícios. Antes que a aula terminasse, conseguimos comentar as questões 01, 02 e 03.

As aulas dadas, nesse dia, poderiam ter rendido mais caso tivessem sido geminadas. Essas aulas intercaladas já aconteciam no processo de diagnóstico, conforme já relatado. A bagunça que os alunos fazem nas trocas de professores poderia ser evitada com a concentração das aulas.

Nessa primeira semana de intervenção, foram ministradas apenas 03 aulas, isso porque ocorre um período de recesso escolar de 30/07/09 a 17/08/09, em razão da gripe “Influenza H1N1”. Essa suspensão das aulas nos causou muita preocupação, devido à interrupção do processo de ensino/aprendizagem que vinha sendo empreendido.

2ª Semana de Aplicação

18/08/2009 – uma aula

Depois de 20 dias da nossa última aula, retornamos à sala. Foi muito estranho discutir atividades que já haviam sido feitas há tanto tempo. Além disso, metade da sala não estava presente, em razão de ser um dia chuvoso. Para que pudéssemos finalizar a

correção/revisão dos exercícios, tivemos que recuperar as principais ideias da crônica e, por isso, o conteúdo pouco avançou.

Quando começamos a ler as primeiras linhas da crônica um aluno reclamou, chegando a exclamar: “mas de novo!”. Essa foi uma situação difícil, porque os alunos já não estavam tão interessados num texto que haviam lido há dias. Por outro lado, não podíamos ignorar as atividades, pois muitos educandos tiveram dificuldades com algumas perguntas, necessitando, assim, de uma revisão. Durante a correção das questões, 04 a 10, da **2ª ATIVIDADE**, os discentes não participam da mesma forma que nas primeiras aulas. O desânimo poderia estar relacionado ao dia chuvoso e, também, ao clima de insegurança em razão da gripe. Mesmo assim, discutimos o uso irônico das expressões “obrinha” e “sensato homem”. Retomamos a figura de linguagem, *metonímia*, buscando como esta se dá, conforme questão 11.

Ademais, discutimos a voz de autoridade, representada pelo professor de Latim³⁹ e utilizada pelo narrador no texto. Retomamos, ainda, o processo de delegação de voz aos personagens. É interessante salientar que a maioria dos alunos acha que as falas dos personagens são marcadas apenas com o recurso gráfico, travessão. Ressaltamos, então, a possibilidade de utilizarmos também as aspas para indicar a fala das personagens. Esses recursos foram grifados no texto, a fim de que os alunos percebessem como acontece o uso, tanto das aspas, (já que hora foi utilizada para marcar a fala de um personagem, ora para dar ênfase), quanto do travessão, que também indicava a fala de um personagem e, ainda, uma explicação.

As questões mais comentadas foram as que envolveram uma interpretação maior dos alunos, ou seja, as questões em torno das expressões “obrinha”, “zoilo” e “sensato homem”. Apesar do tempo já percorrido, entre o momento de fazer e o de corrigir, os alunos participaram, comentando suas respostas. Não houve indisciplina nessa aula, talvez pelo fato da presença de poucos alunos.

Antes de encerrar a aula, solicitamos aos alunos as atividades de pesquisa, **3ª ATIVIDADE**. A primeira proposta visava a identificar os sentidos das palavras do texto, a maioria já vista em sala, quando do processo de leitura. Já a segunda proposta versava acerca de outros exemplos de metonímia, exemplos estes que deveriam ser trazidos para a sala de aula. Finalmente, conseguimos encerrar todas as atividades em torno da crônica e, o que

³⁹ Perdemos a oportunidade, na ocasião, de discutir que não era qualquer estudioso da linguagem que estava autorizado a falar sobre a língua, mas sim, alguns em específico, como o professor de Latim. É a valorização, pela sociedade, de profissionais ligados ao ensino da gramática em detrimento de outros, como os linguistas.

poderia ter sido feito em duas, acabou concretizando-se em três aulas. Essa foi uma aula em que saímos realizados, pois apesar de o conteúdo não ter avançado acontece uma boa revisão dos assuntos já vistos.

19/08/2009 – duas aulas (intercaladas)

Só depois de termos finalizado todas as atividades em torno da crônica, iniciamos o trabalho de leitura e análise linguística do conto. Nessa ocasião, introduzimos a metodologia dos campos lexicais. A partir da segmentação do conto, esperávamos que os alunos compreendessem a organização da narrativa, no que se refere aos actantes e às transformações ocorridas durante o texto.

As questões acerca da compreensão do conto relacionam à análise semiótica do nível narrativo e discursivo. Quanto à análise linguística, esta priorizará a análise semiótica do nível discursivo, principalmente no que se refere às marcações de debreagens. A fim de integrar a leitura e análise linguística, as atividades que discutem as marcações de debreagens acontecem logo após a leitura e compreensão do conto. Dessa forma, pretendemos realizar uma proposta cuja gramática seja contextualizada, não dissociada do texto.

Após termos explicado que trabalharíamos com os campos lexicais, organizamos os alunos em duplas para que desenvolvessem a atividade. Depois, passamos no quadro os agrupamentos que deveriam ser preenchidos com hipônimos retirados do conto, figura 19. Os alunos fizeram muitas perguntas de como deveriam proceder, afinal estavam iniciando um trabalho com uma nova metodologia. Nossa opção, em passar no quadro os agrupamentos a serem montados, fez com que muito tempo fosse dedicado a esta cópia. Havíamos perdido a noção de como os alunos, de uma 8ª série, copiam as atividades lentamente. Iniciamos, em conjunto com os educandos, a montagem dos campos lexicais, ocasião em que sugeríamos figuras que poderiam estar em cada agrupamento, isso já na metade da aula. Os alunos ficam muito atentos.

Figura 19 - Montagem dos Campos Lexicais – quadro I

<p>LEITURA E COMPREENSÃO DO CONTO</p> <p>1ª ATIVIDADE: (Atividade Escrita)</p>
--

1 – Observe as sugestões sobre possíveis hiperônimos, ou seja, prováveis agrupamentos de campos lexicais. Faça uma releitura do texto (conto) encontrando hipônimos, palavras que se relacionem, que digam respeito aos hiperônimos sugeridos.⁴⁰

Levantamento dos Campos Lexicais 1

I – ENQUADRAMENTO SITUACIONAL		
ACTORIALIDADE	TEMPORALIDADE	ESPACIALIDADE

Levantamento dos Campos Lexicais 2

II – SENSORIAL	
VISUAL	GUSTATIVO

Levantamento dos Campos Lexicais 3

III - POSSE	X	PRIVAÇÃO

Levantamento dos Campos Lexicais 4

IV - VIVACIDADE	X	DECADÊNCIA

Levantamento dos Campos Lexicais 5

V - BELO	X	FEIO

Levantamento dos Campos Lexicais 6

VI - INTENSIDADE	

Levantamento dos Campos Lexicais 7

VII - TRANSFORMAÇÃO	

Levantamento dos Campos Lexicais 8

VIII – LAZER	

Fonte: Material elaborado pela pesquisadora

Conforme líamos o conto, os alunos sugeriam figuras para preencher os agrupamentos. Essa atividade foi acontecendo em meio a uma interação bastante intensa, houve discussões em torno de algumas palavras que poderiam figurar em mais de um agrupamento. Nesse momento, não nos preocupamos em colocar todas as figuras do texto, apenas as que poderiam ser agrupadas nos campos sugeridos. Dessa forma, os alunos

⁴⁰ As possíveis figuras que deveriam ser utilizadas nos campos lexicais foram as apresentadas no capítulo anterior.

poderiam ir adaptando-se à metodologia. Nessa aula, não conseguimos chegar à metade do texto e quando a atividade começou a fluir, a aula terminou. Se fossem aulas geminadas, não perderíamos o ritmo e o tempo teria mais aproveitamento. Como acontecia com a professora no processo de diagnóstico, é o fator *tempo* interferindo no processo de ensino-aprendizagem.

Como geralmente ocorria, muito tempo foi gasto na segunda aula para acalmar os alunos. Para que fosse possível reiniciar a aula, continuamos a realizar a atividade com os discentes. Líamos o texto e os educandos sugeriam o agrupamento no qual as figuras poderiam ser colocadas. Enquanto montávamos os campos lexicais, o sentido de algumas palavras ainda despertava dúvida nos alunos. Chamamos atenção, também, para a recorrência, a repetição de algumas figuras na organização discursiva do texto, que não poderia ser entendida como uma escolha aleatória. Depois de algum tempo, deixamos que os discentes realizassem as atividades sozinhos, enquanto isso circulávamos pela sala sanando dúvidas.

Foi uma aula bastante proveitosa, os alunos realmente mexeram com a materialidade do texto, lidaram com a figurativização. Consideramos esse momento uma preparação para a compreensão final do texto.

21/08/2009 – uma aula

Nessa aula, finalizamos as atividades que envolviam os campos lexicais. No início da aula, recolhemos os agrupamentos que os alunos haviam feito, enquanto realizávamos alguns comentários acerca da importância de prestarmos atenção à organização discursiva do texto. A seguir, na figura 20, podemos observar duas propostas de agrupamentos realizadas pelos alunos. Como quase toda a segmentação foi feita em conjunto, há pouca diferença entre os campos lexicais elaborados pelos discentes.

Figura 20 – Os campos lexicais elaborados pelos alunos – quadro I.

1º Agrupamento proposto

Enquadramento situacional

<u>1º autorialidade</u>	<u>Temporalidade</u>	<u>Espacialidade</u>
- Um homem	- Em meio	- numa cidade
- homem	- para sempre	- de interior
- ele	- no futuro	- onde
- Eu	- tempo	- não dar lugar
- homem		- pois nessa
- moça		- cidade do
- amigo		- interior
- frequência		- onde instalara
- sargento		- o armazém
		- no Ceará
		- em Pernambuco
		- no Pará
		- em São Paulo
		- local do crime
		- oficina de roupas
		- em sua casa
		- em São Paulo

<u>2º Sensorial</u>	<u>Justativo</u>
<u>visual</u>	- boa carne fresca
- olhar redrado	- tutu
- cor terosa	- Salada de pepino
	- Doce de leite
	- Doce de laranja
	- nutrição
	- ponta de leite
	- carne

3 - Posse

- algumas poses
- casa própria
- loja contígua
- @ armazém
- @ armazém X
- bodega
- venda
- mercearia
- empório
- comércio
- dinheiro
- nesso
- freqüês,
- Armazem

Prinçãõ

- moça pobre
- pedir amores..

4) Belo

- não tinha nada de feia
- Assim bela
- Assim vestida
- Pintada
- Formosa X

Feio

- velho
- gasta
- tinha as pernas fracas
- Olhar vidrado
- Pão mal-ajambrado
- Nenhuma Beldade
- Físico
- enfermigo
- envelhecido
- corpo franzino

5) Unicidade

- em moço
- vivesse

decadência

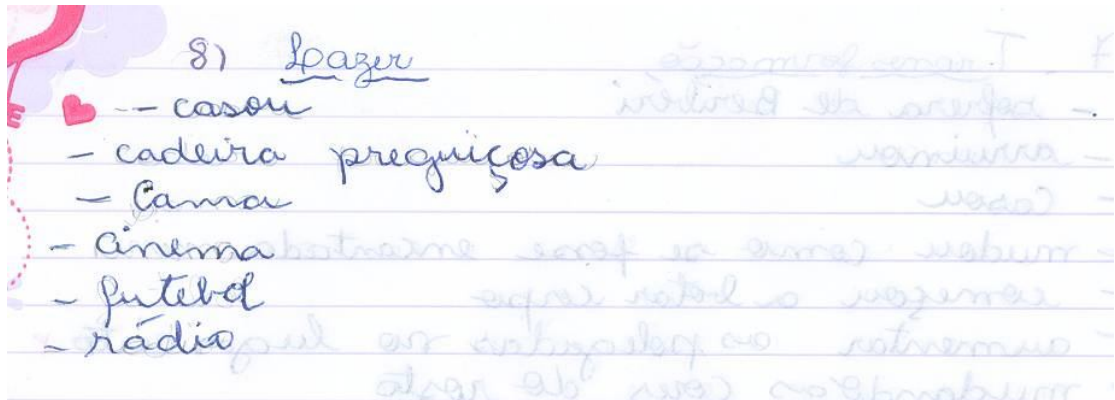
- velho
- gasto
- sofrera de beribéri x
- tinha as pernas fracas
- peito cansado e asmático x
- dolente crônico
- lírico
- enfermizo
- envelhecida
- corpo franzina

6 - Intensidade

- Pior que velho
- tão mal afambrado
- cisma de carne

7 - Transformação

- sofrera de Beribéri
- arruinou
- Casou
- mudou como se fosse encantada
- começou a botar corpo
- aumentar as polegadas no lugar certo x
- mudando as cores do rosto
- a fluência x do dinheiro deu para se vestir bem
- envelhecido
- buscou um sargento



2º Agrupamento proposto

1- Enquadramento situacional

Autorialidade	Temperalidade	Espacialidade
- Um homem	- Em meço	- Numa cidade
- ele	- Para sempre	do interior
- homem!	- Dito horas	- Onde
- eu	- Passando a	- não do lugar
- ela	comer bem	- Pois nessa cidade
- meço	- Envelhecido	do interior
- Amigo	antes do tempo	- Onde estalava o
- maído	- Até a hora de	armazem
- maído	ir para cama	- no Ceará
- enfermice	- O destino saiu	- Em Pernambuco
- Suscitou	dos seus cidades	- no Pará
um vargente		- Em São Paulo!
		- local do crime
		- a mesa de
		costura
		- lugares certos



visual

- Cor terrosa
- Olhar vidrado
- magenta
- metabolismo
- feminino x
- Começou a botar corpo
- Pareceu até que estava crescendo
- rosto
- Se vestiu bem
- Se pintar
- Ondular o cabelo
- Aumentar os dentes naturais
- Corpe franzino
- Amarelo

Gustativo

- Boa nutrição
- Comer bem
- Carne fresca
- Bom tute
- Salada de pepino
- Os doces de lata
- Tomara a jantar de leite
- Tinha cisma de carne

Posse	Privação
- Algumas posses	- Pobre
- Casa própria;	- Operação numa oficina de
- Loja contigua; X	roupas de homem
- O armazem X	- máquina
- bodega	
- venda	
- comercio X	
- emporio X	
- mercadoria	
- dinheiro	
- nesse	
- casa sua	
- comprava aos centos	
para a freguesia	
- Afluencia ^x de dinheiro	
- Oficina de roupas	
de homem	
- Pegava o jornal	
- cadeira - preguiçosa	
- Corpo franzino	
- Amarelo	

4-

Belo

- Botar corpo
- Parecia ~~X~~ati que estava crescendo
- Dotes naturais
- Ondular os cabelos
- Se vestir bem
- Rosto
- Bela
- Vestida
- Pintada e formosa

Feio

- Velho
- gasto
- Tinha as pernas fracas
- Olhar vidrado
- Raio mal-ajambrado
- nenhuma beldade
- cara-de-tísica
- rosto
- não tinha nada de feio
- Envelhecido antes do tempo
- Corpo franzino
- Amarelo
- Não era de pedir amores
- Convivencia ~~X~~ morna
- Inzessa

Vivacidade

- Em mocês
- vivesse
- As cores do rosto
- Se pintar
- Ondular os cabelos
- Por amor não se interessava grande coisa

Decadência

- velho
- gasto
- Sofria de Beribéri
- Tinha as pernas fracas
- Peito cansado e asmático
- Pobre
- cara-de-tísica
- Dente crônico ~~X~~
- Envelhecido antes do tempo
- Por amor não se interessava grande coisa
- corpo franzino
- Amarelo
- Não era de pedir amores
- Convivencia ~~X~~ morna
- Inzessa

8-

Lazze

- Lazze
- não queria saber de cinema
- nem de futebol
- Nem se quer de rádio

Intensidade	Transformação
- Pior que velho	- Sofreu de Beriberi x
- Tão mal-ajambrado	- Arruinou
- nenhuma beleza	- Casou
- Envelheceu antes do tempo	- Efêtos
- Morido enfermigo	- Mudou como se fosse encantada
- Convivência má	- Começou a botar corpo
- Insofista	- Ondular os cabelos
- É assim bela	- Se vestiu bem
- É assim vestida	- Pintada e formosa
- É assim pintada e formosa	- Pareceu x até que estava crescendo
	- Aumentar as polegadas

Fonte: Atividade desenvolvida pelos alunos em sala.

Depois dos comentários, em torno dos campos lexicais, os alunos começaram a realizar as atividades de compreensão do texto, figura 21. Não foi necessária muita explicação, com poucos comentários os alunos conseguem fazer todas as atividades, diferente do que ocorre com as questões referentes à crônica.

Figura 21 – Atividades de Leitura e Compreensão do conto

2 - Após a montagem dos campos lexicais, responda:

a) Com base no primeiro campo lexical, o “enquadramento situacional”, quais são os personagens do texto, ou melhor, do conto? Onde se dão os fatos.

R = Personagens: um homem; moça e o sargento.

Espaço: Numa cidade do interior.

b) A partir dos campos lexicais “vivacidade x decadência” e “bela x feia” caracterize o sujeito homem.

R = O homem era gordo, aspecto decadente, envelhecido antes do tempo. Tinha as pernas fracas, corpo franzino...

c) Considerando os campos lexicais “vivacidade x decadência” e “bela x feia”, descreva o sujeito, mulher, antes do casamento.

R = A moça era magrinha e tinha cara-de-tísica.

d) Um dos campos lexicais refere-se à “posse x privação”. Com base nesse campo lexical, responda:

1) Como era a situação financeira do homem?

R = Ele tinha algumas posses, casa própria e loja contígua.

2) Antes do casamento, como era a situação financeira da mulher?

R = Era moça pobre, operária em uma fábrica de roupas para homem.

3) Em relação às posses, o que muda na vida da mulher depois de casada?

R = Passa a comer bem, a aumentar os dotes naturais. Com a afluência do dinheiro, começou a arrumar-se mais, mudando como se fosse encantada.

e) Em relação à transformação da narrativa, ou seja, o casamento, responda:

1) Por que o homem deve ter procurado moça pobre, operária para se casar?

R = Como não era forte e belo, o que tinha a oferecer a uma companheira eram suas posses. Por isso procura moça pobre.

2) Como o homem deve ter manipulado, levado a moça a *querer* casar-se com ele?

R = Os bens materiais devem ter feito a mulher a querer casar com um homem com aspecto decadente. Com esse marido ela deixaria de ser operária e viveria no conforto.

f) Considerando o campo lexical “gustativo”, como fica a alimentação da esposa depois do casamento?

R = Ela passa a comer bem: carne fresca, tutu, salada de pepino, doces de lata...

g) Qual a possível relação entre o campos lexicais “gustativo”, “transformação” e “belo x feio” no que diz respeito ao percurso da mulher no texto?

R = Com a boa alimentação que tem depois de casada, a mulher começa a mudar como se fosse encantada, aumentando as polegadas, ficando, assim, mais bonita.

h) O campo lexical “intensidade” traz figuras, hipônimos, ou seja, palavras que evidenciam uma mudança física. Quem muda fisicamente depois do casamento, o homem ou a esposa?

R = A esposa.

i) Com o casamento, que mudanças ocorrem na vida da mulher e do homem?

R = Mulher: Ficou mais bela, em função da boa alimentação, da afluência do dinheiro.

Homem: Não sofre mudança física, mas tem a convivência de uma esposa.

j) O campo lexical “lazer” diz respeito às atividades dos momentos livres do casal. O que o marido proporcionava à esposa em termos de lazer? Como era a convivência dos dois?

R = Não há atividades de lazer, só uma convivência morna, insossa, ité. O marido não se interessa por amores.

l) A mulher, pela convivência, pela relação que tinha estabelecida com o marido, parece feliz?

R = Não há indícios explícitos, de que ela era infeliz. Mas pelo tipo de convivência, sem afetos, sem amores, ela poderia ser infeliz.

m) O narrador afirma, no texto, que a mulher, depois de bela e formosa, começou a sentir o peso do marido enfermiço. Na sequência ele diz que suscitou um sargento. O que você acha que vai acontecer?

R = Resposta pessoal do aluno.

Fonte – Material elaborado pela pesquisadora.

Em relação aos exercícios anteriores, as dúvidas surgiram quando os alunos precisavam relacionar mais de um campo lexical para construir a resposta, como ocorre na questão seguinte:

g) Qual a possível relação entre os campos lexicais “gustativo”, “transformação” e “belo x feio” no que diz respeito ao percurso da mulher no texto?

R = Com a boa alimentação que tem depois de casada, a mulher começa a mudar como se fosse encantada, aumentando as polegadas, ficando assim, mais bonita.

Pelo que observamos, as perguntas cujas respostas eram mais de localização, não oferecem dificuldades aos alunos na resolução. Todavia, muitos dos discentes não conseguiam fazer, sozinhos, as questões que exigiam um pouco mais de reflexão. No caso dos campos lexicais, consideramos uma situação normal, afinal era uma metodologia nova que estava sendo trabalhada. No final da aula, recolhemos as atividades sem corrigi-las, para que pudéssemos observar o grau de dificuldade dos exercícios. Em

relação aos campos lexicais e a compreensão do conto, ao todo foram utilizadas 03 aulas. A seguir, podemos observar as respostas dadas por uma aluna aos exercícios propostos anteriormente, figura 22.

Figura 22 – Atividades de leitura e compreensão do conto realizadas pelos alunos – quadro I

2 - Após a montagem dos campos lexicais, responda:

a) Com base no primeiro campo lexical, o "enquadramento situacional", quais são os personagens do texto, ou melhor, do conto? Onde se dão os fatos.

Personagens: Um homem, ele, moça pobre e noiva. ?
espaço: numa cidade do interior, na Paraíba, em Pernambuco.
relação:

b) A partir dos campos lexicais "vivacidade x decadência" e "belo x feio" caracterize o sujeito homem.

Velho, gordo, tinha as pernas fracas, pito comado e abríptico, reflexo de beijo.

c) Considerando os campos lexicais "vivacidade x decadência" e "belo x feio", descreva o sujeito, mulher, antes do casamento.

relação: magrumba, cara de tísica, pobre.

d) Um dos campos lexicais refere-se à "posse x privação". Com base nesse campo lexical, responda:

1) Como era a situação financeira do homem?

Ele tinha algumas posses, casa própria, oxmoquia, dinheiro.

2) Antes do casamento, como era a situação financeira da mulher?

relação: pobre.

3) Em relação às posses, o que muda na vida da mulher depois de casada?

Bea: nutrição, sua casa, afluência de dinheiro.

e) Em relação à transformação da narrativa, ou seja, o casamento, responda:

1) Por que o homem deve ter procurado moça pobre, operária para se casar?
 Por causa da simplicidade?

2) Como o homem deve ter manipulado, levado a moça a *querer* casar-se com ele?
 Com o dinheiro e suas posses

f) Considerando o campo lexical "gustativo", como fica a alimentação da esposa depois do casamento?
 A boa carne fresca, e meu bom leite, salada de pepino, doces de leite, biscoitos de leite

g) Qual a possível relação entre os campos lexicais "gustativo", "transformação" e "bela x feio" no que diz respeito ao percurso da mulher no texto?
 Boa nutrição, começou a ganhar corpo e ficando bonita.

h) O campo lexical "intensidade" traz figuras, hipônimos, ou seja, palavras que evidenciam uma mudança física. Quem muda fisicamente depois do casamento, o homem ou a esposa?
 A esposa.

i) Com o casamento, que mudanças ocorrem na vida da mulher e do marido?
 Mulher: ficou bonita por causa da boa alimentação.
 Homem: ficou pobre por ter uma esposa.

j) O campo lexical "lazer" diz respeito às atividades dos momentos livres do casal. O que o marido proporcionava à esposa em termos de lazer? Como era a convivência dos dois?
 Complicada, o homem até mesmo por amor não se interessava.

l) A mulher, pela convivência, pela relação que tinha estabelecida com o marido, parece feliz?
 Apesar da boa vida, ela não parecia feliz.

m) O narrador afirma, no texto, que a mulher, depois de bela e formosa, começou a sentir o peso do marido enfermiço. Na sequência ele diz que suscitou um sargento. O que você acha que vai acontecer?
 Ela vai trair o marido com o sargento.

Fonte: Atividade desenvolvida pelos alunos em sala.

3ª semana de aplicação

25/08/2009 – uma aula

Nesse dia, conforme avisado previamente, não pudemos realizar nossas atividades em razão da Olimpíada de Matemática.

26/08/2009 - duas aulas (intercaladas)

Não era nossa intenção, nesse processo de intervenção, realizar atividades avaliativas com os alunos. Porém, devido ao período de paralisação por causa da gripe, mais os atrasos no andamento do conteúdo, o final do bimestre se aproximou e tivemos de atribuir nota aos trabalhos dos alunos. Assim, antes de iniciarmos as atividades do dia, tivemos que conversar com os alunos a respeito dos trabalhos que estavam sendo realizados em sala e que seriam avaliados. Motivados pela epidemia de gripe, muitos alunos faltaram. Disponibilizamos, então, as atividades anteriores a esses alunos. Depois, tivemos que explicar novamente as atividades de pesquisa para esses alunos, ainda relacionadas à crônica. Além disso, tivemos que dar um prazo maior para que esses educandos entregassem as atividades de pesquisa, os agrupamentos e as atividades de compreensão, em torno do conto.

Antes de iniciarmos com os exercícios de análise linguística, realizamos alguns comentários em relação às atividades de compreensão do conto, recolhidas no final da aula anterior. Como a maioria fez as questões com facilidade, valorizamos essa conquista. Segundo os alunos, eles foram bem porque comentamos, discutimos bastante o texto. Por outro lado, os campos lexicais ajudaram, facilitaram no momento de responder as atividades. A alternativa que mais ficou em branco, quando da resolução dos exercícios, foi a descrita na sequência:

e) Em relação à transformação da narrativa, ou seja, o casamento, responda:

1) Por que o homem deve ter procurado moça pobre, operária para se casar?

R = Como não era forte e belo, o que tinha a oferecer a uma companheira eram suas posses. Por isso procura moça pobre.

2) Como o homem deve ter manipulado, levado a moça a *querer* casar-se com ele?

R = Os bens materiais devem ter feito a mulher a querer casar com um homem com aspecto decadente. Com esse marido ela deixaria de ser operária e viveria melhor, no conforto.

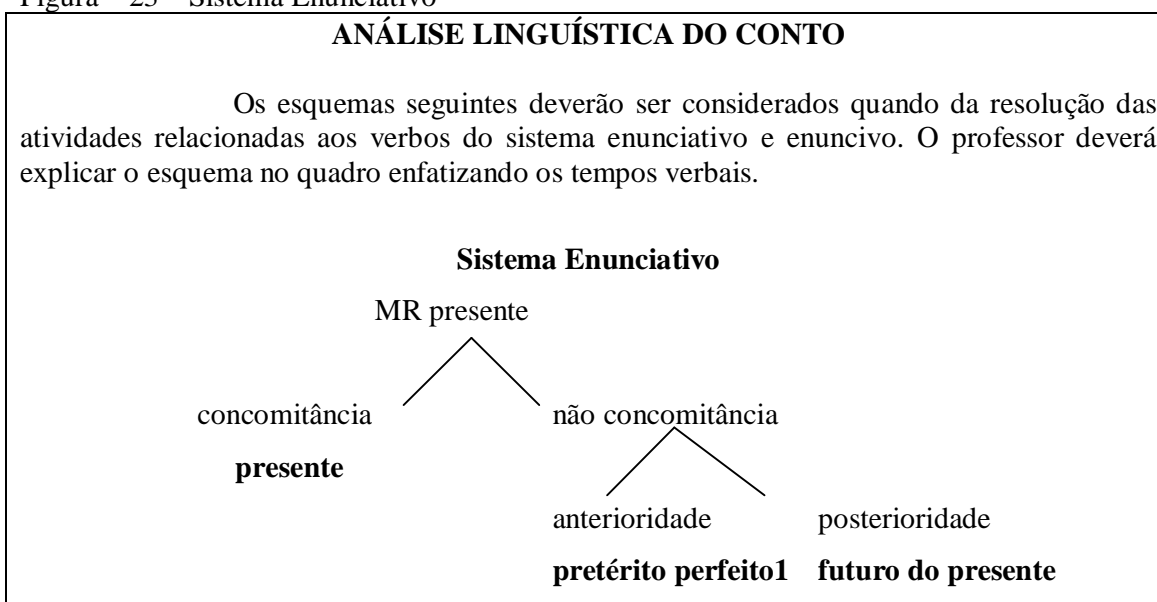
O que nos chamou atenção, nesse exercício, é que a maioria dos alunos não soube responder a pergunta de número 01, contudo, na questão de número 02, não houve dificuldade. Fato curioso porque as respostas se equivalem, ou seja, poderia ser dada uma mesma resposta para as duas questões. Provavelmente a pergunta não tenha ficado clara.

Após explicações, em torno dessas perguntas, iniciamos o trabalho com a análise linguística. Comentamos com os alunos a importância de se trabalhar os conteúdos gramaticais, paralelamente às atividades de leitura, assim, não abordáramos a segunda parte

do texto, quadro II, sem terminar as reflexões em torno da linguagem da primeira parte do texto, ou seja, o quadro I.

Para darmos início ao trabalho com a análise linguística, retomamos algumas reflexões em torno dos verbos, mais precisamente, dos tempos verbais – presente/passado/ futuro. Em seguida, explicamos a relação que há entre esses tempos, ou melhor, o que vem antes do presente (anterior - pretérito), o que vem concomitante com o presente (presente) e o que é posterior ao presente (futuro), conforme figura 23. Em meio a algumas conversas paralelas, os alunos copiaram do quadro o esquema sugerido. (Nesse ínterim, discutimos a possibilidade de eu substituir uma professora que estava de atestado, fato que desagradou os alunos, pois estes preferiam horário livre, mesmo tendo ficado muito tempo sem aulas em razão da gripe).

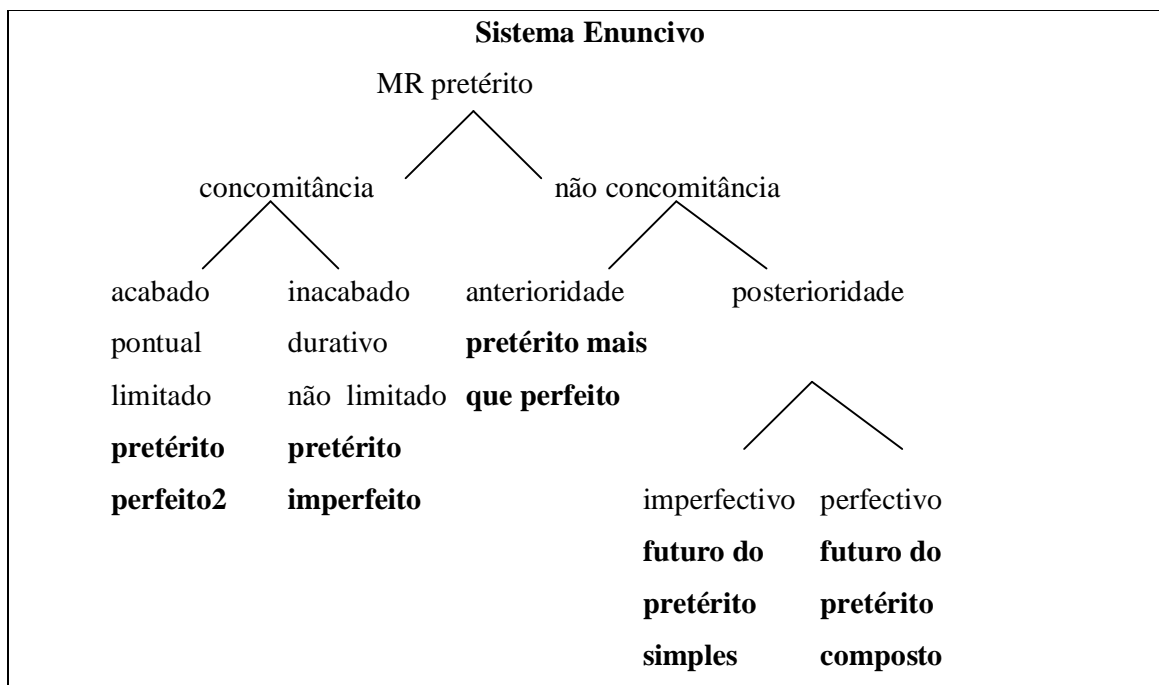
Figura – 23 – Sistema Enunciativo



Fonte – FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. 14 ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 59.

Os alunos copiavam lentamente o esquema do quadro. Havia muita conversa paralela em razão de os alunos não quererem que substituíssemos a outra professora. A compreensão do esquema citado não foi fácil, por isso nem passamos no quadro o segundo esquema, figura 24. Desse modo, nesse primeiro instante trabalhamos unicamente com o momento de referência presente, figura 23.

Figura 24 – Sistema Enuncivo



Fonte – FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. 14 ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 60.

Para que a noção de anterioridade e posterioridade, em relação ao momento de referência, fosse apreendida, trabalhamos com alguns exemplos isolados:

- 1 – Na semana passada, comprei um celular. (anterior ao momento de referência presente)
- 2 – Choveu demais na semana passada. (anterior ao momento de referência presente)
- 3 – Não conto onde para não dar lugar a maledicência. (concomitante ao momento de referência presente).
- 4 – Teremos aula amanhã! (posterior ao momento de referência presente)

Pelo que observamos, a relação de anterioridade e posterioridade ficou clara, mas exigiu bastante explicação. Entregamos, na sequência, as atividades em relação aos verbos, figura 25. Para que os alunos pudessem ter um material de consulta, entregamos a eles uma apostila contendo a conjugação dos verbos a serem trabalhados, assim, quando sentissem dificuldades quanto às conjugações, poderiam consultar esse material, anexo E. Todavia, essa proposta de consulta, de observação às conjugações, no intuito de confirmar a conjugação dos tempos verbais, não foi válida para a turma, isso porque eles nunca consultaram a apostila. Talvez a sugestão de pesquisa estivesse inadequada para a série com a qual estávamos

trabalhando. No anexo, apresentamos apenas a conjugação de alguns dos verbos sugeridos para os alunos.

Figura 25 – Atividades de Análise Linguística do Conto

1 – Atividade Escrita

1 – No início do conto são projetados, no texto, os tempos verbais, as pessoas e o espaço relacionados a esses verbos. Considerando o próximo fragmento, responda:

*Assim pois **aconteceu** numa cidade do interior – não **conto** onde, para não dar lugar a maledicência. Diga o pecado mas não diga o pecador.*

a) Em que pessoa e tempo verbal está conjugado o verbo **contar**?

