

Darcília Simões (Org.)

# Mídia & COMUNICAÇÃO

o verbal e o não  
verbal em ação



Dialogarts  
PUBLICAÇÕES

Darcília Simões (Org.)

# Mídia & COMUNICAÇÃO

o verbal e o não  
verbal em ação

*Medios y Comunicación. El verbal y el no verbal em acción*

*Media e comunicazione. Il verbale e il non verbale in azione*



Copyright @ 2014 Darcilia Simões

Publicações Dialogarts

<http://www.dialogarts.uerj.br>

Organizadora e Editora do volume: Darcilia Simões

Co-coordenador do projeto: Flavio García

Coordenador de divulgação: Cláudio Cezar Henriques

Revisão: Equipe LABSEM

Capa e diagramação: Igor Cesar Rosa da Silva e Raphael Ribeiro Fernandes

Preparação de textos: Érica de F. Góes

Logo Dialogarts: Gisela Abad

#### FICHA CATALOGRÁFICA

S593	<p>Simões, Darcilia (Org.).</p> <p><i>Mídia e Comunicação. O Verbal e o Não Verbal em Ação /</i> Darcilia Simões. -- Rio de Janeiro: Dialogarts, 2016.</p> <p>Publicações Dialogarts Bibliografia. ISBN (digital) 978-85-8199-058-3 ISBN (impresso) 978-85-8199-059-0</p> <p>1. Semiótica aplicada. 2. Linguagem e línguas. 3. Pesquisa. 4. Ensino. I. Darcilia Simões (Org.). II - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. III - Departamento de Extensão. IV. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD. 400.410</p> <p style="text-align: right;">401.41</p>
------	---

Índices para catálogo sistemático:

1. Semiótica aplicada: Linguística. 401.41
2. Linguagem e línguas. 400.

## **Conselho Editorial**

### **Estudos de Língua**

Darcilia Simões (UERJ)

Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP)

Maria do Socorro Aragão (UFPB/ UFCE)

### **Estudos de Literatura**

Flavio García (UERJ)

Karin Volobuef (UNESP)

Marisa Martins Gama-Khalil (UFU)

## **Conselho Consultivo**

### **Estudos de Língua**

Alexandre do Amaral Ribeiro (UERJ)

Carmem Lucia Pereira Praxedes (UERJ)

Helena Valentim (UNL, Portugal)

Lucia Santaella (PUC-SP)

Maria Aparecida Barbosa (USP)

Maria Suzett Biembengut Santade  
(FIMI/FMPFM)

Massimo Leone (UNITO, Itália)

Paulo Osório (UBI, Portugal)

Roberval Teixeira e Silva (UMAC, China)

Rui Ramos (Uminho, Portugal)

Sílvio Ribeiro da Silva (UFG)

Tania Shepherd (UERJ)

### **Estudos de Literatura**

Dale Knickerbocker  
(ECU, Estados Unidos da América)

David Roas (UAB, Espanha)

Jane Fraga Tutikian (UFRGS)

Júlio França (UERJ)

Magali Moura (UERJ)

Márcio Ricardo Coelho Muniz (UFBA)

Maria Cristina Batalha (UERJ)

Maria João Simões (UC, Portugal)

Patrícia Kátia da Costa Pina (UNEB)

Regina da Costa da Silveira  
(UniRitter)

Rita Diogo (UERJ)

Susana Reisz (PUC, Perú)

## **Publicações Dialogarts**

Rua São Francisco Xavier, 524, sala 11.017 - A (anexo)

Maracanã - Rio de Janeiro – CEP 20 569-900

[www.dialogarts.uerj.br](http://www.dialogarts.uerj.br)

## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b> .....	7
<b>SEMIÓTICA NA MÍDIA, CINEMA E INTERNET</b> .....	15
QUANDO OCULTAR É DIZER: O PAPEL DO ENQUADRAMENTO NA COMUNICAÇÃO MEDIÁTICA	
Paulo Serra .....	16
A MÍDIA COMO CONSTRUTORA DE IDENTIDADES: SIGNOS EM AÇÃO	
Valeria Coelho Chiavegatto.....	31
ESCRITURA, IDENTIDAD Y SUS FORMAS VISUALES: LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN INTERNET	
Alfredo Tenoch Cid Jurado .....	46
ASPECTOS SEMIÓTICO-DISCURSIVOS DA ICONICIDADE EM CHARGES	
André Crim Valente.....	76
O <i>PATHOS</i> E A CRÔNICA JORNALÍSTICA	
Lúcia Helena Martins Gouvêa .....	95
<b>SEMIÓTICA E ENSINO</b> .....	111
SEMIÓTICA E ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS	
Ana Malfacini.....	112

**PRÁTICAS DE LEITURA, DE PRODUÇÃO DE TEXTOS E DE REFLEXÃO SOBRE A GRAMÁTICA NA ESCOLA BÁSICA: INTER-RELAÇÃO NECESSÁRIA**

Vania Lúcia Rodrigues Dutra .....147

Magda Bahia Schlee .....147

**O PAPEL DO REVISOR DE TEXTOS E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO SENTIDO**

Maria Aparecida Cardoso Santos .....170

**A INCONGRUÊNCIA LEXICAL EM FENÔMENOS INSÓLITOS**

Eleone Ferraz de Assis .....184

**MOVIMENTO E INSEGNAME/APPRENDIMENTO LINGUISTICO: UNA VISIONE MULTIPROSPETTICA**

Paolo Torresan .....215

**EXPERIÊNCIA DE DRAMATIZAÇÃO DIDÁTICA DA FÁBULA 'E SETTE', de Italo Calvino**

Carmem Praxedes .....254

**DIACRONIA DE ALGUMAS CONJUNÇÕES DO PORTUGUÊS (SÉCULOS XIII A XVI): PERO E PORÉM, CA E POIS**

Paulo Osório .....270

**A IMPORTÂNCIA DE UMA BIBLIOGRAFIA MULTIMÍDIA PARA O ENSINO CONTEMPORÂNEO**

Afrânio da Silva Garcia .....279

**SEMIÓTICA VERBAL E NÃO VERBAL ..... 294**

**O LUGAR DA LINGUISTICA NO SISTEMA DAS CIÊNCIAS DE  
CHARLES SANDERS PEIRCE**

Claudio Manoel de Carvalho Correia.....295

**SIGNOS COMPLEXOS, LINGUAGENS HÍBRIDAS, RELAÇÕES  
COMPLEXAS**

Maria Suzett Biembengut Santade .....323

**IMAGEM E CULTURA: RELAÇÕES CULTURAIS NO CINEMA E  
NA INTERNET**

Magali Moura .....333

**AS DIMENSÕES SEMIÓTICAS DO DESIGN APORTE TEÓRICO  
PARA O ESTUDO E PROJETAÇÃO DE PRODUTOS HÍBRIDOS**

Vera Lúcia Moreira dos Santos Nojima .....358

Frederico Braida.....358

**MODA Y ESPECTÁCULO**

José María Paz Gago.....373

**MÚSICA INTERATIVA E PERFORMANCE HOLOFRACTAL:  
PROCESSOS SEMIÓSICOS CONTEMPORÂNEOS**

Eufrasio Prates.....391

## PREFÁCIO

A presente coletânea, intitulada *Mídia e Comunicação. O Verbal e o Não Verbal em Ação*, tem origem nos diálogos promovidos pelo Grupo de Pesquisa “Semiótica, Leitura e Produção de Textos” — o SELEPROT — com estudiosos de Línguas, Linguística, Literatura, Comunicação, Design, Educação etc. O volume reúne textos que estimulam um processo mais amplo de reflexão sobre estudos, pesquisas, ensino e aprendizagem mediados pela Semiótica. Abarcando signos verbais e não verbais, os capítulos foram organizados em três núcleos: (1) Semiótica na Mídia, Cinema e Internet, (2) Semiótica e Ensino e (3) Semiótica e múltiplas linguagens.

O núcleo *Semiótica na Mídia, Cinema e Internet* reúne os seguintes artigos: (1) “Quando ocultar é dizer: o papel do enquadramento na comunicação mediática”, assinado por Paulo Serra (UBI/POR), inspira-se nos trabalhos de Gregory Bateson e Erving Goffman sobre *frames* e em estudos de Todd Gitlin, Stephen Reese, Umberto Eco, entre outros. Discorre sobre o enquadramento, em três seções: I. Do enquadramento ao enquadramento mediático; II. Os processos de enquadramento em Numero Zero; III. O jornalismo e o seu retrato em Numero Zero. (2) “A mídia como construtora de identidades: signos em ação” de autoria de Valeria Coelho Chiavegatto (UERJ; SELEPROT/BRA), apresenta uma análise dos signos difundidos pela mídia os quais atuam na formação de necessidades de consumo e na construção de identidades. Seguindo modelo empregado em sua tese de doutoramento em que tratou do comportamento linguístico dos cariocas, perscrutando aspectos da Semiótica, da Linguística e da Antropologia, apontou *frames* que indicam ou descrevem a Carioquice. Semioses geradas pela cristalização de signos constituem o estereótipo da figura do malandro carioca, por conseguinte do “ser carioca”. Nessa perspectiva analisa o comportamento atual (de adultos e

crianças) pautado no desejo de possuir tecnologias cada vez mais modernas, tendo em vista a construção de identidades pela ação de signos sobre signos. (3) “*Escritura, identidad y sus formas visuales: la producción de textos en internet*”, de Alfredo Tenoch Cid Jurado (UAMX/MEX), analisa, especialmente, as competências que se manifestam na escrita e que auxiliam a produção e compreensão de mensagens. Destaca que há campos de estudo específicos para importantes reflexões de carácter teórico e metodológico articulados pela semiótica. (4) “*Aspectos semiótico-discursivos da iconicidade em charges*”, de André Crim Valente (UERJ; SELEPROT/BRA), focaliza a linguagem midiática como objeto de pesquisa no âmbito da descrição e do ensino de línguas. Dá relevo à fundamentação teórica da Semiótica a partir da tríade, ícone, índice e símbolo, proposta por Peirce. Dialoga com Roman Jakobson e Umberto Eco, compondo assim um suporte teórico para distinguir *charge*, *cartum* e *caricatura*. Busca analisar esses gêneros na linguagem da mídia e ressaltar a importância da iconicidade na análise semiótica em perspectiva linguístico-discursiva e (5) “*O pathos e a crônica jornalística*”, cuja autora, Lúcia Helena Martins Gouvêa (UFRJ/BRA), traz-nos um estudo sobre o conceito de pathos, aplicado a uma crônica jornalística intitulada Curiosa Generosidade (O Globo, do Rio de Janeiro, em 05/03/2013). Fundamenta-se em Patrick Charaudeau que trata o fenômeno como uma categoria de efeito, inspirando a estudiosa a descrever o pathos como efeito produzido pelo locutor no auditório. Estuda o processo discursivo por meio do qual as emoções se desencadeiam, focalizando, em seu artigo, algumas estratégias linguístico-discursivas consideradas favorecedoras de efeitos patêmicos, desencadeadores de emoções que também atuam como importantes meios de persuasão.

O segundo núcleo, denominado Semiótica e Ensino, reúne artigos que visam a subsidiar as práticas pedagógicas, em especial as que têm por objeto o ensino de línguas. São eles: (1) “*Semiótica e ensino da produção textual: diálogos possíveis*” intitulou a comunicação de Ana Malfacini (UERJ;

UniFOA; SELEPROT/BRA) que defende o uso da Semiótica de base peirceana no ensino da produção textual, mormente no que se convencionou chamar de Redação escolar, uma realização linguística concreta, que se impõe com forma e função definidas. É um texto real, vinculado à vida social e cultural de alunos e professores. Discute o gênero eleito a partir de suas características internas (de natureza linguística) e externas (relacionadas à cena enunciativa). Aponta traços sistemáticos, presentes nos textos dos alunos observados, com os quais crê demonstrar a pertinência de se considerar a redação escolar como um gênero comunicativo distinto. (2) Vania Lúcia Rodrigues Dutra (UERJ; UFF-Coluni; SELEPROT/BRA) e Magda Bahia Schlee (UERJ; SELEPROT/BRA) assinam “Práticas de leitura, de produção de textos e de reflexão sobre a gramática na escola básica: inter-relação necessária”. Pautadas no funcionalismo sistêmico, examinam a língua e sua estruturação articulada a seu contexto de uso. Demonstram que a gramática é parte de um amplo conjunto de recursos com que se dá forma à língua em uso. O objetivo deste artigo é demonstrar como a abordagem funcional da gramática da língua é mais eficaz no desenvolvimento da competência comunicativa de nossos alunos, e como e por que a análise gramatical deve se dar em estreita relação com o trabalho de leitura e de escrita. (3) “O papel do revisor de textos e o processo de construção do sentido” é a contribuição de Maria Aparecida Cardoso Santos (UERJ; FSB-RJ; SELEPROT/BRA). O artigo focaliza o trabalho do revisor de textos acadêmico-científicos à luz de alguns pressupostos da Teoria da Comunicação e da Linguística Textual. No que concerne à Teoria da Comunicação, parte-se de conceitos como emissor, receptor, canal, mensagem, código, ruído, codificação e decodificação. No âmbito da Linguística Textual, os conceitos apresentados são aqueles referentes a texto, textualidade, contexto, intencionalidade e aceitabilidade. Destaca a importância dessas duas disciplinas na fundamentação do trabalho de revisão de textos. Conceitua o trabalho do revisor como mediação entre o autor e o leitor em

prol da clareza textual e a eficiência ponto de vista do processo de interação que entre aquele que escreve o texto e seu potencial leitor. (4) “A incongruência lexical em fenômenos insólitos”, de Eleone Ferraz de Assis (UEG/PUC-Goiás/SELEPROT), dedica-se a descrever e analisar a incongruência lexical dos fenômenos insólitos no romance denominado *Sombras de Reis Barbudos*, de José J. Veiga, com base na associação entre a Teoria da Iconicidade Verbal e a Linguística de Córpus. Demonstra que as marcas linguísticas, no caso os itens léxicos, representam ideias que constituem o insólito no texto. O léxico se organiza como uma rede e oferece trilhas, pistas icônicas, que conduzem a leitura, com destaque, nesse estudo, para os substantivos, palavras de alta iconicidade decorrente de sua força semântica. A análise apoiou-se nos recursos digitais da Linguística de Córpus como metodologia que permitiu levantar, quantificar e tabular os signos que corroboram com a compreensão da incongruência e da iconicidade lexical dos fenômenos insólitos em um texto literário. O córpus literário da pesquisa é o romance *Sombras de Reis Barbudos*, de José J. Veiga, em comparação com o *Córpus do Português*<sup>1</sup>, seguindo instruções de Tony Berber Sardinha. (5) “*Movimento e insegnamento/apprendimento linguistico: una visione multiprospettica*” denomina a apresentação do pesquisador Paolo Torresan (Università Ca’ Foscari/ITA). Com base na neurociência, e orientando-se em Gardner, estuda o impacto do movimento na aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa metodológica sobre a técnica de reconstrução da conversa. Focaliza três tipos de movimentos: reativo (ou de execução), orgânico (imitativo, expressivo ou heurístico) e movimento sem direção. (6) Carmem Praxedes (UERJ; SELEPROT/BRA) apresenta “Experiência de dramatização didática da fábula ‘E SETTE’, de Italo Calvino”. O relato busca, no cotidiano da docência articulada à pesquisa, retirar peso do processo de ensino e aprendizagem, destacando-lhe o sabor/saber. Pensamos retirar o peso e tensão da ação didática e transformá-la em práticas dinâmicas. Pois supomos, com isso

1 <http://www.corpusdoportugues.org/>

ter a oportunidade de canalizar as possíveis manipulações (sociais, políticas, ideológicas etc.) positivamente para a leveza do processo. (7) “Diacronia de Algumas Conjunções do Português (Séculos XIII a XVI): pero e porém, ca e pois”, de autoria do pesquisador português Paulo Osório (UBI/POR). O estudioso pesquisa o funcionamento sintático-semântico das conjunções *pero* e *porém, ca e pois*, à luz da quantificação. Parte de extenso *corpus* retirado do *Corpus Informatizado do Português Medieval* da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, para analisar o uso destas conjunções com *imperfeito* e *o condicional*. (8) “A importância de uma bibliografia multimídia para o ensino contemporâneo” é o título da apresentação do estudioso Afrânio da Silva Garcia (UERJ; SELEPROT/BRA). Seu artigo focaliza a relevância dos recursos multimídia e em especial as fontes bibliográficas digitais. Diz o autor que “embora a maioria dos professores use regularmente a internet” como meio de aquisição de cultura e conhecimento, “talvez nem a metade dos professores recomende em suas bibliografias itens (...) que não sejam livros ou artigos”. Ainda que o amor aos livros e à palavra escrita deva ser cultivado sempre, hoje é indispensável a inclusão de itens disponíveis em forma digital. O autor afirma que além de explorar filmes, discos, histórias em quadrinhos, revistas científicas e populares, a indicação de sites, blogs e demais materiais digitais tornarão seu ensino muito mais produtivo. Apresenta uma relação de itens multimídia que não devem faltar numa bibliografia de um Curso de Letras, em especial.

O núcleo final, denominado *Semiótica e múltiplas linguagens*, contou com as seguintes contribuições: (1) “O lugar da Linguística no sistema das ciências de Charles Sanders Peirce”, assinado pelo pesquisador Claudio Manoel de Carvalho Correia (UFS; SELEPROT/BRA). Coordenador da sessão, “Comunicação e Semiótica”, cujos temas contemplavam o estudo e o ensino de linguagens e línguas, optou por discorrer sobre as contribuições de Charles Sanders Peirce, porque diferentes teorias do campo da Linguística utilizam os

princípios da Semiótica de Peirce. A Teoria da Comunicação e a Linguística se serviram, principalmente, da classificação como ícone, índice e símbolo, para explicar a função pragmática do signo no processo de representação dos objetos. É notória a importância dos linguistas na divulgação do pensamento de Charles Sanders Peirce, principalmente durante as décadas de 70 e 80. Diversos linguistas e diferentes teorias do campo da Linguística utilizaram os princípios e teorias da Semiótica de Peirce, tanto pelo ponto de vista da teoria geral do signo, como pela perspectiva da classificação sistemática dos signos em ícones, índices e símbolos. A Teoria da Comunicação e a Linguística se serviram, principalmente, dessa classificação para explicar a função pragmática do signo no processo de representação dos objetos. Este artigo tem como objetivo mostrar que as relações entre a Linguística, como ciência, e a linguagem verbal, como fenômeno, vão além do conceito de signo e de sua classificação sistemática expandindo-se para o sistema lógico das ciências desenvolvido por Charles Sanders Peirce. (2) Maria Suzett Biembengut Santade (FIMI-FMPFM-SP; SELEPROT/BRA) é a autora de “Signos complexos, linguagens híbridas, relações complexas”, como coordenadora da sessão, ocupou-se com resumir as palestras de Moura e de Nojima na mesa-redonda intitulada “Signos complexos, linguagens híbridas, relações complexas”. Magali Moura traz em seu texto ilustrações contrastivas que revelam os processos culturais que moldam as identidades entrelaçadas entre o local e o universal. Ela confirma que sua área de atuação foi um caminho para sua mudança docente ancorada nas mudanças culturais dos povos. Vera Nojima (PUC-Rio/BRA) e Frederico Braidia (UFJF/BRA) (cujos artigos constam do terceiro núcleo dessa coletânea) apresentam os hibridismos entre os signos sonoros, visuais e verbais na construção da linguagem dos websites. Estudo ancorado nas matrizes da linguagem e pensamento propostas por Lucia Santaella a partir da teoria semiótica de Peirce. A sessão demonstrou que a semiótica subsidia as pesquisas de ilustrações e design permitindo atingirem-se os mínimos detalhes de cada

signo construído. (3) “Imagem e cultura: relações culturais no cinema e na internet” é o artigo de Magali Moura (UERJ/BRA), cujo foco está no ensino de línguas estrangeiras (especialmente o Alemão). Aborda as mudanças empreendidas a partir dos anos 90, cujo discurso apontava a necessidade de ampliarem-se os horizontes nas práticas pedagógicas de línguas, discutindo o paradigma que induz pessoas à conclusão de que a cultura do Outro é ainda vista como superior. Sua proposta de abordagem implica não só o exercício para conscientização de si mesmo como indivíduo inserido em um determinado contexto histórico-cultural, como também uma conscientização político-ideológica das imagens que se constroem sobre os falantes de uma determinada língua. (4) Vera Lúcia Moreira dos Santos Nojima (PUC-Rio/BRA) e Frederico Braida (UFJF/BRA) que assinam o artigo “As dimensões semióticas do design aporte teórico para o estudo e projeção de produtos híbridos”. Os estudiosos apresentam algumas considerações sobre as dimensões semióticas do Design como aporte teórico para o estudo e projeção de produtos híbridos. Relatam pesquisa motivada pela investigação da lógica que preside as formações híbridas no campo do Design e suas aplicações. Situam o Design em suas relações transversais com as Ciências das Linguagens, portanto, os aportes teóricos da pesquisa dialogam com a Semiótica e a Comunicação. Definem o Design como linguagem disponível à projeção de produtos híbridos e concluem que toda a profusão de hibridismos no Design se dá no âmbito das dimensões semióticas dos produtos, a saber: hibridismo sintático, hibridismo semântico e hibridismo pragmático. (5) “*Moda y Espectáculo*”, pesquisa de José María Paz Gago (Universidade da Coruña/ESP), parte da permanente crise da Alta Costura (a partir dos anos 1970) para o enfoque da reação radical dos novos criadores de moda, os quais recorrem à espetacularização de suas propostas, enriquecidas por referentes de prestígio procedentes da história da cultura e da arte. Traz à luz tendências inéditas e surpreendentes dos novos *couturier* (estilistas); são criações impactantes que provocam

o escândalo. Dessa forma, os designers de moda se tornam estrelas, divas da costura e do espetáculo, magnificamente acompanhados das *top-models*. Estas são como estrelas deslumbrantes de uma fascinante galáxia que se constrói no ciberuniverso mediatizado e espetacularizado. Aponta uma nova Idade do Ouro para a Alta Costura, nas últimas décadas, a partir de seus grandiosos glamorosos e sensuais desfiles. (6) O estudioso Eufrasio Prates (UNB/BRA) apresentou “Música interativa e performance holofractal: processos semiósicos contemporâneos”. Analisou os principais aspectos semiósicos da pesquisa artística que resultou na tese de doutorado “Música Holofractal em Cena”. Tal análise baseia-se numa matriz tríplice dos principais conceitos de interpretante de Charles Peirce, combinando as tricotomias Geracional, Comunicacional e Efectual. Entre os recursos estéticos, foi usado um *software* interativo, denominado Sistema Holofractal de Transdução de Música e Imagem, desenvolvido na linguagem Max/MSP/Jitter. O programa serve para automatizar a tra(ns)dução em tempo real de movimentos físicos dos performers (músicos, atores, dançarinos, público) em sons fractais e imagens digitais. Entre os objetivos precípuos dessa pesquisa experimental, destaca-se a tentativa de criar ambiências estésicas propícias à autorreflexão crítica, ética e paradigmática dos participantes do processo, criadores, artistas e público interatores.

Assim encerramos essa apresentação, desejando aos leitores uma proveitosa leitura

UERJ, outubro de 2016  
Darcilia Simões<sup>2</sup>  
Organizadora

---

2 Doutora em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa), UFRJ, 1994. Mestre em Letras (UFF), 1985. Pós-doutora em Comunicação e Semiótica (PUC-SP), 2007. Pós-doutora em Linguística (UFC), 2009. Líder do SELE-PROT. Coordenadora do Projeto de Extensão “Laboratório multidisciplinar e multiusuário de Semiótica” – LABSEM/UERJ.

**SEMIÓTICA NA MÍDIA,  
CINEMA E INTERNET**

## QUANDO OCULTAR É DIZER: O PAPEL DO ENQUADRAMENTO NA COMUNICAÇÃO MEDIÁTICA

Paulo Serra<sup>3</sup>

### I. Do enquadramento ao enquadramento mediático

Na sua forma, que é a da Arte – e, a acreditarmos em Hegel, nessa forma suprema de arte que é a poesia -, o poema “Impressão digital”, de António Gedeão (1956), ilustra de forma perfeita não só que a percepção do mundo é subjetiva, mas também que essa subjetividade depende do quadro (*frame*) que subjaz a essa mesma percepção – o da cavalaria medieval, no caso de D. Quixote, ou o da vida comum, no caso de Sancho Pança. Porque veem o mesmo mundo a partir de quadros diferentes, D. Quixote e Sancho Pança não veem, de facto, o mesmo mundo: “Onde Sancho vê moinhos / D. Quixote vê gigantes. / Vê moinhos? São moinhos. / Vê gigantes? São gigantes.” Assim, os quadros constituem o “fundo sobre que os objectos do mundo se situam e do qual recebem, para nós, uma forma perceptível” (Rodrigues, 1999: s.p.).

Apesar do exemplo de D. Quixote e Sancho Pança, os quadros estão longe de ser um exclusivo humano. O psicólogo e antropólogo Gregory Bateson terá descoberto o conceito de *frame*, analisado no ensaio “*A theory of play and fantasy*”, de 1955 (republicado no livro *Steps to an ecology of mind*, de 1972), a partir da observação das brincadeiras de animais como as lontras e os chimpanzés no jardim zoológico. O que

desperta a atenção de Bateson é que os animais observados conseguem enquadrar os comportamentos de luta como brincadeira e não como luta ou, como Bateson também diz, distinguir entre o mapa e o território. Assim, qualquer processo de comunicação envolve, para além da mensagem (conteúdo/denotação), um processo de metacomunicação que enquadra a mensagem e lhe dá um certo sentido (relação/conotação).

Inspirando-se em grande medida no ensaio do Bateson (Goffman, 1998: 10), Erving Goffman retomou o tema do enquadramento no seu livro *Frame Analysis*, de 1974. De acordo com Goffman, “quando os indivíduos participam em qualquer situação corrente, enfrentam a questão: ‘O que é que se passa aqui?’” (Goffman, 1986: 8). A resposta a essa questão constitui, precisamente, o quadro. Os quadros são, portanto, princípios de organização da experiência que subjazem às “definições de situação” que a nossa vida social implica em cada momento (Goffman, 1985: 10-11).