- Pessoa: *R = Eu – Primeira pessoa do singular*
 - Tempo verbal: *R = Presente*

b) A ação de contar, expressa por **conto** é concomitante ou não concomitante em relação ao momento em que se narram os fatos?

R = Concomitante em relação ao momento em que se narram os fatos.

c) Quanto à conjugação verbal **aconteceu**, esta diz respeito a um evento relacionado ao momento do presente ou a um momento no passado?

R = Passado

d) A ação expressa por **acontecer** é concomitante ou não concomitante em relação ao momento de referência presente, figurativizado por **conto**?

R = Não concomitante.

e) Em qual tempo e pessoa o verbo **acontecer** está conjugado?

- Tempo: *R = Passado*
 - Pessoa: *R = Ele – 3ª pessoa do singular*

f) Onde se dá a ação de **acontecer**?

R = Numa cidade do interior.

2 – A frase, “**não conto onde, para não dar lugar a maledicência**”, retirada do texto, indica que há um narrador contando os fatos. Todos os eventos narrados virão carregados da visão desse narrador sobre os fatos, ou seja, de marcas de subjetividade? Comente sua resposta.

R = Os fatos, narrados em primeira pessoa, trarão marcas de subjetividade, pois apontam para a visão do narrador sobre os fatos.

3 – Ainda com base no conto, faça o que se pede:

a) Transcreva outras falas em que o narrador projeta um *eu* no discurso (texto).

*R = - (...) não conto onde, para não dar lugar a maledicência.
 - E já que eu não quero designar o local do crime, qualquer nome desses serve.
 - Sei que a cara-de-tísica, livrando-se das oito horas de trabalho à mesa de costura ...
 - (...) pois não sei se contei que, de cara mesmo, ela não tinha*

b) Retire, das frases acima, os verbos que estão no presente do indicativo.

R = Conto; Quero; Sei; Sei;

c) Os verbos destacados indicam uma concomitância ou não concomitância em relação ao momento de referência presente?

R = Concomitância.

Fonte – Material elaborado pela pesquisadora.

Na primeira aula, foi possível realizar o exercício número 01. Fizemos as atividades com os alunos, explicando o esquema do tempo enunciativo. Houve uma boa interação, os alunos foram participativos. Os alunos, mediados por nós, conseguiram chegar às respostas das questões. Essa situação nos deixou bastante satisfeitos, pois apesar de ser uma proposta nova, houve compreensão por parte dos educandos. Quem se interessou bastante por essa forma de lidar com os tempos verbais, a partir da identificação do tempo de referência, foi a professora titular da turma. Ela chegou a dizer que achou muito fácil entender os tempos verbais dessa forma.

Antes que a aula terminasse, conseguimos discutir o exercício 02 que envolvia subjetividade/parcialidade. Essa questão gerou polêmica entre os alunos, haja vista que necessitava de um conhecimento dos alunos quanto à diferença de objetividade e subjetividade. Como esse conteúdo é mais complexo, encaramos essa dificuldade dos discentes como um fato normal.

Na segunda aula, quando estávamos organizando a turma, a diretora interrompe a aula para dar um recado acerca da fanfarra da escola. Como ainda não tínhamos começado a aula, o recado não nos atrapalhou.

Em razão das pessoas e dos tempos verbais terem causado dúvidas, começamos a aula conjugando, no quadro, o verbo *contar*. Quanto à conjugação do verbo no

pretérito, os alunos misturaram o tempo do pretérito perfeito e imperfeito. Houve, também, confusão entre futuro do presente e futuro do pretérito. A insegurança por parte dos alunos, na hora da conjugação, mostrou-nos a dificuldade de se lidar com o assunto abordado. Na verdade, essa conjugação foi uma atividade isolada no intuito de reforçar a ideia de tempo e pessoa verbal. Mesmo assim, tentamos mostrar, tendo o momento de referência presente, o que pode ser concomitante e não concomitante. Tivemos de explicar, também, que os tempos do pretérito dizem respeito ao passado. Foi uma tentativa de revisão, mas os verbos são tratados com muita dificuldade pelos alunos. Justamente por imaginar que os verbos poderiam trazer dificuldades é que propomos a tabela de verbos, para que os alunos pudessem consultá-la, a fim de acostumar-se com as diferentes conjugações. Contudo, eles nunca recorreram ao material, apesar da nossa sugestão para esse procedimento.

Depois desse momento, retornamos ao exercício de número 03. Após explicarmos aos alunos que eles deveriam voltar ao texto, no intuito de retirar as falas do narrador, expressões na primeira pessoa, conjugados na pessoa do *eu*, disponibilizamos um tempo para que os alunos realizassem a atividade. Pelo que observamos, eles conseguiram identificar as falas do narrador com facilidade, isso porque a atividade era dentro do texto. Algo bem diferente acontece quando eles tentam conjugar o verbo *contar* no quadro. Isso reitera a ideia de que a atividade contextualizada faz mais sentido para o aluno e, por isso, ele a desenvolve com mais facilidade. As alternativas B e C, desse mesmo exercício foram realizadas em conjunto com os alunos. Antes de encerrar as discussões, retornamos à questão da subjetividade marcada pelas falas do narrador. Mas os alunos pareceram não entender muito a força argumentativa do discurso em primeira pessoa.

Nessas duas aulas, realizamos muitas explicações no quadro, o que justifica o conteúdo não ter avançado muito. Os alunos ficaram um tanto confusos nas suas respostas, necessitando, assim, de mais orientação de nossa parte. Essa situação já era esperada por nós, já que trabalharíamos com verbos, portanto, um verdadeiro desafio.

28/08/2009 – duas aulas (*geminadas*)

Nesse dia tivemos, pela primeira vez, duas aulas seguidas. O que poderia ser proveitoso acabou em reclamação, isso porque, numa dessas aulas, estávamos substituindo outro professor, fato que desagradou os alunos. Sentimos os alunos muito dispersos, isso acontecia em dias que a professora, a qual acompanhamos no processo de diagnóstico, não estava presente. Percebemos que a relação dos alunos com a nova professora, titular da sala,

não era de muito respeito. Geralmente os alunos faziam brincadeiras, até ironizavam o conhecimento, o domínio do conteúdo que ela tinha. Essa relação poderia ser em função de ela ser mais jovem, recém-formada e, ainda, por ter entrado para substituir a outra professora, transição essa não aceita com facilidade pelos educandos.

Na primeira aula, sugerimos aos alunos que tentassem realizar mais alguns exercícios, figura 26, continuação da análise linguística do conto.

Figura 26 – Atividades de Análise Linguística do Conto - continuação

4 – Em relação ao excerto, responda:

*Pois nessa cidade do interior **havia** um homem; não **era** velho, mas pior que velho, porque **era** gasto. Em moço **sofrera** de beribéri, o que lhe arruinou para sempre o futuro. **Tinha** as pernas fracas, o peito cansado e asmático, a cor terrosa, o olhar vidrado de doente crônico. Contudo **era** homem de algumas posses, casa própria com loja contígua, onde instalara o armazém;*

a) A qual espaço está relacionada a expressão: **havia um homem**?

R = Nessa cidade do interior.

b) Em relação à conjugação verbal, **sofrera**, responda:

1) Quando se dá a ação de sofrer?

R = Em moço.

2) A quem se refere a ação de sofrer?

R = Ao homem.

3) Em qual tempo verbal está conjugado o verbo sofrer?

R = Pretérito mais-que-perfeito.

4) A ação de sofrer é concomitante ou não concomitante com o momento de referência pretérito, quando **aconteceu**, ou seja, deram-se os fatos?

R = Não concomitante.

c) Em qual tempo verbal estão conjugados os verbos **havia**, **era** e **tinha**?

R = Pretérito Imperfeito.

d) Os verbos **havia/era/era** e **tinha/era**, no contexto do texto, expressam ideia de:

(x) algo acabado, mas com ideia de continuidade, duratividade.

() fato acabado, completo, sem ideia de duratividade.

e) Complete o excerto, transcrito abaixo, concordando com a mudança no tempo verbal:

*Pois nessa cidade do interior **há** um homem; não é velho, mas pior que velho, porque é gasto. Em moço sofreu de beribéri, o que lhe arruinou para sempre o futuro. Tem as pernas fracas, o peito cansado e asmático, a cor terrosa, o olhar vidrado de doente crônico. Contudo é homem de algumas posses, casa própria com loja contígua, onde instalou o armazém;*

5 – No trecho seguinte, o verbo casar aponta para uma mudança de estado, ou seja, uma mudança na vida dos personagens.

*Bodega ou empório, era comércio, e quem tem comércio tem dinheiro; de jeito que, apesar de tão mal-ajambrado, o nosso homem **casou**..*

a) O verbo **casou** expressa ideia de passado, futuro ou presente?

R = Passado.

b) O verbo **casou** expressa uma ação acabada, terminada ou uma ação contínua?

R = Ação acabada.

c) Mesmo sendo **mal-ajambrado** o homem consegue se casar. O que pode ter despertado o interesse de uma mulher por esse homem?

R = A sua condição financeira.

d) Os verbos **havia**, **sofrera** e **casou** estão todos no tempo pretérito (passado). Especifique, em frente aos verbos, em qual pretérito eles estão conjugados:

1) Havia: *R = Pretérito Imperfeito*

2) Sofrera: *R = Pretérito Mais-que-perfeito*

3) Casou: *R = Pretérito Perfeito*

6 – O casamento marca uma transformação na vida da esposa. Ao casar-se a mulher passa a desfrutar de uma boa alimentação e de algumas regalias que o dinheiro do marido podia comprar. Isso a transforma numa mulher mais bela e, ainda, com novos desejos e interesses.

*E assim bela e assim vestida e assim pintada e formosa, começou a lhe pesar o marido enfermo, envelhecido antes do tempo. Que, mal **fechava** o armazém, **tomava** a janta de leite (**tinha** cisma de carne), **pegava** o jornal, **sentava** na cadeira-preguiçosa até a hora de ir para a cama. Não **queria** saber de cinema, nem de futebol, nem sequer de rádio. Até mesmo por amor não se **interessava** grande coisa, que aquele corpo franzino, amarelo, não **era** de pedir amores. Só a convivência morna, insossa, ité, como se diz em São Paulo.*

a) Os verbos destacados anteriormente estão todos conjugados no Pretérito Imperfeito do Indicativo. Qual ideia eles expressam em relação ao estilo de vida do marido?

R = Uma vida pacata, sem movimento, sem lazer.

b) As terminações verbais de **fechava, tomava, pegava, sentava, interessava** propiciam uma certa cadência. Essa cadência aponta para um estilo de vida pautado na morosidade ou na agitação?

R = Morosidade.

c) Ainda sobre os verbos listados acima, a ideia que trazem é de ações que ocorrem por um período temporário ou dizem respeito a um fazer contínuo?

R = Um fazer contínuo.

d) Os verbos no pretérito imperfeito indicam uma concomitância ou não concomitância em relação ao momento de referência pretérito?

R = Concomitância.

e) Reescreva o excerto abaixo passando os verbos destacados para o pretérito perfeito.

*Que, mal **fechava** o armazém, **tomava** a janta de leite (tinha cisma de carne), **pegava** o jornal, **sentava** na cadeira-preguiçosa até a hora de ir para a cama*

R = Que, mal fechou o armazém, tomou a janta de leite (tinha cisma de carne), pegou o jornal, sentou na cadeira-preguiçosa até a hora de ir para a cama.

f) Há diferença de sentido entre os verbos conjugados no pretérito perfeito e imperfeito?

R = Os verbos no imperfeito dão ideia de algo repetido, todos os dias. Enquanto os verbos no pretérito perfeito exprimem uma ação que acontece uma única vez.

g) Ao mudar o momento de referência para o presente, como fica o fragmento:

*Que, mal **fechava** o armazém, **tomava** a janta de leite (tinha cisma de carne), **pegava** o jornal, **sentava** na cadeira-preguiçosa até a hora de ir para a cama*

R = Que, mal fecha o armazém, toma a janta de leite (tinha cisma de carne), pega o jornal, senta na cadeira-preguiçosa até a hora de ir para a cama.

Fonte – Material elaborado pela pesquisadora.

Percebemos que muitos alunos ficaram “enrolando”, esperando que eu fizesse a tarefa com eles. Com essa atitude, não conseguimos perceber se o problema com os exercícios estava no grau de dificuldade ou na preguiça de tentar fazer. Depois de uma aula,

circulando pela sala, comentando individualmente alguns exercícios, começamos a resolvê-los no quadro. Para alguns alunos, esse foi o momento de realizar a tarefa proposta.

Em relação à atividade 04, não foram realizadas as questões destacadas posteriormente, isso porque elas envolviam o tempo verbal do sistema enuncivo. Pela dificuldade dos alunos, optamos por deixar esses exercícios sem resolver. Numa situação normal de aula, a atitude que tomamos não deveria acontecer, isso porque, a escola é um espaço em que o aluno deve ser colocado frente a dificuldades para, então, superá-las. Porém, todas as atividades que estávamos desenvolvendo eram novas e, a partir do momento que percebemos estar exagerando no nível/quantidade de exercício proposto, fomos recuando. Além do mais, os exercícios desenvolvidos pelos alunos já eram suficientes para atender nossos objetivos com a intervenção.

3) Em qual tempo verbal está conjugado o verbo sofrer?

R = Pretérito mais que perfeito.

4) A ação de sofrer é concomitante ou não concomitante com o momento de referência pretérito, quando **aconteceu**, ou seja, deram-se os fatos?

R = Não concomitante.

Tivemos de fazer, em conjunto com os alunos, o exercício de número 05. Os educandos ainda não haviam feito a atividade, mesmo assim, enquanto corrigíamos as questões no quadro, eles sugeriam as respostas corretas. Como nesse dia daríamos uma aula extra, levamos para a sala chocolate, a fim de incentivar os alunos na participação. Esse agrado acabou por tumultuar mais ainda a aula. Depois da correção dessa questão, optamos por acrescentar um outro exercício, figura 27, no intuito de reforçar a diferença entre pretérito perfeito e imperfeito. Essa atividade isolada ocorre devido à confusão que os alunos faziam em torno dos tempos verbais.

Figura 27 – Atividades com Pretérito Perfeito e Imperfeito

1 – Complete os espaços com o tempo verbal adequado.

a – Apesar de feio, o homem se casou. (casou/casava).

b – Enquanto ele se casava (casou/casava), o padre desmaiou.

c – Eu já me casei. (casei/casava).

d – Na igreja eu me casava, e lá fora a chuva caía. (casei/casava).

e – Os ex-alunos do colégio casaram-se (casaram/casavam), semana passada.

f – Os ex-alunos do colégio casavam-se (casaram/casavam), semana passada, quando os convidados chegaram.

2 – Elabore uma frase com:

- Nós casamos – pretérito perfeito;
- Nós casávamos – pretérito imperfeito

3 – Conjugue o verbo casar no pretérito perfeito e imperfeito.

<i>R =</i>	<i>R =</i>
<i>Eu casei</i>	<i>Eu casava</i>
<i>Tu casaste</i>	<i>Tu casavas</i>
<i>Ele casou</i>	<i>Ele casava</i>
<i>Nós casamos</i>	<i>Nós casávamos</i>
<i>Vós casastes</i>	<i>Vós casáveis</i>
<i>Eles casaram</i>	<i>Eles casavam</i>

Fonte – Material elaborado pela pesquisadora.

Antes que a aula terminasse, conseguimos revisar o exercício citado anteriormente. De todas as aulas, ministradas até então, esse dia foi o mais difícil. Os alunos tumultuaram demais, realmente não queriam fazer nada. Por outro lado, tínhamos medo de ser incisivos quando chamávamos atenção, isso porque não éramos a professora oficial deles. Atribuímos toda a bagunça a alguns motivos: - por ser sexta-feira; - por termos entrado numa aula que poderia ser vaga; - porque a professora do processo de diagnóstico não estava presente; e, por último, pelo conteúdo, ou seja, os tempos verbais. Deixamos o exercício número 06, da figura 26 para que os alunos fizessem em casa.

4ª semana de aplicação

01/09/2009 – uma aula

Finalmente, nessa aula, conseguimos encerrar as atividades de análise linguística em torno do conto. Iniciamos a aula corrigindo a tarefa de casa. Os alunos, no momento da correção, demonstravam compreender o conteúdo. Nessa correção, salientamos a diferença de sentido, provocado no texto, com o uso dos verbos no pretérito perfeito, fato bem assimilado pelos educandos. Até onde conseguimos perceber, os alunos entenderam bem os tempos verbais, relacionando-os sempre ao momento de referência.

Nesse dia, aproveitamos a pesquisa a respeito da metonímia, realizada pelos alunos, para discutirmos os exemplos que eles trouxeram, figura 28. Nem todos os alunos fizeram o trabalho e muitos copiaram os exemplos que os colegas haviam pesquisado. Além das questões em torno da metonímia, retomamos algumas palavras cujo sentido os alunos haviam pesquisado.

Figura 28 – Exemplos de usos Metonímicos

Tipos de metonímia

As metonímias normalmente são classificadas pelo tipo de relação que vincula o substituído ao substituto. Alguns casos notáveis:

- À parte pelo todo. Ex.: *Ficou sem teto*. Substituído: *casa*.
- A espécie pelo indivíduo. Ex.: *O homem foi à Lua*. Substituído: *alguns astronautas*.
- O efeito pela causa. Ex.: *Respeite-lhe os cabelos brancos*. Substituído: *velhice*.
- A coisa por seu símbolo. Ex.: *A suástica paira sobre a Europa*. Substituído: *nazismo*.
- A coisa por um seu atributo. É a perífrase. Neste tipo de metonímia é comum o enunciado metonímico tornar-se símbolo do seu substituto. Ex.: *Poeta dos escravos*, *Cidade Luz*. Substituídos: *Castro Alves* e *Paris*.
- O continente pelo conteúdo. Ex.: *Um litro de leite*.
- O autor pela obra. Ex.: *Leiloaram um Portinari*. Substituído: *um quadro pintado por Portinari*.
- O local pela coisa. Ex.: *O Palácio do Planalto divulgou nota*. Substituído: *o porta-voz da Presidência*.
- O singular pelo plural: *O imigrante povoou o Norte*. Substituído: *os imigrantes*.
- A matéria pela coisa: *Trajava um pano de primeira*. Substituído: *roupa*.

No enunciado metonímico o substituto equivale em significação ao substituído. Só em princípio, pois, boa parte das metonímias não se sobrepõe perfeitamente em significado às suas decifrações.

Analisemos o seguinte exemplo:

Completou quinze anos.

Completou quinze primaveras.

Completou quinze invernos.

Metonímia

A metonímia, outro recurso retórico, é a alteração de sentido de uma palavra ou expressão pelo acréscimo de um outro significado ao já existente quando entre eles existe uma relação de contigüidade, de inclusão, de implicação, de interdependência, de coexistência.

Exemplos de metonímia:

- **Ser uma pena brilhante** = *ser um grande escritor*
- **Ter cinco bocas para alimentar** = *ter cinco pessoas para alimentar*
- **Foi movimentada a redonda no gramado** = *foi movimentada a bola*
- **Ser o Cristo da turma** = *ser o culpado*
- **Ter ótima cabeça** = *ter inteligência*
- **No Oriente Médio, não descansam as armas** = *... não descansam os guerreiros*
- **Sócrates tomou a morte.** = *O efeito é a morte, a causa é o veneno.*
- **Por favor, não fume dentro de casa: sou alérgica a cigarro.** = *O cigarro é a causa: a fumaça, o efeito. Podemos ser alérgicos a fumaça, mas não ao cigarro.*
- **Bebeu o cálice da salvação.** = *Ninguém engole um cálice, mas sim a bebida que está nele.*
- **Ouvi Mozart com emoção.** = *A música de Mozart.*



metonímia

- O engenheiro construiu mal o edifício.
(o engenheiro não constrói, só planeja)

- Odioa ser o judeu da sala.

- Quem por ferro fez...
(ferro substitui, aqui, espada por exemplo)

- Bêtu o cálice da salvação.
(ninguém engole um cálice, mas sim a bebida que está nele.)



- meu amálgamo está danado.
(Danado é a marca de um uísque; o merino gato de uísque.)

- Séculos tomou a mate.
(O efeito é a mate, a causa é o veneno.)

enfermeço: Que anda sempre enfermo; achacado; idêntico.

Imerso: sem sal ou que não tem o sal suficiente; insulso.

Pesquisa de Português:

Pesquisa sobre as palavras que não conhecemos:

Beldade: Beleza; Formosura;

Beribéri: Doença que causa enfraquecimento e desgoverno nas pernas;

Franzino: Delgado; Débil; Delicado de formas;

Indagar (Indagada): Averiguar; Examinar; Investigar; Inquirir; Questionar; Perguntar;

Mal-ajambrado: Diz-se de pessoa mal vestida de aparência desagradável, Desengonçada;

Maledicência: Ato de falar mal; murmuração; Qualidade de maldizente;

Retórica: Arte de bem falar; Conjunto de regras; Relativas a eloquência;

Sensato: Que tem bom senso; circunspecto; Prudente; Ajuizado;

Tísica: Tuberculose pulmonar.

Fonte – Pesquisa realizada pelos alunos.

Ao todo foram ministradas 05 aulas envolvendo a parte de análise linguística do conto, quadro I. Como a maior parte dos exercícios foi feita em conjunto, não recolhemos as atividades desenvolvidas pelos alunos.

5.2 AS ATIVIDADES PROPOSTAS E A INTERAÇÃO COM OS ALUNOS - QUADRO II

4ª semana de aplicação - continuação

02/09/2009 – duas aulas (intercaladas)

As propostas de atividades descritas a seguir seguem a mesma metodologia adotada, quando da abordagem da primeira parte do conto, no quadro I. Realizamos a leitura

do texto, figura 29. No momento da abordagem do texto, ora líamos, outras vezes os alunos liam, sempre com pausas e interações em torno do sentido do texto.

Figura 29 - Metonímia, ou a vingança do enganado – quadro II

Metonímia, ou a vingança do enganado

(Drama em três quadros)

Quadro II

Claro, não era justo que a jovem esposa depois de recondicionada graças às finanças do marido tirasse vantagens dessa nova situação de mulher bonita, em prejuízo do supradito marido. Não era justo, mas este mundo vive de injustiças. E o sargento – quer fosse do Exército, da Aeronáutica, da Marinha ou dos Fuzileiros (não digo ao certo, firme meu propósito de evitar identificação) -, o sargento era simpático, era musculoso, era jovem, era formidavelmente marcial dentro da farda justa ao peito, o andar elástico, a fala ríspida habituada ao comando.

Aconteceu que, um belo dia, servia a dama ao balcão (segundo era costume do casal, enquanto o marido almoçava), quando sobreveio o sargento. O que houve, o que não houve? Hoje é difícil reconstituir. Parece que ele pediu um maço de cigarros. Depois queria um vermute. Por fim pediu licença para escutar o noticiário esportivo no rádio que tocava perto do balcão. Seria pretexto para se demorar ali, mas a moça consentiu. É difícil negar favores a sargentos, mormente um sargento daqueles. Contudo, naquele dia, além disso ele não pediu mais que olhares. Ou no máximo disse alguma palavra, mas murmurada tão baixo que a não ouviu o resto da freguesia presente, sempre atenta a mexericos.

Com três almoços o namoro pegara firme. E seguindo-se aos almoços uma gripe do marido, os dois caminharam muito além de namoro. Como se encontravam, onde e que horas, não se apurou. Basta que se diga que eles se amaram de amor proibido, como Tristão e Isolda, como Paolo e Francesca.

E o destino, que não gosta de amores ilegais e costuma castigá-los com maus fados, fez a segunda intervenção: suscitou a transferência do sargento.

Diz que só quem ama conhece a dor da separação. Os bonitos olhos da moça incharam de tanto choro. O apetite diminuiu. Já lhe transparecia, por sob o *rouge* da face, a antiga cara de tísica. E há de ter sido esse desgosto, assim alardeado com pranto e fastio, que acabou por despertar as suspeitas do marido, não acordadas quando o amor florescia e tudo ainda eram rosas.

Passou o bodegueiro a vigiar a esposa; a lhe examinar os silêncios; a lhe escutar os suspiros e os murmúrios durante o sono. Deu para fazer pesquisas e acabou descobrindo um postal e um livro com um nome de homem escrito em ambos – e com a mesma letra. Descobriu um escudo da corporação do sargento – o que provava que o objeto de suspiros, silêncios e murmúrios, além de homem era soldado. E tantas descobertas pequenas levaram-no afinal à maior de todas, que era descobrir que o traíam. Porque descobrira as cartas, as cartas de amor que vinham com carimbo distante, por via aérea, assinadas com aquele nome fatal.

Durante cinco meses o pobre revolveu dentro do seu magro peito doente o punhal venenoso do ciúme. Como menino que descobre um ninho de pássaro e fica diariamente a vigiar escondido o número de ovos que aumenta, e depois os progressos do choco, assim conseguiu o marido uma chave falsa para o cofre de guardados da mulher: era

uma caixa de madeira do Paraná, com um pinheirinho recortado na tampa, que ele mesmo lhe dera durante a lua-de-mel, dizendo rindo: “Está aqui, para você guardar os seus segredos...”

E a ingrata obedecera ao pé da letra.

Todos os dias, naquela hora fatal do almoço, quando a mulher o substituíra no balcão, ele nem cuidava de comer. Era só correr ao quarto, abrir o camiseiro tirar a caixa de sob o monte de roupa branca, puxar do bolso a chavinha falsa e abrir ansiosamente a carta nova. E quando não havia carta nova, reler a velha, ou antes, uma das antigas, uma datada de 21 de agosto, tão cheia de recordações realísticas, que até parecia diálogo de filme francês. Depois de ler guardava tudo, corria à cozinha, engolia depressa uma colher de caldo, roía um pedaço de pão – seria impossível comer direito com aquele amor de dois ladrões atravessado na garganta.

Até que um dia houve provocação maior...

Fonte - BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Tudo é linguagem**. São Paulo: Ática, 2008. 4 v. p.55-56.

Após a leitura, houve uma grande especulação, pelos alunos, quanto ao que aconteceria na sequência do texto. Antes do trabalho com o texto, falamos um pouco acerca da revista “O Cruzeiro”, onde a crônica/conto foi publicado originalmente. Mostramos a eles capas de revistas nas quais o nome de Rachel de Queiroz vinha destacado, anexo F. Depois, os alunos organizaram-se em duplas, para preencherem os campos lexicais, sugeridos abaixo, figura 30. Nesse dia, os alunos estavam mais calmos, mais interessados na aula. Explicamos, mais uma vez como os alunos deveriam fazer, enfatizando, principalmente, os campos lexicais não propostos no quadro I. Após passarmos no quadro os agrupamentos sugeridos, fizemos a segmentação do primeiro parágrafo em conjunto.

Figura 30 – Montagem dos campos lexicais – quadro II

LEITURA E COMPREENSÃO DO CONTO		
1. ATIVIDADE ORAL		
1 – Após a leitura, discuta com os colegas e o professor as principais ideias apreendidas do texto.		
2. ATIVIDADE ESCRITA		
1 – Observe as sugestões seguintes sobre possíveis hiperônimos, ou seja, prováveis agrupamentos de campos lexicais. Faça uma releitura do texto encontrando hipônimos, palavras que se relacionem, que digam respeito aos hiperônimos sugeridos.		
Levantamento dos Campos Lexicais 1		
I – ENQUADRAMENTO SITUACIONAL		
ACTORIALIDADE	TEMPORALIDADE	ESPACIALIDADE
Levantamento dos Campos Lexicais 2		
II – SENSORIAL		
VISUAL	GUSTATIVO	AUDITIVO

Levantamento dos Campos Lexicais 3		
III - VIVACIDADE	X	DECADÊNCIA
Levantamento dos Campos Lexicais 4		
IV - BELO	X	FEIO
Levantamento dos Campos Lexicais 5		
V - SEGREDO		
Levantamento dos Campos Lexicais 6		
VI - INTENSIDADE		
Levantamento dos Campos Lexicais 7		
VII - RELACIONAMENTO		
Levantamento dos Campos Lexicais 8		
VIII - REVELAÇÃO		
Levantamento dos Campos Lexicais 9		
IX - CORRESPONDÊNCIA		
Levantamento dos Campos Lexicais 10		
X - TRAIÇÃO		
Levantamento dos Campos Lexicais 11		
XI - SENTIMENTOS		
EUFÓRICOS (alegres/bons)		DISFÓRICOS (tristes/ruins)

Fonte – Material elaborado pela pesquisadora.

O envolvimento dos alunos, a interação, as sugestões de onde as palavras, as figuras poderiam ser encaixadas mais uma vez foi bastante satisfatória. Os alunos realmente pareciam ter compreendido o processo de buscar hipônimos no texto para um determinado hiperônimo. Esse processo faz, comprovadamente, com que os alunos precisem mexer com a carga semântica das figuras, buscando, a partir do contexto, o sentido ideal para as palavras a serem agrupadas.

Como as aulas não aconteciam na sequência, no momento em que retornamos para a sala foi difícil acalmar e organizar os alunos, para que estes continuassem a montagem dos campos lexicais. Como os alunos estavam agitados, optamos por continuar fazendo os agrupamentos com eles. Nessas ocasiões podíamos colaborar com o sentido das palavras, a fim de que os alunos conseguissem colocar as figuras nos lugares mais adequados. Nessa aula foi possível segmentar a metade do texto.

04/09/2009 – uma aula

O agrupamento da segunda parte do texto foi feito pelos alunos com a ajuda da professora titular, haja vista que estávamos envolvidos com um evento relacionado ao doutorado. Posteriormente, é possível observar, figura 31, uma segmentação proposta por uma das duplas de alunos.

Figura 31 - Os campos lexicais elaborados pelos alunos – quadro II.

Actorialidade	temporalidade	espacialidade
- esposa I	- aconteceu	- dentro da farda
- marido □	- Um belo dia	- ao balcão
- mulher I	- enquanto	- perto do balcão
- Supracitado marido	- hoje	- ali
- Sargento □ I	- depois	- onde
- dama	- tocava	- corrimão distante
- casal	- se demorar	- por via aérea
- ele □	- naquele dia	- caixa de madeira
- a moça I	- seguindo - se	de Paraná
- freguesia	- a que horas	- ninho
- Os dois	- durante 5 meses	- aqui
- bedeguias	- diariamente a	- substituíam os balcões
- além de homem	vigiar	- quarto
era soldado	- todos os dias	- cozinha
- O pobre	- hora	
- menino	- uma datada de	
	21 de agosto	
	- depois	
	- corria	
	- um dia	

Visual	Gustativo	Auditivo
- jovem	- almoçava	- Fala vus pida
- reconhecida	- um maço de	- pediu
- mulher bonita	cigarros	- escutar
- era musculosa	- um vermeite x	- disse alguma
- formidavelmente	- três almoços	Palavra
marcial	- almoços	- murmurada tão
- justa ao peito	- O apetite diminuiu	baixo
- andar elástico x	- ovos	- não viria
- Olhares	- passava x	- diga
	- hora fatal do	- diz
	almoço	
	- não cuidava	
	de comer	
	- engolia depressa	
	- colher de caldo	
	- sócia um	
	pedaço de pão	

Segredo	Intensidade
- não digo	- pegava firme
- evitar a identificação	- castigá-los
- murmurada tão baixo	- progressos do sexo
- não surtiu	
- atenta a mexericos	
- como se encontravam	
- Não se apureu	
- amor proibido	
- amores ilegais	
- examinar o vilêncio	
- escutar os suspiros	
- murmures durante o sono	
- descobrindo um postal	
- livro de nome de homem ...	
- provar	
- descobertas pequenas	
- descobrir que se traíam	
- descobria as cartas de amor	
- guardar os seus segredos	

Relacionamentos	Revelações
- Casal	- Incharam de tanto choro
- Marido	- Suspeitas de marido
- Olhares	- Vigiar a esposa
- namoro	- descobrindo um postal
- muito além do namoro	- Livro com nome de homem escrito em ambos
- use amaram	- Descobriu um esconde da corporação do usargento
- Tristão e Isolda	- provava
- Paolo e Francesca	- descobertas pequenas
- Separação	- punhal venenoso do ciúme
- Ana	- Chave falsa
- O amor florescia	- Guardados da mulher
- Loua-de-mel	
- Recordação realística	

Correspondência	Traição
- Recordações realísticas	- namoro
- Amor de dois ladrões	- como se encontrava
- Amores ilegais	- não se apuroi
	- amor proibido
	- amores ilegais
	- Ana

Sentimentos	
Eufóricos	Dusfóricos
- Ana	- injustiças
- Amor	- O punhal venenoso do ciúme
- O amor florescia	
- Loua-de-mel	

<p>Viracidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - jovem - vive - era jovem - ama - menino - carta nova 	<p>decadência</p> <ul style="list-style-type: none"> - gripe - antiga cara-de-tísica - desgosto - magro peito doente
<p>Belo</p> <ul style="list-style-type: none"> - jovem recondiçionada - mulher bonita - era simpático - musculoso - justa ao peito - andar elástico - dama - usargento da queles - Ama - benitos olhos da moça - o amor florescia - eram resas - ninho de passáris - lua-de-mel - vinda - pinheirinho recortado na tampa - Obdecera 	<p>Feio</p> <ul style="list-style-type: none"> - incharam - rouge da face - antiga cara-de-tísica - desgosto - magro peito doente - ingrata

Fonte: Atividade desenvolvida pelos alunos em sala.

5ª semana de aplicação

08/09/2009 – uma aula

Iniciamos as atividades do dia retomando os campos lexicais. Ao serem perguntados acerca das dificuldades na elaboração dos agrupamentos, os alunos disseram que não foi difícil montar os campos, mas o texto era muito grande, com isso eram muitas palavras a serem encaixadas. Alguns alunos reclamaram das palavras cujo sentido desconheciam. Essa dificuldade, em torno do sentido das palavras, deve ter acontecido porque os alunos terminaram os agrupamentos sozinhos, quando não estávamos presentes; por outro lado, esse fato aponta para uma discussão interessante, ou seja, os alunos precisam ir ao texto para lidar com toda a organização discursiva. Mediados pelo professor, esse momento de lidar com a materialidade textual torna-se uma possibilidade de crescimento, de ampliação do conhecimento dos alunos, isso porque a produção de sentidos do texto ocorre das partes para o todo.

Quanto ao tamanho do texto, também entendemos que para quem estava sendo iniciado numa nova metodologia, essa segmentação exigiu demais. Isso pode até ser um fator de desânimo para os alunos na abordagem do texto. Por isso, o professor é quem precisa dosar, avaliar a pertinência ou não dessa metodologia, em razão do texto que será trabalhado. O professor poderá, ainda, eleger alguns agrupamentos para que sejam preenchidos com algumas figuras, como fizemos no quadro III. Dessa forma, o aluno percorre o texto, mas de uma forma menos densa.

Depois dessa discussão, passamos a refletir a respeito da recorrência de alguns agrupamentos. Discutimos como o primeiro agrupamento, enquadramento **situacional**, permaneceu sem mudanças. Já no agrupamento **sensorial** foi destacada a recorrência de figuras no campo **auditivo**, quadro importante por revelar as descobertas do marido. No campo do **visual**, conseguimos relacionar as figuras à transferência do sargento, já que o aspecto físico da mulher muda completamente. Isto é, percorremos os agrupamentos montados, destacando para os alunos a recorrência e a pertinência de certos campos, conforme fizemos quando discutimos os agrupamentos, isso no capítulo anterior. A participação dos alunos, quando envolvia as questões de interpretação, era sempre muito satisfatória. Eles opinavam, comentavam o que achavam do texto e ainda levantam hipóteses quanto ao desfecho final. Apesar da distância, entre a leitura do quadro I e do quadro II, os alunos mostraram-se interessados pela narrativa, mas insistiam em querer saber o desfecho final. Esse interesse pelo texto mostra que o autor do material didático foi feliz na seleção dessa narrativa para ser trabalhada em sala.

Encerramos as discussões em torno do texto, mostrando aos alunos que eles não poderiam apenas julgar a esposa pelo envolvimento com o sargento, como fez o narrador.

Chamamos atenção para o fato de que a traição acontece porque a mulher não tem com o marido uma relação amorosa, com afetos, sentimentos que ela encontra na sua relação com o sargento.

Depois levamos para a sala o livro “A Divina Comédia,” que traz a história de Paolo e Francesca, citada no texto. Além desse livro, falamos da história de amor entre “Tristão e Isolda”. Explicamos aos alunos que isso se chama intertextualidade. Acrescentamos que há um filme com a história de Tristão e Isolda o qual pretendíamos passar para eles. Porém, como isso tomaria muito tempo, deixamos a sessão de cinema como sugestão. Quanto ao livro, ressaltamos que a biblioteca da escola possui a obra e que os alunos poderiam emprestar para ler. Ainda nessa aula iniciamos as atividades de compreensão do texto, figura 32.

Figura 32 – Atividades de leitura e compreensão do conto

3 – Com base nos campos lexicais, responda:

a) O campo “enquadramento situacional” reitera a figura de um novo sujeito, o sargento. Com base nos campos lexicais “belo x feio” e “vivacidade x decadência”, caracterize o sargento.

R = O sargento era musculoso, era simpático, era formidavelmente marcial, era jovem.

b) As figuras dos campos lexicais “belo x feio” e “vivacidade x decadência”, tanto do quadro I quanto do quadro II, reiteram aspectos físicos do homem e do sargento. Pontue as principais diferenças físicas desses sujeitos:

*R = Homem: tinha aspecto velho, decadente;
Sargento: era forte e jovem.*

c) O campo lexical “relacionamento” aponta para o envolvimento da mulher com o sargento.

1) Quem exerce o processo de manipulação sobre o outro, a fim de envolverem-se, o sargento ou a mulher?

R = O sargento.

2) Como ocorre o processo de aproximação entre a mulher e o sargento?

R = O sargento se aproxima aos poucos, ele pediu um maço de cigarros, um vermute...

3) O que a mulher encontra no sargento e que não encontrava no marido?

R = A vivacidade, a beleza, a força masculina e um relacionamento afetivo.

d) A convivência que o marido proporcionava à mulher, ainda no quadro I, era insossa, ité. Isso faz com que o marido comece a pesar para a mulher. A partir disso é possível inferir que a esposa *queria* ou *devia* ter um amante?

R = Ela queria.

e) A mulher, mesmo sendo casada, mesmo não *devendo*, envolve-se com o sargento. O relacionamento dos dois fica em segredo. Retire do campo lexical “segredo” e “traição” figuras que reiteram a ideia de um relacionamento secreto.

R = Murmurada tão baixo; onde; a que horas; se amaram de amor proibido.

f) Considerando o campo lexical “sentimentos”, como aparentava ser o relacionamento da mulher com o sargento?

R = Um relacionamento feliz, a mulher estava sempre rindo.

g) Que figuras do campo lexical “auditivo” podem relacionar-se ao campo lexical “segredo”?

R = Murmurada tão baixo; não a ouviu; os suspiros e os murmúrios.

h) A mulher, só depois de bela arruma um amante. Quem dá essas condições, esse *poder*, essa condição de beleza para que a mulher possa ter um amante?

R = O marido.

i) A transferência do sargento acarreta várias mudanças na narrativa.

1) Considerando o campo lexical “sentimentos”, como fica a mulher depois da transferência do sargento?

R = Triste. Tanto choro; pranto; fastio.

2) Qual a relação entre os campos lexicais: “sentimentos”, “intensidade” e “revelação”?

R = Foi a tristeza da moça, tão intensa que fez o marido desconfiar dela.

j) A transferência do sargento é uma ação pautada no *dever* ou no *querer*?

R = No dever, pois ele devia cumprir ordens de seus superiores.

l) Que relações pode haver entre os campos lexicais “visual”, “auditivo” e “revelação”?

R = Como os olhos da moça incharam, o marido passa a lhe escutar os silêncios e descobre a traição.

m) O campo lexical “correspondência” tem forte ligação com o campo lexical “revelação”. Como são figurativizadas, no texto, as provas do relacionamento entre a mulher e o sargento?

R = As cartas e um postal.

n) O que faz o marido ao descobrir que sua esposa, mesmo *parecendo* não *era* fiel? Há alguma sanção por parte desse marido?

R = O marido ainda não pune a esposa.

4 – AMPLIANDO CONHECIMENTOS

1 – O narrador compara, faz uma intertextualidade do relacionamento entre a mulher e o sargento a outros amores ilegais: *Basta que se diga que se amaram de amor proibido, como Tristão e Isolda, como Paolo e Francesca.*

- a) Pesquise na internet as histórias desses amores ilegais.
- b) Assista, com a turma, ao filme Tristão e Isolda.
- c) Depois de conhecer melhor essas histórias, comente as semelhanças e diferenças entre esses amores ilegais.

Fonte – Material elaborado pela pesquisadora

Nesse dia, insistimos para que os alunos fizessem os exercícios sem nossa mediação, mas sempre que deixávamos os alunos sozinhos para realizar alguma atividade era um momento muito desgastante. Eles tumultuavam, alguns faziam, outros tantos queriam conversar. Essa bagunça era sempre intensa em dias que a professora do diagnóstico não estava presente. Entretanto, no momento em que começávamos a ensinar os alunos, o envolvimento deles era outro. Assim, parecia que os discentes ficavam esperando as respostas, não queriam pensar nem se esforçar com as atividades. Isso pode ser uma prática que já acontecia antes, ou ainda, por sermos alguém, que não a professora “de verdade”, os alunos aproveitavam-se da situação.

09/09/2009 – duas aulas (intercaladas)

Os alunos continuam a fazer os exercícios, referentes ao quadro II. Como foi a primeira aula do dia, não precisamos realizar a atividade em conjunto, eles estavam calmos e interessados nos exercícios. Enquanto eles faziam, sanávamos dúvidas nas carteiras. A questão que gerou mais incerteza foi a salientada a seguir:

l) Que relações pode haver entre os campos lexicais “visual”, “auditivo” e “revelação”?
R = Como os olhos da moça incharam, o marido passa a lhe escutar os silêncios e descobre a traição.

Como aconteceu com as questões de compreensão, quando I, geralmente as perguntas que exigiam um pouco mais de reflexão os alunos encontravam mais dificuldade. Nessa aula, os discentes finalizam os exercícios e nos entregam essas atividades.

Na segunda aula, fizemos uma recuperação, uma discussão geral das questões. Os alunos responderam aos questionamentos, mesmo sem as folhas de atividades. Essa discussão pretendia fechar a compreensão do texto. Os alunos dizem, ao término da correção, que a questão mais difícil foi a destacada anteriormente. O exercício 04, ampliando conhecimentos, não foi discutido. Ao todo, foram 05 aulas em torno da compreensão do conto.

A seguir, figura 33, é possível observar as respostas dadas por alguns alunos aos exercícios anteriores.

Figura 33 - Atividades de leitura e compreensão do conto realizadas pelos alunos – quadro II

3 – Com base nos campos lexicais, responda:

a) O campo “enquadramento situacional” reitera a figura de um novo sujeito, o sargento. Com base nos campos lexicais “belo x feio” e “vivacidade x decadência”, caracterize o sargento.

bonito, alto, forte e trabalhava no exercício.

b) As figuras dos campos lexicais “belo x feio” e “vivacidade x decadência”, tanto do quadro I quanto do quadro II, reiteram aspectos físicos do homem e do sargento. Pontue as principais diferenças físicas desses sujeitos.

o homem era decendente e o sargento, bonito, alto, e forte.

c) O campo lexical “relacionamento” aponta para o envolvimento da mulher com o sargento.

1) Quem exerce o processo de manipulação sobre o outro, a fim de envolverem-se, o sargento ou a mulher?

Sargento

2) Como ocorre o processo de aproximação entre a mulher e o sargento?

Pediu para acalhar e relíquias aproximou no vazio que decorria perto do bolso. Serviu pretextos para demorar ali.

3) O que a mulher encontra no sargento e que não encontrava no marido?

O sargento era simpático e musculoso e o homem era decendente

d) A convivência que o marido proporcionava à mulher, ainda no quadro I, era insossa, ité. Isso faz com que o marido comece a pesar para a mulher. A partir disso é possível inferir que a esposa queria ou devia ter um amante?

A esposa queria ter um amante

e) A mulher, mesmo sendo casada, mesmo não devendo, envolve-se com o sargento. O relacionamento dos dois fica em segredo. Retire do campo lexical “segredo” e “traição” figuras que reiteram a idéia de um relacionamento secreto.

omem proibido, unitor identificação, amores ilegais, como se escondia com

f) Considerando o campo lexical “sentimentos”, como aparentava ser o relacionamento da mulher com o sargento?

Amor fletencia e um amor secreto.

g) Que figuras do campo lexical “auditivo” podem relacionar-se ao campo lexical “segredo”?

murmura do bolso

h) A mulher, só depois de bela, arruma um amante. Quem dá essas condições, esse poder, essa condição de beleza para que a mulher possa ter um amante?

O marido

i) A transferência do sargento acarreta em várias mudanças na narrativa.

1) Considerando o campo lexical “sentimentos”, como fica a mulher depois da transferência do sargento?

Sargento e trabalho

2) Qual a relação entre os campos lexicais “sentimentos”, “intensidade” e “revelação”?

Como chego que se de sentimentos que fleg e morde de certo tudo eu vejo a revelação

j) A transferência do sargento é uma ação pautada no dever ou no querer?

No dever

l) Que relações pode haver entre os campos lexicais “visual”, “auditivo” e “revelação”?

Ele começa a ver a mulher iteista, daí ele começa a acalhar os murmúrios, ele diz que o homem

m) O campo lexical “correspondência” tem forte ligação com o campo lexical “revelação”. Como é figurativizada, no texto, as provas do relacionamento entre a mulher e o sargento?

os cartões de amor.

n) O que faz o marido ao descobrir que sua esposa, mesmo parecendo não era fiel? Há alguma sanção por parte desse marido?

Ele fica com muito vontade guardando para ele.

3 – Com base nos campos lexicais, responda:

a) O campo “enquadramento situacional” reitera a figura de um novo sujeito, o sargento. Com base nos campos lexicais “belo x feio” e “vivacidade x decadência”, caracterize o sargento.

Ele é musculoso, era alto, forte, bonito, era simpático

b) As figuras dos campos lexicais “belo x feio” e “vivacidade x decadência”, tanto do quadro I quanto do quadro II, reiteram aspectos físicos do homem e do sargento. Pontue as principais diferenças físicas desses sujeitos.

O primeiro magro, tinha os cabelos pretos, cor tezada e era muito fino.

O sargento era musculoso, era alto, forte e simpático.

c) O campo lexical “relacionamento” aponta para o envolvimento da mulher com o sargento.

1) Quem exerce o processo de manipulação sobre o outro, a fim de envolverem-se, o sargento ou a mulher?

O Sargento

2) Como ocorre o processo de aproximação entre a mulher e o sargento?

Quando ele começou a pedir favores

3) O que a mulher encontra no sargento e que não encontrava no marido?

Beleza e carinho

d) A convivência que o marido proporcionava à mulher, ainda no quadro I, era insossa, ité. Isso faz com que o marido comece a pesar para a mulher. A partir disso é possível inferir que a esposa *queria* ou *devia* ter um amante?

Queria ter um amante.

e) A mulher, mesmo sendo casada, mesmo não *devendo*, envolve-se com o sargento. O relacionamento dos dois fica em segredo. Retire do campo lexical “segredo” e “traição” figuras que reiteram a ideia de um relacionamento secreto.

Um segredo, como se escondia, do marido.

f) Considerando o campo lexical “sentimentos”, como aparentava ser o relacionamento da mulher com o sargento?

Um relacionamento com amor

g) Que figuras do campo lexical “auditivo” podem relacionar-se ao campo lexical “segredo”?

Murmúrios, Jato Baixo

h) A mulher, só depois de bela, arruma um amante. Quem dá essas condições, esse *poder*, essa condição de beleza para que a mulher possa ter um amante?

O Velho (marido)

i) A transferência do sargento acarreta em várias mudanças na narrativa.

1) Considerando o campo lexical “sentimentos”, como fica a mulher depois da transferência do sargento?

Ela fica muito triste, muito chorosa

2) Qual a relação entre os campos lexicais “sentimentos”, “intensidade” e “revelação”?

Sentimento amor que é de “sentimentos” que fez o marido descobrir seu segredo “revelação”

j) A transferência do sargento é uma ação pautada no *dever* ou no *querer*?

No dever

l) Que relações pode haver entre os campos lexicais “visual”, “auditivo” e “revelação”?

Ele começou a olhar a mulher triste, daí ele começou a ouvir os murmúrios e ele descobriu os segredos

m) O campo lexical “correspondência” tem forte ligação com o campo lexical “revelação”. Como é figurativizada, no texto, as provas do relacionamento entre a mulher e o sargento?

Os contos de amor

n) O que faz o marido ao descobrir que sua esposa, mesmo *parecendo* não era fiel? Há alguma sanção por parte desse marido?

Ele ficou com muita raiva guardando para ele

Fonte: Atividade desenvolvida pelos alunos em sala.

Ainda nessa aula, iniciamos as atividades a respeito da análise linguística referente ao texto, figura 34.

Figura 34 – Atividades de análise linguística do conto

ANÁLISE LINGUÍSTICA DO CONTO

1 – Atividade Escrita

1 – Diferente da organização discursiva do texto, quadro I, nessa segunda parte do texto, quadro II, há apenas uma fala do narrador em primeira pessoa.

*E o sargento – quer fosse do Exército, da Aeronáutica, da Marinha ou dos Fuzileiros (não **digo** ao certo, firme meu propósito de evitar identificação) -, o sargento **era** simpático, **era** musculoso, **era** jovem, **era** formidavelmente marcial dentro da farda justa ao peito, o andar elástico, a fala ríspida habituada ao comando.*

a) Em que pessoa e tempo verbal está conjugado o verbo **dizer**?

- Pessoa: *R = Eu*

- Tempo Verbal: *R = Presente.*

b) A ação expressa por esse verbo é concomitante ou não concomitante com o momento de referência presente?

R = Concomitante.

2 – Para descrever o sargento o narrador faz uso do verbo **ser (era)**.

a) Em qual tempo verbal o verbo **ser** está conjugado?

() Presente;

() Pretérito Perfeito;

(x) Pretérito Imperfeito.

b) O verbo **ser** indica :

(x) algo acabado, mas com ideia de continuidade, duratividade.

() fato acabado, completo, sem ideia de duratividade.

c) O verbo **ser** é repetido várias vezes para descrever o sargento. Que sentidos o narrador quer produzir repetindo esse verbo?

R = Enfatizar a beleza, a vivacidade do sargento.

d) Assim como ocorre na primeira parte do texto, quadro I, o narrador, quadro II, não ancora os personagens com nomes, apenas **mulher**, **marido** e **sargento**. Mesmo os personagens não tendo nomes, os fatos narrados parecem ser verdadeiros?

R = Sim, pois não mencionar os nomes propiciou uma ideia de segredo, de verdade em relação dos fatos.

e) Por que o narrador não cita os nomes dos personagens e nem especifica onde aconteceram os fatos?

R = Para simular um fato que deve permanecer no segredo.

3 – Observe o fragmento e responda:

***Aconteceu** que, um belo dia, servia a dama ao balcão (segundo era costume do casal, enquanto o marido almoçava), quando **sobreveio** o sargento.*

a) Em qual tempo verbal estão conjugados os verbos **acontecer** e **sobrevir**?

- (x) Pretérito Perfeito
() Pretérito Imperfeito

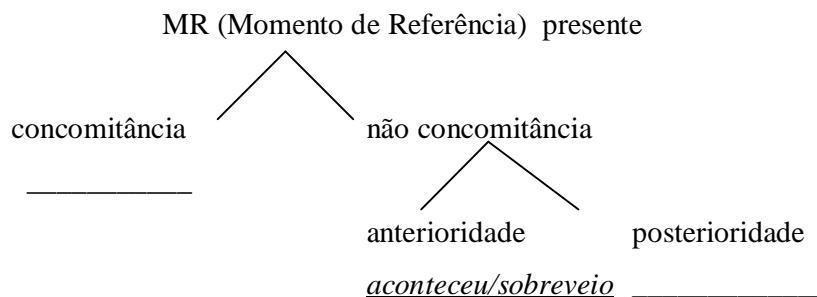
b) O verbos **acontecer** e **sobrevir** indicam:

- () algo acabado, mas com ideia de continuidade, duratividade.
(x) fato acabado, completo, sem ideia de duratividade.

c) As ações, expressas pelos verbos **aconteceu** e **sobreveio** são concomitantes ou não concomitantes em relação ao momento de referência presente?

R = Não concomitante.

d) Preencha, um dos espaços seguintes, com os verbos **aconteceu** e **sobreveio**.



e) Em que tempo verbal estão conjugados os verbos **servia** e **almoçava**?

- () Pretérito Perfeito
(x) Pretérito Imperfeito

f) O verbos **servia** e **almoçava** indicam:

- (x) algo acabado, mas com ideia de continuidade, duratividade.
() fato acabado, completo, sem ideia de duratividade.

4 – O narrador faz uma delegação de voz a um personagem, o que causa efeito de verdade aos fatos contados.

a) Retire do texto essa fala do personagem.

R = Está aqui, para você guardar os seus segredos...”

b) Qual o recurso gráfico utilizado para marcar essa fala?

R = Aspas.

5 - Algumas falas do narrador apontam para a visão que ele tem da mulher:

Claro, não era justo que a jovem esposa depois de recondicionada graças às finanças do marido tirasse vantagens dessa nova situação de mulher bonita, em prejuízo do supradito marido.

E a ingrata obedecera ao pé da letra.

a) Você concorda com o narrador?

R = Resposta pessoal do aluno.

b) Como fica o fragmento abaixo, mudando o momento de referência para o presente:

Claro, não é justo que a jovem esposa depois de recondicionada graças às finanças do Marido tire vantagens dessa nova situação de mulher bonita, em prejuízo do supradito marido.

6 – Observe o trecho seguinte:

*Todos os dias, naquela hora fatal do almoço, quando a mulher o **substituía** no balcão, ele nem **cuidava** de comer.*

a) Em que pessoa e tempo verbal está conjugado o verbo **cuidar**?

Tempo: *R = pretérito imperfeito.*

Pessoa: *R = Ele.*

b) Qual é o momento de referência do fragmento anterior?

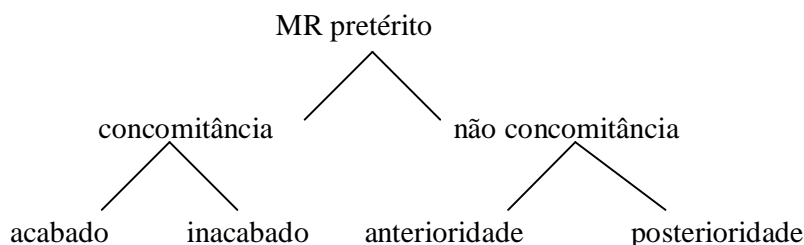
R = Naquela hora fatal do almoço.

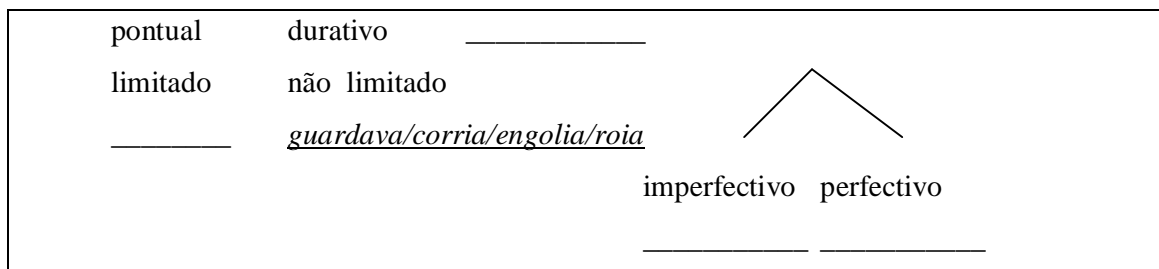
c) A ação expressa pelo verbo cuidar marca uma concomitância ou não concomitância com o momento de referência pretérito

R = Concomitância.

7 – Considerando o momento de referência pretérito, complete o esquema com os verbos destacados:

*Depois de ler **guardava** tudo, **corria** à cozinha, **engolia** depressa uma colher de caldo, **roia** um pedaço de pão – seria impossível comer direito com aquele amor de dois ladrões atravessado na garganta.*





Fonte – Material elaborado pela professora.

Assim que distribuímos as atividades, insistimos para que os alunos as fizessem. Diferente do empenho da primeira aula, os alunos ficam “enrolando” para começar os exercícios, por isso resolvemos realizar em conjunto a atividade. A participação nessa aula foi mais difícil, como sempre acontecia nos últimos horários. Conseguimos realizar, até o término da aula, os exercícios 01 e 02 da figura anterior.

11/09/2009 - uma aula

Essa foi a última aula dedicada às atividades que envolviam a análise linguística perfazendo, assim, um total de 03 aulas. Utilizamos, para realizar todas as atividades propostas em torno do quadro II, 08 aulas.

Dos exercícios propostos na figura 34, fizemos os três primeiros, deixando sem realizar, assim, os exercícios 04, 05, 06 e 07. Optamos por deixar esses exercícios sem serem feitos porque ficamos inseguros em relação à possibilidade de saturar os alunos com tantas atividades, isso numa nova metodologia. Além do mais, essa postura de eleger algumas atividades, em detrimento de outras, é uma prática comum e viável entre os professores, pois um educador precisa adequar o seu material ao grupo com o qual está trabalhando. Em suma, pelo que percebemos, a quantidade de exercício prevista foi exagerada para a turma em questão.

Antes que a aula terminasse, realizamos a leitura do texto, quadro III. Muitos alunos já haviam lido o texto no livro porque estavam curiosos para saber o final. Após a leitura, dessa vez sem interrupções e comentários, retomamos a ideia de metonímia. Não priorizamos muitas discussões nesse texto, haja vista que as atividades, propostas abaixo, serviriam de avaliação final para os alunos.

5.3 AS ATIVIDADES PROPOSTAS E A INTERAÇÃO COM OS ALUNOS - QUADRO III

DIA 16/09/2009 – 2 AULAS

As duas últimas aulas, do processo de intervenção, foram dedicadas à realização de uma prova cujas atividades versavam acerca do quadro III, parte final do texto: *Metonímia, ou a vingança do enganado*. Os alunos deveriam realizar, individualmente, as atividades propostas na sequência, figura 35, para que fosse possível avaliarmos o nível de compreensão em torno da metodologia adotada.

Figura 35 – Avaliação

Metonímia, ou a vingança do enganado
(Drama em três quadros)

Quadro III

E um dia, como dizíamos na semana passada, houve provocação maior ou o coração do homem enganado saturou-se de ódio e ciúme até ao ponto de não poder contar mais nada. Isso não se explicou. O que se sabe é que ele retirou da gaveta do balcão um revólver que lá guardava há anos, e que fora empenhado por um devedor desaparecido. Junto do revólver estava a caixa de balas. O nosso amigo carregou a arma; e numa manhã de sol claro, eram dez horas em ponto, quando o armazém estava cheio de fregueses, viu-se que o bodegueiro apurava o ouvido, pedia licença aos presentes e transpunha a porta de comunicação da loja com a sua casa.

Daí a pouco se escutou um ruído de altercação, um grito de mulher e três tiros cortaram o ar, em explosões secas.

A freguesia alarmada correu, rodeou a esquina até à porta da frente da casa de moradia. Lá estava armada a tragédia: a mulher na calçada, de joelhos, aos gritos, o marido de revólver na mão, muito trêmulo, tentando soerguê-la, e, atravessado na porta, caído de borco, com o corpo para dentro da sala, um homem. Na posição em que estava não se lhe via cara nem torso, só as botinas pretas e as duas pernas, vestidas em calças cáqui.

E foi o próprio marido quem falou primeiro. Ergueu os olhos para o grupo apavorado, deu com a vista no seu freguês predileto, andou um passo, tapou com o próprio corpo a porta onde jazia o morto e pediu:

- Pode ir chamar a Polícia.

Na Polícia explicou que matara o homem porque era um marido enganado. O delegado comentou:

- É raro. Em geral vocês matam as mulheres, que são mais fracas.

Mas o marido protestou, magoado:

- Não, eu não seria capaz de matar minha mulher. Ela é tudo que eu tenho no mundo, bonita, delicada, cuidadosa. Me ajuda no armazém, entende de contas, faz as cartas para os atacadistas. Só ela pode fazer a minha comida – eu só como dieta especial, o senhor sabe. Como é que eu ia matar minha mulher?

- Então – ajudou o delegado – matou o amante dela.

O homem tornou a abanar a cabeça:

Também não. O amante era um sargento, que foi transferido e está longe. Além do mais eu só descobri o caso depois que ele viajou. Pelas cartas. Li tudo. Sei até uma de cor, a pior delas...

O delegado calava-se, sem entender, esperando o resto.

E o resto veio:

- Cada carta! Se cada carta daquelas tivesse vida, eu matava, de uma em uma. Fazia até vergonha – parecia coisa de livro. Pensei em tomar o avião e liquidar o sargento. Mas não tenho saúde para andar de avião. Pensei em matar um colega dele, aqui mesmo, para eles tomarem ensino e não transviarem mulher alheia. Mas tive receio de enfrentar a corporação toda – o senhor sabe como eles são unidos. Tinha entretanto que dar um jeito. Já sentia medo de acabar ficando doido. Não tirava aquelas cartas da cabeça; nos dias que não chegava uma, ficava aflito, mais aflito do que ela, que era a destinatária. Tinha que liquidar aquilo, não era? E hoje, afinal, carreguei o revólver, esperei a hora e, quando vi o desgraçado apontar do outro lado da rua, fui para casa, me escondi atrás da porta do quarto, esperando.

- O amante? – indagou o delegado, estupidamente.

O homem se irritou:

- Não, senhor. Não falei que não era o amante? Porém tinha culpa nas cartas. O sargento escrevia – mas era ele que trazia. Quase todo dia estava ali na porta, risonho, com o desgraçado do envelope na mão. Apontei o revólver e atirei três vezes. Ele caiu sem falar. Não, não era o amante, seu delegado. Não era o amante. Mas era o carteiro.

Rachel de Queiroz

LEITURA E COMPREENSÃO DO CONTO - 1ª PARTE DO TEXTO

Aluno: _____

1 – Observe as sugestões acerca dos possíveis hiperônimos, ou seja, prováveis agrupamentos de campos lexicais. Faça uma releitura do texto encontrando hipônimos, palavras que se relacionem, que digam respeito aos hiperônimos sugeridos. Cada campo deve ser preenchido com mínimo de três figuras e máximo de cinco.

I – ENQUADRAMENTO SITUACIONAL		
ACTORIALIDADE	TEMPORALIDADE	ESPACIALIDADE
-----	-----	-----
-----	-----	-----
-----	-----	-----
-----	-----	-----
-----	-----	-----

II – SENSORIAL	
VISUAL	AUDITIVO
-----	-----

-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----

III - INTENSIDADE	
-----	-----
-----	-----
-----	-----

IV - REVELAÇÃO	
-----	-----
-----	-----
-----	-----

V- SENTIMENTOS	
EUFÓRICOS (bons)	DISFÓRICOS (ruins)
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----

VI - VIDA	X	MORTE
-----		-----
-----		-----
-----		-----
-----		-----
-----		-----

1 – Conte, com suas palavras, como se desenvolve o conto, essa história que envolve um homem, uma mulher, um sargento e um carteiro. Não se esqueça de considerar os campos lexicais elaborados.

d) As ações, expressas pelos verbos **saturar** e **explicar** são concomitantes ou não concomitantes em relação ao momento presente, quando se narra os fatos?

5.3.1 – Os Alunos e a Avaliação Final: Algumas Considerações

Em relação à proposta dos campos lexicais, os alunos não apresentaram dificuldades na montagem dos agrupamentos sugeridos. As atividades de alguns alunos, conforme destacado na sequência, figura 36, indicam boa compreensão por parte dos educandos dessa nova metodologia.

Figura 36 - Os campos lexicais elaborados pelos alunos – avaliação.

1º Agrupamento realizado:

1 – Observe as sugestões abaixo sobre possíveis hiperônimos, ou seja, prováveis agrupamentos de campos lexicais. Faça uma releitura do texto encontrando hipônimos, palavras que se relacionem, que digam respeito aos hiperônimos sugeridos. Cada campo deve ser preenchido com mínimo de três figuras e máximo de cinco.

I – ENQUADRAMENTO SITUACIONAL		
ACTORIALIDADE	TEMPORALIDADE	ESPACIALIDADE
de homem	um dia	armazém
ele	há anos	da loja
deserdes desaparecido	numa manhã	sua casa
nesso amigo	da	meradia
freqüentes		equipa

II – SENSORIAL	
VISUAL	AUDITIVO
sol claro	contar
viu-se	se ouviam um ruído
não se libertou	as gritos

III – INTENSIDADE	
preocupação maior	muito estímulo
odio	três tiros

IV – REVELAÇÃO	
explicou	Pode ir chamar a
cáide de serco	Polícia
morte	

V- SENTIMENTOS	
EUFÓRICOS (bons)	DISFÓRICOS (ruins)
	ceração
	cuime
	muito estímulo

VI- VIDA	X	MORTE
		causa
		tragédia
		caixa de bala

2º Agrupamento realizado:

1 - Observe as sugestões abaixo sobre possíveis hiperônimos, ou seja, prováveis agrupamentos de campos lexicais. Faça uma releitura do texto encontrando hipônimos, palavras que se relacionem, que digam respeito aos hiperônimos sugeridos. Cada campo deve ser preenchido com mínimo de três figuras e máximo de cinco.

autor

I - ENQUADRAMENTO SITUACIONAL		
ACTORIALIDADE	TEMPORALIDADE	ESPACIALIDADE
- Policia	- Dia	- Balcão
- mulher	- semana passada	- gaveta
- frequência	- manhã de sol	- armazenagem
- delegado	- dez horas	- meradia

II - SENSORIAL	
VISUAL	AUDITIVO
- olhos	- ouvido
- a vista	- grito
- viu-se	- escuteu

ideia de muito

III - INTENSIDADE	
ódio	três tiros
Proteção maior	saturou

IV - REVELAÇÃO	
centar	
Podem chamar a Policia	
explicou	

V- SENTIMENTOS	
EUFÓRICOS (bons)	DISFÓRICOS (ruins)
	ódio
	ciúme
	muito trêmulo

VI- VIDA X MORTE	
	Revolução
	a cair de Bala
	três tiros
	tragédia

3º Agrupamento realizado:

1 - Observe as sugestões abaixo sobre possíveis hiperônimos, ou seja, prováveis agrupamentos de campos lexicais. Faça uma releitura do texto encontrando hipônimos, palavras que se relacionem, que digam respeito aos hiperônimos sugeridos. Cada campo deve ser preenchido com mínimo de três figuras e máximo de cinco.

I - ENQUADRAMENTO SITUACIONAL		
ACTORIALIDADE	TEMPORALIDADE	ESPACIALIDADE
- homem enganado	- Um dia	- gaveta do balcão
- ele	- semana passada	- sua casa
- de onde desapareceu	- guardava há	- esquina
- Amigo	anos	- casa de mesa de
- cheio de frequentes	- numa manhã de	- na calçada
- bodequero	- eram dez horas	

II - SENSORIAL	
VISUAL	AUDITIVO
- as botinhas pretas	- diziamos
- as duas pernas	- contar mais nada
- vestidas em calças coqui	- apurava o ouvido
	- Pedir licença
	- se escutou
	- Um grito de mulher e três tiros.

III - INTENSIDADE	
- Provocação maior	
- ódio	
- aos gritos	

IV - REVELAÇÃO	
- coração do homem enganado	- Pode ir chamar a
- usou ou - se de ódio	- polícia.
- ciúme	

V- SENTIMENTOS	
EUFÓRICOS (bons)	DISFÓRICOS (ruins)
	- maturou-se de ódio
	- ciúme

VI- VIDA	X MORTE
	- Um revolver
	- junto do revolver
	- caixa de balas
	- armada a tragédia
	- de revolver na mão
	- caído de boca

Fonte: Atividade desenvolvida pelos alunos.

Quanto ao exercício número 01, que sugere aos alunos contar como se desenvolve o conto, não é possível empreendermos uma análise considerando os resultados obtidos. Isso porque, os alunos estavam com o livro didático a fim de montarem os campos lexicais, pois muitos haviam deixado, em casa, a folha com a cópia do texto. Em razão disso, percebemos que alguns alunos copiaram partes do texto do livro. Por outro lado, foram tantas as faltas por causa da chuva e da gripe Influenza H1N1 que consideramos um fato normal os alunos não conhecerem toda a história.