Bateson e Goffman partilham o facto de utilizarem o conceito de quadro para explicarem a interação social em contexto presencial, assente na comunicação interpessoal. Mas a modernidade instaurou formas de interação que vão muito para além dessa interação presencial, e que envolvem os media, nomeadamente a interação mediada e a quase interação mediada (Thompson, 1998: 285-311).

Isso faz com aquilo que consideramos realidade seja, em grande medida, uma construção dos media e, em

particular, dos processos de enquadramento (*framing*) que eles põem em ação (Rodrigues, 1999; Luhmann, 2000).

Não admira, assim, que a certa altura os estudiosos dos media e do jornalismo começassem a interessar-se pelas questões do enquadramento, dando origem a uma extensa literatura sobre o tema (Gitlin, 1980; Gamson, 1989; Gamson e Modigliani, 1989; Gamson, Croteau, Hoynes e Sasson, 1992; McCombs, 1992; McCombs e Shaw, 1993; Entman, 1993; Price, Tewksbury e Powers, 1997; Scheufelle, 2000; Reese, 2001; de Vreese, 2005; Reese, 2007; Tewksbury e Scheufele, 2009; Baresch, Hsu e Reese, 2010).

Convém notar, no entanto, que as questões do enquadramento são hoje transversais a campos de estudo como a antropologia, a sociologia, as ciências da comunicação, a psicologia, a linguística etc. e implicam perspectivas teóricas e pesquisas empíricas muito diversas, o que levou mesmo Robert Entman (1993) a sugerir a necessidade de “clarificação de um paradigma fraturado”.

Partamos, portanto, da tese de que os media nos fornecem os enquadramentos que determinam a nossa percepção da realidade. E, ainda, que eles fazem isso ocultando a parcialidade do seu ponto de vista, sendo “objetivos”, utilizando a objetividade como “ritual estratégico” (Tuchman, 1972) – permitindo, assim, que os “manipuladores mais hábeis dos media” possam impor os seus quadros nas notícias (Entman, 1993: 56-7).

Ora, se assim é, cabe agora perguntar: e quem determina os media e, deste modo, os próprios enquadramentos? Uma outra questão, conexas, é a seguinte: e como, por que processos, são efetuados esses enquadramentos?

Como (também) neste domínio a vida imita a arte – pela simples razão de que a arte imita a vida -, procuraremos a resposta a ambas as questões no último romance de Umberto Eco, intitulado *Numero Zero* (2015).

## II. Os processos de enquadramento em *Numero Zero*

A novela *Numero Zero*, situada na Itália de 1992 e da operação “Mãos Limpas”, narra-nos as peripécias do lançamento de um jornal diário, *Domani* (*Amanhã*), de que se pretende saiam apenas doze números zero (zero/um, zero/dois...) durante o período de um ano. Para esse efeito, o proprietário do jornal, o *Commendatore* Vimecrate, contrata um grupo de seis redatores, liderado pelo diretor Simei e pelo “assistente de direção” Colonna.

Sendo um livro sobre jornalismo, *Numero Zero* mobiliza as duas principais teorias sobre os efeitos dos media, o agendamento (*agenda-setting*) e o enquadramento. Sobre o agendamento, diz o diretor Simei:

Para saber o que colocar num jornal há que, como se diz nas demais redações, fixar a agenda. Há uma infinidade de notícias para dar neste mundo; mas porque deve dizer-se que houve um acidente em Bergamo e ignorar que houve outro em Messina? Não são as notícias que fazem o jornal, mas antes o jornal que faz as notícias. (Eco, 2015: 58)

A referência explícita ao conceito e à problemática do enquadramento é visível na passagem seguinte:

— É que, que João XXIII era o Papa bom, disseram-no os jornais, e as pessoas seguiram-nos.

— Exato. Os jornais ensinam as pessoas como devem pensar — interrompeu Simei.

— Mas os jornais seguem as tendências das pessoas ou criam-nas?

— Ambas as coisas, menina Fresia. As pessoas, ao princípio, não sabem que tendência têm, a seguir nós dizemos-lhe, e então as pessoas dão-se conta de que a têm. [...]. (Eco, 2015: 99)

Mas, se é verdade que toda a notícia – todo o jornalismo - é uma criação, há criação e criação. Há um tipo de criação a que Goffman chama de *fabricação* (1986: 83) e, nos vários tipos de fabricações, as não benignas ou “exploradoras” (Goffman, 1986: 103). Aquilo que o proprietário, o diretor e os jornalistas do *Domani* intentam criar é, precisamente, um tipo de fabricação exploradora generalizada.

A fabricação de *Domani* não é, contudo, da ordem da mentira organizada, mas antes da ordem da insinuação, isto é, de uma mentira baseada em factos verdadeiros e objetivos. Como refere o diretor Simei, “A insinuação eficaz é a que refere factos que carecem de valor por si mesmos, e que não podem desmentir-se porque são verdadeiros.” (Eco, 2015: 65). Para darmos apenas um exemplo (da novela), que um juiz use peúgas esmeralda ou verde ervilha, isso é apenas um facto, e um facto insignificante; no entanto, narrado de uma certa forma, junto com outros factos, ele pode insinuar que o juiz é alguém “esquisito”, quiçá homossexual ou pedófilo...

A ironia, na novela, é que o jornal a criar, *Domani*, tem como lema ser “um diário novo disposto a dizer a verdade sobre tudo” – quando, na verdade, o que ele visa é constituir-se como um instrumento de chantagem que permita a entrada do seu proprietário, o *Commendatore Vimercate*, “nos altos círculos das finanças, dos bancos e, inclusivamente, dos grandes jornais” (Eco, 2015: 27).

Para além da referência explícita ao conceito e à problemática do enquadramento citada atrás, ao longo do livro de Eco aparecem exemplos e situações que ilustram as diversas formas como ele é construído. No que se segue, agrupámos essas formas em cinco categorias que nos pareceram mais pertinentes - o que representa, também, uma certa forma de enquadramento de *Numero Zero*.

### ***1. Omitir o que vai contra os interesses do proprietário***

A propriedade do jornal determina, através do diretor, e na sua pessoa, um fenómeno de informação orientada e de autocensura: serão publicadas as notícias e apenas as notícias que não ponham em questão, de forma direta ou indireta, os interesses reais ou presumidos do *Commendatore Vimercate*. Veja-se, a propósito, o seguinte diálogo sobre a conveniência de noticiar investigações sobre a possível relação entre a contaminação atmosférica e o tamanho do pénis das jovens gerações:

— Interessante — comentou Simei —, mas quem nos diz que o *Comendador*, ou pelo menos os seus relativos, estão

interessados na redução da contaminação atmosférica? [...]

— Você diz que deveríamos comprovar que cada artigo agrada ao *Comendador*? — perguntou Cambria, especializado como de costume em perguntas tontas.

— Forçosamente — retorquiu Simei —, é o nosso acionista de referência, como se costuma dizer. (Eco, 2015: 73-7)

No entanto, isto não impede que, um pouco adiante, o diretor Simei faça questão da sua “independência” perante o proprietário do jornal:

— Nós não temos de prestar contas ao editor pelas nossas escolhas jornalísticas — reagiu com desdém Simei —. O *Comendador* nunca tentou influir em mim de alguma maneira. [...] (Eco, 2015: 134-5)

## ***2. Transformar opiniões em fatos***

Pode-se transformar as opiniões das fontes em factos “objetivos” citando-as no texto, entre aspas. E pode-se fazer valer de forma sub-reptícia a opinião do jornalista citando pelo menos duas opiniões, apresentando uma delas – aquela com que o jornalista se identifica – como a mais racional, justificada e aceitável.

A astúcia está em colocar entre aspas, primeiro, uma opinião trivial, logo outra opinião, mais fundamentada, que se parece muito com a opinião do jornalista. Deste modo, o leitor tem a impressão de que é informado sobre dois factos, mas vê-se induzido a aceitar uma única opinião como a mais convincente. (Eco, 2015: 57)

### ***3. Organizar os factos de uma determinada maneira***

Se juntarmos notícias diferentes numa mesma página ou secção dedicada a um mesmo tema, por exemplo crime, todas as notícias dessa página aparecerão ao leitor como alusivas a esse tema. As secções dos media – crime, economia desporto, etc. - são, precisamente, um poderoso meio de enquadramento das notícias que está, obviamente, longe de ser não problemático, a começar logo pela definição dessas categorias (Reese, 2001: 8). Aliás, podemos dizer que a própria categorização dos media – em noticiosos, desportivos, de entretenimento, etc. – constitui uma forma ainda mais anterior de enquadramento. Veja-se o seguinte exemplo:

Temos aqui um diário de anteontem. Na mesma página: Milão, lança o filho recém-nascido na sanita; Pescara, o irmão não tem que ver com a morte de Davide; Amalfi, acusa de fraude a psicóloga que tratava a filha anorética; Buscate, sai do reformatório, após catorze anos, o jovem que matou um menino de oito quando tinha quinze. As quatro notícias aparecem todas na mesma página, e o título da página é «Sociedade Crianças Violência». (Eco, 2015: 59)

### ***4. Usar os lugares comuns***

Para serem aceites, os quadros têm de ser partilhados pelas audiências. Impõe-se, assim, traduzir os acontecimentos em lugares comuns, na linguagem (que se pensa ser a) do leitor - no que se refere à política, a linguagem bélica, do conflito e da competição.

Abandonada a eletrônica, nesse dia dedicámo-nos a reler um artigo devidamente emendado, e Braggadocio observou:

— A ira de Moscovo? Não é trivial usar sempre expressões tão enfáticas, a ira do presidente, a indignação dos reformados e coisas do estilo?

— Não — disse —, o leitor espera precisamente estas expressões, foi assim que o acostumaram todos os jornais. (Eco, 2015: 97)

Refira-se ainda, a este propósito, o exemplo caricato do “olho do furacão”: cientificamente, ele é o único sítio calmo do furacão; mas, na linguagem popular e, portanto, na jornalística, ele é o sítio mais violento do mesmo e, por analogia, o centro dos problemas numa situação complicada.

### ***5. Enfatizar o sentimento e a emoção***

O sentimento e a emoção, principalmente em relação às desgraças dos outros, constituem uma poderosa atração para as audiências. Daí que não só tendam a ser escolhidos como temas de notícias os acontecimentos desse tipo, como os acontecimentos desse tipo e os acontecimentos em geral tendem a ser noticiados com um tipo de enquadramento assente no sentimento e na emoção. Assim, a propósito do atentado ao juiz Falcone, levado a cabo pela Mafia, diz-se:

Normalmente, também para um jornal de verdade, a solução mais prudente costuma ser optar pelo sentimental, ir entrevistar os parentes. Se repararem, é o que fazem as televisões quando tocam à porta da mãe cujo filho de dez anos foi dissolvido em ácido: senhora, o que sentiu com a morte do seu filho? Humedecem-se os olhos às pessoas, e

ficam todos tão contentes. Há uma boa palavra alemã para isso, *Schadenfreude*, regozijar-se com a má sorte alheia. É este o sentimento que um jornal tem que respeitar e alimentar. (Eco, 2015: 149)

### III. O jornalismo e o seu retrato em *Numero Zero*

*Numero Zero* foi considerado, por muitos dos seus leitores/críticos, como uma espécie de “manual do mau jornalismo” (Brickmann, 2015; Velasquez, 2015). E, de facto, em domínios que vão desde o agendamento até ao desmentido, passando pelo enquadramento, o livro fornece toda uma série de instruções de como fazer mau jornalismo. O próprio Eco reconhece, em entrevista, que “ao escrever o livro pensava nesse jornalismo que sempre existiu, e que na Itália recebeu recentemente o nome de ‘máquina de lama’” (Cruz, 2015).

No entanto, Eco de forma alguma identifica esse “mau jornalismo”, essa “máquina de lama”, com todo o jornalismo. Assim, em resposta a uma das perguntas de uma outra entrevista, Eco faz notar que o seu romance “acaba com um programa da BBC, que é um exemplo de fazer bem feito. Porque existe jornalismo e jornalismo.” (Molina, 2015). No final do livro, e ao contrário do que acontece com o redator Braggadocio, assassinado por alguém direta ou indiretamente ligado à organização *Gládio*, o “assistente de direcção” Colonna até é salvo, *in extremis*, por uma reportagem da BBC sobre a “Operação Gládio”.

Assim, que o jornalista anti máfia Roberto Saviano considere que Eco escreveu, com este livro, o “manual de

comunicação do nosso tempo” só pode ser interpretado ou por antítese - no sentido em que o mau jornalismo que ele descreve iluminaria, por contraste, o bom jornalismo – ou por ironia, no sentido em que o jornalismo existente hoje em dia, todo ele mau, se encontraria fielmente retratado na novela de Eco. No entanto, o próprio Eco recusa a ideia de ter pretendido escrever um “tratado sobre o jornalismo”, e, mais uma vez, a de que todo o jornalismo possa ser avaliado a partir do caso que ele ficciona – e que faz parte de uma “máquina de lama” que, assente na insinuação, remontará já à Inquisição (Goldkorn, 2015).

No entanto, ficará sempre a dúvida de saber se *Numero Zero* é o retrato de uma (má) exceção ou se, pelo contrário, ele não será a parábola de um jornalismo que hoje tende a tornar-se modelo dominante nos diversos países. Vejamos apenas dois exemplos.

Referindo-se ao Brasil, diz o jornalista Carlos Brickmann (2015): “A época é outra, as circunstâncias são diferentes, o país é outro, mas o livro parece falar do Brasil de hoje.” Por sua vez, referindo-se a Portugal, o historiador e cronista Vasco Pulido Valente (2015) confessa a sua exasperação com “A maneira como o jornalismo gira à volta do desastre, do crime e da pequena história de ‘interesse humano’, numa altura em que Portugal e a Europa se desfazem.”

De entre as causas que têm vindo a tornar dominante o modelo de jornalismo descrito por Eco, limitar-nos-emos a enunciar aqui as seguintes: a industrialização da informação

e a procura da rentabilidade imediata; a promiscuidade entre poder político e jornalistas, com a generalização dos fenômenos de “*embedding*”; a precariedade profissional dos jornalistas; a concorrência da Internet e das redes sociais com o jornalismo.

## Referências

Baresch, Brian; Hsu, Shih-Hsien; Reese, Stephen. 2010. “The power of framing: New challenges for researching the structure of meaning in news”. In Allan, Stuart (Ed.). *The Routledge companion to news and journalism*. London: Routledge. p. 637-647.

Bateson, Gregory. 1955. “A theory of play and fantasy”. In *Psychiatric Research Reports*, 2, p. 39-51.

Bateson, Gregory. 1987. *Steps to an ecology of mind*. 2. ed. Northvale (NJ), London: Jason Aronson Inc.

Brickmann, Carlos. 2015, 10 de fevereiro. “Igual a eles, só que atrasados”. In *Observatório da Imprensa*, ed. 837. Disponível em: [http://observatoriodaimprensa.com.br/circo-da\\_noticia/\\_ed837\\_igual\\_a\\_eles\\_so\\_que\\_atrasados](http://observatoriodaimprensa.com.br/circo-da_noticia/_ed837_igual_a_eles_so_que_atrasados) de Vreese, Claes H. 2005. “News framing: Theory and typology”. In *Information Design Journal*, 13 (1), p. 51-62.

Cruz, Juan. 2015, 29 de março. “Umberto Eco: ‘A Internet pode tomar o lugar do mau jornalismo’” (Entrevista). In *El País* (edição Brasil). Disponível em: [http://brasil.elpais.com/brasil/2015/03/26/cultura/1427393303\\_512601.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2015/03/26/cultura/1427393303_512601.html)

Eco, Umberto. 2015. *Numero zero*. Barcelona: Lumen.

Entman, Robert M. 1993. "Framing: Toward a clarification of a fractured paradigm". In *Journal of Communication*, 43 (4), p. 51-58.

Gamson, William A. 1989. "News as framing: Comments on Graber". In *American Behavioral Scientist*, 33 (2), p. 157-161.

Gamson, William A.; Modigliani, Andre. 1989. "Media discourse and public opinion on nuclear power: A constructionist approach". In *American Journal of Sociology*, 95 (1), p. 1-37.

Gamson, William A.; Croteau, David; Hoynes, William; Sasson, Theodore. 1992. "Media images and the social construction of reality". In *Annual Review of Sociology*, 18, p. 373-93.

Gedeão, António. 1956. *Movimento perpétuo*. Coimbra: Atlântida.

Gitlin, Todd. 1980. *The whole world is watching: Mass media in the making and unmaking of the New Left*. Berkeley: University of California Press.

Goffman, Erving. 1986. *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. 2. ed. Boston: Northeastern University Press.

Goldkorn, Wlodek. 2015, 12 janeiro. "Umberto Eco, dialogo con Roberto Saviano sul nuovo romanzo 'Numero Zero'". In *L'Espresso*, Disponível em: <http://espresso.repubblica.it/attualita/2015/01/12/news/umberto-eco-parla-con-roberto-saviano-di-numero-zero-1.194654>

Luhmann, Niklas. 2000. *The reality of mass media*. Stanford (CA): Stanford University Press.

McCombs, Maxwell E. 1992. “Explorers and surveyors: Expanding strategies for agenda-setting research”. In *Journalism Quarterly*, 69 (4), p. 813-824.

McCombs, Maxwell E.; Shaw, Donald L. 1993. “The evolution of agenda-setting research: Twenty-five years in the marketplace of ideas. In *Journal of Communication*, 43 (2), p. 58-67.

Molina, César Antonio. 2015, 14 de abril. “¿Vivimos en la mentira?” In *El País*. Disponível em: [http://cultura.elpais.com/cultura/2015/04/09/babelia/1428597088\\_147086.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2015/04/09/babelia/1428597088_147086.html)

Price, Vincent; Tewksbury, David; Powers, Elizabeth. 1997. “Switching trains of thought: the impact of news frames on reader’s cognitive responses”. In *Communication Research*, 24 (5), p. 481-506.

Reese, Stephen D. 2007. “The framing project: A bridging model for media research revisited”. In *Journal of Communication*, 57, p. 148–154.

Reese, Stephen D. 2001. “Framing public life: A bridging model for media research”. In Reese, Stephen; Gandy, Oscar; Grant, August (Eds.). *Framing public life: Perspectives on media and our understanding of the social world*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum. p. 7-31.

Rodrigues, Adriano D. 1999. “Experiência, modernidade e campo dos media.” In *Biblioteca Online de Ciências da Comunicação*. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/rodrigues-adriano-expcampmedia.html>

Scheufele, Dietram A. 2000. “Agenda-setting, priming, and framing revisited: Another look at cognitive effects of political communication”. In *Mass Communication & Society*, 3, p. 297-316.

Tewksbury, David; Scheufele, Dietram A. 2009. “News framing theory and research”. In Bryant, Jennings; Oliver, Mary Beth (Eds.). *Media effects: Advances in theory and research*. Hillsdale (NJ): Erlbaum. p. 17-33.

Thompson, John B. 1998. *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis: Vozes.

Tuchman, Gaye. 1972. “Objectivity as strategic ritual: An examination of newsmen’s notions of objectivity”. In *American Journal of Sociology*, 77 (4), p. 660-679.

Valente, Vasco P. 2015, 8 de fevereiro. “Envelhecer”. In *Público*, p. 56.

Velasquez, Kelly. 2015, 19 de janeiro. “Umberto Eco lança ‘Numero Zero’, seu sétimo romance”. In *Estadão*. Disponível em: <http://cultura.estadao.com.br/noticias/literatura,umberto-eco-lanca-numero-zero-seu-setimo-romance,1621634>

## **A MÍDIA COMO CONSTRUTORA DE IDENTIDADES: SIGNOS EM AÇÃO**

Valeria Coelho Chiavegatto<sup>4</sup>

### **1. Introdução**

Em 1989, ministrando um curso de Pós-Graduação em Língua Portuguesa para professores de diferentes estados brasileiros em Vassouras (RJ), fomos surpreendidos pela pergunta de um aluno catarinense, logo nos primeiros cinco minutos da aula em que todos se apresentavam. Esse foi o “gatilho” de nossa tese de Doutorado em Linguística e Filologia em 1993, na Faculdade de Letras da UFRJ.

#### **Relato 1. Percepção da identidade carioca.**

A turma estava sentada em um grande círculo na sala de aula. No papel de professora, vestia roupas esportivas de mangas e pernas compridas; calçava tênis e havia prendido os cabelos em um rabo-de-cavalo bem informal. Sentei-me sobre a mesa para melhor observá-los, cruzando as pernas como um chinesinho. Aí, logo entre os cinco primeiros falantes, um aluno levantou a mão e perguntou-me:

-- Você é carioca, não é?

De imediato respondi:

-- Ah meu Deus, será que eu chio tanto assim?

E o aluno respondeu:

-- Não! Não é seu chiado não, é o seu jeito!

Foi por essa questão que resolvemos investigar como as pessoas percebiam a identidade regional no comportamento

4 Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ. vchiavegatto@gmail.com

linguístico dos cariocas. Como fenômeno de percepção de identidade regional, o estudo da CARIOQUICE ou sobre “o jeito de ser do povo que vive no Rio de Janeiro (Brasil)” - coloca-nos diante de diferentes processos semióticos que envolvem desde a *ação dos signos* em múltiplas *semioses* até a cristalização de relações *tipo-ocorrência* em *estereótipos*, engendrando interpretações sobre construção de identidades.

Para tratarmos das relações entre o que as pessoas “desejam ter” e o papel da mídia neste processo, empregamos os fundamentos teóricos da Semiótica de Peirce (1977), da percepção de frames de Bateson (1985) e da análise etnolinguística em Antropologia sobre a necessidade do pesquisador coletar pessoalmente os dados com os quais trabalha. São descrições que envolvem descrições de relatos que interferem nas significações que estamos apresentando. As análises incluem estudos sobre o papel da mídia na contemporaneidade, buscando compreender como as pessoas são afetadas pelas “necessidades de consumo” que movimentam a vida no meio social e atuam na construção de identidades.

Com *observações participantes*, crianças, jovens e adultos foram entrevistados para falarem de suas necessidades e das causas que interferiram na formação desses desejos, permitindo que analisemos a interligação entre os processos semióticos que a mídia emprega e a geração de identidades entre os membros dos diferentes grupos sociais que se unem como “consumidores” das tecnologias da modernidade.

## 2. A percepção da identidade regional carioca.

Cariocas e não cariocas foram entrevistados sobre como percebem a identidade regional no comportamento que os habitantes do Rio de Janeiro exibem. Suas respostas permitem que afirmemos que é um processo de aos conjunto de signos de diferentes naturezas - sociais, culturais, psicológicos, linguísticos e históricos. Esses signos foram formando “frames de carioquite” que acionavam tal identificação na mente dos observadores.

Empregando os conceitos de signo e semiose propostos por Peirce (1977), observamos que os signos que apontam para a regionalidade carioca são decodificados em relações tipo-ocorrência pois, de tanto se repetirem em situações que motivam o mesmo tipo de interpretante, constroem um “tipo” carioca, calcado na figura típica do “malandro carioca”. Os traços significativos dessa figura são transferidos para a identificação das pessoas que se comportam como “cariocas”.

A interpretação desses signos sempre do mesmo modo - calcado no comportamento do malandro típico carioca - desde o Século XIX instaura um interpretante fixo: o *estereótipo do jeito malandro* de ser e de viver do carioca.

Não era necessário ouvir o sotaque carioca ou seus regionalismos para reconhecê-los: bastava o jeito espontâneo de ser; o uso de roupas informais, o andar arrastado e cheio de gingado; um jeito descontraído e divertido de ser. Tal qual o mestiço-mulato carioca que aprendeu a viver no intervalo entre as classes sociais no contexto sociocultural carioca

do Século XIX e início do Século XX. Para ser aceito no meio social, esse carioca “malandro” desenvolveu habilidades extraordinárias de integração a diferentes ambientes e de muita “esperteza.”

O malandro histórico - boêmio por estereótipo - era aquele que precisava ser aceito tanto por brancos quanto por negros. Como mestiço, não estava sujeito às regras de nenhum dos lados propunha: era efetivamente mais livre, cheio de regalias e usava atributos atraentes para viver sem trabalhar e gozar a vida entre os grupos sociais prestigiados da sociedade carioca.

Não é preciso ouvir um carioca chiar ao falar para identificar sua *carioquice*: basta perceber os signos que, em conjuntos chamados “*Frames de Carioquice*” apontavam para a identidade carioca. Os informantes dizem que os cariocas falam muitas gírias, como o malandro típico que, estereotipicamente, representa todos os cariocas.

Ao analisarmos uma conversa entre 10 informantes, constatamos que os cariocas de nível superior e classe média falam, em contexto de conversa espontânea, uma gíria por minuto de conversa. ( por frequência média de uso). Logo, o uso de gíria - típica da fala da malandragem carioca - é um signo indicial que atua nessa identificação.

Para descrevermos a percepção da identidade regional no comportamento dos cariocas empregamos dados coletados por meio questionários inter-regionais (100), entrevistas regionais ( 3) e conversas espontâneas entre cariocas ( 10 eventos).

Constatamos que os não-cariocas percebem o carioca pelo jeito descontraído e o uso de muitas gírias ( 1 gíria por minuto de conversa por frequência média de uso) que se liga à expectativa de comportamento típico e à esperteza do “malandro” carioca. Para as mulheres, os não cariocas esperam que sejam “tão avançadas” quanto as que acompanhavam os malandros, com roupas ousadas e sempre risonhas e muito “oferecidas”.

Em conversas, os cariocas falam todos ao mesmo tempo, gesticulam muito, são brincalhões e simpáticos, além de falarem muitas gírias. No mais são considerados “metidos a experts” como o estereótipo do malandro.

Concluímos constatando que um carioca é reconhecido por semiose de um conjunto de signos que compõem *frames de carioquice*: signos múltiplos que significam formas de vestir ( “largado, esportivo” ), de andar ( gingando e se arrastando); de gesticular (folgado e descontraído) e de falar chiado e cheio de gírias, tal qual atribuído ao malandro carioca histórico, instaurando identidades. Por interpretação de frames “Sabe-se que alguém é carioca “ mas não se sabe explicar direito como se sabe: há um frame de carioquice funcionando nessa identificação.

### **3. Como a mídia cria necessidades**

A exibição de um determinado produto liga o indivíduo ao grupo que se promove como tendo as qualidades prestigiadas pelo grupo social ou pela imagem que a mídia promove. Os signos agem criando sempre novos signos: seus interpretantes.