Em relação à segunda questão, esperávamos que os alunos conseguissem responder as razões que levaram o homem a matar o carteiro. E mais, que percebessem que o assassinato era mais um caso de metonímia. No entanto, pelas respostas obtidas, destacadas abaixo, a metonímia não foi percebida pelos alunos. Mais uma vez estamos diante de uma situação de compreensão que exige mais que decodificar e, por isso mesmo, os alunos sentem dificuldade para fazer. Por outro lado, entre a discussão da metonímia, no início do texto, e o desfecho desse mesmo texto, muitas aulas se passaram. Talvez por isso a metonímia não foi percebida pelos discentes.

2 - Considerando o título do texto: **Metonímia, ou a vingança do enganado**, explique por que o marido matou o carteiro?

Faz-se necessário, após descrevermos todo o processo de intervenção, destacarmos alguns pontos, tanto positivos quanto negativos, que consideramos pertinentes acerca dessa etapa de pesquisa.

Como ponto positivo, destacamos o material elaborado para o processo de intervenção. Durante as aulas, constatamos que as atividades pensadas para o grupo, com base na teoria escolhida, foram de acordo com o nível dos educandos. É certo que em alguns momentos tivemos de eleger alguns exercícios, em detrimento de outros, mas na sua maioria, as atividades foram executadas pelo grupo. Mais especificamente, consideramos bastante pertinente o processo de montagem dos campos lexicais, como prática anterior às questões de compreensão do texto. Percebemos que os educandos gostaram do processo de segmentação, encararam a atividade com leveza, sem dificuldades aparentes. As dúvidas em torno do vocabulário, do sentido das palavras foram sanadas durante os agrupamentos, quando exercemos um processo de mediação bastante satisfatório, já que os alunos requisitaram nossos ensinamentos. Em síntese, os campos lexicais prepararam o aluno para que ele conseguisse realizar uma leitura mais aprofundada do texto. Assim, os exercícios oriundos da análise semiótica não foram apresentados abruptamente, sem que o aluno tivesse tido um contato maior com o texto trabalhado, resultando, dessa maneira, num bom rendimento dos educandos na resolução das atividades e na compreensão do texto.

Quanto ao material preparado para a prática da análise linguística do texto, apesar de não termos utilizado todos os exercícios, os alunos tiveram acesso a uma metodologia diferenciada a qual abordava os verbos de maneira contextualizada, sempre pautada no texto. Além disso, a identificação do momento de referência desses verbos fez com que os alunos atentassem mais para a questão do tempo, expresso pelos verbos, bem como pelo sentido que esses provocam na organização discursiva de um texto.

Em relação aos pontos negativos, podemos ressaltar algumas questões. Primeiro, o excesso de interrupções no andamento das atividades em razão dos recessos escolares ocasionado pela epidemia de gripe Influenza H1N1. O desenvolvimento das atividades, e até a motivação dos alunos, foi prejudicado por essa situação. Além das paradas, havia, ainda, ausência de grande número dos alunos que se davam ora pela gripe, ora pelo transporte escolar, ora pela chuva. Por causa disso, não conseguíamos trabalhar sempre com o mesmo grupo. Essas ausências foram recorrentes até o término de nosso trabalho, o que fez com que o conteúdo chegasse “truncado”, fragmentado até os educandos.

Outra situação, que encaramos como ponto negativo, foi a “esperteza” dos alunos em perceber que, por ser uma metodologia diferenciada, poderiam requerer nossa

mediação, alegando dificuldade. Ou seja, de certo ponto em diante, os discentes (na sua maioria), ficavam esperando que nós realizássemos, em conjunto, as atividades. Com isso eles não precisavam se esforçar. Todavia, quando iniciávamos um processo de discussão/reflexão acerca dos exercícios, os adolescentes prontamente resolviam as questões. Quer seja, o que aparentemente acontecia, muitas vezes, nas aulas não era dificuldade com a proposta, mas sim, uma certa “preguiça” de fazer.

Por fim, podemos citar a dinâmica das aulas como um fator negativo nesse processo de intervenção. Não atentamos, quando preparamos as atividades, em dinamizar, em diversificar o material, no intuito de que o processo ensino-aprendizagem fosse mais eficaz. Quer dizer, em todas as nossas aulas os alunos recebiam uma folha de atividade e essa rotina foi cansando os educandos. Ficamos muito focados na proposta teórica, a qual queríamos testar, deixando de lado outros fatores que influenciam no processo de ensino/aprendizagem dos educandos, como a diversificação da metodologia de trabalho e, até mesmo, do material utilizado.

Todos os pontos, apontados como negativos, fazem parte do processo de uma pesquisa ação. São situações adversas com as quais o pesquisador precisa saber lidar, no intuito de atingir os objetivos propostos, quando do início do processo de pesquisa.

Nesse capítulo, procuramos descrever como aconteceu nosso processo de intervenção. Se não tivéssemos optado pela pesquisa ação, poderíamos apenas ter elaborado um material como sugestão a ser utilizado em sala de aula. Porém, nosso envolvimento com o ensino da língua materna nos levou a um desafio maior, aplicar pessoalmente as atividades preparadas. Foi a partir desse trabalho de intervenção que pudemos observar o grau de envolvimento, as dificuldades encontradas e, superadas pelos educandos no desenvolvimento de uma nova proposta para o ensino. Além disso, as aulas ministradas nos possibilitaram afirmar que a Semiótica, apesar de ser uma teoria densa, pode contribuir, e muito, na abordagem de diferentes textos.

CONCLUSÃO

Toda a nossa trajetória de pesquisa foi motivada pelo desejo de contribuir, de alguma maneira, com a melhoria do ensino da língua materna. Conforme discutido na introdução de nosso trabalho, muitos dados apontam para um baixo rendimento dos alunos brasileiros em diferentes sistemas de avaliações. Tanto os índices apresentados pelo PISA, que avaliou conhecimentos e habilidades em leitura, quanto os do IDEB, indicam dificuldades dos alunos no processo de leitura e, ainda, de conhecimento linguístico. Preocupados com essa situação, nosso estudo teve como objetivo investigar e intervir no trabalho docente, no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa, mais precisamente, na abordagem do texto, envolvendo a leitura e a análise linguística.

Devido à nossa formação docente e, também, ao tempo dedicado ao ensino da língua portuguesa, não nos interessava realizar somente um processo de diagnóstico para identificar os possíveis problemas no ensino, o que justificaria os dados nada satisfatórios do nível dos educandos. Isto é, que as dificuldades dos alunos nas avaliações poderiam ser oriundas, também, de metodologias inadequadas na abordagem dos textos em sala de aula. Afinal, não éramos apenas um pesquisador, mas um professor/pesquisador querendo saber, conhecer melhor a realidade da sala de aula, para depois poder apontar possíveis caminhos que talvez pudessem ser trilhados por outros estudiosos (incluem-se aqui pesquisadores, professores), ansiosos por melhorias educacionais. Por isso, além do processo de diagnóstico, primeira etapa de nosso estudo, realizamos, ainda, uma pesquisa ação, visando a interferir numa dada realidade. A intervenção objetivava levar a Semiótica, de linha francesa, como uma alternativa teórica para o ensino da leitura e da análise linguística. Dessa forma, descreveremos a seguir algumas conclusões oriundas dessa trajetória de pesquisa.

No intuito de investigar como o trabalho docente vem sendo conduzido no que se refere ao ensino da leitura e da gramática, permanecemos um longo período acompanhando o dia-a-dia do trabalho de uma professora no Ensino Fundamental. Ao contrastar a metodologia adotada pela educadora, (tanto em atividades de leitura de textos, quanto de gramática), ao que propõem as Diretrizes Curriculares do Paraná, verificamos que, na maioria das vezes, a professora não conseguia encaminhar suas aulas de acordo com as perspectivas teóricas propostas. Apesar do esforço da educadora na condução de suas aulas, na seleção e preparação do material a ser utilizado, a sua postura metodológica, muitas vezes, esteve relacionada a uma prática tradicional. Isso aponta para o fato de que a teoria nem sempre faz parte da prática da sala de aula, podendo estar ligada, apenas, ao discurso docente.

Todavia, esse processo de diagnóstico também apontou para algumas razões que podem estar contribuindo para essa distância entre teoria e prática, ou ainda, entre discurso teórico (uma vez que a professora pesquisada acreditava trabalhar com a perspectiva teórica defendida pelas DCEs) e prática docente. Entre as razões dessa falta de sincronia entre uma perspectiva teórica e prática pedagógica está a falta de tempo e apoio à pesquisa docente no Ensino Fundamental. O professor possui um número muito elevado de aulas, com isso são muitas turmas, muitos alunos, muitas provas, muitos trabalhos... em suma, esse sobrecarregar do educador faz com que a hora-atividade (que no Paraná corresponde a 20% do número de aulas ministradas pelo professor) seja utilizada apenas para preparar e corrigir atividades propostas aos alunos. A falta de uma carga horária destinada à pesquisa faz com que os educadores conheçam as teorias somente em encontros, eventos de início e término de semestre. Essas palestras e discussões, em torno de diferentes abordagens teóricas, não dão conta de suprir a necessidade do professor em conhecer, apreender, refletir e colocar em prática uma determinada teoria.

Outro fator que pode favorecer a falta de relação entre teoria e prática é a ausência de políticas que incentivem a participação do professor do Ensino Fundamental em eventos científicos, onde as pesquisas, os estudos das novas perspectivas teóricas são discutidas. O professor não acompanha o processo de pesquisa empreendido pelas Universidades, com isso se limita aos cursos, às atividades pensadas pela Secretaria da Educação. Não que essas atividades não sejam válidas e importantes, apenas questionamos a quantidade de eventos de que o professor participa. Uma concepção teórica demanda tempo para o seu conhecimento e, mais ainda, para sua transposição no ensino. No Paraná, conforme salientado pela professora, o PDE veio oportunizar esse tempo/espço para a pesquisa, porém, essa política de pesquisa e formação continuada deve ser mais recorrente, para que o professor esteja atualizado, acompanhando as pesquisas, as novas possibilidades para o ensino.

Além das questões apontadas anteriormente, pudemos verificar, ainda, que até os documentos escritos para amparar teoricamente o professor, como as Diretrizes Curriculares, apresentam alguns problemas, e justamente de ordem teórica. Por fim, o processo de diagnóstico apontou para situações importantes e que podem estar contribuindo para o baixo índice dos alunos, no que diz respeito ao domínio da língua materna.

Antes de encerrarmos as conclusões acerca do processo de diagnóstico, gostaríamos de ressaltar que durante a pesquisa não estivemos diante de uma professora qualquer, mas de uma profissional com vasta experiência em sala de aula e, até mesmo, com

experiência no Núcleo Regional da cidade onde trabalha. Uma professora dinâmica, não acomodada em sala de aula (isso se comprova pelos projetos que ela desenvolve com seus alunos). Além disso, uma docente que não só acompanhou a elaboração das Diretrizes Curriculares, como coordenou grupo de discussões acerca do Documento. Mesmo com esse perfil, muitas vezes a professora não conseguiu empreender um processo interativo/dialógico em suas aulas, ou, ainda, não conseguiu realizar um trabalho de análise linguística, ficando amarrada a uma abordagem da gramática de forma tradicional. Ou melhor, se com esse currículo ainda há problemas de ordem teórica no trabalho da professora pesquisada, o que podemos pensar de professores não comprometidos com o ensino?

Os dados/discussões anteriores não significam uma crítica ao trabalho docente e, sim, um alerta de como a teoria e a prática no ensino estão destoantes. E mais, que essa situação pode estar desencadeando a falta de qualidade no ensino, no que se refere ao domínio da língua materna.

Quanto ao segundo momento da nossa pesquisa, o processo de intervenção, este objetivava intervir na realidade de ensino, apontando a Semiótica Greimasiana como instrumento teórico-metodológico na abordagem do texto, além de contribuir com o ensino no aspecto da leitura e análise linguística. A partir do material elaborado e das aulas, por nós ministradas, pudemos verificar que é possível aliar a Teoria Semiótica ao ensino da língua materna, uma teoria até então utilizada somente como instrumento teórico-metodológico na leitura e análise de textos. A transposição didática, executada no processo de intervenção, confirmou que a Semiótica, mesmo não sendo conhecida como uma abordagem voltada para o ensino, pode ser incorporada pelo professor a fim de auxiliá-lo no processo de ensino da língua portuguesa. Apesar de serem mediados por nós, a maior parte do tempo, os alunos conseguiram realizar os exercícios, manifestando compreensão da metodologia utilizada, comprovando que houve uma coerência entre a análise teórica e as questões oriundas dessa análise.

Além de verificar a viabilidade da Semiótica no ensino, nossa intenção com a intervenção era despertar na professora, sujeito de nossa pesquisa, interesse por essa nova proposta de abordagem do texto. Para que esse objetivo fosse atingido, propusemos à mestra que ela acompanhasse todas as aulas ministradas por nós. E mais, que ela fizesse anotações, comentários a respeito do envolvimento, o grau de dificuldade apresentado pelos discentes. Com a professora assistindo a todas as aulas, lendo o material teórico organizado por nós, ela poderia, aos poucos, interessar-se pela Semiótica e, também, pela metodologia dos campos

lexicais. Além disso, a maneira como trabalhávamos o processo de leitura e análise linguística poderia influenciar na metodologia, na postura adotada pela professora no seu trabalho. Esse envolvimento da educadora com as nossas aulas integraria o processo de diagnóstico com a intervenção. Contudo, com o afastamento da professora no intuito desta dedicar-se ao PDE, a metodologia pensada para o processo de intervenção acabou sofrendo mudanças. Isso porque, apesar de a professora ter-se colocado à disposição para assistir às aulas, ela não conseguiu observar, numa sequência, todo o trabalho realizado. Com essas interrupções, ao término das aulas ela disse não saber como contribuir, ou ainda, como avaliar a metodologia empreendida nas aulas. Além disso, não conseguimos que a professora lesse nossas análises, em razão do programa de formação continuada de que ela estava participando.

Por mais que o processo de intervenção não tenha sido pensado de maneira a interferir diretamente na prática da professora, já que não organizamos com ela o material utilizado nas aulas, nem discutimos a sua prática visando a provocar mudanças na sua postura metodológica, ao assumirmos uma sala de aula objetivávamos que a docente pudesse interessar-se pela Teoria Semiótica e que pudesse buscar, após nossa intervenção, mais conhecimento a respeito. Assim, estaríamos agindo, indiretamente, na prática pedagógica dessa professora. Em síntese, nosso intuito era apontar um caminho diferente do que a professora vinha trilhando, que ela percebesse, ao observar nossas aulas e o próprio material elaborado, que a Semiótica dava condições, instrumento para que ela pudesse pensar, autonomamente, suas atividades de leitura e análise linguística. Não poderíamos exigir, nem esperar que a professora aprendesse Semiótica e que depois fosse desenvolver as atividades, elaboradas por nós, em sala de aula. Por isso escolhemos nós mesmos aplicar as atividades e com isso atingir dois propósitos, verificar a viabilidade da Semiótica no ensino e despertar na professora o interesse pela teoria.

Todo nosso percurso de estudo evidenciou que o ensino precisa de uma atenção especial, tanto para formação continuada do professor, como na capacitação teórica dos docentes que atuam no ensino da língua materna. Os dados elencados durante o processo de diagnóstico dizem respeito a um caso em particular, entretanto, outros docentes podem estar enfrentando as mesmas dificuldades apontadas, por nós, durante esse trabalho.

Quanto à Semiótica, por não ser uma teoria difundida no Ensino Fundamental e Médio, acreditamos que ela pode chegar ao professor por meio de cursos de capacitação, projetos de extensão, entre outros eventos, cujo objetivo seja divulgar a teoria em pauta. Ou seja, caminhos há para o professor se instrumentalizar teoricamente, para que o seu

trabalho com o texto tenha mais qualidade e, com isso, possa formar melhor os educandos brasileiros no domínio do próprio idioma.

Durante o processo de pesquisa, foi possível verificar a possibilidade de aliar a Teoria Semiótica aos exercícios pensados para a sala de aula. Contudo, necessário se faz que outras pesquisas sejam desenvolvidas nessa mesma linha, para que possamos confirmar quais gêneros podem ser abordados no ensino da língua materna utilizando a Semiótica como instrumento de análise.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Luís Centeno do.; DUARTE, Nóris Eunice W. P. O professor de língua portuguesa moderno e o discurso escolar anacrônico. **Calidoscópio**. v. 5, n.1, p.15-18, jan/abr 2007.
- ANDRÉ, Marli Eliza Delmezo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: São Paulo: Papirus, 1995.
- ANTUNES, Irlandé. No meio do caminho tinha um equívoco: gramática, tudo ou nada. In: BAGNO, Marcos. (org.) **Linguística da norma**. São Paulo: edições Loyola, 2002. p.127-134.
- _____. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- _____. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, Luz Pessoa de. **Teoria do discurso**. São Paulo: Atual, 1988.
- _____. Sintaxe narrativa. In: OLIVEIRA, Ana Claudia Mei Alves de; LANDOWSKI, Eric. (Eds.) **Do inteligível ao sensível: em torno da obra de A. J. Greimas**. São Paulo: EDUC, 1995. p.81-97.
- _____. A comunicação humana. In: FIORIN, José Luiz. (org.) **Introdução à linguística I: objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 25-53.
- _____. **Teoria semiótica do texto**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2005a.
- _____. Estudos do discurso. In: _____.
- _____. Rumos da semiótica. **Todas as letras**. v.9, n.1. São Paulo, 2007. p.12-23.
- BASTOS, Lúcia Kopschitz Xavier; MATTOS, Maria Augusta Bastos de. **A produção escrita e a gramática**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BATISTA, Antônio Augusto G. **Aula de português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BENVENISTE, Emilé. **Problemas de linguística geral II**. São Paulo: Pontes, 1989.
- BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Tudo é linguagem**. São Paulo: Ática, 2008. 4 v.

BORGES NETO, José. O empreendimento gerativo. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004. vol.3. p.93-129.

_____. **Ensaio de filosofia da lingüística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BOUQUET, Simon. De um pseudo-Saussure aos textos saussurianos originais. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 25, n. 1, p.161-175, jan./fev. 2009. Tradução Roberto Leiser Baronas (DL-PPGL-UFSCAR) & Vanice Maria de Oliveira Sargentini (DL-PPGL-UFSCAR).

BRAIT, Beth. PCNs, Gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane. (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando dos PCNs**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000. p.15-25.

_____. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

BRANDÃO, Helena Negamine. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: UNICAMP, 1997. p.281-290.

BRANDÃO, Helena Negamine.; MICHELETTI, Guaraciaba. (Orgs.) **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 2007.

CAVALCANTI, Marilda C.; MOITA LOPES, Luiz Paulo. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, (17), p.133-144, Jan/Jun. 1991.

CARDOSO, S.H.B. **Linguagem e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

COLÉGIO ESTADUAL DOM PEDRO I. Ensino Fundamental, Médio, Profissional e Normal. **Projeto político pedagógico**. Pitanga, 2006.

CORTINA, Arnaldo; MARCHEZAN, Renata Coelho. Teoria semiótica: a questão do sentido. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004. vol.3. p.393-438.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 17.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e Colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. As sete pragas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 4.ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. p. 17-23.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. 2.ed. São Paulo: Ática, 1999a.

_____. Sendas e veredas da semiótica narrativa e discursiva. **DELTA**. v.15, n.1. São Paulo, fev./jul. 1999b.

_____. Pragmática. In: FIORIN, José Luiz (org.) **Introdução à lingüística II**: princípios de análise. 4.ed. São Paulo: contexto, 2005. 161-185.

_____. **Elementos de análise do discurso**. 14.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 4.ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984a. p. 49-69.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 4.ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984b. p.41-48.

_____. Prática da leitura de textos na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 4.ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984c. p. 77-88.

_____. **Portos de passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1979. Tradução Alceu Dias Lima, Diana L. P. de Barros, Eduardo P. Cañizal et al.

ILARI, Rodolfo. O estruturalismo lingüístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). **Introdução à lingüística**: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004. vol.3. p.53-92.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – IDEB. **Resultados e Metas**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br>>. Acesso em: 08 jan. 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>>. Acesso em: 14 jan. 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **SAEB 2005**. Disponível em: <www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2009.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 2.ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMOLI, Loredana. **Leitura semiolinguística do conto ‘O Búfalo’ de Clarice Lispector**. UNESP/ASSIS: Tese de doutorado, 1997.

_____; GIACHINI NETO, Emílio. Semiolinguística e leitura do texto literário. **Boletim do Centro de Letras e Ciências Humanas**. UEL, p. 151-166, jul-dez 2001.

_____. et. al. Leitura do texto poético: uma abordagem semiótica. **Mosaicos**. UEMS, ano 1, n.1, p. 75-86, 2005.

LOMBARDI, Roseli Ferreira. Formação inicial de professores de língua portuguesa: o discurso da e sobre a sala de aula na voz dos estagiários. **Estudos Linguísticos**. XXXV, p.1755-1764, 2006.

LOPES, Ivã Carlos; HERNANDES, Nilton. (Orgs.) **Semiótica: objetos e práticas**. São Paulo: Contexto, 2005.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. (Org.) **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2008. p.151-166.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.199-226.

MERITH, Sonia. **Leitura: perscrutando a família e a escola dos educandos**. 2003. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

MERITH-CLARAS, Sonia. Leitura e Sala de aula: uma proposta de trabalho a partir da semiótica. In: **XVIII Seminário do CELLIP**, 2007, Ponta Grossa. XVIII Seminário do CELLIP, 2007.

_____. Portas e Janelas Abertas: a sala de aula sem restrições. In: **VI SELISIGNO e VII Simpósio de leitura da UEL**, 2008, Londrina. VI SELISIGNO e VII Simpósio de leitura da UEL, 2008.

_____. Sala de aula e semiótica: uma experiência de leitura com crianças. **Estudos Semióticos**. [on-line] Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dl/semiótica/es>>. Editores responsáveis: Francisco E. S. Merçon e Mariana Luz P. de Barros. Volume 5, Número 1, São Paulo, junho de 2009, p. 84-91.

MERITH-CLARAS, Sonia; LIMOLI, Loredana. Campos lexicais: uma metodologia para a leitura de textos. **Anais do XIX Seminário do CELLIP**, 21 a 23 de outubro de 2009. Unioeste, Cascavel – Pr. ISSN 2175-2540

MERITH-CLARAS, Sonia. Semiótica e campos lexicais: uma metodologia de abordagem do texto na escola. **Entretextos**. [on-line] Disponível em: <<http://www2.uel.br/revistas/entretextos>>. Editora responsável: Eliana M. D. Barros. Volume 1, edição 9 (jan./jun.2010).

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** 3.ed. São Paulo: Contexto, 2006a.

_____. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006b.

_____. **Gramática na escola**. 8.ed. São Paulo: Contexto, 2007. (Repensando a Língua Portuguesa).

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. As vozes e os efeitos de sentido da “prática” no discurso de professoras sobre sua formação. In: **Linguagem & ensino**. v.1. n.2, 1998, p.11-26.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **O que é lingüística**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica: língua portuguesa**. Curitiba, 2008.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa**. (Formação de professores EAD 18). v.1. 1.ed. Maringá: EDUEM, 2005, p. 27-79.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. **Semiótica visual: os percursos do olhar**. São Paulo: Contexto, 2004.

ROJO, Roxane. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2000.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1989.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. 8.ed. Campinas: Papyrus, 1995.

SUASSUNA, Livia; MELO, Iran Ferreira de.; COELHO, Wanderley Elias. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise lingüística. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.227-244.

TARDELLI, Marlete Carboni. **O ensino da língua materna:** interações em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Aprender e Ensinar com textos; 9/ coord. Geral: Lígia Chiappini e Adilson Citelli).

TATIT, Luiz. A abordagem do texto. In: FIORIN, José Luiz. (Org.) **Introdução à lingüística I:** objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2002. p.187-209.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Gramática:** ensino plural. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

WEINBERG, Monica; PEREIRA, Camila. Você sabe o que estão ensinando a ele? **VEJA**, v.14, n.33, ago.2008. p.72-74.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro da Entrevista com a Professora

1 – Construir o perfil da docente no que se refere à:

- a) Formação, graduação, especialização;
- b) Tempo no magistério, no colégio em que atua;
- c) Experiência fora da sala de aula e em outros colégios;
- d) Jornada de trabalho, carga horária, quantas turmas, hora atividade, se as horas atividades são suficientes;

2 – Elencar projetos elaborados e desenvolvidos pela professora.

3 – Verificar qual a relação da professora com a turma pesquisada:

- a) O que ela acha do nível de conhecimento dos alunos;
- b) Qual a avaliação que ela faz da turma, se é um grupo assíduo, participativo;

4 – Discutir a relação da professora com o livro didático:

- a) Como aconteceu a escolha do livro didático bem como a sua participação nesse processo;
- b) Como a professora está conhecendo o livro, como prepara suas aulas com o livro didático;
- c) Verificar se a professora já leu todas as unidades ou se leu apenas a unidade que está trabalhando, isso de forma integral.
- d) Como ela está avaliando o livro, grau de dificuldade, abordagem dos conteúdos;
- e) Verificar se a professora possui o livro do professor, se o conhece, se as instruções desse manual são boas e importantes;
- f) verificar por que a professora só trabalhou os textos da 1ª unidade e desconsiderou todo o restante, priorizando a pontuação e a paragrafação como ênfase no ensino gramatical.
- g) Verificar por que a professora não segue o livro didático?
- h) O que a professora acha de quem segue o livro?

5 – Verificar como se dá a escolha dos conteúdos trabalhados em sala de aula:

- a) Como é feito o planejamento a ser trabalhado, se por bimestre ou anual;
- b) Como os professores participam da construção desse planejamento, se todos de uma mesma área, ou, ainda, individualmente;

- c) A escola revê esse planejamento, ele sofre alterações no decorrer do semestre;
- d) O planejamento é feito tendo o livro didático como norte ou os conteúdos são escolhidos tendo outros critérios.
- e) Verificar se o conteúdo da pontuação estava previsto ou não. Caso não estivesse planejado, o que a levou a trabalhar com esse conteúdo.
- f) O planejamento, feito no início do ano, é concretizável. Quais fatores acabam atrapalhando a execução do planejamento.
- g) Os alunos têm conhecimento desse planejamento?

6 – Sobre a presença da pesquisadora, o que mudou:

- a) Em relação à professora;
- b) Em relação à rotina em sala de aula.

7 – Sobre as avaliações, como a professora se sente:

- a) Como a professora dá conta de corrigir tantas tarefas que são avaliativas;
- b) Como a docente observa o interesse dos alunos, a dedicação nas atividades avaliativas;
- c) Como a professora faz a recuperação paralela?
- d) A professora acha justo a avaliação paralela?

8 – Como a professora considera a sua prática metodológica:

- a) tradicional;
- b) inovadora;

9) – Verificar a relação professora com a Diretrizes Curriculares Nacionais:

- a) Se a professora conhece;
- c) Se a professora acha concretizável;
- d) Se a prática da professora é condizente com as Diretrizes.

10 – O que a professora pensa da sala de aula nos dias de hoje, o que mudou no processo educacional?

11 – Qual a expectativa da docente em relação à pesquisadora, o que ela espera desse processo de pesquisa?

12 – Em relação ao espaço, verificar por que a sala está sempre organizada em fila? O que essa organização alterou na rotina da sala de aula?

ANEXOS

ANEXO A

Primeira Unidade do Livro Didático

unidade

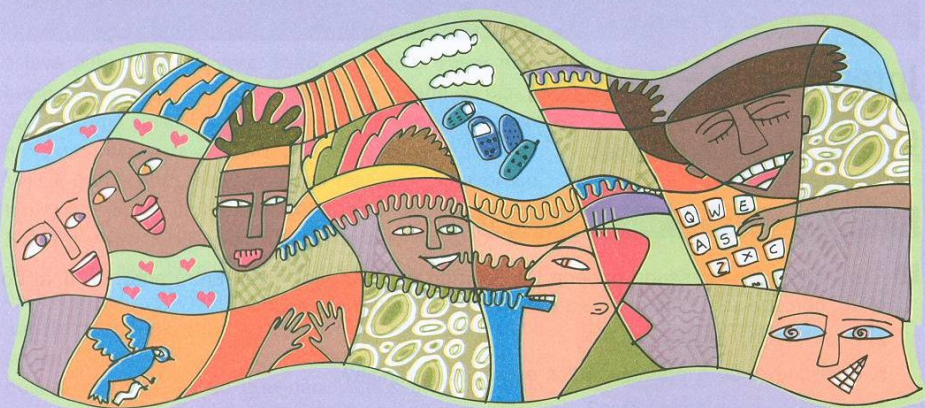
Escolhas de linguagem e efeitos de sentido

Na Unidade prévia, tratou-se do modo como as pessoas se relacionam numa época em que os meios de comunicação eletrônicos vêm provocando uma revolução na linguagem.

A vida moderna, marcada pela necessidade de decisões e ações rápidas, tem influenciado as formas de expressão, que, cada vez mais reduzidas, aparecem nas falas, nas músicas, na literatura.

As escolhas de linguagem também são determinadas pelas circunstâncias e pelo contexto dessa vida moderna, que exige rapidez nas formas de comunicação.

Nesta unidade, vamos conhecer algumas formas que a linguagem assumiu para acompanhar essa rapidez.



Concisão e rapidez de linguagem

Texto 1

Leia a letra da música a seguir e, se possível, ouça a canção.

Sinal fechado

Paulinho da Viola

Olá, como vai?
Eu vou indo e você, tudo bem?
Tudo bem, eu vou indo, correndo
Pegar meu lugar no futuro, e você?
Tudo bem, eu vou indo em busca
De um sono tranqüilo, quem sabe?
Quanto tempo...
Pois é, quanto tempo...

Me perdoe a pressa
É a alma dos nossos negócios...
Qual, não tem de quê
Eu também só ando a cem
Quando é que você telefona?
Precisamos nos ver por aí
Pra semana, prometo, talvez
Nos vejamos, quem sabe?
Quanto tempo...
Pois é, quanto tempo...

Tanta coisa que eu tinha a dizer
Mas eu sumi na poeira das ruas
Eu também tenho algo a dizer
Mas me foge à lembrança
Por favor, telefone, eu preciso beber
Alguma coisa rapidamente
Pra semana...
O sinal...
Eu procuro você...
Vai abrir!!! Vai abrir!!!
Prometo, não esqueço
Por favor, não esqueça
Não esqueço, não esqueço
Adeus... Adeus...

VIOLA, Paulinho da. Sinal fechado. *Foi um rio que passou em minha vida*. EMI, CD 852504, 1970.

Paulo César Baptista de Faria, o sambista **Paulinho da Viola** (Rio de Janeiro, RJ, 1942-), é um dos grandes nomes da música popular brasileira. Compositor genial, poeta sensível e instrumentista, Paulinho tem vários discos gravados. *Sinal fechado* é uma composição de 1969, vencedora do V Festival de Música Popular Brasileira da TV Record.

Interpretação do texto

Compreensão inicial



Atividade oral

- 1 Essa conversa apressada poderia ter ocorrido em qualquer lugar. Entretanto, no final do texto, percebe-se a circunstância em que ela se deu. Responda:
 - a. Qual foi essa circunstância?
 - b. Que palavra ou expressão indica essa circunstância?
 - c. Quem são os interlocutores?

d. As personagens procuram algo semelhante? Explique.

e. O que caracteriza a vida de ambos?

2 Em dupla.

O texto lido não tem as falas marcadas nem por aspas nem por travessão. Entretanto, é possível perceber o turno de fala de cada um dos interlocutores.

Preparem a conversa expressa na letra de música. Cada um lê a fala de um dos interlocutores. Não se esqueçam de:

- evidenciar que é uma conversa breve;
- deixar clara a circunstância em que a conversa ocorre;
- mostrar a pressa com que é marcada a fala de cada um;
- fazer a entonação adequada marcada pelas reticências.

Texto 2

Há muitas falas na comunicação que são consideradas lugares-comuns, isto é, que são do conhecimento de todos, são clichês, chavões, que, pela repetição mecânica, acabaram perdendo o valor expressivo.

Quantas vezes você já respondeu automaticamente à pergunta “Como vai?” com um “Tudo bem, obrigado!”?

O texto a seguir foi escrito com uma série de falas clichês, lugares-comuns nas conversas do dia-a-dia.

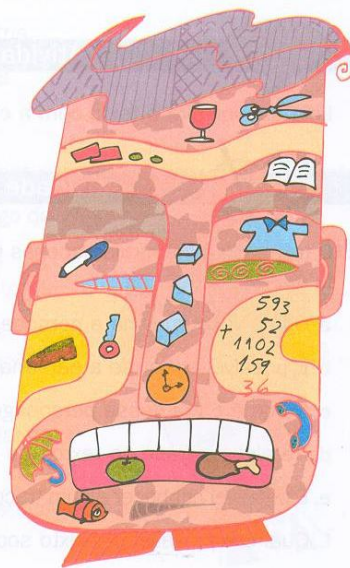
É o texto de número 3 de um conjunto de cinco com o mesmo título que compõem a obra *Circuito fechado*, de Ricardo Ramos.

circuito: 1. linha fechada que limita um espaço; 2. trajetória ou percurso que retorna ao ponto de partida; 3. fig. sucessão de fatos que se repetem.

Circuito fechado (3)

Ricardo Ramos

Muito prazer. Por favor, quer ver o meu saldo? Acho que sim. Que bom telefonar, foi ótimo, agora mesmo estava pensando em você. Puro, com gelo. Passe mais tarde, ainda não fiz, não está pronto. Amanhã eu ligo, e digo alguma coisa. Guarde o troco. Penso que sim. Este mês, não, fica para o outro. Desculpe, não me lembrei. Veja logo a conta, sim? É pena, mas hoje não posso, tenho um jantar. Vinte litros, da comum. Acho que não. Nas próximas férias, vou até lá, de carro. Gosto mais assim, com azul. Bem, obrigado, e você? Feitas as contas, estava errado. Creio que não. Já, pode levar. Ontem aquele calor, hoje chovendo. Não, filha, não é assim que se faz. Onde está minha camisa amarela? Às vezes, só quando faz frio. Penso que não. Vamos indo, naquela base. Que é que você tem? Se for preciso, dou um pulo



aí. Amanhã eu telefono e marco, mas fica logo combinado, quase certo. Sim, é um pessoal muito simpático. Foi por acaso, uma coincidência. Não deixe de ver. Quanto mais quente melhor. Não, não é bem assim. Morreu, coitado, faz dois meses. Você não reparou que é outra? Salve, lindos pendões. Mas que esperança. Nem sim, nem não, muito pelo contrário. Como é que eu vou saber? Antes corto o cabelo, depois passo por lá. Certo. Pra mim, chega. Espere, mais tarde nós vamos. Aí foi que ele disse, não foi no princípio, quem ia adivinhar? Deixe, vejo depois. Sim, durmo de lado, com uma perna encolhida. O quê? É, quem diria. Acredito que sim. Boa tarde, como está o senhor? Pague duas, a outra fica para o mês que vem. Oh, há quanto tempo! De lata e bem gelada. Perdoe, não tenho miúdo. Estou com pressa. Como é que pode, se eles não estudam? Só peço que não seja nada. Estou com fome. Não vejo a hora de acabar isto, de sair. Já que você perdeu o fim de semana, por que não vai pescar? É um chato, um perigo público. Foi há muito tempo. Tudo bem, tudo legal? Gostei de ver. Acho que não, penso que não, creio que não. Acredito que sim. Claro, fechei a porta e botei o carro pra dentro. Vamos dormir? É, leia que é bom. Ainda agosto e esse calor. Me acorde cedo amanhã, viu?