Ao promover um produto ou uma imagem, a mídia visa gerar no indivíduo a necessidade de “consumir” o objeto promovido ou de pertencer ao grupo que o exibe com prestígio, em sucessivas semioses. O uso do objeto vira o signo que relaciona o indivíduo ao(s) grupo(s) ao qual sua exibição traz prestígio ou o aceite de um indivíduo como membros dos grupos a que ele pertence.

Assim, ao aparecer com o “signo” que se liga ao grupo a que se deseja pertencer ou que tem prestígio, de alguma forma, contribui-se para a fixação do estereótipo que identifica o grupo. O objeto-signo dessa identidade atua como reforço da imagem das *relações tipo-ocorrência*, ligados sempre ao mesmo interpretante.

O objeto desejado funciona como signo apto a atribuir ao seu usuário as qualidades do grupo ao qual é relacionado. Por isso, desde crianças, passamos a desejar os produtos que “nosso grupo” exibe e, que de alguma forma, também os marcará como parte desse grupo.

A massiva repetição de interpretantes sobre um signo em diferentes canais midiáticos fixa a instabilidade flutuante que interpretações de estigma ou de prestígio permitem processar. Na mente dos intérpretes, ativam-se as significações que a posse do objeto ativa. Na realidade social, indivíduos seguem “ondas” de moda, apelos das propagandas, promoções de venda, novidades tecnológicas ... O uso de um produto os relaciona aos grupos que o elegeram como “emblema” e, por exibirem-no com frequência, são

interpretados sempre na mesma direção. Significados de natureza sociocultural distintas são assumidos pelos que desejam ser aceitos pelos grupos com os quais se identificam.

#### **4. Como a mídia constrói identidades**

Com os mesmos princípios teóricos e critérios metodológicos adotados para conhecer o funcionamento dos signos de Carioquice, investigamos como são geradas necessidades e identidades pelos objetos-signos que a mídia replica.

Aplicamos questionários e fizemos observações participantes (com fotos) para identificar que objetos ou ideias, difundidos pela mídia como signos de prestígio, geram desejos e funcionam na construção de identidades sociais. Precisamos compreender como múltiplas semioses funcionam relacionando mídia e identidades.

De uma observação participante vem nosso segundo relato:

##### **Relato 2. Entre a ficção e o uso da tecnologia**

No domingo de Páscoa, duas crianças pequenas ( Marcus e Bruna, de 6 anos) saíram com o avô enquanto o resto dos familiares escondia os ovinhos de Páscoa no jardim, como é costume na família .

Ao saírem pela portaria do condomínio, o avô perguntou ao porteiro:

\_ O coelhinho da Páscoa já passou por aqui?

O porteiro respondeu:

\_ Ainda não!

Na volta, ao passar de novo pela portaria, o menino virando o braço para olhar para o relógio de brinquedo que es-

tava em seu pulso, disse todo compenetrado ao avô e ao porteiro:

\_ Pelo meu GPS o coelhinho já está por perto!

(Obs. Participante, RJ, abril de 2015).

Como o Relato 2 mostra, crianças bem pequenas já conhecem o uso de tecnologias de ponta. Sabem tudo que está sendo lançado pelo mercado e, muitas vezes, bem antes de serem alfabetizadas, manejam aplicativos. Entre esses, alguns com os quais adultos não têm a menor “intimidade”. Marcus, menino de só 6 anos, conhece o contexto em que o GPS funciona e como usá-lo. A tecnologia entra no mundo da fantasia do “Coelhinho da Páscoa” e, sem problemas, os dois domínios coexistem no evento narrado. Por isso, as tecnologias são tão atraentes para as crianças: elas circulam entre os dois mundos que os encantam e permitem “brincar”: ficção e tecnologia.

No Quadro 1, a seguir, podemos verificar tanto o que as crianças “desejam” quanto “como conheceram” o objeto que querem. Vejamos:

Identif.	Idade	Social	Escol	Desejo	Mídia
Vitor	2005	Comun.	1 fund	Xbox360	Amigos
Larys	2000	comun	2 fund	Celular	Amigos
Ana	2002	Apmed	2 fund	Celular	Internet
Maria	2006	Apmed	2 fund	Celular	Propg
João	2003	Casa B	2 fund	Ps4	Amigos
Bruna	2009	Casa B	1 fund	Celular	Amigos
Marcus	2008	Casa B	1 fund	Celular	Amigos
Clara	2002	Casa B	2 fund	Roupa	Amigos

Camila	2002	Comun	2 fund	Celular	Propg
Vitoria	2007	Comun	1 fund	Celular	Propg
Sofia	2012	Comun	Zero	Blusa Pepa	Amigas
Miguel	2012	Apmed	zero	Celular	Amigos

**Quadro 1. A mídia e os desejos de crianças e jovens<sup>5</sup>**

O Quadro 1 nos mostra que independe de classe social ou escolaridade o desejo eleito pelos jovens e crianças: mais de 70% dos informantes afirmam que conheceram o objeto desejado com os amigos. Nesse caso, é a propaganda boca-a-boca quem vence a difusão da imagem e do produto. Até a criança bem pequena, de menos de 3 anos (2012), com nenhuma escolaridade, deseja possuir a “Blusa de Pepa” para se identificar com os amiguinhos. Possuir o objeto vira signo de identidade grupal entre os que os usam. E assim, outros significados se agregam.



**Foto 1. Marcus (6 anos) e Miguel (2 anos) jogando em festa infantil**

5 Na coluna “Social”, as abreviaturas dos tipos de moradia informam, também, a classe social aproximada a que o informante se liga. Assim, a forma “comum” indica morador de comunidade ou favela, classe C ; “ aptipoB e casa B” classe média e “casa A” , classe alta.

Crianças bem pequenas (Foto 1) usam os celulares e já “jogam” bem antes de aprenderem a ler. E jogam o Para os adultos, os nossos dados mostram que as necessidades de ambos são muito parecidas. Comparemos os desejos entre os dois quadros, para constatar o poder de instauração de desejos por novas tecnologias produzido pela mídia em geral:

Identif	Idad	Social	Escol	Desejo	Mídia
Nando	1946	Casa B	Super	Celular	Propg
Laura	1950	Casa B	Super	Tablet	Amigos
Fátima	1951	Casa B	Medio	Carro	Propg
Sonia	1953	ApartB	Super	Casaco	Amigos
Jorge	1955	Casa A	Super	Range R	Amigos
Edna	1956	aa A	Super	Celular	Propg
Tati	1966	Comun	Medio	Lavadora	Propg
Gilda	1975	Comum	Medio	Celular	Amigos
Ivan	1979	Comum	2 fund	Carro	Propag
Nanda	1980	ApartB	Super	Xbox	Amigos
Celia	1981	ApartB	Super	Xbox	Amigos
Vanes	1983	Comun	1 fund	Micrond	Amigos

**Quadro 2: A mídia e os desejos dos adultos**

O Quadro 2 mostra-nos que o “vi com meus amigos” tem o poder de provocar “desejos”, tanto em crianças quanto entre os adultos. Quando perguntamos a Clara (13 anos) por que só queria uma determinada marca de celular, e não outra, ela respondeu-nos:

### Relato 3: A marca como signo de identidade grupal

Perguntamos: -Por que você quer um I Fone?

Clara responde:

- Porque é o melhor que tem! Não quero aparelho de outro tipo!

Todas os meus amigos têm esse!

(Obs Part. Clara 13 anos)



**Foto 2. Clara mostrando o I fone que deseja**

Esses signos são arquivados na memória dos intérpretes em domínios de conhecimentos por áreas de experiência. O estereótipo de modernidade instaurado pela mídia faz com que crianças e adultos desejem ter as tecnologias de última geração . A mídia os promove por todos os canais possíveis . As pessoas ficam “enfeitiçadas” pelo fascínio que o processo de signos sobre signos engendra. Vejamos:



**Foto 3: Bruna ( 6 anos) fica horas concentrada no Tablet**

Os signos agem, criando relações que cativam, fazem consumir, instauram identidades. Desde pequenas, as pessoas querem “ter” para poderem se identificar com os grupos aos quais idealizam “pertencer”.

A atenção da criança de hoje se fixa nos aplicativos que os aparelhos modernos disponibilizam. Sabem baixar programas, músicas, vídeos e utiliza os ícones de toda a forma, mesmo antes de serem alfabetizadas. Os “desejos” se intensificam com o uso que as escolas fazem dos recursos de pesquisa que a internet permite. Assim, os “desejos” só tendem a crescer.

Muitas vezes as crianças mostram aos adultos os aplicativos que estão na moda, tal qual João (12 anos), à guisa de declarar sua alegria por pertencer ao grupo de watzap, mostra sua habilidade ao usar o aplicativo.



Foto 4: João declarando sua alegria por pertencer ao grupo.

Dados de 2007 sobre o alcance da mídia no Brasil revelam, como apresentamos no Quadro 3, a exposição dos usuários ao consumo de imagens midiáticas:

Meios de comunicação	% população
TV Aberta	97%
TV por assinatura	28%
Rádios ( AM/FM)	52%
Jornais	34%
Revistas	38%
Internet	56%

Quadro 3:Alcance da mídia no Brausil em 2007 ( IBOPE)

De acordo com o painel de televisores do IBOPE (2007), as crianças brasileiras entre 4 e 11 anos de idade passam, em media, quatro horas e cinquenta minutos em frente à TV. Daí a relação tão próxima entre criança e consumo das novas tecnologias e a todos os signos relacionados.

Nos últimos anos, a popularização dos *smartphones* e *tablets*, a facilitação do crédito para compra de

eletroeletrônicos, o uso de computadores no contexto escolar devem acentuar o tempo de exposição das pessoas à mídia. Cada vez, as pessoas “necessitam” estar mais tempos conectados e, portanto, expostas à sedução que os signos da mídia produzem.



**Foto 5: Marcos “ocupado” na porta de uma Igreja**

## **Conclusão**

As análises mostram que as necessidades de consumo que a sociedade manifesta são fruto de processos semióticos, porque, antes de consumirem produtos, as pessoas consomem signos e vivem buscando, pelas semioses que assim são geradas, a construção de identidades.

## Referências

Bateson, Gregory. 1995. “A theory of play and fantasy.” In: Robert Innis. *Semiotics: an introductory anthology*. Bloomington. Indiana University Press, , p.129-144.

Chiavegatto, Valeria Coelho. 1993. *Carioquice: análise da percepção da identidade regional no comportamento linguístico dos cariocas*. Rio de Janeiro, Tese de Doutorado na Faculdade de Letras da UFRJ.

Franco, Nádia. (s.d) *Uso excessivo de Internet por crianças preocupada especialistas*. Disponível em <http://www.agenciabrasil.gov.br>

Peirce, Charles S. 1977. *Semiótica*. Trad. José Coelho Neto. São Paulo, Perspectiva,.

Santaella, Lucia e Nöth, Winfried. 1999. *Imagem:cognição, semiótica, mídia*. 2ed. São Paulo, Iluminuras,.

Santos, Luciano dos. 2012. *As identidades culturais: proposições conceituais e teóricas*. Disponível. Revistas rascunhos. sites. ufms.br/files/2012/07/4ed\_ar\_9.d.

Prates, Amanda (rev). *A criança como um meio para o consumo - análise do documentário*. Jobim, A. Criança, a alma do negócio. Documentário disponível em <http://www.youtub.com> . ( maio de 2015)

Thompson, John. 1998. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Trad. Wagner de Oliveira. Thompson, John B. 3ed. Petrópolis, Vozes.

## **ESCRITURA, IDENTIDAD Y SUS FORMAS VISUALES: LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN INTERNET**

Alfredo Tenoch Cid Jurado<sup>6</sup>

### **Visualizar la propia identidad en la escritura**

La escritura posee diversas conceptualizaciones si se concibe como un acto, o como una acción, o bien, como un hecho social: i) en un primer sentido, es posible delinearla como un proceso creativo que implica dos niveles, el conceptual y el formal, ambos con sus propias reglas y normativas estéticas, emociones estésicas, manifestaciones inventivas y estabilización de formas codificadas y reglas definitivas o en transición; ii) un segundo sentido, nos remite a una manifestación definitiva y definitoria, en tanto su valor de sistema de registro de la memoria colectiva; iii) una tercera comprende el acto derivado de sus efectos cognitivos al establecer marcos de ordenamiento y formación de significados en el individuo al momento de acceder al desarrollo de las competencias que permiten servirse de la escritura como producción y como comprensión de mensajes. Cada una de ellas supone un campo de estudio y espacio para importantes reflexiones de carácter teórico y metodológico para la semiótica. Una de sus caras menos estudiada es precisamente la forma visual del sistema de transcripción, su construcción de espacialidad y su

6 Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. México; Vice-President International Association of Visual Semiotics; Presidente del Comité Científico de Federación Latinoamericana de Semiótica

temporalidad visual. No obstante, la forma clasificatoria de una escritura con respecto al nivel de desarrollo civilizador y de la cultura que la ha generado depende en esencia de la relación entre visualidad y pensamiento (Véase por ejemplo Ong 1982 [1987]; Derrida 1967 [1989]).