RAMOS, Ricardo. *Circuito fechado*. Rio de Janeiro: Record, 1978.

Ricardo Ramos (Palmeira dos Índios, AL, 1929 – São Paulo, SP 1992): publicou seus primeiros contos aos 20 anos. Escreveu novelas, romances, memórias e livros técnicos sobre publicidade. Autor premiado, foi também jornalista, publicitário e professor de Comunicações. Ricardo Ramos é filho do escritor Graciliano Ramos.



Interpretação do texto

Compreensão inicial



Atividade oral

Leia em voz alta o texto com a entonação e a expressividade que considerar adequadas.



Atividade escrita

- 1 O texto lido é construído apenas por *falas da personagem*. Com base na observação dessas falas, responda:
 - a. Como você imagina a personagem?
 - b. É possível saber se a personagem é homem ou mulher?
 - c. Como é o dia dessa personagem?
 - d. Há alguma frase no texto que revele emoção da personagem? Justifique com o texto.
 - e. É possível conhecer algum traço da personalidade dessa personagem?
 - f. Qual é o provável contexto social em que se desenrolam suas ações?

- 2 Há no texto expressões usadas em relações que podem pressupor a situação de prestação de serviços. Um exemplo é: *"Puro, com gelo."* — possivelmente, um pedido feito a um garçom. Transcreva do texto outras três expressões que indicam situações semelhantes.
- 3 Há, no texto, algumas referências explícitas (claras, diretas) a **tempo**. Dê um exemplo delas.
- 4 No texto, há também marcas do passar do tempo, embora não explícitas, como: *"... ainda não fiz, não está pronto"*, *"Já, pode levar"*.
Releia as cinco frases finais do texto: a que conclusão você chega sobre o período de tempo em que se passam as ações?
- 5 Pode-se afirmar que o texto lido é uma narrativa? Por quê?
- 6 O texto inicia com uma expressão- clichê, própria de cumprimentos, da relação cordial entre pessoas: *"Muito prazer"*.
- Transcreva outras três expressões com essa mesma função.
 - Pode-se afirmar que as falas que sucedem a expressão *"Muito prazer"* confirmam a idéia de prazer? Por quê?
- 7 Na pontuação do texto há predominância de pontos finais, mesmo em frases que poderiam ter entonação exclamativa. Releia o trecho a seguir:
- "Sim, é um pessoal muito simpático. Foi por acaso, uma coincidência. Não deixe de ver. Quanto mais quente melhor. Não, não é bem assim. Morreu, coitado, faz dois meses."
- Copie em seu caderno a(s) alternativa(s) que pode(m) indicar a possível intenção do autor ao fazer uso desse tipo de pontuação:
- Mostrar a indiferença da personagem diante dos fatos.
 - Expressar emoções da personagem diante dos fatos.
 - Mostrar as falas como reações mecânicas.
- 8 Copie apenas as alternativas que podem ser consideradas verdadeiras em relação ao texto:
- A personagem fala com um mesmo interlocutor ao longo do dia.
 - A personagem fala com vários e diferentes interlocutores no transcorrer do dia.
 - As falas da personagem revelam diferentes intenções (perguntar, responder, informar, pedir, opinar...).
 - As falas da personagem são bem construídas, revelando diferentes emoções.
 - As falas da personagem são construídas por frases curtas, ditas mecanicamente.




JOGO RÁPIDO

Releia: "(...) Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, bloco de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetor de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel."

RAMOS, Ricardo. *Círculo fechado (1)*, op. cit., p. 21.

1. Com base na seqüência que você releu, escreva para cada item uma resposta breve:
 - a. a provável atividade profissional da personagem;
 - b. o(s) ambiente(s) em que os fatos parecem ocorrer;
 - c. o período de tempo em que se dão os acontecimentos;
 - d. as ações praticadas pela personagem.
2. Observe o início e o final de *Círculo fechado (1)*:

"Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental..."

"... Vaso, descarga; pia, água, escova, creme dental, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro."

Na sua opinião, como será o próximo dia?
3. Na narrativa predominam substantivos. Que efeito(s) de sentido esse emprego poderia dar ao texto?



Produção de texto

A. Miniconto

O ritmo alucinante da vida moderna acaba condicionando a produção das narrativas contemporâneas. Alguns escritores se esmeram na economia da linguagem ao contar suas histórias. Um caso extremo pode ser constatado no minúsculo livro intitulado *Os cem menores contos brasileiros do século*. Na página que abre o livro vem registrado o seguinte:

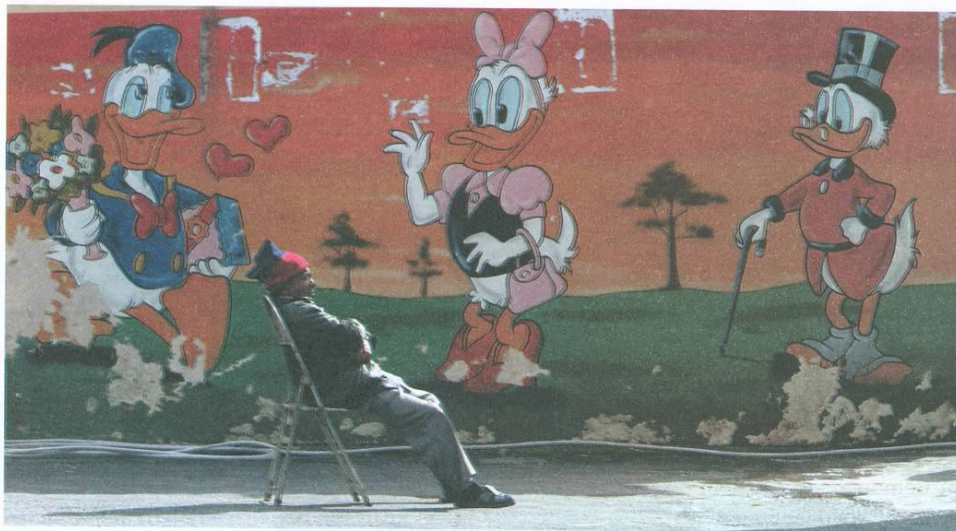
**QUANDO ACORDOU,
O DINOSSAURO AINDA ESTAVA LÁ.
AUGUSTO MONTERROSO**

O mais famoso microconto do mundo, acima, tem só 37 letrinhas. Inspirado nele, resolvi desafiar cem escritores brasileiros, deste século, a me enviar histórias inéditas de até cinquenta letras (sem contar título, pontuação). Eles toparam. O resultado aqui está. Se "conto vence por nocaute", como dizia Cortázar, então toma lá.

MARCELINO FREIRE

FREIRE, Marcelino (Org.). *Os cem menores contos brasileiros do século*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

Observe a imagem a seguir e crie um miniconto.



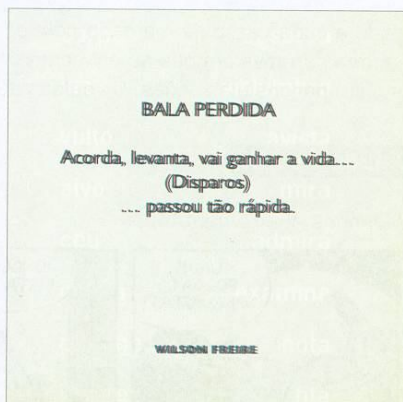
Rapaz aproveita o sol na praça Fernando Costa, no centro de São Paulo.

Atenção!

Seu miniconto é uma narrativa. Deve, portanto, conter personagem(ns), ação (ações), tempo e, se achar necessário, o espaço, e permitir que o seu leitor infira (perceba) as partes principais do enredo.

Economize na linguagem e mãos à obra!

B. Ampliando um conto



FREIRE, Wilson.
In: FREIRE, Marcelino
(Org.), *Os cem menores
contos...*, op. cit.,
p. 211.

Nesse conto, com economia de linguagem o autor conseguiu narrar uma história que desafia o leitor a completar o que não está escrito, buscando construir os elementos da narrativa.

Leia o quadro:

Elementos da narrativa	O que pode ser inferido
Personagens	Uma personagem. / Dois interlocutores: uma personagem que fala e outra com quem ela fala.
Tempo	O tempo entre as ações.
Espaço	Doméstico, rua ou outro.
Ação/Enredo	Momentos do enredo: situação inicial; clímax (<i>disparo</i>); desfecho (<i>morte da personagem</i>).
Narrador	Narrador em 3ª pessoa. / Narrador-personagem.

Pelo texto, o leitor também pode presumir:

- o contexto histórico-social dos fatos narrados: cotidiano de violência das grandes cidades;
- a circunstância dos fatos narrados: local, hora...

Agora o desafio é para você, leitor.

Com todos os elementos definidos, use sua imaginação.

- amplie o conto reescrevendo essa narrativa;
- mantenha-se fiel ao enredo;
- defina a posição do narrador;
- enriqueça seu texto com escolhas de linguagem que produzam efeitos de sentido.

Depois de concluído, leia o seu conto, ouça os que seus colegas produziram e conversem sobre:

- como os elementos semelhantes da narrativa podem resultar em histórias diferentes.

A linguagem na poesia

A comunicação na atualidade é cada vez mais marcada pela economia de linguagem.

A história em quadrinhos é uma narrativa em que se economiza a linguagem verbal: o desenho já apresenta o cenário, as personagens e as ações. Os balões de fala completam a história.



Atividade escrita

Leia a história que os quadrinhos abaixo narram:



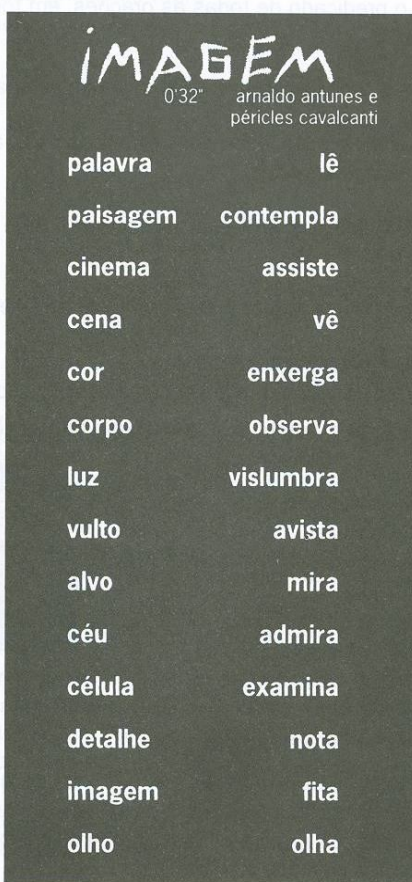
ITURRUSGARAI,
Adão. Aline.
In: *Folha de S.Paulo*, 3 jun.
2004, p. E11.

Responda:

- 1 O que a personagem Estevan pretendia que fosse entregue a Linda?
- 2 O que foi entregue a Linda?
- 3 *Vanguarda* significa “precursor”, “pioneiro de movimento cultural”, “que desenvolve técnicas, idéias e conceitos novos, avançados, especialmente nas artes”. Na sua opinião, por que Linda considerou como poesia de vanguarda o que estava escrito no papel que recebeu?
- 4 O que provoca o efeito de humor na história da tira?

Texto 4

Leia a letra de uma das canções do CD *Nome*, de Arnaldo Antunes, considerado um artista de vanguarda.



ANTUNES, Arnaldo & CAVALCANTI, Péricles. Imagem. In: *Nome*. Encarte do CD que faz parte do vídeo-home *Nome*, realizado por Arnaldo Antunes, Célia Catunda, Kiko Mistrigo e Zaba Moreau. BMG Ariola, 1993.

Interpretação do texto

Compreensão inicial



Atividade escrita

Em um primeiro momento, o movimento de leitura, da esquerda para a direita, permite que o leitor decodifique o sujeito e o predicado de catorze orações, cada uma formando um verso. Responda:

- 1 O que causa estranhamento na estrutura do poema?
- 2 As palavras que formam o sujeito de todas as orações, em todos os versos, pertencem a que classe de palavras?
- 3 As palavras que formam o predicado de todas as orações, em todos os versos, pertencem a que classe de palavras?
- 4 Há um significado comum a todas as palavras da segunda coluna. Que significado é esse?
- 5 Que possível relação há entre o significado comum a todas as palavras da coluna da direita e as palavras da coluna da esquerda?
- 6 Observe o alinhamento das palavras: à direita e à esquerda. Que significado poderia ter essa disposição no poema?
- 7 Qual a provável intenção do autor ao dar o título *Imagem* ao poema?
- 8 Observe a ausência de marcas de início e final de frase — uso de maiúscula e de pontuação — no texto. Essa economia de linguagem cria inúmeras possibilidades de leitura. Por exemplo:
 - a. pode-se escolher um sujeito e combiná-lo com todos os predicados:



- b. pode-se inverter a ordem das combinações:



DESAFIO

1. Leia o poema fazendo outras combinações. Anote em seu caderno a combinação de que você mais gostar. Compare-a com a dos colegas.
2. Na história em quadrinhos da página 28, Linda trata como “poesia de vanguarda” uma lista de compras. Depois de analisar algumas das possibilidades de leitura e de construção de sentido que o poema/ letra de música *Imagem* propiciou, responda: na sua opinião, fazer poesia é listar palavras ou é escolher e combinar palavras com determinada intenção? Justifique.

A visualidade do poema

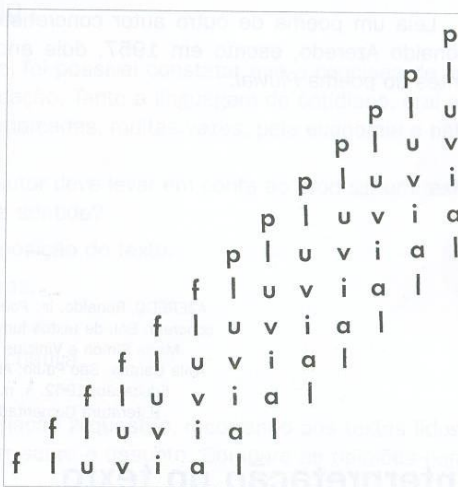
Inicialmente os poemas eram feitos para ser cantados e eram chamados de *cantigas* ou *cantares*. Hoje, mesmo sem o acompanhamento da música, a poesia tem como característica fundamental a sonoridade: o ritmo e a melodia.

Com o desenvolvimento da tecnologia de impressão gráfica, a disposição das palavras no papel também passou a ter importância na significação do poema, chegando mesmo, em alguns casos, a se constituir em sua própria razão de ser. Nesses casos, para que o significado do poema seja apreendido, é necessário visualizá-lo na página impressa.

Os chamados “poetas concretistas” buscam construir os sentidos do poema pela associação de palavras e pela disposição das palavras na página.

Poema 1

Observe o poema a seguir, de autoria de Augusto de Campos, um dos principais representantes da poesia concreta e visual.



CAMPOS, Augusto
de. *Viva vaia: poesia*
1949-1979.
São Paulo: Ateliê
Editorial, 2000.
p. 106.

Interpretação do texto

Compreensão inicial



Atividade escrita

- 1 Que palavra(s) você consegue ler escrita(s) no sentido vertical?
- 2 Que palavra(s) você consegue ler escrita(s) no sentido horizontal?
- 3 Sabendo que *pluvial* quer dizer “relativo a chuva” e *fluvial* quer dizer “relativo a rio”, explique a disposição das palavras no papel.
- 4 Na natureza, a água, ao evaporar, origina as nuvens, que cairão em forma de chuva: é o ciclo da água. Que recurso de distribuição gráfica o poeta usou para visualmente concretizar o ciclo da água?

5 Copie no seu caderno a(s) alternativa(s) que possivelmente justifica(m) a escolha das palavras *pluvial* e *fluvial*.

- São palavras que têm som semelhante.
- Ambas apresentam o mesmo número de letras.
- São palavras sofisticadas e pouco usuais.
- As duas palavras pertencem ao vocabulário científico.
- As duas palavras têm todas as letras iguais, exceto a inicial.

Poema 2

Leia um poema de outro autor concretista, Ronaldo Azeredo, escrito em 1957, dois anos antes do poema *Pluvial*.

r u a r u a r u a s o l
 r u a r u a s o l r u a
 r u a s o l r u a r u a
 s o l r u a r u a r u a
 r u a r u a r u a s

Ronaldo Azeredo — 1957

AZEREDO, Ronaldo. In: *Poesia concreta*. Sel. de textos lumna Maria Simon e Vinicius de Avila Dantas. São Paulo: Abril Educação, 1962. s. n. p. (Literatura Comentada).

Interpretação do texto

Compreensão inicial



Atividade escrita

- 1 Que palavra(s) se repete(m) no poema?
- 2 Qual das palavras aparece apenas uma vez nos versos?
- 3 Fixe seu olhar na palavra *sol* do primeiro verso. Siga-a nos demais versos. O que você observa?
- 4 Sabendo que localizamos os pontos cardeais — norte, sul, leste, oeste — apontando a mão direita para o lado em que o sol nasce, explique:
 - a. a colocação inicial da palavra *sol*, à direita do primeiro verso;
 - b. o movimento descendente da palavra *sol* para a esquerda;
 - c. a ausência da palavra *sol* no último verso.

- 5 Para concretizar o ciclo dia-noite o poeta escolheu duas palavras: *sol* e *rua*. Copie em seu caderno a(s) alternativa(s) que, na sua opinião, explica(m) a intenção do uso da letra *s* junto da palavra *rua*, no fim do último verso.

A provável intenção do poeta foi mostrar visualmente que:

- a. eram muitas ruas. c. o sol começa a nascer novamente.
b. restam apenas as ruas depois do pôr-do-sol. d. faltaram letras para continuar o poema.



Um bom debate

Criação de texto e efeitos de sentido

Nos textos que você analisou nesta unidade, foi possível constatar que a concisão de linguagem é uma característica da era da comunicação. Tanto a linguagem do cotidiano, oral ou escrita, como a linguagem da arte literária são marcadas, muitas vezes, pela economia e pela rapidez da comunicação.

Na sua opinião, dos itens a seguir, quais o autor deve levar em conta ao produzir um texto com a intenção de obter os melhores efeitos de sentido?

- a. A quantidade de palavras usadas na composição do texto.
b. As escolhas e as combinações das palavras.
c. A inspiração de um momento.
d. O trabalho com a linguagem para torná-la criativa.
e. Esperar idéias geniais aparecerem.
- Procure exemplificar sua posição, em relação à questão, recorrendo aos textos lidos.
 - Ouça o que os seus colegas têm a dizer sobre o assunto. Compare as opiniões para chegar a uma posição mais definida.
 - Registre em seu caderno as conclusões a que a classe chegou.

A construção do texto

Seqüência conversacional



Atividade escrita

- 1 A letra da música *Sinal fechado*, de Paulinho da Viola, foi composta como uma conversa entre duas pessoas que se encontram casualmente ao parar num sinal de trânsito. Transcreva do texto frases que representem nessa letra as seguintes características da língua falada:

- a. expressões próprias da linguagem coloquial, especialmente da língua falada;
b. uso de frases feitas (clichês) apenas para não perder o contato com o interlocutor;
c. pausas ou interrupções.

2 Num texto, os diálogos entre personagens constituem uma **seqüência conversacional**.

O quadro abaixo apresenta os elementos de uma seqüência conversacional:

- interação entre pelo menos dois falantes ou dois **interlocutores**;
- uma **situação** ou um **contexto** em que a conversa se dá;
- ocorrência de pelo menos uma troca de falantes, isto é, pelo menos uma vez a palavra passa de um interlocutor para outro: cada vez que um dos interlocutores toma a palavra, dizemos que é um **turno de fala**;
- em textos escritos, emprega-se geralmente o travessão para indicar a mudança de turno de fala.

3 No texto *Circuito fechado* (3), há expressões de cumprimento habitualmente empregadas, equivalentes às expressões utilizadas na letra da música *Sinal fechado*. Transcreva-as.

4 Pode-se afirmar que houve a mesma intenção no emprego das expressões de cumprimento no texto *Sinal fechado* e no uso das expressões transcritas do texto *Circuito fechado* (3)? Explique.

5 Pode-se caracterizar o texto *Circuito fechado* (3) como uma seqüência conversacional? Explique.



Outros tipos de seqüências textuais

Vamos relembrar os tipos de seqüências textuais estudados na 7ª série:

Seqüência narrativa	Seqüência descritiva	Seqüência argumentativa
<ul style="list-style-type: none"> Predomina o objetivo de narrar, contar um fato num tempo e num espaço. Indica a transformação da ação. Predominam verbos de ação (<i>correr, fazer, lavar, enxugar...</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> Predomina o objetivo de apresentar a caracterização de um elemento. Predominam verbos de estado (<i>ser, estar, parecer, ficar...</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> Predomina o objetivo de convencer o interlocutor ou o destinatário sobre alguma idéia ou fato.

Vamos analisar os trechos dos textos que permitem perceber como a conversa tem momentos que podem compor seqüências textuais diferentes.



Atividade escrita

- 1 Consultando o quadro com os tipos de seqüências, pode-se afirmar que há na letra de *Sinal fechado* um desenvolvimento **narrativo**? Justifique sua resposta.
- 2 Releia o poema “ruaruasolrua”, na página 32. Pode-se afirmar que esse poema também se caracteriza por uma **seqüência narrativa**? Explique.
- 3 O texto *Circuito fechado (1)* é um texto em prosa, pois está escrito em linhas contínuas. Entretanto, ele se apresenta em um só parágrafo. Imagine que alguém, muito incomodado pelo fato de o texto não ser dividido em parágrafos, tivesse sugerido a seguinte divisão para o trecho inicial:

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos.

Jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapo. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo.

Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, bloco de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo.

 - a. Dê um título a cada um desses parágrafos, considerando a seqüência dos elementos.
 - b. Num texto narrativo em prosa, o parágrafo pode ser empregado para marcar a divisão do texto em **unidades de ação**: as ações são agrupadas pelo tempo, pelo espaço ou pela circunstância. Na divisão em parágrafos que apresentamos, pode-se afirmar que cada parágrafo corresponde a uma **unidade narrativa**? Explique.
 - c. Que **efeito de sentido** a construção do texto em um só parágrafo produz?
- 4 Releia no quadro da página 34 o que se afirma sobre **seqüência argumentativa**. Nos dois textos, *Circuito fechado (3)* e *Circuito fechado (1)* pode-se afirmar que há uma intenção implícita de convencer o leitor sobre alguma coisa?

A linguagem dos textos

Escolhas de linguagem e estilo

Justaposição de palavras e de orações

- 1 Pode-se aproximar os textos *Sinal fechado* e *Circuito fechado (3)* pelo tema. Pode-se também aproximá-los pelas escolhas de linguagem. Da relação a seguir, transcreva em seu caderno as características de linguagem comuns aos dois textos:
 - a. períodos longos;
 - b. frases curtas;
 - c. vocabulário não usual no dia-a-dia;
 - d. frases ou expressões da linguagem cotidiana;
 - e. frases com marcas da língua falada;
 - f. frases e palavras usadas como se fosse uma colagem de idéias.

2 Releia o trecho de *Circuito fechado (1)*:

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha [...]

Vamos analisar como nele se encadeiam as palavras ou idéias.

- Transcreva a alternativa que indica como são os elementos que estabelecem a relação entre os substantivos. Justifique sua escolha.
 - Elementos de ligação (coesões) explícitos, claros no texto;
 - Elementos de ligação (coesões) implícitos, subentendidos.
- Explique como o contexto, ou a situação, e o espaço também podem ajudar a estabelecer a relação entre os substantivos.
- Reescreva o trecho utilizando elementos de coesão ou verbos que poderiam estar presentes entre os substantivos ou que indiquem ações que podem ser deduzidas com base nos substantivos.

3 Leia:

Estilo é a maneira como um indivíduo emprega os recursos da língua para expressar, oralmente ou por escrito, pensamentos, sentimentos, ou para fazer declaração, contar fatos. Pode-se falar em estilo prolixo, estilo conciso, estilo dramático, etc.

Podemos afirmar que a *forma original* do texto e a *forma reescrita* por você no item anterior criam **estilos** diferentes de escrita.

Na sua opinião:

- qual dos dois **estilos** intensifica no texto a idéia de rotina e de ações vazias de sentido? Justifique.
- qual dos dois **estilos** pode conferir mais agilidade à seqüência de ações? Justifique sua escolha.

4 Esse **estilo** em que o autor encadeia palavras em uma determinada seqüência, colocando-as uma ao lado da outra, uma após outra, é chamado de **justaposição**. Em *Circuito fechado (1)* o autor **justapõe** palavras.

Releia este trecho do texto *Circuito fechado (3)*:

Muito prazer. Por favor, quer ver meu saldo? Acho que sim. Que bom telefonar, foi ótimo, agora mesmo estava pensando em você. [...]

Pode-se afirmar que no texto *Circuito fechado (3)* o autor também emprega o recurso da **justaposição**. Qual é a diferença entre esse emprego e o que é feito em *Circuito fechado (1)*?

5 Considere o poema “ruaruaruasol”, da página 32. O que há de diferente entre o estilo de Ronaldo de Azeredo e o estilo do autor do texto *Circuito fechado (1)*, Ricardo Ramos, no uso do recurso da justaposição de palavras?

- 6 O emprego da justaposição de elementos produz um efeito visual. Transcreva em seu caderno a alternativa que, na sua opinião, melhor indica o efeito visual:
- Um filme de longa metragem no qual se desenrolam cenas na seqüência dos acontecimentos.
 - Um videoclipe em que há uma seqüência de cenas como se fosse uma colagem de imagens. Compare a alternativa que você escolheu com a escolhida por seus colegas. Analisem qual seria a melhor representação para esse estilo de escrever.

- 7 Leia o significado dos termos a seguir:

prolixo: *adj.* 1. que usa palavras em demasia ao falar ou ao escrever, que não sabe sintetizar o pensamento. [...]

conciso: *adj.* 1. reduzido ao essencial; em poucas palavras; preciso; sucinto, resumido. 2. *p. ex.*, que usa poucos elementos para expressar um conteúdo; econômico, sintético.

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Agora responda: o emprego da justaposição de termos sem elementos explícitos de ligação faz o texto ser mais *prolixo* ou mais *conciso*?

Outras linguagens

Justaposição em obras de arte

A. Espelho-colagem



Espelho-colagem, Kurt Schwitters, 1920-1922.

B. Puros e duros



Puros e duros, Leonilson, 1991. Bordado e pedras sobre tecido, 15,5 X 8,5 cm.

Assim como a inovação e o questionamento marcaram a ruptura com a tradição poética, ir contra o senso comum do fazer artístico marca a criação de muitos artistas contemporâneos. Reunindo elementos de imagem e criando colagens com objetos diversos, esses artistas produzem obras em que se percebem, além da intenção de contestar, traços de humor e de provocação.

Comparando as duas obras, que são de artistas de épocas e nacionalidades diferentes, podemos observar:

Características	Espelho-colagem, Schwitters	Puros e duros, Leonilson
Uso de objetos do cotidiano como tela	Espelho	Pedaço de tecido bem fino (<i>voile</i>)
Reunião de objetos para compor a obra	Escolha de objetos encontrados ao acaso: folhas, tíquetes, jornais, galhos, pedaços de cerâmica	Escolha de determinados objetos: pedras brasileiras, arame trançado e linha de bordar
Técnica usada	Colagem de elementos sobrepostos	Costura e bordado distribuídos de forma organizada
Presença da linguagem verbal	Palavras incompletas, que desafiam o leitor a formular hipóteses	Palavras e expressões que podem se relacionar num jogo de significado formulado pelo leitor

Responda com base no que você observou nas obras:

- Qual a provável **intenção** do uso de um espelho como suporte na obra de Kurt Schwitters?
- Qual a provável **intenção** da escolha e distribuição de palavras, pedras e arame na obra de Leonilson?
- Que **efeitos de sentido** as escolhas feitas pelos dois artistas provocaram em você: humor, contestação, questionamento, provocação, estranhamento...?

Língua: usos e reflexão

Período composto (I)

Nos textos analisados, você observou que as idéias, expressas ou por meio de palavras ou por meio de orações, se *justapõem*, isto é, colocam-se umas ao lado das outras.

Considere esta seqüência: *Chinelos, vaso, descarga*.

Pode-se afirmar que essa seqüência é uma **frase** formada pela *justaposição de palavras*. O sentido global dessa frase pode ser percebido pelo contexto do texto e pelas ligações ou coesões que estão implícitas entre as palavras.

frase: unidade de comunicação que pode ser expressa por uma ou por várias palavras. Apresenta ou não verbo.

Veja uma forma de colocar elementos coesivos entre os termos dessa frase:

Chinelos **e** vaso **e** descarga.

Não se pode afirmar que essa frase é uma oração, pois ela não possui verbo.

Se um dos substantivos fosse utilizado com um verbo, teríamos uma oração ou período simples:

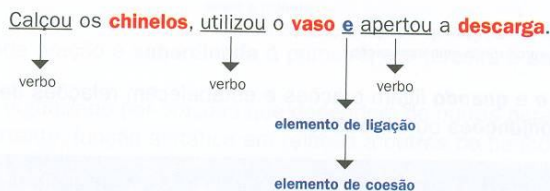
oração: frase que se organiza em torno de um verbo. Geralmente apresenta um sujeito e um predicado.

período: enunciado com sentido completo, iniciado, geralmente, por letra maiúscula, e cujo término é marcado por um sinal de pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação ou reticências).

Calçou os chinelos. → **período simples:** um só verbo

O **período simples** é também chamado de **oração absoluta**.

Se a frase que inicia o texto fosse escrita de forma menos concisa, isto é, com cada um dos substantivos correspondendo a uma oração, teríamos um **período composto**:



Considerando que cada oração se organiza em torno de um verbo, temos, nesse exemplo, um **período composto** por três orações.

Analisar o modo como os termos — palavras ou orações — de um período se relacionam ajuda-nos a perceber como as idéias se encadeiam em um texto, ou seja, como as relações entre as idéias do texto se estabelecem.

É isso que estudaremos a seguir: as relações entre as orações de um período.

Formas de organizar um período composto: subordinação e coordenação

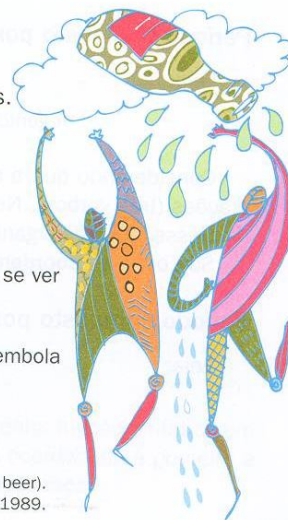
Você analisou principalmente o recurso da justaposição de frases. Leia a letra de música a seguir:

Chuva, suor e cerveja (Rain, sweet and beer)

Caetano Veloso

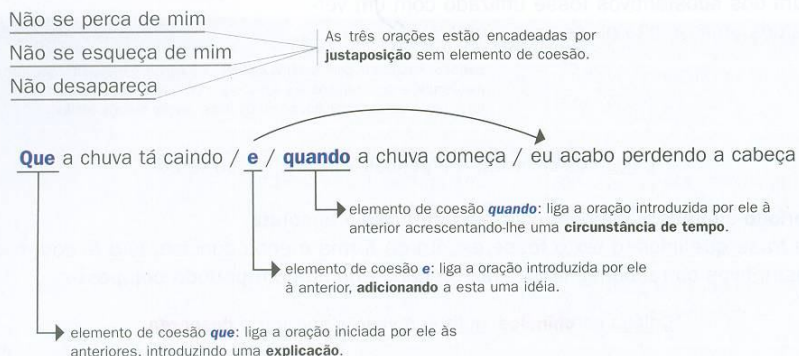
Não se perca de mim
Não se esqueça de mim
Não desapareça
Que a chuva tá caindo
E quando a chuva começa
Eu acabo perdendo a cabeça
Não saia do meu lado
Segure o meu Pierrot molhado

E vamos embolar ladeira abaixo
Acho que a chuva ajuda a gente a se ver
Venha veja deixa beija seja
O que Deus quiser
A gente se embala se embola se embola
Só pára na porta da igreja
A gente se olha se beija se molha
De chuva suor e cerveja



VELOSO, Caetano. *Chuva, suor e cerveja (Rain, sweet and beer)*. *Caetano... muitos carnavais...* PolyGram CD 838563-2 Philips, 1989.

Observe como o recurso da justaposição foi associado a outras formas de organizar o período.



As palavras **que**, **e** e **quando** ligam orações e estabelecem relações de sentido entre elas. São chamadas de **conjunções** ou **conectivos**.

Conjunção: é um **conectivo**, classe de palavra que tem a função de ligar orações, isto é, de estabelecer *relações de coesão e de sentido* entre orações.

Para desenvolver esse trecho da letra de música, o autor empregou, além da justaposição sem elementos de coesão explícitos, formas de encadear frases por meio de elementos de coesão que estabelecem entre elas diferentes relações de sentido: **explicação, adição de idéia, circunstância de tempo**.

Quando se empregam formas variadas de encadeamento de idéias, os períodos compostos podem ser organizados por coordenação ou por subordinação.

Período composto por coordenação

Leia:

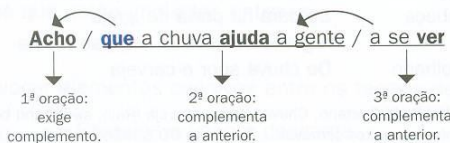
A gente se olha / se beija / se molha de chuva suor e cerveja

Considerando que a oração se organiza em torno de um verbo, temos nesse período três orações (três verbos). Nenhuma delas exerce função sintática em relação às demais.

Nesse modo de organizar o período, as orações têm independência sintática umas das outras. São orações **coordenadas**.

Período composto por subordinação

Leia:

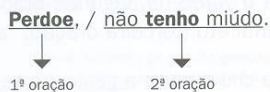


A palavra **e** é uma **conjunção** ou **conectivo**.

A conjunção **e** estabelece uma relação de *adição*, de *junção de idéias* entre as orações; por isso é classificada como **conjunção aditiva**.

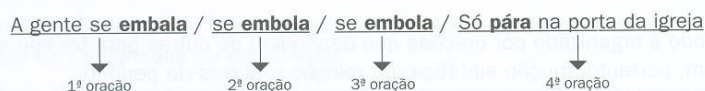
Classificação das orações coordenadas

Os períodos compostos por coordenação podem ser organizados sem conjunção, isto é, sem um elemento coesivo explícito entre as orações. Exemplo:

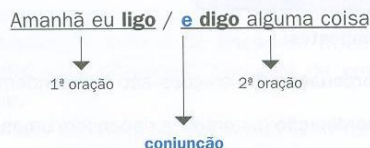


Essas orações são classificadas como **orações coordenadas assindéticas**.

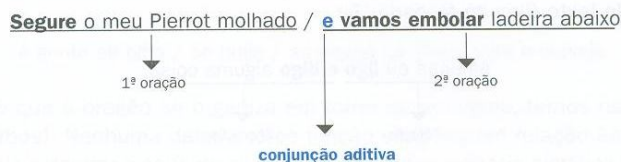
Veja outro exemplo de período composto por coordenação, formado de orações coordenadas assindéticas:



Há períodos organizados com conjunção (conectivo), isto é, com elementos coesivos explícitos entre as orações:



A oração iniciada por conjunção ou conectivo é classificada como **oração coordenada sindética**:



A conjunção (ou o conectivo) **e** é um elemento coesivo que estabelece uma relação de sentido de *adição*, de *junção de idéias* entre as orações.

As orações coordenadas sindéticas são classificadas de acordo com a conjunção ou conectivo que as inicia, isto é, de acordo com a relação de sentido que essas coesões estabelecem entre as orações do período. Assim elas podem ser:

- aditivas; • adversativas; • alternativas;
- conclusivas; • explicativas.

1. Oração coordenada sindética aditiva



BROWNE, Chris. Hagar. In: *Folha de S.Paulo*, 17 jan. 2005. p. E-9.

No último quadrinho da tira, a oração destacada é iniciada pela conjunção **e**, que estabelece, como vimos, uma relação de *adição*, de *junção*, de *acréscimo* em relação à oração ou idéia que a precede. É classificada como oração coordenada sindética aditiva.

São **conjunções coordenativas aditivas**: *e, nem, mas também, como também* (precedidos de *não só*).

Ele **não só** pinta quadros, / **mas também** toca vários instrumentos.

↓
oração coordenada assindética ↓
oração coordenada sindética aditiva

Ele pinta quadros / **e** toca vários instrumentos.

Observe que as conjunções aditivas podem também ligar palavras com funções idênticas numa mesma oração:

Ele pinta **quadros e tecidos** para decoração.

↓
objeto direto de *pintar*, formado por dois substantivos

2. Oração coordenada sindética adversativa



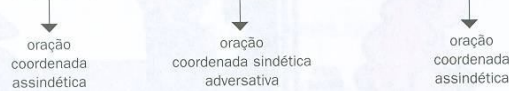
DAVIS, Jim. Garfield. In: *Folha de S.Paulo*, 17 mar. 2005. p. E-11.

Observe, no primeiro quadrinho da tira, que a oração destacada, iniciada pela conjunção *mas*, estabelece uma relação de *adversidade*, de *contradição*, de *quebra de expectativa* em relação à oração que a precede.

A oração destacada é classificada como coordenada sintética adversativa.

São **conjunções coordenativas adversativas**: *mas, porém, todavia, contudo, no entanto, entretanto*.

É pena, / **mas** hoje não irei à sua casa: / *tenho* um jantar.



Observe que no lugar da conjunção **mas** podem ser empregadas quaisquer das conjunções adversativas:



3. Oração coordenada sindética alternativa

Há dois tipos de relação de alternância:

- exclusão de um fato em relação a outro.

Leia a tira.

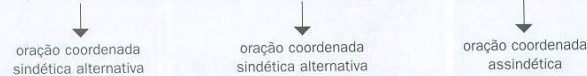


SCHULZ, Charles M. Minduim. In: *O Estado de S. Paulo*, 10 jan. 2005, p. D-4.

As orações destacadas, iniciadas pela conjunção **ou** indicam uma relação de alternância de exclusão: uma das ações se concretiza, a outra não pode ocorrer.

- fatos que não se excluem:

Quer seja você o escolhido, **quer seja** seu irmão, *ficarei igualmente contente*.



São **conjunções coordenativas alternativas**: *ou, ora... ora, ou... ou, quer... quer, etc.*

A oração destacada é a que *explica, confirma, fundamenta* uma idéia contida na oração anterior.

São **conjunções coordenativas explicativas**: *porque, que (= pois), pois* (antes do verbo da oração a que pertence).

Não se *perca* de mim / Não se *esqueça* de mim / Não *desapareça* / **Que** a chuva *tá caindo*

↓
conjunção explicativa
(= *pois/porque*)

Os adultos *deveriam ouvir* mais os jovens, / **pois** *saberiam* de coisas incríveis.

↓
oração coordenada assindética

↓
oração coordenada sindética explicativa
(= **porque** *saberiam* de coisas incríveis.)

Hora de organizar o que aprendemos

<ul style="list-style-type: none"> • Período 	<ul style="list-style-type: none"> • simples: oração absoluta → um só verbo • composto: mais de uma oração → dois ou mais verbos
<ul style="list-style-type: none"> • Período composto 	<ul style="list-style-type: none"> • por subordinação: orações dependentes, isto é, orações que exercem função sintática em relação a termos de outra oração • por coordenação: orações independentes, isto é, não exercem função sintática em relação a termos de outra oração
<ul style="list-style-type: none"> • Período composto por coordenação 	<ul style="list-style-type: none"> • orações coordenadas assindéticas: organizadas sem conjunção • orações coordenadas sindéticas: introduzidas por conectivos ou conjunções aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas, explicativas
<ul style="list-style-type: none"> • Conjunções/conectivos coordenativos 	<ul style="list-style-type: none"> • aditivos: <i>e, nem, mas também, como também...</i> • adversativos: <i>mas, porém, todavia, contudo, no entanto, entretanto...</i> • alternativos: <i>ou, ora... ora..., ou... ou..., quer... quer...</i> • conclusivos: <i>então, logo, portanto, pois</i> (depois do verbo da oração a que pertence), <i>por isso, de modo que</i> • explicativos: <i>porque, que (= pois), pois</i> (antes do verbo da oração a que pertence)



Atividade escrita

- 1** Consulte o quadro das conjunções coordenativas e utilize a que for mais adequada para ligar num só período as orações dadas abaixo. Faça as adaptações necessárias:
- “Passe mais tarde, ainda não fiz, não está pronto.” (*Circuito fechado* (3))
 - “Ontem aquele calor, hoje chovendo.” (*Circuito fechado* (3))
 - “Espere, mais tarde nós vamos.” (*Circuito fechado* (3))
 - O presidente não fez declarações sobre o caso. O presidente preferiu esperar o resultado das investigações.
 - A atmosfera do planeta dá sinais de desequilíbrio. O ser humano continua agredindo a natureza.
 - O goleiro não tocou a bola. O goleiro estava mal posicionado.
 - Não deixe de vir à minha festa. Quero ficar com você.
 - Nós brigamos ontem. Não sairemos juntos hoje.
 - Você vai para um lado, vai para o outro, nunca fica no lugar.
- 2** Reescreva as orações empregando conjunções que possam substituir as destacadas, sem prejudicar a coesão dos períodos:
- Não tire a blusa aqui dentro **que** está frio!
 - Quer** chova, **quer** faça sol irei ao show de música sertaneja.
 - Todos estranharam sua reação, **no entanto** ninguém falou o que estava pensando para não contrariar você.
 - Mariana não gostou do que você disse; **logo** trate de pedir desculpas.
- 3** Em seu caderno complete os períodos, acrescentando uma oração que atenda à idéia expressa nos parênteses. Utilize a conjunção adequada para estabelecer a relação entre as orações. Observe:
- O aniversário estava bem animado ■. (adição, seqüência de ações)
O aniversário estava bem animado e todos ficaram até o amanhecer.

O aniversário estava bem animado, ■. (adversidade, oposição)
O aniversário estava bem animado, mas a maioria preferiu ir para uma balada.

O aniversário estava bem animado, ■. (explicação)
O aniversário estava bem animado, pois a música não parava um só instante.
 - As meninas se aproximaram dos meninos ■. (adição, seqüência de ações)
 As meninas se aproximaram dos meninos, ■. (adversidade, oposição)
 As meninas se aproximaram dos meninos, ■. (conclusão, dedução)

Os deputados preferiam votar, ■. (adversidade, oposição, contrariedade)
 Os deputados preferiam votar, ■. (explicação)
 Os deputados preferiam votar ■. (alternância)

- c. Há jovens engravidando muito cedo ■. (explicação)
 Há jovens engravidando muito cedo, ■. (adversidade, oposição, contrariedade)
 Há jovens engravidando muito cedo ■. (adição, seqüência de ações)
- d. Os jovens querem expressar suas idéias, ■. (adversidade, oposição, contrariedade)
 Os jovens querem expressar suas idéias, ■. (conclusão, dedução)
 Os jovens querem expressar suas idéias, ■. (explicação)

4 Leia o quadrinho a seguir:



WATTERSON, Bill. O melhor de Calvin. In: O Estado de S. Paulo, 8 jul. 2005, p. D-10.

- a. Para falar do verão, no primeiro quadrinho a personagem Calvin faz uma relação das condições do ambiente. Ele aponta essas condições em orações. Quantas orações emprega para isso?
- b. Pode-se afirmar que a seqüência de condições foi estruturada por um processo de justaposição? Explique.
- c. A impressão causada pela seqüência de orações no primeiro quadrinho leva o leitor a pensar se Calvin gosta ou não das condições do ambiente? Explique.
- d. Que elemento de coesão quebra a expectativa causada pela impressão do primeiro quadrinho?

5 Relacione em um só período as idéias expressas pelas orações, empregando os elementos coesivos adequados. Faça as adaptações que forem necessárias, inclusive a alteração da ordem em que as orações estão apresentadas:

- a. Os Estados Unidos querem que os países diminuam poluentes da atmosfera. Os Estados Unidos não aceitam assinar o Protocolo de Kyoto.
- b. Os jovens anseiam muito por liberdade. Os jovens acham que ter liberdade é poder fazer o que quiserem.
- c. A água será o bem mais precioso nas próximas décadas. As fontes de água potável estão se esgotando. A conscientização sobre o uso responsável da água é necessária.
- d. Namorar. Ficar. O jovem precisa de oportunidades para conhecer o outro. O jovem precisa de oportunidades para se conhecer.



Produção de texto

Uma estratégia de construção

A. Alguns dos textos lidos na unidade tratam da comunicação nos dias atuais.

Eles revelam o ritmo mais acelerado do cotidiano, em que a linguagem vai se tornando também mais rápida, econômica e concisa.

Ao analisar a construção e a linguagem dos textos escritos com a intenção de sensibilizar, informar, convencer o leitor, mesmo tendo em vista a urgência do tempo na comunicação, pode-se notar a escolha criteriosa dos recursos de linguagem utilizados.

A escrita criativa de textos de caráter mais literário pressupõe um exercício de construção que demanda, além do conhecimento dos recursos da língua, tempo e dedicação.

Leia o texto do escritor uruguaio Eduardo Galeano. Ele tem por tema o processo de construção de um texto:

Janela sobre a palavra (IV)

Magda Lemonier recorta palavras nos jornais, palavras de todos os tamanhos, e as guarda em caixas. Numa caixa vermelha guarda as palavras furiosas. Numa verde, as palavras amantes. Em caixa azul, as neutras. Numa caixa amarela, as tristes. E numa caixa transparente guarda as palavras que têm magia.

Às vezes, ela abre e vira as caixas sobre a mesa, para que as palavras se misturem do jeito que quiserem. Então, as palavras contam a Magda o que acontece e anunciam o que acontecerá.

GALEANO, Eduardo. *As palavras andantes*. Porto Alegre: L&PM, 1994.

Em grupos.

1 Utilizem a estratégia descrita no texto para alimentar sua sensibilidade e sua imaginação com palavras.

- **Antes de começar a criação**, com a orientação do/a professor/a, combinem a forma de:

a. conseguir as palavras que desencadearão o processo de criação: escrever palavras em tiras de papel, recortar de jornais e revistas;

b. classificar as palavras selecionadas:

- como no texto de Galeano — “palavras furiosas”, “amantes”, “neutras”, “tristes”, “mágicas” — ou de outra forma: “palavras calmas”, “alegres”, “científicas”, “estranhas”...

c. reunir as palavras:

- em caixas coloridas ou em sacos plásticos etiquetados;
- todas juntas em um único recipiente que sirva para a classe, ou cada grupo reúne as suas em um recipiente próprio;

d. partilhar as palavras reunidas do seguinte modo:

- cada participante joga com a sorte ao retirar a(s) palavra(s) da caixa ou do saco;
- cada participante escolhe *conscientemente* as palavras para atender a suas intenções quando chegar a sua vez;
- cada grupo separa as palavras que possam *alimentar sua produção*.

2 Definam o **tipo de texto** a ser produzido: uma **narrativa em prosa** ou um **poema visual**.

3 Escolham uma das estratégias para o trabalho em grupo:

- cada participante apresenta sua sugestão e o grupo decide por uma;
- um participante começa e os demais colaboram na seqüência;
- as produções são individuais e, depois de lidas em grupo, escolhe-se a melhor;
- um participante é eleito para registrar o que todos sugerirem e votarem oralmente.

B. Decidam e... mãos à obra: escolher e criar é só começar.

- **Depois da criação**, releiam o texto produzido. Conforme o tipo de texto, considerem:

a. se é necessário reescrever alguma parte, fazendo *escolhas mais adequadas de palavras e construções de frases ou versos*;

b. a *adequação da distribuição das palavras no espaço do papel*: título, parágrafos ou versos;

c. a necessidade de ampliação ou aprimoramento dos efeitos de sentido em relação aos seguintes itens:

- sonoridade: o ritmo, a melodia obtidos pela combinação de palavras com sons parecidos;
- múltiplos significados produzidos pelas ambigüidades, pela polissemia das palavras ou pelas construções utilizadas;
- aspecto visual: os efeitos de sentido obtidos pela distribuição das palavras e dos espaços no papel, ou com a forma das letras empregadas.

4 Façam uma leitura crítica e a revisão do texto. Apresentem o texto aos colegas.

Curiosidade

Alô, do inglês *hello*: saudação consagrada com o uso do telefone. Veio provavelmente do alemão *holla*, interjeição usada para chamar cães e cavalos, ou do francês *hola*: pare.

O que se diz em outros países ao atender ao telefone?

Confira:

Portugal: *Está lá?*

Espanha: *Oigo*. (Ouço.)

México: *Bueno*. (Bom.)

Grécia: *Embros*. (Entre.)

Japão: *Moshi-moshi*. (Desculpe, desculpe.)

África (região que fala o suaíli): *Jambo*. (Não há problema.)

Adaptado de: SILVA, Deonísio da. *De onde vêm as palavras*. São Paulo: Mandarim, 1997. p. 19.

Peia mais



- *Geração linguagem*. André Sant'Anna e outros. São Paulo: Sesc São Paulo; Lazuli, 2004.

As inquietações do indivíduo diante das transformações provocadas pelas novas tecnologias de comunicação são tematizadas nos contos reunidos nesse volume, narrados com ironia e fino humor.

- *Grogotó!*. Evandro Affonso Ferreira. São Paulo: Topbooks, 2000. Reúne 74 contos curtos com desfechos surpreendentes.

ANEXO B

Segunda Unidade do Livro Didático

unidade

2

Crônica e conto

Crônica e **conto** são gêneros narrativos muito comuns em língua portuguesa.

A crônica foi um gênero especialmente difundido no Brasil a partir da segunda metade do século XIX. O fato de ser publicada em jornal contribuiu para essa difusão e foi responsável por uma das características importantes da crônica: a de aproximar da ficção fatos da realidade.

Crônica é um gênero do narrar que valoriza mais as situações corriqueiras do que os fatos que causam impacto e se transformam em notícia. Ao valorizar situações ocorridas no cotidiano, narra-as de uma forma simples e descontraída — às vezes divertida, às vezes crítica, às vezes poética. A crônica se faz presente nos principais veículos de comunicação de massa: jornal, revista, rádio, TV.

O **conto** é uma narrativa de ficção que, como a crônica, é de curta duração.

Ambos, crônica e conto, apresentam os mesmos elementos da narrativa: personagens, enredo, tempo, espaço e narrador.

Ao longo do tempo, essa proximidade de formas de narrar gerou textos em que a fronteira entre uma e outro é mais difícil de ser percebida.

Nesta unidade, você vai ler um texto que é um exemplo da fragilidade dessa fronteira entre a crônica e o conto.



O texto que você vai ler a seguir foi publicado em 1955, em capítulos, numa revista semanal chamada *O Cruzeiro*.

A leitura será feita em três partes, aproveitando o fato de a narrativa estar dividida em **três quadros**, recurso que imprime ao texto suspense e estranhamento.

O estranhamento já começa na primeira palavra do título: *metonímia*. Você sabe o que é metonímia?

Metonímia, ou a vingança do enganado

(Drama em três quadros)

Rachel de Queiroz

Quadro I

Metonímia — a palavra me ficou na memória desde o ano de 1930, quando publiquei o meu livro de estréia, aquele romance de seca chamado *O Quinze*. Um crítico, examinando a obrinha, censurava-me porque, em certo trecho da história, eu falava que o galã saíra a andar “com o
5 peito entreaberto na blusa”. “Que disparate é esse?”, indagava o sensato homem. “Deve-se dizer é: blusa entreaberta no peito”. Aceitei a correção com humildade e acanhamento, mas aí o meu ilustre professor de Latim, Dr. Matos Peixoto, acudiu em meu consolo. Que estava direito como eu escrevera; que na minha frase eu utilizara uma figura de retórica, a
10 chamada metonímia — tropo que consiste em transladar a palavra do seu sentido natural da causa para o efeito, ou do continente para o conteúdo. E citava o exemplo clássico: “taça espumante” — continente pelo conteúdo, pois não é a taça que espuma e sim o vinho. Assim sendo, “peito entreaberto” estava certo, era um simples emprego de metonímia. E juntos, numa nota de jornal, meu mestre e eu silenciámos o crítico. Não sei se o zoilo aprendeu a lição. Eu fui
15 que a não esqueci mais. Volta e meia lá aplico a metonímia — acho mesmo que é ela a minha única ligação com a velha retórica.

Faz pouco tempo, por exemplo, dei com uma ocorrência de metonímia prática: certa senhora nossa conhecida, há anos hospedada numa pensão, saiu de repente da casa e passou a ser inimiga mortal da senhoria. Indagada da gente por que aquela inimizade repentina, quando todos
20 sabíamos que a dona da pensão era boa alma, lhe dava injeções, lhe emprestava a bolsa de água quente e a acudia nos seus acessos cardíacos, a ofendida explicou:

— O que eu não perdôo a ela é o telefone. Todo dia o telefone da copa me chamava — eu ia ver, era trote.

— Mas não era ela que dava trote!

25 — Não. Mas de quem era o telefone?

Agora sei de outro caso de metonímia aplicada, que ainda é mais importante, pois se trata de caso de crime. Relação de causa e efeito, ou mesmo culpar o continente pelo conteúdo — qualquer dos dois está certo.



retórica: a arte da palavra; a arte do bem dizer.

tropo: emprego figurado da palavra.

transladar (trasladar): transpor, mudar, transferir (o sentido).

zoilo: crítico que, por sua crítica ácida, revela inveja ou incompetência.



30 Assim pois aconteceu numa cidade do interior — não conto onde, para não dar lugar a maledicência. Diga o pecado mas não diga o pecador.

Pois nessa cidade do interior havia um homem; não era velho, mas pior que velho, porque era gasto. Em moço sofrera de beribéri, o que lhe arruinou para sempre o futuro. Tinha as pernas fracas, o peito cansado e asmático, a cor terrosa, o olhar vidrado de doente crônico. Contudo era
35 homem de algumas posses, casa própria com loja contígua, onde instalara o armazém; vivesse ele no Ceará, o armazém se chamaria bodega, em Pernambuco venda, no Pará mercearia, em São Paulo empório. E já que eu não quero designar o local do crime, qualquer nome desses serve. Bodega ou empório, era comércio, e quem tem comércio tem dinheiro; de jeito que, apesar de tão mal-ajambrado, o nosso homem casou. Justiça se faça, que não tentou a Deus com nenhuma beldade:
40 procurou moça pobre, magrinha, operária numa oficina de roupas de homem. Diziam até que ela tinha cara de tísica. Mas não contava o prezado amigo com os efeitos da boa nutrição no metabolismo feminino. Sei é que a cara-de-tísica, livrando-se das oito horas de trabalho à mesa de costura, passando a comer bem, em casa sua, a boa carne fresca, o seu bom tutu, a sua salada de pepino, os doces de lata, as doces laranjas da serra que o marido comprava aos centos para a freguesia,
45 mudou como se fosse encantada. Começou a botar corpo, a aumentar as polegadas nos lugares certos — parece até que estava crescendo. E as cores do rosto, então! Ainda mais que, com a afluência de dinheiro, deu para se vestir bem, se pintar, ondular cabelo, usar engenho e arte a fim de aumentar os dotes naturais, pois não sei se contei que, de cara mesmo, ela não tinha nada de feia.

E assim bela e assim vestida e assim pintada e formosa, começou a lhe pesar o marido enfermiço, envelhecido antes do tempo. Que, mal fechava o armazém, tomava a janta de leite (tinha
50 cisma com carne), pegava o jornal, sentava na cadeira-preguiçosa até a hora de ir para a cama. Não queria saber de cinema, nem de futebol, nem sequer de rádio. Até mesmo por amor não se interessava grande coisa, que
55 aquele corpo franzino, amarelo, não era de pedir amores. Só a convivência morna, insossa, ité, como se diz em São Paulo.

E foi aí que o destino saiu dos seus cuidados e fez a primeira intervenção: suscitou um sargento.

maledicência: comentário maldoso; difamação, injúria.

beribéri: nome de uma doença que, por falta de vitamina B1, provoca polineurite, uma inflamação que enfraquece a musculatura e os nervos do corpo, além de causar edemas e problemas cardíacos.

contíguo: que está próximo.

tísico: tuberculoso.

insosso: sem sal; sem graça; desinteressante, monótono.

ité: que não tem gosto.

suscitar: fazer aparecer; ser a causa do aparecimento; ser motivo para.

Interpretação do texto

Compreensão inicial



Atividade escrita

- 1 Esse texto de Rachel de Queiroz é um exemplo de gênero narrativo misto: um conto dentro de uma crônica. A parte que você leu, o *Quadro I*, pode ser dividida em duas partes:
 - a. a parte inicial, que tem características de **crônica** — a explicação da metonímia a partir da narração de **fatos da realidade do narrador**;
 - b. o início do **conto** — uma narrativa mais longa, em que um narrador conta a história (o **caso do crime**) dividida em três momentos.
Transcreva do texto a frase que marca a passagem da crônica para o conto.
- 2 Em relação à **crônica**, responda:
 - a. Por que o narrador chama de “zoilo” a pessoa que criticou o seu texto?
 - b. Na sua opinião, o que o crítico (chamado de “zoilo” pelo narrador) deveria fazer antes de criticar o texto?
- 3 Em relação ao **conto**, responda:
 - a. Onde acontecem os fatos narrados no conto propriamente dito?
 - b. Qual a explicação dada pelo narrador para não identificar precisamente o lugar?
 - c. Quais são as personagens dessa parte?
- 4 De cada uma dessas personagens, liste:
 - a. as principais características físicas;
 - b. as condições de vida/ situação econômica.
- 5 Qual o principal acontecimento que envolve as duas personagens?
- 6 O narrador conta que, depois desse acontecimento, a moça “mudou como se fosse encantada”. Responda:
 - a. Que mudanças foram essas?
 - b. Qual a causa dessas mudanças?
- 7 Que mudanças ocorreram com o homem a partir desse acontecimento?
- 8 Ao descrever com detalhes as mudanças ocorridas com a moça e a permanência do comportamento do marido, o narrador dá indícios de que a situação entre o casal não ia bem. Explique esses indícios.

O último parágrafo do *Quadro I* — “E foi aí que o destino saiu dos seus cuidados e fez a primeira intervenção: suscitou um sargento.” — marca um limite no desenvolvimento da história, e nesse momento uma nova personagem é introduzida: um sargento.

Por que o aparecimento de um sargento é interpretado como um descuido do destino? O que acontecerá?

Metonímia, ou a vingança do enganado

Quadro II

Claro, não era justo que a jovem esposa depois de reconduzida graças às finanças do marido tirasse vantagens dessa nova situação de mulher bonita, em prejuízo do supradito marido. Não era justo, mas este mundo vive de injustiças. E o sargento — quer fosse do Exército, da Aeronáutica, da Marinha ou dos Fuzileiros (não digo ao certo, firme no meu propósito de evitar
5 identificação) —, o sargento era simpático, era musculoso, era jovem, era formidavelmente marcial dentro da farda justa ao peito, o andar elástico, a fala ríspida habituada ao comando.

Aconteceu que, um belo dia, servia a dama ao balcão (segundo era costume do casal, enquanto o marido almoçava), quando sobreveio o sargento. O que houve, o que não houve? Hoje é difícil reconstituir. Parece que ele pediu um maço de cigarros. Depois queria um vermute. Por fim pediu
10 licença para escutar o noticiário esportivo no rádio que tocava perto do balcão. Seria pretexto para se demorar ali, mas a moça consentiu. É difícil negar favores a sargentos, mormente um sargento daqueles. Contudo, naquele dia, além disso ele não pediu mais que olhares. Ou no máximo disse alguma palavra, mas murmurada tão baixo que a não ouviu o resto da freguesia presente, sempre atenta a mexericos.

15 Com três almoços o namoro pegara firme. E seguindo-se aos almoços uma gripe do marido, os dois caminharam muito além de namoro. Como se encontravam, onde e a que horas, não se apurou. Basta que se diga que eles se amaram de amor proibido, como Tristão e Isolda, como Paolo e Francesca.

E o destino, que não gosta de amores ilegais e costuma castigá-los com maus fados, fez a sua
20 segunda intervenção: suscitou a transferência do sargento.

Diz que só quem ama conhece a dor da separação. Os bonitos olhos da moça incharam de tanto choro. O apetite diminuiu. Já lhe transparecia, por sob o *rouge* da face, a antiga cara de tísica. E há de ter sido esse des-
25 gosto, assim alardeado com pranto e fastio, que acabou por despertar as suspeitas do marido, não acordadas quando o amor florescia e tudo ainda eram rosas.

Passou o bodegueiro a vigiar a esposa; a lhe examinar os silêncios; a lhe escutar os suspiros e os murmúrios
30 durante o sono. Deu para fazer pesquisas e acabou descobrindo um postal e um livro com um nome de

recondicionada: recuperada.

supradito: já dito.

marcial: relativo a militares; que tem ar guerreiro.

ríspido: severo.

mormente: acima de tudo; principalmente.

fado: destino, sorte.

rouge: cosmético; pó vermelho que é espalhado na face para dar cor.

alardeado: mostrado, exibido.

fastio: aborrecimento; tédio.



homem escrito em ambos — e com a mesma letra. Descobriu um escudo da corporação do sargento — o que provava que o objeto de suspiros, silêncios e murmúrios, além de homem era soldado. E tantas descobertas pequenas levaram-no afinal à maior de todas, que era descobrir que
 35 o traíam. Porque descobrira as cartas, as cartas de amor que vinham com carimbo distante, por via aérea, assinadas com aquele nome fatal.

Durante cinco meses o pobre revolveu dentro do seu magro peito doente o punhal venenoso do ciúme. Como menino que descobre um ninho de pássaro e fica diariamente a vigiar escondido o número de ovos que aumenta, e depois os progressos do choco, assim conseguira o marido uma
 40 chave falsa para o cofre de guardados da mulher: era uma caixa de madeira do Paraná, com um pinheirinho recortado na tampa, que ele mesmo lhe dera durante a lua-de-mel, dizendo rindo: “Está aqui, para você guardar os seus segredos...”

E a ingrata obedecera ao pé da letra.

Todos os dias, naquela hora fatal do almoço, quando a mulher o substituíu no balcão, ele nem
 45 cuidava de comer. Era só correr ao quarto, abrir o camiseiro, tirar a caixa de sob o monte de roupa branca, puxar do bolso a chavinha falsa e abrir ansiosamente a carta nova. E quando não havia carta nova, reler a velha, ou antes, uma das antigas, uma datada de 21 de agosto, tão cheia de recordações realísticas, que até parecia diálogo de filme francês. Depois de ler guardava tudo, corria à cozinha, engolia depressa uma colher de caldo, roía um pedaço de pão — seria impos-
 50 sível comer direito com aquele amor dos dois ladrões atravessado na garganta.

camiseiro: móvel com gavetas, próprio para guardar roupas.

Até que um dia houve provocação maior...

Compreensão inicial



Atividade escrita

- 1 Descreva algumas características do sargento que contrastam com a imagem do marido, ou seja, criam uma imagem contrária. Explique.
- 2 Copie do texto uma frase que indica que o relacionamento amoroso entre a mulher e o sargento se concretizou, apesar de ser considerado proibido.
- 3 Um fato provocou uma mudança na situação vivida pela mulher e o sargento. Qual foi?
- 4 Que indícios no comportamento da mulher provocaram a desconfiança do marido?
- 5 Que descoberta o marido fez que lhe deu certeza de haver motivo para sua desconfiança?
- 6 Leia o trecho:

“[...] ‘Está aqui, para você guardar os seus segredos...’
E a ingrata obedecera ao pé da letra.”

Explique o que o narrador quis dizer com a frase sublinhada.
- 7 O narrador dá indícios de que o marido, tomado de ciúmes, estava perdendo o controle de suas emoções. Que indícios são esses?
- 8 Amores proibidos sempre foram assunto de grandes obras da literatura universal. O narrador recorre à intertextualidade ao fazer referência a dois casais famosos da literatura: Tristão e Isolda e Paolo e Francesca. Conheça um pouco da história de cada um:

Tristão e Isolda são personagens da mitologia celta, que tomam uma poção mágica e se apaixonam para sempre. Vivem um amor impossível, porque adúltero — Isolda casara-se com o tio de Tristão —, e com final trágico: ele é ferido em batalha por uma flecha envenenada e morre desgostoso por achar que a amada não iria vê-lo em seu leito de morte; e ela, ao chegar e encontrá-lo já sem vida, morre de tristeza logo depois. Como novela de cavalaria, a história de Tristão e Isolda foi registrada por volta de 1200.

Paolo e Francesca, personagens da *Divina comédia*, do escritor italiano Dante Alighieri (1265-1321), são mortos pelo marido dela, Gianni, que é irmão de Paolo. Gianni os surpreendera se beijando enquanto liam um romance.



A referência à história desses casais famosos pode ser um indício do desfecho do conto. Com esse recurso intertextual, que pista o narrador está oferecendo ao leitor sobre o desfecho? O que você acha que vai acontecer com a jovem esposa e o sargento?

Releia a última frase do Quadro II: “Até que um dia houve provocação maior...”

Que tipo de provocação poderia ser considerada ainda maior do que o fato de o marido já ter certeza da traição da mulher com o sargento? Quer saber? Leia então a última parte desse “Drama em três quadros”.

Metonímia, ou a vingança do enganado

Quadro III

E um dia, como dizíamos na semana passada, houve provocação maior ou o coração do homem enganado saturou-se de ódio e ciúme até ao ponto de não poder contar mais nada. Isso não se explicou. O que se sabe é que ele retirou da gaveta do balcão um revólver que lá guardava há anos, e que fora empenhado por um devedor desaparecido. Junto do revólver estava a caixa de

5 balas. O nosso amigo carregou a arma; e numa manhã de sol claro, eram dez horas em ponto, quando o armazém estava cheio de fregueses, viu-se que o bodegueiro apurava o ouvido, pedia licença aos presentes e transpunha a porta de comunicação da loja com a sua casa.

Daí a pouco se escutou um ruído de altercação, um grito de mulher e três tiros cortaram o ar, em explosões secas.

10 A freguesia alarmada correu, rodeou a esquina até à porta da frente da casa de moradia. Lá estava armada a tragédia: a mulher na calçada, de joelhos, aos gritos, o marido de revólver na mão, muito trêmulo, tentando soerguê-la, e, atravessado na porta, caído de borco, com o corpo para dentro da sala, um homem. Na posição em que estava não se lhe via cara nem torso, só as botinas pretas e as duas pernas, vestidas em calças cáqui.

15 E foi o próprio marido quem falou primeiro. Ergueu os olhos para o grupo apavorado, deu com a vista no seu freguês predileto, andou um passo, tapou com o próprio corpo a porta onde jazia o morto e pediu:

— Pode ir chamar a Polícia.

Na Polícia explicou que matara o homem porque era um marido enganado.

20 O delegado comentou:

— É raro. Em geral vocês matam as mulheres, que são mais fracas.

Mas o marido protestou, magoado:

— Não, eu não seria capaz de matar

minha mulher. Ela é tudo que eu tenho

25 no mundo, bonita, delicada, cuidadosa. Me ajuda no armazém, entende de contas, faz as cartas para os atacadistas. Só ela pode fazer a minha comida — eu só como dieta especial, o senhor sabe.

30 Como é que eu ia matar minha mulher?

— Então — ajudou o delegado — matou o amante dela.

saturar-se: encher-se inteiramente; chegar ao limite da tolerância.

empenhado: dado para saldar dívida, como compromisso financeiro, como garantia.

transpor: passar de um lado para outro; ultrapassar.

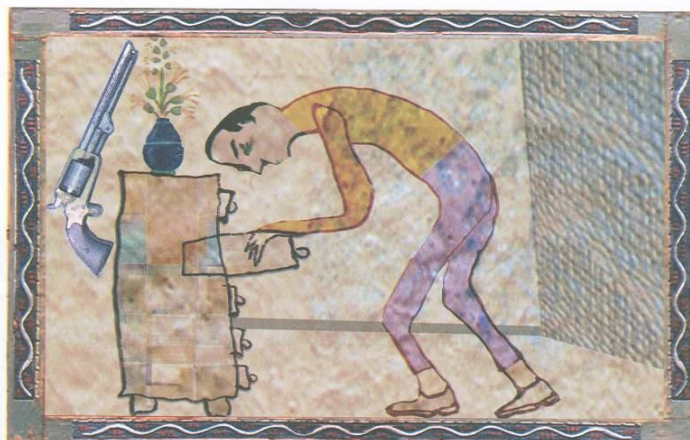
altercação: discussão acalorada.

soerguer: levantar.

de borco: de bruços, de barriga para baixo.

torso: parte do corpo humano que corresponde ao tronco.

cáqui: cor marrom, de tom amarelado, usada, em geral, em uniformes militares.