La escritura en su forma visual e individual genera identidad al momento de expresar su doble manifestación: la conceptual y la material, pues remite a un acto único e irreplicable, subjetivo y diferenciador. Antiguamente, en el predominio de una tecnología de papel y tinta, la caligrafía por ejemplo, consistía en un modo sistemático para comprender la personalidad de un sujeto a través de la grafología (Crépieux-Jamin 1933, Hertz 1950). Actualmente los estudios de una semiótica de la escritura observan la importancia de sus formas materiales, sus posibilidades expresivas y la capacidad de conformar códigos y sub-códigos ampliamente utilizados por el diseño.

El presentetrabajocentrasu atención en la manifestación visual de un evento de escritura como forma de expresión de la propia individualidad y como diferenciación del sujeto y al mismo tiempo, su pertenencia a un sistema visual de registro. Por medio de una semiótica de la imagen en la escritura (Harris 1993, 1995; Cid Jurado 1999) se reflexiona sobre las formas visuales que construyen significado a partir de sistemas plásticos y figurativos: pleremas, elementos semiasigráficos, morfogramas, logogramas, etc. (Catach 1996, Cárdenas 2004, 2008). De igual modo se observa el espacio trazado como apropiación individual del significado

para manifestar la propia individualidad y las formas de sentido derivadas (Fraenkel 1992, Klinkenberg 1996). Se trata de individuar distintos casos de uso significativo de las formas visuales para compararlo con los eventos de escritura, inmediatos, efímeros y espontáneos, presentes en las redes sociales de internet.

La visualidad constituye un campo del conocimiento que requiere la proximidad entre semiótica general con la necesaria adopción de metodologías, soportes teóricos y bases epistemológicas para el estudio de una “imagen cultural”. El alcance limitado de los modelos semióticos a una visualidad de la escritura ha mostrado en el inicio nuevas reflexiones exportando abstracciones a otros campos disciplinarios. Es por ello que, en la aplicación de modelos provenientes de otros enfoques ha sido necesario regresar a las problemáticas iniciales, por ejemplo; la imagen conceptual como forma semiótica no circunscrita a la lógica de las lenguas naturales, o bien, la cautela para enfrentar al significado presente en una imagen representada en una forma material de la cual no se posee su clave interpretativa. La imagen abstracta y la visualidad semiótica parten de postulados situados en el mismo origen pero marcan desde sus inicios diferentes enfoques.

Las distintas corrientes al interior de la semiótica han enfrentado de manera distinta la diferenciación entre la imagen y la visualidad. El nacimiento de la semiótica visual en el modelo estructural concede un carácter construido a la visualidad, reconoce incluso el componente artificial a

las manifestaciones visuales, en oposición a una semiótica cognitiva de la imagen cuya tarea consiste en dar cuenta de las imágenes incluso mentales en su relación con las representaciones visuales. La imagen posee entonces el mecanismo funcional explicado a manera de “dispositivo visual articulado dispuesto a representar algo” (Greimas 1978 [1994]). De esta manera, cada manifestación de escritura se compone de elementos plásticos con la capacidad de figurar, y con la tarea de transmitir un significado específico posible de acuerdo a principios de base como la coherencia y la cohesión interna de esos elementos, su organización sintáctica y su contenido semántico, tal y como se observa en un texto verbal. La visualidad, en tanto parámetro de análisis, es el resultado de un “cuerpo de conceptos” susceptible de ser representados sin interesar el cómo, gracias a la complementación eficaz de diversos simbolismos funcionantes como acuerdos previos de significado. Es necesario reconocer la capacidad de inserción del significante plástico en una idea de semiótica de planos<sup>7</sup>, además de su potencialidad de “significar” gracias a la presencia de principios de organización, recurrencias. La tarea consisten “en buscar comprender cómo significa y lo qué significa (Greimas 1978 [1994, p. 37]).

---

7 Los planos se identifican a través del modelo biplanar propuesto por Ferdinand de Saussure y formado por plano del significado y un plano significante, enriquecido en sus niveles internos considerando la *forma* y la *sustancia* como componentes de cada plano. Las adecuaciones posteriores lo denominan el plano del *contenido* gracias a la carga semántica única que cada signo es capaz de llevar y el *plano de la expresión*, que remite al vehículo que transporta ese significado.

La conjunción de los campos anteriores hace posible plantear la pregunta: ¿De qué manera el ejercicio de individualización del acto de la escritura se construye gracias al connubio entre imagen conceptual, forma visual y recursos tecnológicos y cómo puede ser funcionar en un proceso de enseñanza-aprendizaje?

### **1.La semiótica de la pedagogía y la didáctica de la escritura en su semiótica**

La pedagogía es entendida por la semiótica como la suma del conocimiento utilizado para llevar a cabo el proceso de la educación entendida como un fenómeno predominantemente social y enfocado al ser humano. Mientras que la didáctica constituye una disciplina científico-pedagógica cuyo fin último consiste en el estudio el proceso de enseñanza y aprendizaje (Gennari 1994). Ambas disciplinas constituyen dos perspectivas de transformación circunscritas en procesos específicos que permiten efectuar un acto doble (Greimas 1988: 63-68) la enseñanza por un lado (“hacer saber”), y el aprendizaje por el otro (“saber hacer”). La amplia posibilidad de reflexiones derivan de la puesta en marcha de un proceso entendido como una concatenación lógica que va desde un nivel filosófico sustentado en un conjunto de teorías agrupadas en un plano teórico, sus respectivas metodologías derivadas y los sistemas semióticos sobre los cuales se cimentan tales procesos. Cada uno de esos sistemas semióticos puede ser utilizado con mayor eficacia para alcanzar los objetivos

planteados durante el proceso de transformación en la adquisición de un saber, de una competencia o el desarrollo de una habilidad o una aptitud.

Una semiótica aplicada a una conceptualización de tipo pedagógico o a un proceso didáctico parte de funciones específicas: la comprensión, la explicación, la descripción en su inserción en un sistema más complejo, la ideación, la planeación y la puesta en acción. La explicitación del funcionamiento la escritura por ejemplo, no se limita únicamente a una visión conceptual (pedagógica) y a su aplicación específica (didáctica), sino que incluye además una reflexión continua sobre los sistemas semióticos utilizados en el proceso: lenguajes verbales y sistemas visuales. El estudio de la acción semiótica (semiosis decodificación, interpretación) al interior del proceso permite reconocer el impacto de amplios recursos como son las tecnologías educativas, los medios en su continua evolución, las manifestaciones de la espacialidad y la temporalidad como condicionantes de la inmediatez del ejercicio de enseñanza-aprendizaje (Blassi & Gennari 1994).

El primer nivel del acto semiótico al interior de un ejercicio comunicativo del proceso didáctico se encuentra circunscrito por la identificación de la presencia de una semiosis de base. El reconocimiento de un sistema en funciones, reglas y normas el cual puede ser concebido a partir de la noción de código ya que actúa de una forma articulada donde preexiste una “regla que asocia los

elementos de un s-código (sub-código) a los elementos de otro o más s-código.” (Eco 1976 [2000: 65]). La presencia de una regla tal admite que los s-códigos: “Se componen de un conjunto finito de elementos estructurados en oposiciones y regidos por reglas combinatorias por las que pueden generar rstras tanto finitas como infinitas” (Eco 1976 [2000: 66]). Gracias a dicha noción es pertinente su uso para explicar la presencia de formas cromáticas, espacios significantes, empleos de ritmo, etc., todos elementos básicos confluyentes en la comunicación visual de la escritura. La relación entre las formas comunicativas frecuentes en ese tipo de actos garantiza la competencia enciclopédica, es decir la suma de los saberes en posesión por el individuo para insertar correctamente en cada proceso con el fin de avalar la eficacia del proceso educativo.

La semiótica lleva consigo el objetivo explícito de dar cuenta de las formas en que cada proceso comunicativo apunta hacia un nivel de significado, sobre el cual recaen los valores trascendentales de una filosofía educativa. La pedagogía y el seguimiento didáctico se convierten en el baluarte de la conservación y la transmisión de una memoria colectiva derivada precisamente del cúmulo de saberes garantes de la existencia de una cultura. Una segunda tarea radica entonces en asegurar además las condiciones para que, en tanto proceso comunicativo, exista la continuidad necesaria en la transmisión de los nuevos significados por medio de cambios en las formas textuales, los sistemas de

normas y reglas uniformados en los códigos y en la correcta aplicación interpretativa de las adecuaciones a las nuevas necesidades emergentes.

La semiótica de la pedagogía supone un recorrido donde se prevén niveles de acción: éticos, cognitivos, estéticos, patémicos, cuya tarea final consiste en un “saber hacer” convertido en un acto de transmisión y en un “hacer-saber-hacer” que define el cómo se logra el anterior. La didáctica de la escritura por su parte refiere al proceso específico de enseñar los estratos contenidos en una escritura entendida como código asegurador de la gramaticalización entendida como logro de una tecnología; como sistema semiótico o como preservador de la memoria colectiva; y por supuesto, como un evento o acto transmisor de información y de conocimiento.

## **2.La semiótica de la escritura en su relación con la imagen**

Toda palabra posee una doble imagen, la acústica y la psíquica, sin nos remitimos al concepto de signo planteado por F. Saussure (1916 [1982:38-39]). La complicación ulterior se materializa al momento de la transcripción de la lengua oral y su transformación en lengua escrita. La escritura es entendida entonces como un medio subsidiario “Un sistema de representación visual que sea lengua” (Halliday 1985 (1992: 34). Algunas características de la visualidad ofrecida a la escritura radican según Saussure en el hecho que “[...] Los signos de la lengua son, por así decir, tangibles; la escritura puede fijarlos en las imágenes

convencionales, [...]” (1916 [1982:42]). Tal concepción logra una doble tarea para la escritura como punto de unión, entre dos sistemas semióticos de carácter independiente: la lengua como sistema jerarquizado de carácter oral y al sistema de representaciones visuales por el otro: “La escritura comienza cuando las imágenes son interpretadas como lengua.” (Halliday 1985 [1992: 37]).

El estatus visual de la escritura recurre a formas sistematizadas, jerarquizadas y convertidas en normas de uso capaces de implicar diversas acciones humanas: la visión, el gesto, el acto social. La maleabilidad plástica radica en su esencia visual y su capacidad de adaptación debe responder a los continuos cambios operados en ambos sistemas: cualquier modificación en la lengua hablada debe poder ser reproducida en la forma escrita. Los sistemas visuales y sus soportes, obedecen también a cambios continuos en las formas normativizadas de la transcripción. Dicha acción se observa en la generación de reestructuraciones en la sintagmática, en los sistemas capaces de actuar sustituciones de corte sintético o alcanzar expansiones en las relaciones de tipo semántico. La eficacia de los cambios radica en la inmediatez de la respuesta a las exigencias comunicativas determinadas por el contexto e incluso por la cultura. La maleabilidad y la adaptación al cambio son producto de una coexistencia complementaria y de acuerdo con Saussure se requiere observar cautela al describir la forma sistémica y su sustancia en su capacidad de sistematizar toda producción

escrita de la lengua hablada;

[...] Así, aunque la escritura sea en sí misma extraña al sistema interno, es imposible hacer abstracción de un procedimiento por el que continuamente se representa a la lengua; es necesario conocer su unidad, sus defectos y sus peligros. (Saussure 1916 [1982:52])

Las características del sistema escrito se basan en el mensaje hablado, pero en un proceso comunicativo carente de contextualización, en una relación entre emisor y receptor de independencia mutua, en un proceso de recepción atemporal, en el acto de transferir la información como un proceso incluso pedagógico, en un soporte portátil de carácter espacio-temporal, en la estabilidad como tendencia predominante y en la regla de su “acción sistematizadora” reproducida en cada mensaje. Los riesgos constituyen una amenaza al suplantar la esencia del mensaje hablado por un mensaje escrito con la capacidad de proporcionar ulteriores contenidos semánticos. Saussure las agrupa en cuatro puntos la relación y la dependencia entre ambas:

“[...]”

La imagen gráfica nos impresiona como un objeto permanente y sólido.

La imagen gráfica termina por imponerse a expensas del sonido.

La lengua literaria incrementa además la importancia inmerecida de la escritura.

La forma escrita tiene casi fatalmente las de ganar cuando hay desacuerdo entre la lengua y la ortografía.” (Saussure 1916 [1982 :54])

Existen una serie de particulares que definen a la escritura como una versión representada visualmente de la lengua hablada y son entendidas como limitantes en grado de ir más allá de robar protagonismo a la lengua hablada. El grado de eficacia en la representación de un mensaje hablado para ser trasladado a la codificación visual, consiste en convertir a la secuencia fónica en la adaptación a la linealidad, de la espacialización del contexto de expresión, de la continuidad visual, de la segmentación normativa para su comprensión, etc. Cada uno de esos factores interviene en decisiones que permiten el desarrollo de niveles semánticos que escapan a la lengua en su forma oral, pero garantizan la independencia de la forma escrita.

La forma visual de la escritura adquiere medios ulteriores de significado en grado de expresar a las necesidades de tipo hablado, al momento de pertenecer a un sistema semiótico visual. Dado que la escritura debe responder a una serie de funciones y su esencia radica en el hecho de la sistematización, la normatividad, no obstante permite centrar la atención en el rasgo de la combinación; la combinación de funciones lleva a proponer acciones emergentes que requieren de satisfacción aún si se colocan en oposición al resguardo de la memoria, a la inmutabilidad del registro realizado.