O homem tornou a abanar a cabeça:

— Também não. O amante era um sargento, que foi transferido e está longe. Além do mais eu só descobri o caso depois que ele viajou. Pelas cartas. Li tudo. Sei até uma de cor, a pior delas...

O delegado calava-se, sem entender, esperando o resto.

E o resto veio:

— Cada carta! Se cada carta daquelas tivesse vida, eu matava, de uma em uma. Fazia até vergonha — parecia coisa de livro. Pensei em tomar um avião e liquidar com o sargento. Mas não tenho saúde para andar de avião. Pensei em matar um colega dele, aqui mesmo, para eles tomarem ensino e não transviarem mulher alheia. Mas tive receio de enfrentar a corporação toda — o senhor sabe como eles são unidos. Tinha entretanto que dar um jeito. Já sentia medo de acabar ficando doido. Não tirava aquelas cartas da cabeça; nos dias em que não chegava uma, ficava aflito, mais aflito do que ela, que era a destinatária. Tinha que liquidar aquilo, não era? E hoje, afinal, carreguei o revólver, esperei a hora e, quando vi o desgraçado apontar do outro lado da rua, fui para casa, me escondi atrás da porta do quarto, esperando.

— O amante? — indagou o delegado, estupidamente.

O homem se irritou:

— Não, senhor. Não falei que não era o amante? Porém tinha culpa nas cartas. O sargento escrevia — mas era ele que trazia. Quase todo dia estava ali na porta, risonho, com o desgraçado do envelope na mão. Apontei o revólver e atirei três vezes. Ele caiu sem falar. Não, não era o amante, seu delegado. Não era o amante. Mas era o carteiro.

[Rio, 1955]

QUEIROZ, Rachel de. *100 crônicas escolhidas*. Sel. e prefácio de Herman Lima. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989. v. 4, p. 199-204. (Obra Reunida).

Rachel de Queiroz (Fortaleza, CE, 1910-2003): estimulada pela mãe, dedica-se à leitura desde bem jovem: é desse mergulho nos livros que nascem seus primeiros escritos. Depois de se formar professora, Rachel ingressa no jornalismo. Uma suspeita de tuberculose a obriga a repousar. Escreve *O Quinze*, publicado em 1930. Sua carreira de escritora inclui vários romances, algumas incursões na literatura infanto-juvenil, peças de teatro e um sem-número de crônicas. Em 1977, torna-se a primeira mulher a fazer parte da Academia Brasileira de Letras.

Compreensão inicial



Atividade oral

1 Releia o trecho:

“Lá estava armada a tragédia: a mulher na calçada, de joelhos, aos gritos, o marido de revólver na mão, muito trêmulo, tentando soerguê-la, e, atravessado na porta, caído de borco, com o corpo para dentro da sala, um homem.”

A partir dessa cena, qual foi a primeira dedução que você, leitor, pôde fazer em relação ao homem que foi morto?

2 Ao se referir à atitude do marido enganado, o delegado comenta: “*Em geral vocês matam as mulheres, que são mais fracas*”.

Explique o tipo de atitude, crença ou valor que o delegado deixa transparecer em seu comentário.

3 E quanto às razões que o marido apresenta para não matar a mulher:

- O que você acha delas?
- O que essas razões revelam?

4 Releia o início do *Quadro III*:

“... houve provocação maior ou o coração do homem enganado saturou-se de ódio e ciúme até ao ponto de não poder contar mais nada.”

Na sua opinião, qual das possibilidades — provocação ou saturação de ódio e de ciúme — desencadeou essa reação violenta do marido?

A linguagem do texto

Recursos que constroem o estilo

Ao produzir um texto, o autor faz escolhas de linguagem para produzir efeitos diversos. São os recursos estilísticos.

Nesta unidade, vamos estudar alguns desses recursos empregados por Rachel de Queiroz.

Metonímia

A **metonímia** é bastante freqüente na linguagem do cotidiano.

Você, mesmo sem perceber, já deve tê-la usado muitas vezes em suas conversas diárias e nos textos que escreve.



Leia os quadrinhos a seguir:



LAERTE. Suriá. Folha de S.Paulo, 12 jul. 2003. Folhinha, p. F8.

Observe a fala da personagem que conversa com Suriá.

Para dizer que não está em condições de ajudar Suriá, a personagem emprega a expressão “tu meio sem cabeça pra isso”.

Não podemos considerar essa afirmação em seu sentido literal: não é a cabeça que está faltando; a mãe está totalmente sem condição de ajudar, pois está envolvida em outra situação.

Assim, a cabeça representa apenas uma *parte de um todo* que poderia ajudar Suriá.

FAÇA EM SEU CADERNO

Atividade escrita

- 1 Explique o tipo de metonímia presente no texto a seguir:



Anúncio publicado no jornal Folha de S.Paulo, 5 jun. 2005, p. C12.

2 Rachel de Queiroz, no início do texto, dá exemplos de uso da metonímia como um recurso de linguagem:

- “com o peito entreaberto na blusa” — caso de metonímia em que o efeito (*peito entreaberto*) é usado no lugar da causa (*blusa entreaberta no peito*);
- “taça espumante”: caso de metonímia em que o continente (*taça*) é usado no lugar do conteúdo (o vinho que espuma).

Citando um exemplo de ocorrência de “*metonímia prática*”, o narrador conta como uma pensionista resolveu acabar com os trotes que recebia por telefone.

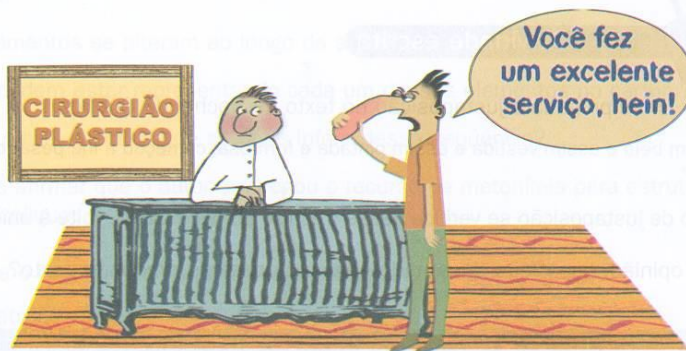
- Conte o que aconteceu, explicando o caso de metonímia.
- Por que o narrador chama essa ocorrência de “*metonímia prática*”?
- Você conhece algum outro exemplo de metonímia? Qual? Troque exemplos com os colegas de sala.

A **metonímia** consiste na substituição de um termo por outro, por existir entre eles uma relação de proximidade, de interdependência, de inclusão.

No quadro a seguir, confira algumas das principais ocorrências de metonímia:

• O efeito é usado em lugar da causa.	Por onde o grupo passava eram só risos e alegria. (Risos e alegria são o efeito das ações praticadas pelo grupo.)
• O autor é usado em lugar da obra.	Adoro Rachel de Queiroz. (a obra de Rachel de Queiroz)
• O continente é empregado em lugar do conteúdo.	Bebeu quatro latas de refrigerante. (Bebeu o conteúdo das latas, o refrigerante, e não as latas.)
• A parte é empregada em lugar do todo.	O bordado foi feito por mãos habilidosas. (Foi feito por pessoas habilidosas.)
• O todo, em lugar da parte.	O governo está envolvido no escândalo. (pessoas que fazem parte do governo)
• O nome de um indivíduo para indicar um grupo.	A ciência espera outros Einsteins. (bons cientistas)
• O lugar, em vez dos habitantes.	Os EUA rejeitaram o acordo pela preservação ambiental. (O povo ou as pessoas do governo norte-americano é que rejeitaram o acordo.)
• O singular, em vez do plural.	O jovem é contra injustiças. (os jovens em geral)
• A marca substituindo o produto.	Paulo vendeu sua Yamaha. (A marca Yamaha está empregada em lugar do produto, motocicleta.)

Ironia



Uma forma de construir a ironia é fazer escolhas de linguagem para expressar o contrário do que pensamos, com a intenção de produzir uma crítica.

■ Leia a frase, com expressividade, para produzir o efeito irônico.

Você fez um *excelente* serviço, hein!

Na narrativa de Rachel de Queiroz, a ironia não é expressa de forma explícita. Ela se revela indiretamente, pelo tom jocoso, zombeteiro, debochado que se percebe nas escolhas de linguagem empregadas para comentar ou descrever ações e fatos da história. É a intenção e o contexto percebidos que vão demonstrar a ironia.

“Pois nessa cidade do interior havia um homem; não era velho, mas pior que velho, porque era gasto.”

O termo *gasto*, geralmente usado para coisa deteriorada, que não tem mais uso, é empregado para caracterizar, de um jeito meio debochado, a postura e os hábitos do marido ao se casar com a jovem. Essa escolha de linguagem sugere, de forma irônica, uma crítica.

A **ironia** é uma forma de dizer, de criticar alguma coisa de maneira camuflada, sugerindo o sentido contrário daquilo que é dito.



Atividade oral

Explique por que podemos considerar irônico o seguinte comentário do narrador:

“... de jeito que, apesar de tão mal-ajambrado, o nosso homem casou. Justiça se faça, que não tentou a Deus com nenhuma beldade: procurou moça pobre...”

Polissíndeto

Na unidade anterior você viu que o recurso da **justaposição** consiste no encadeamento de palavras, frases ou orações, colocadas lado a lado, numa seqüência de idéias coordenadas entre si, ligadas ou não por elementos de coesão — os conectivos/conjunções. Essa maneira de encadear palavras, frases, orações produz no texto efeitos de sentido, como, por exemplo, a sensação de movimento contínuo, em série.



Atividade escrita

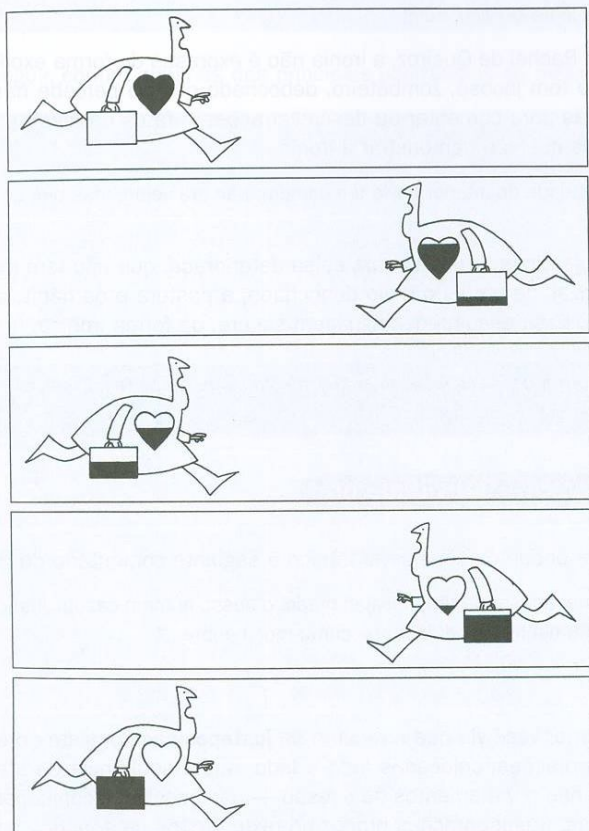
- 1 Veja como foi empregada a justaposição no texto de Rachel de Queiroz:

“E assim bela e assim vestida e assim pintada e formosa, começou a lhe pesar o marido enfermo...”

- Que tipo de justaposição se verifica nesse trecho? Se necessário, volte à unidade anterior.
- Na sua opinião, que efeito de sentido essa justaposição produz no texto?

Esse recurso de construção que encadeia ou justapõe palavras ou idéias, coordenando-as, ligando-as por meio de um conectivo ou conjunção que se repete de modo enfático (geralmente o e), recebe o nome de **polissíndeto**.

- 2 Leia o cartum:



CAULOS. *Só dói quando eu respiro*. Porto Alegre: L&PM, 2001. p. 27.

Responda.

- Que elementos se alteram ao longo da seqüência?
- O que podem estar representando cada um desses elementos no cartum?
- Qual a provável crítica que se pode inferir dessa seqüência?
- Pode-se afirmar que o autor empregou o recurso de metonímia para estruturar esse cartum? Explique.

3 Identifique e explique as metonímias presentes nos seguintes textos:

- Manchete de jornal:

Violência deixa mais de 60 mortos no Iraque

A Notícia, Joinville (SC), 31 out. 2005. Versão on-line.

- Quadrinhos:



BROWNE, Chris. Hagar.
In: Folha de S.Paulo,
15 fev. 2005.

- Publicidade:



Anúncio publicado
na revista *Época*,
São Paulo: Globo,
27 jun. 2005,
p. 20-1.

4 No dia-a-dia usam-se muitas expressões com metonímia. A expressão “*braço direito*”, por exemplo, pode significar:

- pessoa *imprescindível, indispensável* para outra;
- membro superior direito do corpo.

Construa uma frase com cada significado, indicando aquela que representa uma metonímia.

- 5 Transcreva em seu caderno as frases que têm ironia:
- A multidão gritava enraivecida para que abrissem os portões.
 - O jogo foi ótimo: perdemos de 3 a 0.
 - Que bela lição de cidadania: a pichação dos muros em época de eleições.
 - “Um carro começa a buzinar... talvez seja um amigo que venha me desejar Feliz Natal. Levanto-me, olho a rua e sorrio: é um caminhão de lixo. Bonito presente de Natal!” (Rubem Braga)

- 6 Em atividades anteriores, você pôde analisar casos de metonímia em textos publicitários. Na publicidade, essa figura de linguagem é um dos recursos expressivos mais utilizados.

Em dupla, pesquisem em jornais e revistas outros exemplos de metonímia presentes em textos de publicidade, analise-os e traga-os para compartilhá-los com os colegas.

Depois, a classe pode eleger os casos mais criativos de uso da metonímia e montar com eles um painel para expor no mural ou num local de grande movimento na escola.

A construção do texto

Formas de organizar o texto que constroem o estilo

Encadeamento da narrativa

estilo: modo pelo qual um indivíduo usa os recursos disponibilizados pela língua para se expressar.

O texto de Rachel de Queiroz está dividido em três unidades narrativas que a autora chamou de *quadros*. Para encadear os quadros e prender a atenção do leitor — lembre que a história foi inicialmente publicada em capítulos —, a autora criou uma forma de estabelecer uma ligação entre eles. Fazendo as atividades a seguir, você poderá observar melhor como isso acontece.



Atividade escrita

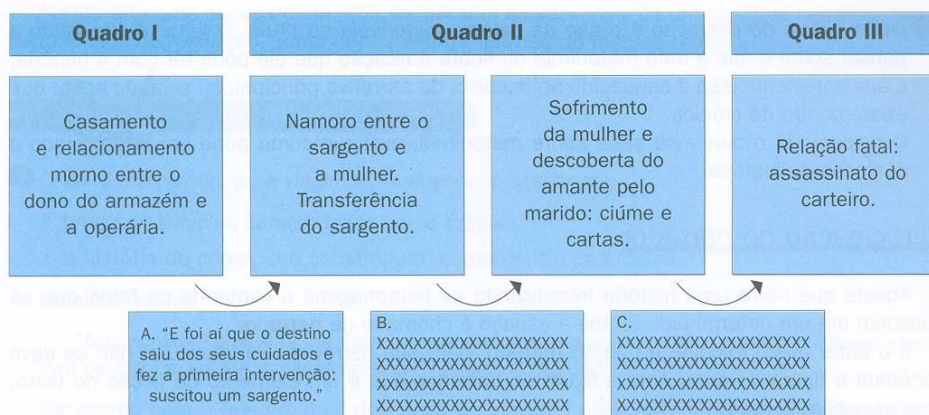
- 1 Releia o final do *Quadro I*:

“E foi aí que o destino saiu dos seus cuidados e fez a primeira intervenção: suscitou um sargento.”

Explique de que forma esse trecho pode garantir a atenção do leitor para o quadro seguinte.

- 2 No desenrolar da história, há passagens que atuam como ligações entre as partes do enredo, indicando ou antecipando que haverá alterações significativas no rumo dos acontecimentos.

No esquema a seguir, no quadrinho **A** foi transcrita a passagem que liga o *Quadro I* ao *Quadro II*. Observe:



Transcreva em seu caderno as passagens do texto que funcionam como elementos de ligação entre os outros momentos da narrativa indicados, correspondentes aos quadrinhos **B** e **C** do esquema.

- 3 Em qual momento da narrativa essas passagens se apresentam?
- 4 Na sua opinião, as passagens que você transcreveu na questão 2 conseguem prender a atenção do leitor para que ele continue a leitura do conto? Explique.
- 5 No *Quadro III*, o narrador deixa claro que a história está sendo apresentada para o leitor em dias diferentes, como se fosse em capítulos. Localize e transcreva a passagem que demonstra esse fato.
- 6 Escolha uma das passagens que fazem a ligação entre as partes da narrativa e reescreva de modo que possa prender a atenção do leitor.

Indícios do desfecho



Atividade escrita

- 1 Além dos recursos usados para encadear as partes ou quadros da história que acabamos de analisar, o narrador emprega a estratégia de dar **pistas** ou **indícios** sobre o desfecho, para prender a atenção do leitor. Transcreva em seu caderno as alternativas que representam esses indícios:
 - a. Fazer a descrição detalhada das personagens.
 - b. Não revelar nomes das personagens.
 - c. Utilizar o termo *vingança* no título.
 - d. Dizer de início que se trata de um *crime*.

2 Outro indício do desfecho é o uso da palavra *metonímia* no título. O leitor é convidado a pensar sobre o que é uma metonímia ou sobre a relação que ela pode ter com a história, e *aparentemente* isso é esquecido no decorrer da narrativa principal, ou seja, do conto que existe dentro da crônica.

Considerando o que você sabe sobre metonímia, explique como pode ser interpretado o desfecho da história.

Participação do narrador

Aquele que narra uma história introduzindo as personagens e contando os fatos que se sucedem em um determinado tempo e espaço é chamado de **narrador**.

É o autor quem escolhe o tipo de narrador para sua narrativa. Na literatura, não se deve confundir a figura do autor com a figura do narrador, que é um elemento de ficção no texto, uma invenção literária.

Na narrativa que analisamos, o narrador identifica-se também como a autora do romance *O Quinze* — história de uma família de retirantes do Nordeste que abandona a casa para fugir da seca. Esse romance, conforme você leu na pequena biografia de Rachel de Queiroz, tornou-se famosa ainda muito jovem.

No quadro a seguir, vamos lembrar e aprofundar o estudo dos **tipos de narrador**, analisando o modo como este se comporta na narrativa. É esse comportamento do narrador que define o que chamamos de **foco narrativo**.



Tipos de narrador

Narrador: aquele que conta a história.

Tipos de narrador – dependendo do modo como se comporta na narrativa, o narrador pode ser:

1. **Narrador neutro:** sua presença não é percebida pelo leitor, porque ele apenas conta os fatos, sem se manifestar, interferir ou dar opinião ao longo da narrativa. Nesse caso, o foco narrativo é em 3ª pessoa (*ele/a, eles/as*).
2. **Narrador-personagem** ou **narrador em 1ª pessoa:** ao mesmo tempo que narra, ele também participa dos fatos como personagem da história. Por isso, o leitor percebe sua presença, manifestada no uso da 1ª pessoa (*eu/ nós*) — o foco narrativo é em 1ª pessoa.
3. **Narrador intruso:** não faz parte da história, não toma parte dos acontecimentos, mas interrompe a narrativa para comentar os fatos, expressar sentimentos e opiniões, julgar as ações e/ou o comportamento das personagens. Aqui também o foco narrativo é em 3ª pessoa.

Relembrando: é o autor quem escolhe o tipo de narrador que quer para sua narrativa.

Na literatura, há casos de um mesmo narrador exercer mais de um papel na narrativa, comportando-se, por exemplo, como personagem e intruso ao mesmo tempo.



Atividade escrita

1 O texto *Metonímia, ou a vingança do enganado* apresenta:

- uma parte inicial, caracterizada como crônica;
- a história do crime, que constitui um conto dentro da crônica.

Releia o trecho:

“*Metonímia* — a palavra me ficou na memória desde o ano de 1930, quando publiquei o meu livro de estréia, aquele romance de seca chamado *O Quinze*.”

De acordo com o quadro, qual dos tipos de narrador pode ser identificado nesse trecho? Explique.

2 Leia a seguir esta passagem em que o narrador se manifesta:

“... era homem de algumas posses, casa própria com loja contígua, onde instalara o armazém; vivesse ele no Ceará, o armazém se chamaria bodega, em Pernambuco venda, no Pará mercearia, em São Paulo empório. E já que eu não quero designar o local do crime...”

De acordo com o quadro com os tipos de narrador, pode-se afirmar que, nesse trecho, se manifesta um narrador-personagem? Explique.

3 Releia as seguintes passagens do texto:

- I. “[...] não era velho, mas pior que velho, porque era gasto.”
- II. “Até mesmo por amor não se interessava grande coisa, que aquele corpo franzino, amarelo, não era de pedir amores. Só a convivência morna, insossa, ité, como se diz em São Paulo.”
- III. “Durante cinco meses o pobre revolveu dentro do seu magro peito doente o punhal venenoso do ciúme.”

- a. Explique o que se pode perceber da participação do narrador nesses trechos.
- b. Que imagem você faz do marido a partir da visão apresentada pelo narrador?

4 Explique a opinião do narrador subentendida no seguinte trecho:

“Claro, não era justo que a jovem esposa depois de recondicionada graças às finanças do marido tirasse vantagens dessa nova situação de mulher bonita, em prejuízo do supradito marido. Não era justo, mas este mundo vive de injustiças.”

5 Já vimos que o narrador também se manifesta dando pistas sobre o desfecho da história. Qual é a pista dada na seguinte passagem?

“E o destino, que não gosta de amores ilegais e costuma castigá-los com maus fados, fez a sua segunda intervenção...”

Apreciação do estilo



Atividade oral

Em dupla.

Conversem sobre o estilo adotado por Rachel de Queiroz para construir a história: *Metonímia, ou a vingança do enganado*.

Para orientar essa conversa, leiam as questões:

- 1 Como se comportou o narrador durante a narrativa?
- 2 Na opinião de vocês, essa participação contribuiu para envolver o leitor na história? Justifiquem.
- 3 Qual a opinião de vocês sobre a forma como a história foi construída?
 - narrativa em que há um conto dentro de uma crônica.
 - história construída com três partes: os *quadros*.

Essa construção tornou mais interessante a leitura? Justifiquem.

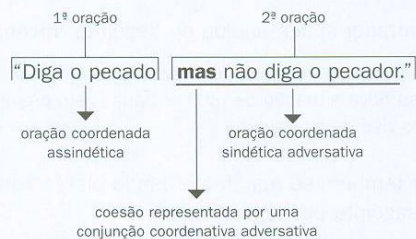
- 4 Sob a orientação do/a professor/a, cada dupla deverá apresentar suas conclusões.

Língua: usos e reflexão

Período composto (II)

Além do emprego da metonímia e da ironia, há outros recursos que determinam o estilo de um autor. É o caso do uso da **sintaxe**, que diz respeito ao modo como as palavras são combinadas e se relacionam na formação de frases ou orações.

Vamos analisar um exemplo de coesão em um período do texto de Rachel de Queiroz. Observe a relação de sentido que a conjunção estabelece entre as duas orações:



A segunda oração expressa uma idéia de oposição em relação à primeira.



Atividade escrita

- 1 Releia um trecho do texto *Metonímia, ou a vingança do enganado* e observe os elementos coesivos que são empregados no início de períodos:

“**Pois** nessa cidade do interior havia um homem; não era velho, mas pior que velho, porque era gasto. Em moço sofrera de beribéri, o que lhe arruinou para sempre o futuro. Tinha as pernas fracas, o peito cansado e asmático, a cor terrosa, o olhar vidrado de doente crônico. **Contudo** era homem de algumas posses, casa própria com loja contígua, onde instalara o armazém; vivesse ele no Ceará, o armazém se chamaria bodega, em Pernambuco venda, no Pará mercearia, em São Paulo empório. **E já que** eu não quero designar o local do crime, qualquer nome desses serve.”

Que relação de sentido os elementos coesivos destacados estabelecem entre as idéias expressas nos períodos? Consulte a lista de conectivos apresentada na unidade anterior para classificar esses elementos.

- 2 A seguir apresentamos três construções em que a conjunção coordenativa foi empregada com a idéia de contrariedade, oposição, contraste ou ressalva em relação a um fato anterior. Observe o emprego dos elementos de coesão, em destaque:

I. “Diziam até que ela tinha cara de tísica. **Mas** não contava o prezado amigo com os efeitos da boa nutrição no metabolismo feminino.”

II. “Não era justo, **mas** este mundo vive de injustiças.”

III. “É difícil negar favores a sargentos, mormente um sargento daqueles. **Contudo**, naquele dia, além disso ele não pediu mais que olhares.”

Que papel esse conectivo exerce na construção do enredo?

O processo de subordinação: outras formas de estabelecer coesão (I)

Você já sabe que há duas formas de organizar um período composto:

- por coordenação;
- por subordinação.

Leia um trecho do texto de Rachel de Queiroz, que é rico em períodos compostos:

“**Ainda mais que**, com a afluência de dinheiro, **deu** para se **vestir** bem, se **pintar, ondular** cabelo, **usar** engenho **e** arte **a fim de aumentar** os dotes naturais, **pois** não **sei se contei que**, de cara mesmo, ela não **tinha** nada de feia.”

Pelo número de verbos, podemos afirmar que se trata de período composto por nove orações. Analisando as relações entre os termos de cada frase, é possível responder a algumas questões, usando trechos do texto:

a. Com o dinheiro **deu para quê?**

"... **deu para** se vestir bem, se pintar, ondular cabelo, usar engenho e arte..."

b. Com que finalidade?

"... **a fim de** aumentar os dotes naturais..."

c. Qual foi a explicação dada pelo narrador para o comportamento da personagem?

"... **pois não sei** → **se contei que** →, de cara mesmo, ela não **tinha** nada de feia."

Observe que a explicação do narrador ainda tem duas orações:

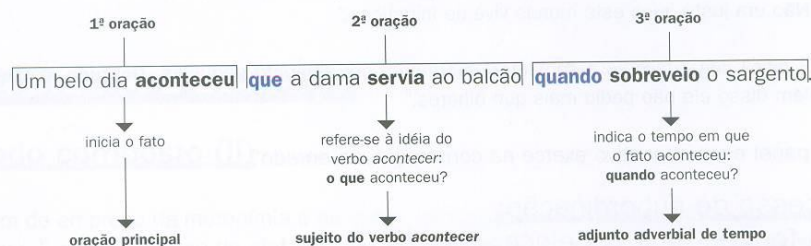
- complemento do verbo: **não sei** o quê? → **se contei**...
- complemento do verbo: **se contei** o quê? → **que, de cara mesmo, ela não tinha nada de feia**.

Na organização desse período composto, foram usadas formas de coesão para indicar finalidade, para explicar e ainda para complementar os verbos com outras orações. É por meio desses mecanismos que o texto vai sendo construído.

Observe um outro trecho:

"Aconteceu que, um belo dia, servia a dama ao balcão [...], quando sobreveio o sargento."

Note que, se colocamos o período na ordem direta, fica mais fácil perceber as relações coesivas:



- A primeira oração é chamada **oração principal**, pois as outras dependem dela em termos sintáticos, isto é, estão sintaticamente subordinadas a ela.
- A segunda oração exerce a função sintática de **sujeito** do verbo (*aconteceu*) da primeira oração.
- A terceira oração exerce a função sintática de **adjunto adverbial de tempo** da primeira oração.

Oração principal é aquela a que se subordinam outras orações, isto é, aquela de que dependem outras orações sintaticamente. A oração principal encerra, quase sempre, a ideia *principal*: ou é o núcleo da comunicação a ser feita ou é a responsável por desencadear as outras orações do período. Quando falamos em dependência sintática estamos nos referindo ao modo como os termos de uma frase ou oração se combinam, cada qual exercendo uma função na organização do período. Em gramática, a **sintaxe** é o campo que estuda a combinação de palavras.

A segunda e a terceira orações não estão apenas justapostas, colocadas uma ao lado da outra. Elas dependem da primeira, pois exercem **funções sintáticas** em relação ao verbo — *aconteceu*.

Quando há essa relação de dependência sintática entre as orações, dizemos que se trata de um **período composto por subordinação**.

Esse é um tipo de encadeamento entre as orações diferente do que você estudou na coordenação. Necessita de elementos de coesão diferentes das conjunções chamadas coordenativas.

As orações subordinadas são divididas em três grupos, de acordo com a função sintática que exercem, relativa às classes de palavras a que são equivalentes: **substantivas, adjetivas e adverbiais**.

Vamos conhecer primeiro as orações substantivas.

Orações subordinadas substantivas

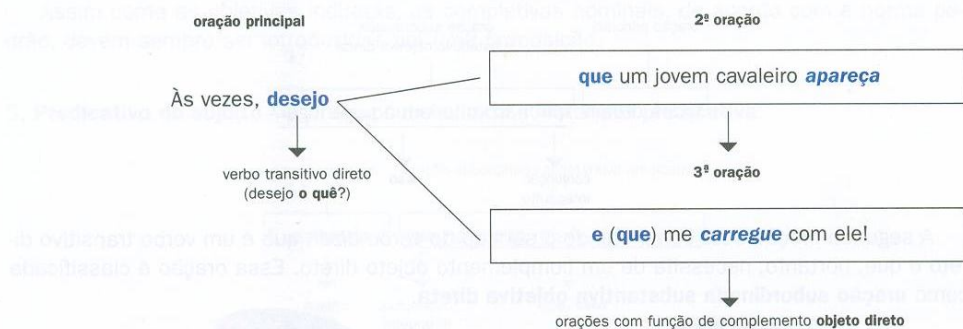
As orações subordinadas substantivas são assim chamadas porque exercem as mesmas funções sintáticas que o substantivo: sujeito, objeto direto, objeto indireto, complemento nominal, predicativo do sujeito ou aposto.

Vejamos um exemplo de oração substantiva. Leia o quadrinho a seguir:



BROWNE, Chris. Hagar. In: *Folha de S.Paulo*, 21 maio 2005.

No primeiro quadrinho, a personagem expressa dois desejos:



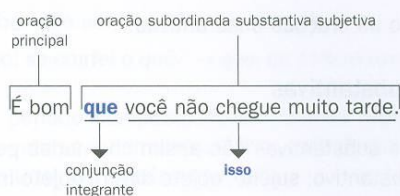
Note que a terceira oração começa com a conjunção **e**; portanto, está coordenada à segunda.

Classificação das orações substantivas

As orações subordinadas substantivas exercem em relação a uma outra as funções sintáticas próprias de um substantivo: sujeito, objeto direto, objeto indireto, complemento nominal, predicativo do sujeito, aposto. E se classificam de acordo com essa função.

Vamos analisar mais detalhadamente os tipos de orações substantivas, conforme a função sintática que desempenham no período.

1. Sujeito → oração subordinada substantiva **subjativa**:



Observe que, se substituirmos a oração subjativa pelo pronome demonstrativo *isso*, teremos na ordem direta a seguinte construção:

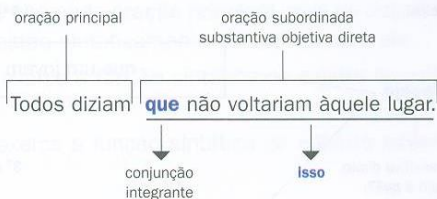
Isso é bom.

O pronome substantivo *isso* terá o valor de sujeito da oração.

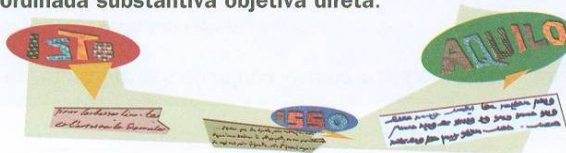
Em geral, podemos reconhecer uma oração substantiva verificando se é possível substituí-la pelos pronomes substantivos **isto**, **isso** ou **aquilo**.

A oração que exerce a função de sujeito da oração principal é classificada como **oração subordinada substantiva subjativa**.

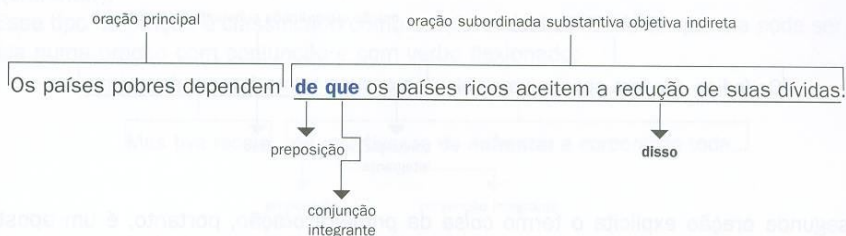
2. Objeto direto → oração subordinada substantiva **objetiva direta**:



A segunda oração está completando o sentido do verbo *dizer*, que é um verbo transitivo direto e que, portanto, necessita de um complemento objeto direto. Essa oração é classificada como **oração subordinada substantiva objetiva direta**.



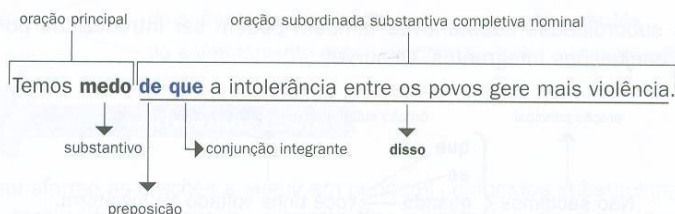
3. Objeto indireto → oração subordinada substantiva **objetiva indireta**:



A segunda oração está completando o sentido do verbo *dependem*, transitivo indireto, que, portanto, necessita de um complemento objeto indireto. Observe que, além da conjunção, o verbo *dependem* precisou da preposição *de*. Assim, a segunda oração é chamada **oração subordinada substantiva objetiva indireta**.

De acordo com a norma padrão, a oração subordinada objetiva indireta deve ser sempre introduzida por preposição.

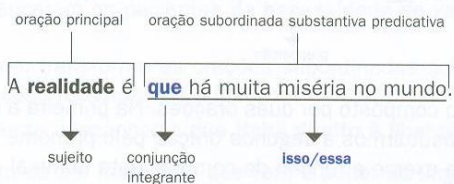
4. Complemento nominal → oração subordinada substantiva **completiva nominal**:



A segunda oração está completando o sentido de um nome: o substantivo *medo*, da primeira oração. Essa oração é chamada de **oração subordinada substantiva completiva nominal**.

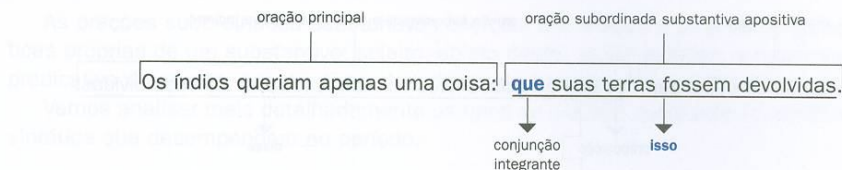
Assim como as objetivas indiretas, as completivas nominais, de acordo com a norma padrão, devem sempre ser introduzidas por uma preposição.

5. Predicativo do sujeito → oração subordinada substantiva **predicativa**:



Observe que a segunda oração exerce a função de predicativo do sujeito da oração principal. É chamada de **oração subordinada substantiva predicativa**.

6. Aposto → oração subordinada substantiva **apositiva**:



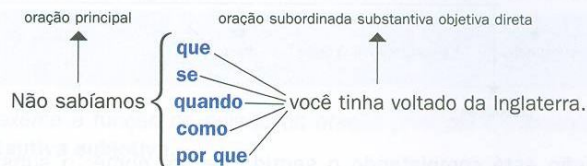
A segunda oração explicita o termo *coisa* da primeira oração, portanto, é um aposto da oração principal. Essa segunda oração é classificada como **oração subordinada substantiva apositiva**.

Como você pôde observar, foi possível substituir as orações subordinadas substantivas pelo pronome substantivo **isso**. Essa é uma maneira fácil de reconhecer uma oração subordinada substantiva.

Note que a conjunção freqüente nesses períodos foi a conjunção integrante *que*.

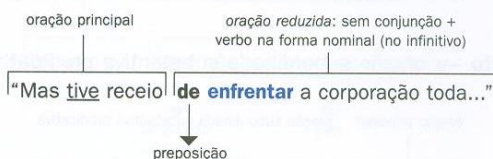
As conjunções **que** e **se**, que geralmente introduzem a oração subordinada substantiva, são chamadas de **integrantes**, pois têm o papel de integrar, de completar algum termo da oração principal.

As orações subordinadas substantivas também podem ser introduzidas por outras palavras, além das conjunções integrantes. Observe:



Orações reduzidas

Observe o seguinte período do texto de Rachel de Queiroz:



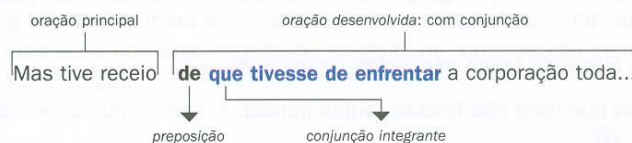
Trata-se de um período composto por duas orações. Na primeira a palavra *receio* pede complemento nominal. Se substituirmos a segunda oração pelo pronome *isso*, podemos confirmar que essa segunda oração exerce a função de complemento nominal de *receio*:

Mas tivesse receio *disso*.

Trata-se, portanto, de uma oração subordinada substantiva completiva nominal.

Essa segunda oração, no entanto, não é introduzida por conjunção e tem o verbo no infinitivo (*enfrentar*).

Esse tipo de oração é classificado como oração **reduzida**. Observe que ela pode ser desenvolvida numa oração com conjunção e com verbo flexionado:



Nas orações reduzidas, em lugar de conjunção e verbo flexionado ocorrem as formas nominais do verbo — infinitivo, gerúndio ou particípio.

Assim, as orações reduzidas podem tornar os textos mais concisos.

Veja outra forma de concisão:

Mas tive receio do enfrentamento com a corporação.

expressão nominal

Observe comparativamente:

Mas tive receio

- de que tivesse de enfrentar a corporação toda. → **oração desenvolvida**
- de enfrentar a corporação toda. → **oração reduzida**
- do enfrentamento com a corporação toda. → **expressão nominal**



Atividade escrita

- 1 Copie e transforme as orações a seguir em períodos compostos substituindo as expressões nominais destacadas por orações subordinadas substantivas desenvolvidas:
 - a. Os sem-terra reivindicam **a distribuição de terras para plantio**.
 - b. O problema é **o seu egoísmo**.
 - c. Os responsáveis autorizaram **a entrada de menores**.
 - d. Só as crianças não tinham receio **de erros**.
 - e. Seus pais só querem uma coisa: **sua volta para casa**.
 - f. É necessário **autocontrole**.
 - g. Os médicos convenceram os pacientes **da necessidade de vacinas**.
- 2 Agora faça o contrário: transforme as orações subordinadas substantivas em expressões nominais ou em orações reduzidas de infinitivo:
 - a. A maioria ali presente desconhecia **que tinha direito à liberdade de expressão**.
 - b. A grande vantagem do ser humano é **que tem o poder da linguagem**.
 - c. Seu medo era **que necessitasse de apoio na velhice**.
 - d. A sua esperança era **que as pessoas demonstrassem compaixão**.

3 Você sabe que, conforme a norma padrão, as orações subordinadas substantivas objetivas indiretas e as completivas nominais são introduzidas por preposições. Entretanto, na linguagem mais informal, no dia-a-dia, muitas vezes são empregadas sem a preposição exigida pela norma padrão. Reescreva as frases incluindo a preposição de acordo com a norma:

- Não duvido que você tenha esquecido de me ligar.
- Gostaríamos que você não fizesse tantas ironias.
- Lembre-se que as pessoas só respeitam quem as respeita.
- A comunidade de jovens do meu bairro tem necessidade que todos colaborem para a reforma da sede.
- Não tenha medo que volte a ditadura.

4 Empregando o recurso de substituir a oração pelo pronome **isso**, transcreva dos trechos a seguir as orações que têm a função de orações subordinadas substantivas e classifique-as de acordo com a função que exercem em relação à principal:

- “... todos sabíamos que a dona da pensão era boa alma...”
- A maior de todas as descobertas do marido era que a mulher o traía.
- “Parece que ele pediu um maço de cigarros.”
- “Não falei que não era o amante?”
- “... não era justo que a jovem esposa [...] tirasse vantagens dessa nova situação de mulher bonita...”
- “Não sei se o zoilo aprendeu a lição.”
- Não duvide de que seus pais ficarão muito bravos com você.
- Os grevistas queriam apenas o seguinte: que lhes dessem melhores condições de trabalho.

5 Leia a tira a seguir. Depois, reescreva a fala da personagem no segundo quadrinho substituindo a oração subordinada substantiva completiva nominal por outra que complemente o sentido da palavra *impressão*.

Não se esqueça de que a oração deverá produzir um efeito humorístico:



- 6 O livro *dos sentidos*, de Ricardo Azevedo, é composto de várias histórias narradas por um menino que expressa suas opiniões, suas emoções, idéias e fantasias sobre os sentidos. Sendo o narrador um menino, o texto tem a naturalidade da expressão oral de uma criança. Dessa forma, o modo de narrar traz recursos de linguagem próprios da língua falada. Entre eles, há um que, embora seja muito comum na nossa fala cotidiana, deve ser revisito quando tivermos de nos expressar numa situação de comunicação mais formal: trata-se do uso excessivo do *que*.
Vamos conferir lendo um trecho do livro:

“Minha avó, mãe do meu pai, garante que formiga sabe falar. Ela contou que na casa dela também tinha formiga e que cansou de passar inseticida. Elas sumiam por um tempo, mas voltavam belas e formosas, como se nada houvesse acontecido. Um dia, minha avó desanimou e resolveu conversar com as formigas. Chegou bem perto. Pediu para elas terem juízo e irem morar no jardim. Disse que assim não era possível e que estavam atrapalhando muito o serviço da cozinha. Disse que ela tinha oitenta e sete anos e já estava muito velha para ficar catando formiga escondida todo santo dia no açucareiro.

AZEVEDO, Ricardo. *O livro dos sentidos*. São Paulo: Ática, 2000. p. 18. (Coleção Menino de Orelha em Pé).



Em dupla.

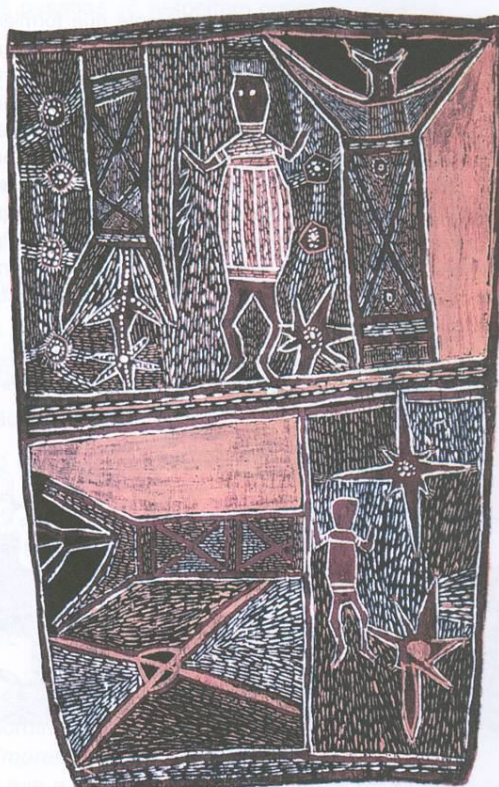
- Leiam o texto em voz alta para perceber o efeito que a repetição do *que* produz.
- Reescrevam o trecho, eliminando o excesso de *que*. Para isso, vocês podem:
 - empregar outros recursos de coesão;
 - fazer adaptações entre as orações, mudando os verbos e a pontuação.
- Troquem o texto de vocês com o de outra dupla e comparem as soluções encontradas pelos colegas.
- Depois, respondam: qual versão — a de vocês ou a do autor — é mais adequada à situação de comunicação?

Outras linguagens

Pintura

O ser humano sempre gostou de contar histórias. E, para perpetuar suas narrativas, procurou registrá-las nos mais variados suportes, valendo-se de diferentes linguagens.

Observe a imagem a seguir, dividida também em três quadros:



BOWKER, John. *Para entender as religiões*.
Trad. Cássio de Arantes Leite. 2. ed. São
Paulo: Ática, 2000. p. 182.

1 Pelo fato de a imagem estar dividida em três quadros, pode-se imaginar que o artista tivesse a intenção de contar uma história. Identifique em seu caderno os elementos da narrativa que você consegue localizar na imagem:

- | | |
|----------------|----------|
| a. personagens | c. ações |
| b. espaço | d. tempo |

Passé de mágica

Moacyr Scliar

Mágicos fazem congresso para aprender novos truques. Evento de cinco dias em Barueri (SP) teve mercado de mágica e conferências com ilusionistas internacionais.

Folha de S.Paulo, 3 nov. 2004. Cotidiano.

O CONGRESSO ultrapassou as melhores expectativas dos organizadores. Não apenas o número de participantes era muito grande, como também a qualidade dos truques apresentados por mestres internacionais revelou-se soberba. Além disso, o clima era de amável convivência, mesmo porque ali todos mais ou menos se conheciam. Estavam hospedados em um único hotel e, durante as refeições o papo fluía animado, todos trocando idéias sobre mágica e ilusionismo.

No terceiro dia apareceu um desconhecido. Era um homem de meia-idade, simpático, elegantemente vestido, falando português com um forte mas indefinido sotaque. Apresentava-se como o Grande Astor e dizia ter sido convidado para apresentar um original número de mágica, exibindo inclusive a cópia do e-mail que teria recebido. Ninguém, na comissão organizadora, lembrava-se desse e-mail; a verdade, porém, é que os preparativos haviam sido apressados e confusos, e o convite bem poderia ter sido expedido por iniciativa de alguém.

De qualquer modo, seria uma descortesia mandar embora o Grande Astor, que, ademais, parecia de fato um experiente ilusionista. Seu número passou a ser aguardado com certa expectativa e foi apresentado no encerramento do congresso. No pequeno palco da sala de espetáculos havia uma vistosa caixa de madeira. O Grande Astor pediu que o colocassem ali, que fechassem a tampa com cadeados e que, depois de 30 segundos, a abrissem. Isso foi feito: não havia ninguém na caixa, claro. Os mágicos aguardaram que o Grande Astor aparecesse para explicar o truque, mas ele tinha mesmo sumido. Número notável, todos reconheciam, mas, ao mesmo tempo, inquietante.

Quando voltaram para o hotel tiveram outra, e desagradável, surpresa. Objetos tinham desaparecido, como por encanto, de todos os apartamentos: celulares, laptops, relógios, sem falar em jóias e dinheiro. E o gerente estava transtornado: sua mulher, uma bela e sensual morena, também sumira.

Ficou claro por que o Grande Astor não reaparecera para receber o troféu Mandraque, a que fazia jus por ter apresentado o melhor número do evento; ele, por assim dizer, simplificara as coisas, como se constatou ao abrir o armário onde ficava a bela estatueta. Ela tinha sumido. Como por passe de mágica, diriam vocês? Pois é. Como por passe de mágica.

Folha de S.Paulo. 8 nov. 2004. Cotidiano, p. C2.

Em dupla.

Vocês deverão produzir um conto a partir de uma notícia de jornal, tomando o cuidado de encadear as unidades narrativas de forma a prender a atenção de seu leitor.

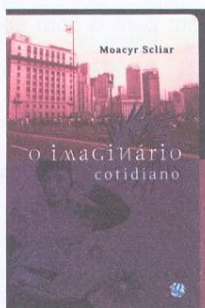
- 1** Seleccionem uma notícia de jornal que vocês considerem que possa motivar a criação de uma boa história.
- 2** Discutam sobre qual será o enredo da história.
- 3** Lembrem-se de que o conto que vocês vão produzir deverá atrair a atenção de pessoas habituadas a ler notícias em jornal, veículo que geralmente emprega linguagem mais concisa e rápida.
- 4** Planejem o desenvolvimento da história em unidades narrativas.
- 5** Façam um rascunho do texto.
- 6** Releiam e observem se vocês garantiram a presença de *frases que criem expectativa* na passagem de uma unidade para outra.
- 7** Observem se foram empregados *elementos coesivos* e se contribuíram para o bom encadear do texto.
- 8** Leiam os textos para os colegas, conforme orientação do/a professor/a.
- 9** Escolham os contos de que vocês mais gostaram para serem publicados no jornal da escola ou para serem enviados ao jornal de seu bairro ou de sua cidade.



Curiosidade

Confiram essas expressões populares que empregam, em metonímias, partes do corpo para representar idéias:

- **passar a perna:** enganar
- **falar pelos cotovelos:** falar muito
- **custar os olhos da cara:** custar caro
- **comer com os olhos:** desejar muito, com gulodice
- **ficar com água na boca:** ter vontade
- **agarrar com unhas e dentes:** ter firmeza
- **trocar os pés pelas mãos:** enganar-se
- **entrar com o pé direito:** começar bem alguma coisa
- **deixar as barbas de molho:** ficar prevenido
- **ter o olho maior que a barriga:** ser guloso

Leia mais

O imaginário cotidiano. Moacyr Scliar. São Paulo: Global.

O livro reúne uma seleção de contos criados a partir de notícias de jornais, no período de janeiro de 1998 a outubro de 2001.

ANEXO C

Avaliação Paralela

COLÉGIO ESTADUAL D. PEDRO I - EFMPeN.

AVALIAÇÃO PARALELA - 1º BIMESTRE - VALOR: 60 - DATA:

LÍNGUA PORTUGUESA - Professora Sirley de J. Oliveira Hey

NOME: Nº SÉRIE: NOTA

Leia os textos a seguir, depois responda:

TEXTO A

Poemas de amizade

A força da nossa amizade vence todas as diferenças...

Aliás... para que diferenças se somos amigos?

Quando erramos... nos perdoamos e esquecemos

Se temos defeitos... não nos importamos...

Trocamos segredos...

e respeitamos as divergências...

Nas horas incertas, sempre chegamos no momento certo...

Nos amparamos...nos defendemos...

sem pedir...

fazemos porque nos sentimos felizes em fazer...

Nos reverenciamos... adoramos... idolatramos... apreciamos... admiramos.

Nos mostramos amigos de verdade,

quando dizemos o que temos a dizer...

Nos aceitamos, sem querer mudanças...

Estamos sempre presente,

não só nos momentos de alegria,

compartilhando prazeres,

mas principalmente nos momentos mais difíceis...

(autor desconhecido)

TEXTO B

Amigos (Vinícius de Moraes)

Tenho amigos que não sabem o quanto são meus amigos. Não percebem o amor que lhes devoto e a absoluta necessidade que tenho deles.

A amizade é um sentimento mais nobre do que o amor. Eis que permite que o objeto dela se divida em outros afetos, enquanto o amor tem intrínseco o ciúme, que não admite a rivalidade.

E eu poderia suportar, embora não sem dor, que tivessem morrido todos os meus amores, mas enlouqueceria se morressem todos os meus amigos! Até mesmo aqueles que não percebem o quanto são meus amigos e o quanto minha vida depende de suas existências ...

A alguns deles não procuro, basta-me saber que eles existem. Esta mera condição me encoraja a seguir em frente pela vida. Mas, porque não os procuro com assiduidade, não posso lhes dizer o quanto gosto deles. Eles não iriam acreditar. Muitos deles estão lendo esta crônica e não sabem que estão incluídos na sagrada relação de meus amigos. Mas é delicioso que eu saiba e sinta que os adoro, embora não declare e não os procure. E às vezes, quando os procuro, noto que eles não tem noção de como me são necessários. De como são indispensáveis ao meu equilíbrio vital, porque eles fazem parte do mundo que eu, tremulamente, construí e se tornaram alicerces do meu encanto pela vida. Se um deles morrer, eu ficarei torto para um lado. Se todos eles morrerem, eu desabo! Por isso é que, sem que eles saibam, eu rezo pela vida deles. E me envergonho, porque essa minha prece é, em síntese, dirigida ao meu bem estar. Ela é, talvez, fruto do meu egoísmo. Por vezes, mergulho em pensamentos sobre alguns deles. Quando viajo e fico diante de lugares maravilhosos, cai-me alguma lágrima por não estarem junto de mim, compartilhando daquele prazer ... Se alguma coisa me consome e me envelhece é que a roda furiosa da vida não me permite ter sempre ao meu lado, morando comigo, andando comigo, falando comigo, vivendo comigo, todos os meus amigos, e, principalmente os que só desconfiam ou talvez nunca vão saber que são meus amigos! **A gente não faz amigos, reconhece-os.**

TEXTO C

Canção da América (Milton Nascimento)

Amigo é coisa para se guardar debaixo de 7 chaves, dentro do coração,

Assim falava a canção que na América ouvi,

Mas quem cantava chorou ao ver o seu amigo partir,

Mas quem ficou, no pensamento voou, com o canto que o outro lembrou

E quem voou no pensamento ficou, uma lembrança que o outro cantou...

Amigo é coisa para se guardar no lado esquerdo do peito,

Mesmo que o tempo e a distância digam não, mesmo esquecendo a canção...

O que importa é ouvir... a voz que vem do coração.

Pois seja o que vier, venha o que vier...

Qualquer dia, amigo, eu volto a te encontrar

Qualquer dia, amigo, a gente vai se encontrar.

1. Qual o tema comum aos três textos? _____

2) Escreva qual é o eu-lirico e o interlocutor em cada um dos poemas.

3) Com relação aos textos A, B e C:

a) O amigo de verdade é para todos os momentos, incondicionalmente. _____

b) Amigo precisa ser protegido _____

c) O narrador ama todos os amigos, mas não têm tempo para eles e sente-se culpado.

d) Qual dos três textos está em prosa? _____

e) Ente os três textos, há algum que seja texto não-verbal? Justifique.

4) A respeito do texto A:

a) O que acontece quando é amigo de verdades _____

b) Explique o verso, "*A força de nossa amizade vence todas as diferenças.*" _____

5. A respeito do texto B:

a) Dos sentimentos do eu-lirico em relação a seus amigos, qual (s) lhe chamou mais atenção? Justifique.

b) Por que motivo o eu-lirico sente-se envergonhado ao fazer preces aos amigos? 6) Com relação ao texto 3:

6. A respeito do texto C:

a) Lendo o texto, notamos uma certa tristeza nas palavras do eu-lirico. O que você acha que aconteceu com o seu amigo (interlocutor). Justifique.

b) Releia a última estrofe e responda: como você imagina o reencontro entre os amigos?

7. Você observou que todos os textos falaram sobre o quanto é importante para nós termos amigos. Agora é a sua vez de expressar seus sentimentos sobre a amizade. PRODUZA um texto poético ou narrativo envolvendo o mesmo tema dos textos acima. – (Valor 20) – Primeiro faça o rascunho para depois passar a limpo no verso.

ANEXO E
Lista de Verbos

ACONTECER**Presente do Indicativo**

eu	/
tu	/
ele	acontece
Nós	/
Vós	/
Eles	acontecem

Pretérito Perfeito

eu	/
tu	/
ele	aconteceu
Nós	/
Vós	/
Eles	aconteceram

Pretérito Imperfeito do Indicativo

eu	/
tu	/
ele	acontecia
Nós	/
Vós	/
Eles	aconteciam

Pretérito Mais-que-Perfeito

eu	/
tu	/
ele	acontecera
Nós	/
Vós	/
Eles	aconteceram

Futuro do Presente

eu	/
tu	/
ele	Acontecerá
nós	/
vós	/
eles	Acontecerão

Futuro do Pretérito

eu	/
tu	/
ele	Aconteceria
nós	/
vós	/
eles	Aconteceriam

Presente do Subjuntivo

eu	/
tu	/
ele	aconteça
nós	/
vós	/
eles	aconteçam

Pretérito Imperfeito do Subjuntivo

eu	/
tu	/
ele	acontecesse
nós	/
vós	/
eles	acontecessem

Futuro do Subjuntivo

eu	/
tu	/
ele	acontecer
nós	/
vós	/
eles	acontecerem

Imperativo Afirmativo

/	tu
/	ele
/	nós
/	vós
/	eles

Infinitivo Pessoal

eu	/
tu	/
ele	acontecer
nós	/
vós	/
eles	acontecerem

Gerúndio

acontecendo

Particípio

acontecido

CONTAR**Presente do Indicativo**

eu	Conto
tu	Contas
ele	Conta
Nós	Contamos
Vós	Contais
Eles	Contam

Pretérito Perfeito

eu	Contei
tu	Contaste
ele	Contou
Nós	Contamos
Vós	Contastes
Eles	Contaram

Pretérito Imperfeito do Indicativo

eu	Contava
tu	Contavas
ele	Contava
Nós	contávamos
Vós	contáveis
Eles	contavam

Pretérito Mais-que-Perfeito

eu	Contara
tu	contaras
ele	Contara
Nós	contáramos
Vós	contáveis
Eles	contaram

Futuro do Presente

eu	contarei
tu	contarás
ele	Contará
Nós	contaremos
Vós	contareis
Eles	contarão

Futuro do Pretérito

eu	Contaria
tu	Contarias
ele	Contaria
Nós	contaríamos
Vós	Contaríeis
Eles	Contariam

Presente do Subjuntivo

eu	conte
tu	contes
ele	conte
Nós	contemos
Vós	contéis
Eles	contem

Pretérito Imperfeito do Subjuntivo

eu	contasse
tu	contasses
ele	contasse
Nós	contássemos
Vós	contásseis
Eles	contassem

Futuro do Subjuntivo

eu	contar
tu	contares
ele	contar
Nós	contarmos
Vós	contardes
Eles	contarem

Imperativo Afirmativo

conta	tu
conte	ele
contemos	nós
contai	vós
contem	eles

Infinitivo Pessoal

eu	contar
tu	contares
ele	contar
nós	contarmos
vós	contardes
eles	contarem

Gerúndio

contando

Particípio

contado

DIZER**Presente do Indicativo**

eu	Digo
tu	Dizes
ele	Diz
nós	Dizemos
vós	Dizeis
eles	Dizem

Pretérito Perfeito

eu	Disse
tu	Disseste
ele	Disse
nós	Dissemos
vós	Dissestes
eles	Disseram

Pretérito Imperfeito do Indicativo

eu	Dizia
tu	Dizias
ele	Dizia
nós	Dizíamos
vós	Dizíeis
eles	Diziam

Pretérito Mais-que-Perfeito

eu	Dissera
tu	Disseras
ele	Dissera
nós	Disséramos
vós	Disséreis
eles	Disseram

Futuro do Presente

eu	Direi
tu	Dirás
ele	Dirá
nós	diremos
vós	direis
eles	dirão

Futuro do Pretérito

eu	Diria
tu	Dirias
ele	Diria
nós	Diríamos
vós	Diríeis
eles	Diriam

Presente do Subjuntivo

eu	diga
tu	digas
ele	diga
nós	digamos
vós	digais
eles	digam

Pretérito Imperfeito do Subjuntivo

eu	dissesse
tu	dissesses
ele	dissesse
nós	disséssemos
vós	dissésseis
eles	dissessem

Futuro do Subjuntivo

eu	disser
tu	disseres
ele	disser
nós	dissermos
vós	disserdes
eles	disserem

Imperativo Afirmativo

dize	tu
diga	ele
digamos	nós
dizei	vós
digam	eles

Infinitivo Pessoal

eu	dizer
tu	dizeres
ele	dizer
nós	dizermos
vós	dizerdes
eles	dizerem

Gerúndio

dizendo

Particípio

dito

H A V E R**Presente do Indicativo**

eu	Hei
tu	Hás
ele	Há
nós	Havemos
vós	Haveis
eles	Hão

Pretérito Perfeito

eu	Houve
tu	Houveste
ele	Houve
nós	Houvemos
vós	Houvestes
eles	Houveram

Pretérito Imperfeito do Indicativo

eu	Havia
tu	Havias
ele	Havia
nós	Havíamos
vós	Havíeis
eles	Haviam

Pretérito Mais-que-Perfeito

eu	Houvera
tu	Houveras
ele	Houvera
nós	Houvéramos
vós	Houvéreis
eles	Houveram

Futuro do Presente

eu	Haverei
tu	Haverás
ele	Haverá
nós	Haveremos
vós	Havereis
eles	Haverão

Futuro do Pretérito

eu	Haveria
tu	Haverias
ele	Haveria
nós	Haveríamos
vós	Haveríeis
eles	Haveriam

Presente do Subjuntivo

eu	haja
tu	hajas
ele	haja
nós	hajamos
vós	hajais
eles	hajam

Pretérito Imperfeito do Subjuntivo

eu	houvesse
tu	houesses
ele	houvesse
nós	houvéssemos
vós	houvésseis
eles	houessem

Futuro do Subjuntivo

eu	houver
tu	houveres
ele	houver
nós	houvermos
vós	houverdes
eles	houverem

Imperativo Afirmativo

há	tu
haja	ele
hajamos	nós
havei	vós
hajam	eles

Infinitivo Pessoal

eu	haver
tu	haveres
ele	haver
nós	havermos
vós	haverdes
eles	haverem

Gerúndio

havendo

Particípio

Havido

SER**Presente do Indicativo**

eu	Sou
tu	És
ele	É
nós	Somos
vós	Sois
eles	São

Pretérito Perfeito

eu	Fui
tu	Foste
ele	Foi
nós	Fomos
vós	Fostes
eles	Foram

Pretérito Imperfeito do Indicativo

eu	Era
tu	eras
ele	era
nós	éramos
vós	éreis
eles	eram

Pretérito Mais-que-Perfeito

eu	fora
tu	foras
ele	fora
nós	fôramos
vós	fôreis
eles	foram

Futuro do Presente

eu	serei
tu	serás
ele	será
nós	seremos
vós	sereis
eles	serão

Futuro do Pretérito

eu	seria
tu	serias
ele	seria
nós	seríamos
vós	seríeis
eles	Seriam

Presente do Subjuntivo

eu	seja
tu	sejas
ele	seja
nós	sejamos
vós	sejais
eles	sejam

Pretérito Imperfeito do Subjuntivo

eu	fosse
tu	fosses
ele	fosse
nós	fôssemos
vós	fôsseis
eles	fossem

Futuro do Subjuntivo

eu	for
tu	fores
ele	for
nós	formos
vós	fordes
eles	forem

Imperativo Afirmativo

sê	tu
seja	ele
sejamos	nós
sede	vós
sejam	eles

Infinitivo Pessoal

eu	ser
tu	seres
ele	ser
nós	sermos
vós	serdes
eles	serem

Gerúndio

sendo

Particípio

sido

SOFRER**Presente do Indicativo**

eu	sofro
tu	sofres
ele	sofre
nós	sofremos
vós	sofreis
eles	sofrem

Pretérito Perfeito

eu	sofri
tu	sofreste
ele	sofreu
nós	sofremos
vós	sofrestes
eles	sofreram

Pretérito Imperfeito do Indicativo

eu	sofria
tu	sofrias
ele	sofria
nós	sofríamos
vós	sofríeis
eles	sofriam

Pretérito Mais-que-Perfeito

eu	Sofrera
tu	Sofreras
ele	Sofrera
nós	Sofrêramos
vós	Sofrêreis
eles	Sofreram

Futuro do Presente

eu	Sofrerei
tu	Sofrerás
ele	Sofrerá
nós	Sofreremos
vós	Sofrereis
eles	Sofrerão

Futuro do Pretérito

eu	Sofreria
tu	Sofrerias
ele	Sofreria
nós	sofreríamos
vós	Sofreríeis
eles	Sofreriam

eu	sofra
tu	sofras
ele	sofra
nós	soframos
vós	sofrais
eles	sofram

Pretérito Imperfeito do Subjuntivo

eu	sofresse
tu	sofresses
ele	sofresse
nós	sofrêssemos
vós	sofrêsseis
eles	sofressem

Futuro do Subjuntivo

eu	sofrer
tu	sofreres
ele	sofrer
nós	sofrermos
vós	sofrerdes
eles	sofrerem

Imperativo Afirmativo

sofre	tu
sofra	ele
soframos	nós
sofrei	vós
sofram	eles

Infinitivo Pessoal

eu	sofrer
tu	sofreres
ele	sofrer
nós	sofrermos
vós	sofrerdes
eles	sofrerem

Gerúndio

sofrendo

Particípio

Sofrido

ANEXO F

Revista O Cruzeiro

1. O CRUZEIRO (REVISTA)

2. Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.



Capa de uma das primeiras edições

O Cruzeiro foi a principal revista ilustrada brasileira do século XX. Começou a ser publicada em 10 de novembro de 1928 pelos Diários Associados de Assis Chateaubriand.

Foi importante na introdução de novos meios gráficos e visuais na imprensa brasileira, citando entre suas inovações o fotojornalismo e a inauguração das duplas repórter-fotógrafo, a mais famosa sendo formada por David Nasser e Jean Manzon que, nos anos 40 e 50, fizeram reportagens de grande repercussão.

Entre seus diversos assuntos, a revista *O Cruzeiro* contava fatos a respeito da vida dos astros de Hollywood, cinema, esportes e saúde. Ainda contava com seções de charges, política, culinária e moda.

Cobrindo o suicídio de Getúlio Vargas em agosto de 1954 a revista atingiu a impressionante tiragem de 720.000 exemplares - até então, o máximo alcançado fora a marca dos 80.000. Daí adiante, o número se manteve.

Nos anos 60, *O Cruzeiro* entrou em declínio com o desuso de suas fórmulas e o surgimento de novas publicações, como as revistas *Manchete* e *Fatos & Fotos*. O fim da revista aconteceu em julho de 1975, com a consagração definitiva do

instantâneo meio televisivo em favor dos impressos e o fim do império dos Diários Associados de Chateaubriand.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Revista_O_Cruzeiro = acesso dia 06/03/2009

CAPAS DE ALGUMAS EDIÇÕES: REVISTA *O CRUZEIRO*

Contribuições de Rachel de Queiroz à revista



16 de janeiro de 1960

- Debutantes de Brasília: A última reportagem de Luciano Carneiro
- O que Gilda quer, Gilda tem
- Copacabana vista por Divito
- Uma boneca para Beatriz, por David Nasser
- O Amigo da Onça
- Carlos Estevão
- O Pif-Paf
- Três mortos no avião, por Rachel de Queiroz

Anos 1950



31 de outubro de 1959

- Crime do Sacopã: Detector de mentiras inocentou Bandeira
- David Nasser escreve a JK: o eunuco dos verdes mares
- Revelado o segredo do disco voador
- O Amigo da Onça
- Carlos Estevão
- O Pif-Paf
- Três assuntos cariocas, por Rachel de Queiroz



24 de outubro de 1959

- Crime do Sacopã: Desaba um mar de lama sobre um inocente
- Os órfãos de pais vivos
- Zé Carlos adotou Pelé
- Cacareco agora é Excelência
- O Amigo da Onça
- Carlos Estevão
- O Pif-Paf
- O homem e suas obras, por Rachel de Queiroz



10 de outubro de 1959

- Crime do Sacopã: Tenório apresenta três depoimentos fortes
- Paloma, a menor romancista do Brasil
- Lunik II: fuga para o futuro
- O Amigo da Onça
- Carlos Estevão
- O Pif-Paf
- *História de beata*, por Rachel de Queiroz



3 de outubro de 1959

- Crime do Sacopã: Tenório aponta duas novas testemunhas
- Oito medalhas de ouro: o Brasil no III Pan
- O Pif-Paf
- Carlos Estevão
- O Amigo da Onça
- *O cego Aderaldo*, por Rachel de Queiroz



26 de setembro de 1959

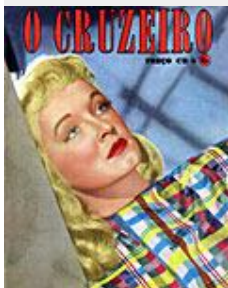
- Crime do Sacopã: "Eu sabia da sua inocência"
- Glorinha dispensa propaganda
- Um fato em foco: Carlson Gracie sobe ao altar
- O Pif-Paf
- Carlos Estevão
- O Amigo da Onça
- *O dilema*, por Rachel de Queiroz



12 de setembro de 1959

- Tenório acusa o matador do Sacopã
- As duas faces de Márcia de Windsor
- Ser ou não ser Nádia
- Didi no reino dos milionários
- O Amigo da Onça
- *O estado são eles*, por Rachel de Queiroz

Anos 1940



23 de novembro de 1946

- Mistinguette vai casar
- Contrabando no Sul
- O drama do açúcar
- O Amigo da Onça
- O Pif-Paf
- *Mimiro*, por Rachel de Queiroz