La tarea consiste en individuar las unidades visuales cargadas de una “función de escritura”. La unidad visual posee forma material y en su calidad de “envase fonético” irradia una serie de peculiaridades en grado de promover

procesos continuos de re-semantización. La parte activa es el resultado de la adaptación y la adecuación a las necesidades comunicativas de cada *evento escritorio* específico. El envase se convierte en un “objeto gráfico” como lo define Jean-Marie Klinkenberg (1996 [2006]) al definirlo en función a su acción:

“Un mismo objeto gráfico podrá, pues, legítimamente, gozar de varios estatus, y pertenecer a determinado sistema o subsistema: podrá ser o bien el significante de un sistema fonográfico, o bien el significante de un sistema morfográfico, o incluso el de un sistema indexical... Por lo tanto, una misma letra constituye a la vez varios significantes, ya que es susceptible a jugar varios roles semióticos distintos. (Klinkenberg 1996 [2006:224-25])

La unidad de análisis es el evento de escritura o escritorio por lo que es necesario identificar las condicionantes contextuales y circunstanciales las cuales manifiestan la capacidad de adecuación para alcanzar su *función fonográfica*, *función morfográfica* o incluso *función indexical*. La forma visual debe enfrentar funciones específicas reconocidas para la escritura en su soporte de papel y tinta, y en las adecuaciones a las tecnologías de las pantallas y los medios virtuales. Sin embargo debe además sumar las carencias de dicho soporte e incluir la combinatoria de posibilidades inherentes a su visualidad con la capacidad de reproducir funciones contenidas en el habla a través de distintas opciones. La inclusión de posibilidades como el movimiento, la traslación virtual, la transformación pausada y continua, brindan posibilidades semánticas para los mensajes depositados en la forma visual de la escritura.

### 3. Manifiestar visualidad: ejercicio individual de la escritura.

La escritura significa uso individual al constituir una práctica de cada sujeto, acto que permite mostrar la existencia de una identidad. Precisamente Roland Barthes (1969 [2003]) revela motivos personales para la presencia de la escritura como prerrogativa del sujeto al momento que abre espacio a la individualidad, revelada en la capacidad subjetiva y definatoria del ser humano en su necesidad por comunicar. Los rasgos de identidad se muestran en algunas especificidades, concurrentes con un requerimiento comunicativo condicionado por las tecnologías de la escritura: i) una de ellas consiste en un placer intrínseco que “guarda relación con el encanto erótico” (1969 [2003: 41]; ii) otra se define por la interacción comunicativa dando pie a confrontaciones pasionales y emocionales ya que funciona “para satisfacer a amigos e irritar a enemigos” (1969 [2003: 42]; iii) otra más se refleja en instaurar una dimensión social del sujeto y funcionar “para ser reconocido gratificado, amado, discutido, confirmado” (1969 [2003: 41]; iii) iv) una última de las aquí elegidas tiene que ver con la trascendencia y busca alcanzar “producir nuevos sentidos, es decir, fuerzas nuevas [para] apoderarse de las cosas de una manera nueva, socavar y cambiar la subyugación de los sentidos” (1969 [2003: 42]). Las características barthianas son prueba fehaciente de la *manifestación identitaria* producto de la voluntad de escritura capaz de atravesar variados usos

sociales hasta convertirse en acto individual manifestado en la situación comunicativa específica: chat, mensajes de textos breves, correos electrónicos, etc.

Se trata entonces de un ejercicio, siempre siguiendo a Barthes, de “un gesto, una Ley, un goce” porque “es una práctica infinita, en la que se compromete todo el sujeto, y esa práctica se opone a la simple transcripción de los mensajes [...]” (1973 [2003: 114]). Existen incluso diversos rasgos de mayor individualidad como sucede con la firma, la cual es una manifestación de visualidad, y al mismo tiempo un rasgo y un hecho significativo ya que “se convierte a la vez en la expresión de una identidad y en la marca de una propiedad; garantiza al que lo firma el goce de su producto, autentifica el compromiso de la persona” (1973 [2003: 118]). Si bien es cierto que existen varios usos individuales de la escritura en su función social, destaca sobre todo aquél rasgo que la ve como una expresión del sujeto. El resultado será la existencia de funciones específicas las cuales se activan de manera transversal en la expresión visual del acto de escribir.

Uno de los usos más efectivos del *acto escriptorio* de origen individual es sin duda la firma, la cual se plasma como conciencia el sujeto al escribir y como necesidad de reconocimiento de esa individualidad en la comunicación cotidiana por parte de su sociedad. La firma electrónica por ejemplo, debe garantizar la individualidad y la relación directa entre el sujeto y la expresión material virtual con la que está conectado de manera indicial. Lo anterior es posible

gracias al hecho de imprimir identidad y expresa a su vez unicidad, imposibilidad de repetirse de la misma manera, singularidad, particularidad e incluso originalidad. Al ser un signo ostensivo, y actúa como sustituto del individuo, y según Béatrice Fraenkel (1992), la acción se sitúa entre la imagen y la letra para orquestar una serie de formas visuales con valor único e irrepetible. De tal característica se desprenden modos distintos de significar con posibilidades variadas la propia identidad, en un *evento escriptorio*. La firma en sus posibles manifestaciones rebasa el acto mismo de la signatura en una relación mano-escrito, para trascender en una individualidad alcanzada gracias a la direccionalidad de la visualidad pero en condiciones cambiantes, móviles y no perennes. Un recuento de los recursos más frecuentes en la tecnología del papel y la fotografía se reúnen en el siguiente cuadro, mostrando ser una tipología de los signos de identidad comunes en la escritura visual:

Signes de l'identité			
Anneaux à signer	Sceaux	Cachets	
Seins	Signatures		
Emblèmes	Blasons		
Empreints digitales	Ongles	Cheveux	Dentes
Portraits	Photographie		
Nom propre			

**Cuadro 1. Los signos de la identidad (Fraenkel 1992: 192).**

Cada uno de los signos de identidad constituye una unidad visual capaz de funcionar con “le rôle de signe d’identité” (Fraenkel 1992: 192). Su continuidad, su dependencia al significado que los motiva y su relación causa-efecto los sitúa como *index*, ya que requieren de un proceso lógico de relación causal y en estrecha relación. Son a su vez signos de ostensión de un significado no presente pero remitido como resultado de una relación, es decir, un objeto visual “resulta elegido ‘seleccionado’ por alguien y ‘mostrado’ como la expresión de la clase de objetos de que es miembro.” (Eco 1976 [2000: 329]). Se trata de una acción consciente y activa producto de la necesidad de un sujeto por hacer patente su individualidad y transmitir la esencia de su identidad. Al garantizar las condiciones anteriores, la firma electrónica es capaz de funcionar con el mismo cometido y respetando la función social que la origina: reconocimiento e individualidad.

La suma de componentes provenientes de fases y niveles hace posible la convergencia de una interacción de los comportamientos dirigidos a manifestar individualidad en el acto mismo de escribir, comprensibles gracias a su actuación sígnica. Al concebir la existencia de un *evento escriptorio* vuelve explícitas las funciones incluso comunicativas, las cuales aparecen estructuradas en su la doble manifestación del habla, oral y escrita y en sus expresiones materiales.

#### **4. La imagen-habla, el habla-imagen: una semiótica de la interacción**

Existen una serie de comportamientos formales que hacen posible la interacción entre dos formas de comunicación: visual y oral. Es posible identificar la determinación de una sobre la otra, a través de la cromática, la espacialidad, la movilidad y la función plástica; a través también de las *zonas semasiográficas*<sup>8</sup> y la presencia de indicadores de emociones. Las conexiones entre un mensaje verbal y su soporte visual han sido concebidas en la dicotomía verbal/no verbal, no obstante Roland Barthes en su “retórica de la imagen” (Barthes 1964) las identifica como mensajes. El mensaje lingüístico entra en relación con el icónico (codificado y no) y ambos participan en la función comunicativa que deben cumplir. Para determinar los niveles de la comunicación final en el texto; el valor comunicativo determina el tipo de interacción y cada sistema lleva consigo la estructura que confluye en el mensaje global contenido del texto. La tarea de la determinación consiste en impedir fugas interpretativas y la conducción hacia una interpretación regida por procesos exegéticos. Para lograr esa función es posible constatar diversos recursos: la glosa, la didascalía, el comentario, la cédula son formas de conducción de la imagen hacia un espacio semántico controlado en su proceso hermenéutico. A partir de Barthes se observan dos procesos:

---

8 El concepto de espacio semasiográfico y visuografía se encuentran esbozados en Nina Catach (1996), y ampliamente desarrollados por Viviana Cárdenas (2004, 2008).

i) **El Anclaje**. En este tipo, la función denominadora tiene como tarea principal la reducción de la polisemia “anclando” los sentidos (denotados) en su relación con la imagen. Puede ser la relación más común del mensaje lingüístico cuando apunta a un *antropónimo* (un nombre propio, un apodo, un nombre en clave) pero además un *topónimo*, un nombre de una empresa, una marca, etc. La interacción enfrenta una variedad de interfaces las cuales en sus formatos deben garantizar la correcta interpretación brindando una ligera independencia cuando su presencia es alternativa y aparece de manera paralela, tal y como sucede en el recuadro con la información que asoma al colocar el cursor sobre algún ícono en los programas de texto de la computadora. El anclaje es frecuente en la construcción del “yo” del enunciado requerido en la conformación de un perfil pues garantiza el uso adecuado de los recursos previstos: una narración de la propia persona, la pertenencia a un grupo, una parte de la personalidad a destacar.

ii) **El Relevó**. Se trata de una opción intercambiable entre el mensaje visual y el mensaje verbal en continua actividad y negociación. Una estrategia adecuada garantiza la eficacia del texto ya que muestra las distintas funciones asignadas a cada uno de los sistemas y de ese modo instituye relaciones de **determinación** (uno de los sistemas presupone al otro pero no viceversa), **interdependencia** (los dos se presuponen) y **autonomía** (los dos términos son compatibles pero ninguno se presupone). La linealidad y la

sintagmática textual determinan el nivel de interacción, el tipo de función y la forma de relación sistémica.

La forma visual en la escritura por excelencia ha sido estudiada en la tipografía como la parte por el todo,<sup>9</sup> es decir, la tipografía incluye en su haber los contenidos, los vehículos sígnicos conceptuales y las formas materiales. El enfoque es posible gracias a la acción de conmutación de un elemento de significado proveniente de la forma oral de la lengua hacia su forma escrita según cuanto observa el lingüista André Martinet (Cap. IV y V 1960 [1984]). La transposición debe enfrentar diversas adecuaciones; la fonológica y la económica, ambas sujetas a presiones de la cadena sintagmática y del sistema semántico. El semiólogo Marc Arabyan (2012), siguiendo el filón propuesto por Martinet, distingue una *archifonéma* transmutado por *archigrafema*, es decir un cambio de *lo verbal* al visual generando distintos valores:

1. Valeur (archi)ponhémique de la lettre.
2. Valeur (archi)graphémique de la lettre.
3. Type de la lettre (niveau où le verbal s'extraît du visual)
4. Forme (iconique) de la lettre. (Arabyan 2013:40)

De acuerdo con Arabyan el *valor archifonémico* corresponde al empleo del alfabeto en una línea de espacialidad y temporalidad. El *valor archigrafémico* permite

---

9 Joseph Villarroya por ejemplo, en un recuento de los librerros valencianos publicado en 1796 con el título *Disertación sobre el origen del nobilísimo arte tipográfico y su introducción en la ciudad de Valencia de los Edetanos*, equipara arte tipográfico con impresión de libros.

la función de la letra aún en su combinación con otras para transmitir eventos que crean ensambles de tipo morfológico de la lengua. El *type de la letra* supone un *token* unidos por una relación arbitraria estableciendo los niveles icónicos de reconocimiento y garantizando, en última instancia, la legibilidad. La *forma de la letra* es la que se adquiere en cada contexto específico y se establece por la combinación de elementos de visualización como son el color, la textura, la luminosidad, etc. Incluso la alografía representa un recurso importante en la personalización, en el uso de una variante de escritura al permitir expresar la individualidad en el simple hecho de la elección de los caracteres y de su forma expresiva (Arabyan 2012: Cap. 3).

En la comunicación virtual, la tipografía enfrenta además formas emergentes de visualidad al incluir al movimiento de manera activa y no sugerido por relaciones causa-efecto activadas por el individuo. Las posibilidades semánticas de mayor complejidad se revelan precisamente en la tipografía virtual (Hillner 2009), ya que en sus funciones recae la tarea de contrarrestar los efectos de la inmediatez, particularidad distintiva de los flujos de información en internet. El movimiento en la letra se sirve del ejercicio interpretativo del sujeto en concordancia con el proceso de significación, para lograr establecer las condiciones necesarias para su ejecución. En ellas participan: i) el punto de vista como ángulo de visión; ii) los intervalos en la linealidad en el rol de indicios de *hipótesis de significado*;

iii) la gestáltica uniendo los elementos como *proceso de percepción* logrado en la recepción de la totalidad textual. Se puede observar la importancia del carácter definitorio del texto que la hospeda: cine, página web, televisión, red social, etc., de este modo la “tipografía en movimiento” constituye una prerrogativa de la pantalla.

La movilidad permite distinguir dos formas visuales a partir de sus rasgos definitorios; por un lado, la tipografía en movimiento corresponde a las letras que se mueven, mientras que por el otro, se encuentra la tipografía transitoria, es decir, con la posibilidad de modularse gradualmente (Hillner 2009: 36-37). Ambas son maniobras compositivas capaces de vehicular necesidades específicas y significativas al momento de erigir la individualidad del sujeto. Los recursos de la movilidad consiguen alcanzar tonos, modulaciones, expansiones semánticas al referir la lengua hablada en una forma escritoria. De hecho, la tipografía transitoria permite identificar a la tipografía secuencial al “definir las formas tipográficas que cambian” (Hillner 2009: 40). Las funciones *fonográfica*, *morfográfica* e *indexical* adquieren potencial ulterior en el movimiento. Precisamente, el rasgo definitorio de secuencialidad ofrece parámetros para observar sus efectos: i) el *ritmo* plantea una temporalidad en la lectura; ii) la *expresividad* mostrada en el aumento o disminución del tamaño, grosor, cromática; iii) la *expansión-contracción*, la intensidad, la difuminación, la desaparición, adhieren a la secuencialidad para lograr efectos semánticos.

Las zonas de visibilidad en todo *evento escriptorio* no se limitan a las formas visuales evidentes en el tipo de letra o inherentes al carácter tipográfico. La escritura consiste, según Nina Catach, en conformar un “conjunto de signos discretos, articulados y arbitrarios que permiten comunicar cualquier mensaje construido sin pasar necesariamente por la voz natural.” (Catach 1996: 310). Si esa es su esencia, entonces es necesario considerar la presencia de *signos pleremáticos*, aquellos considerados plenos en su significado, los cuales son activos en función de marcas plerématicas (Catach 1996: 317-318) y por oposición a los *cenemas* los cuales trabajan en el plano del contenido. Catach concibe al conjunto como un plurisistema enriquecido por tres sistemas: *fonográfico*, *morfográfico* y *logográfico* los cuales actúan gracias a la complementariedad. En la forma visual destaca la denominada *zona visuográfica* (Cárdenas 2004, 2008) patente al interior del *evento escriptorio* gracias a la acción conjunta de recursos visuales de organización y presentación del texto. Tales recursos operan en ámbitos de funcionamiento diverso: texto, frase, palabra (Catach, citada por Cárdenas 2008: 66-68). Otros recursos pleremáticos se localizan además en los refuerzos semasiográficos y todos laboran en un ejercicio de complementariedad para lograr alcanzar el objetivo comunicativo en cuestión.

Los recursos expuestos anteriormente constatan el avance radical de las últimas décadas en la escritura en su relación imagen-habla al atravesar los recursos

proporcionados por las tecnologías emergentes. La interacción entre habla y escritura reside entonces en la función unidireccional que puede asumir el *evento de escritura* relacionado con la imagen a partir de los tipos de relación presentes en ambos sistemas en concordancia (oral y escrito), dinámicos en el evento de escritura pero siempre al interior de la secuencialidad requerida por el ejercicio de comunicación en curso.

## **5. De la semiótica a la didáctica a través del ejercicio de la escritura en Internet**

El presente trabajo ha centrado su atención en responder al cuestionamiento sobre las condicionantes de las formas visuales, plásticas, figurativas en ejercicio con cada evento escriptorio. La construcción de la individualidad se presenta como un consecuente natural del ejercicio particularizado de escribir. La escritura representa entonces una serie de condiciones humanas, como hemos podido perfilar anteriormente: i) la individualidad al poder elegir visualidad expresiva y no solamente imágenes conceptuales; ii) la posibilidad integradora de lógicas complementarias que habrían parecido oposiciones naturales al ser expuestas como dicotomía: lengua/habla, verbal/no verbal, oral/escrito; iii) la capacidad estructurante de las lógicas integradas y la cognición derivadas de la escritura en soporte virtual. Las anteriores son solamente nuevos espacios hacia dónde dirigir las prácticas del “saber hacer saber” propias del proceso de enseñanza aprendizaje.

En un texto pionero, Bruno Bassi (1994: 125-134) observaba una dicotomía simple para servirse del hipertexto en ámbito educativo: por una parte, usar los textos existentes y por el otro, generarlos *ex profeso*. La realidad ha superado a las expectativas planteadas en ese primer delineamiento de la escritura virtual en aspectos como: la comunicación inmediata, la auto-legitimización del sujeto, la construcción de la propia identidad individual y colectiva. Las comparaciones surgidas en las descripciones iniciales del hipertexto subrayaban las similitudes con los procesos cognitivos de aprendizaje y el funcionamiento de la mente humana (Véase Vannevar Bush 1945 y Jeff Conklin 1987 citados por Bassi, 1994: 129). La eficacia mostrada en las últimas décadas advierte, entre otras cosas, sobre aquellos procesos capaces de permitir la interacción entre formas de cognición, de conservación y de gestión de la memoria, de los efectos en la adecuación en la organización de los recursos para el registro cotidiano de los hechos y su comunicabilidad (Lévy 1990), de la construcción de inteligencias colectivas con presencias individuales donde,

“el intelectual colectivo construye y reconstruye la propia identidad por medio del mundo virtual que lo expresa. En cuanto al individuo, él posee tantas identidades en el Espacio del saber en proporción a a los “cuerpos virtuales” que logra crear. Participando en más de un intelectual colectivo, el construirá más de un blasón de conocimiento” (Lévy 1994: 159)

Las formas visuales se integran en los procesos dado que “El cerebro entra en contacto y se une con otros cerebros a través de sistemas de signos, lenguajes y tecnologías intelectuales.” (Lévy 1994:159). Tal conexión es posible gracias al conocimiento de los marcos operantes al momento de reconocer signos en códigos, sistemas semióticos en normatividades y reglamentaciones y las tecnologías como a través de reconocimiento alfabetizado (Buckingham 2003 [2005: 291]).

Las formas visuales de la escritura obedecen así a diversas lógicas semióticas: i) aquella derivada de códigos en descodificación, ii) aquella proveniente de sistemas semióticos en proceso de estandarización, iii) aquella surgida de tecnologías cambiantes y desafiantes de los procesos cognitivos en el aprendizaje que requieren adecuación inmediata. La escritura ha demostrado a lo largo del tiempo, del códice a la imprenta de Gutenberg, del soporte papel al soporte virtual, su dependencia de los vehículos materiales para efectuar las llamadas revoluciones de comportamiento y de organización social. Algunos de los elementos puestos en consideración en la presente reflexión nos permiten dirigir la atención hacia una escritura cambiante en sus formas conceptuales y expresivas, en sus lógicas y en la semiosis derivada de las conexiones que surgen al poder combinar movimientos, secuencialidades, narraciones audiovisuales, en la propia construcción de una individualidad ya sea proyectada hacia el mismo sujeto o bien, de la persona hacia la colectividad en sus distintas formas de agrupación.

Sin embargo, la propia individualidad entendida como diferenciación en el proceso de la escritura por internet remite a diversos tipos de procesos de materialización visual: la página personal, el perfil en la red, la ventana de diálogo, por citar los más comunes. En cada uno de ellos operan lógicas distintas de estructuración determinadas incluso por las formas visuales disponibles gracias al soporte en uso, como se puede observar en los emoticones específicos para cada tipo de red; whatsapp, Facebook, Skype, twitter. Escribir la identidad a través de una relación entre la palabra y la imagen se advierte en fases, planos, pero sobre todo en las determinaciones entre funciones cercanas al relevo y en algunos casos de catacresis hacia el anclaje, donde una imagen deriva de la representación visual de un conjunto de sonidos. El fenómeno es observable en otros soportes como ha sucedido en antaño en las onomatopeyas en los comics o en los dibujos animados.

Una pedagogía de la semiótica de la escritura debe considerar las posibilidades combinatorias de los canales, oral y visual, en las formas específicas de comportamiento en los nuevos soportes. Se trata de sumar los recursos a disposición, de integrarlos dentro del amplio fenómeno entendido como “alfabetización” para transformarlo en una semiosis evidente, y poder construir una meta-semiótica. La escritura identitaria entendida como un sistema operante a través de normas, reglas, codificaciones, estandarizaciones, significa una forma de conocimiento, transmitible, conservable y pilar de la base de una cultura.

El ejercicio de individualización radicado en el acto mismo de la escritura es el resultado de la interacción entre una imagen conceptual, su forma visual y está determinado por los recursos tecnológicos. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura enfrenta lo anterior como condicionantes pero también como un reto para la ideación de estrategias de enseñar y aprender para enriquecer la pedagogía de la comunicación.

## Referencias

Arabyan, Marc. 2012. “Des lettres de l’alphabet à l’image du texte. Recherches sur l’énonciation écrite”, Limoges:Lambert-Lucas

BARTHES, ROLAND. 1969 “Diez razones para escribir”. En Barthes, B., *Variaciones sobre la escritura*, México: Siglo XXI, 2003.

\_\_\_\_\_. 1973 “Variaciones sobre la escritura. Teoría del Texto” En Barthes, B., *Variaciones sobre la escritura*, México: Siglo XXI, 2003.

Bassi, Bruno, Gennari, Mario. 1994 “Premessa”. Versus No. 68-69, *Semiotica e educazione*, pp. 3-3. Milán, Bompiani.

Bassi, Bruno. 1994 “Ipertesti e pratica educativa”. Versus No. 68-69, *Semiotica e educazione*, pp. 125-133. Milán, Bompiani.

BUCKINGHAM, DAVID. 2003 *Media Educations. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. UK: Polity Press & Blackwell Publishing Ltd. (Tr. Esp. Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Barcelona: Paidós, 2005)

CÁRDENAS, VIVIANA. 2004. «Lingüística y escritura». En AA.VV. Tópicos del Seminario, 6, Puebla. BUAP, pp. 93-142

\_\_\_\_\_. 2008. *La zona visuográfica en la escritura de niños*, Argentina: Universidad Nacional de Salta

Cid Jurado, Alfredo Tenoch. 1999. *Il glifo come problema di interpretazione e traduzione culturale*. Tesis de Doctorado. IX ciclo. Università degli studi di Bologna, Italia.

Crépieux-Jamin, J. 1923. *Les éléments de l'écriture des canailles*. París: Flammarion

Derrida, Jacques. 1967. *L'Écriture et la Différence*. París: Seuil. (Tr. Esp. *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos, 1989)

Eco, Umberto. 1976. *Trattato di semiotica generale*. Milán: Bompiani. (Tr. Esp. *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen, 2000)

Fontanille, Jacques ; Dublanche, Corinne. 1994. “Diététique et didactique: de la sémiotique didactique à la sémiotique de l'éducation”. Versus No. 68-69, Semiotica e educazione, pp. 83-102. Milán, Bompiani.

Fraenkel, Béatrice. 1992. *La signature. Genèse d'un signe*. Paris Gallimard.

Gennari, Mario. 1994. “Verso una semiotica dell'educazione”. Versus No. 68-69, Semiotica e educazione, pp. 5-27. Milán, Bompiani.

Greimas, Algirdas Julien. 1978. “Semiótica figurativa y semiótica plástica”. En Hernández, Gabriel. *Figuras y estrategias. En torno a una semiótica de lo visual*. México: Siglo XXI.

\_\_\_\_\_. 1988. “Por una semiótica didáctica”. En Rodríguez Illera 1988: pp. 63-68.

Halliday, Michael A. K. 1985. *Spoken and written language*. Victoria: Deakin University (Tr. Ita. *Lingua parlata e lingua scritta*. Florencia La Nuova Italia, 1992).

Harris, Roy. *La sémiologie de l'écriture*. París: CNRS Langage.

\_\_\_\_\_. 1995. *Signs of Writing*. London: Routhledge. (Tr. Esp. *Signos de escritura*. Barcelona: Gedisa, 1999).

Herts, Herbert. 1950. *La Graphpologie*. Paris: Presses Universitaires de France.

Hillner, Matthias. 2008. *Virtual Tipography*. AVA Publishing. (Tr. Esp. *Tipografía virtual*. Barcelona: Parramón, 2009).

Jakobson, Roman. 1988. “El metalenguaje como problema lingüístico”. En Jakobson 1988: pp.- 369-376.

\_\_\_\_\_. 1988 “*Obras Selectas I*”. España: Gredos

Klinkenberg, Jean-Marie. 1996. *Précis de sémiotique générale*. París: De Boeck & Larcier S.A. (Tr. Esp. *Manual de semiótica general*. Bogotá: Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. 2006)

Lévy, Pierre. 1990. “Las tecnologías de la inteligencia. El futuro del pensamiento en la era informática”, Republica de Argentina: EDICIAL

\_\_\_\_\_. 1999. “L’Intelligenza collettiva. Per un’antropologia del cyberspazio”, Paris : Editions La Découverte

Martinet, André. 1984. “Elementos de lingüística general”, España: Editorial Gredos

Ong, Walter. 1982. *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word.* (Tr. Esp. Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. México, Fondo de Cultura Económica 1987).

Rodríguez Illera, José Luis (compilador). 1988. *Educación y comunicación.* Barcelona: Paidós.

Saussure, Ferdinand de. 1916. *Cours de linguistique générale.* Paris: Payot. (Tr. Esp. *Curso de Lingüística general.* México: Nuevomar, 1982).

Villarroya, Joseph. 1992. “Disertación sobre el origen del noblísimo arte tipográfico” edición facsímil, Madrid: Closas-Orcoyen

## ASPECTOS SEMIÓTICO-DISCURSIVOS DA ICONICIDADE EM CHARGES

André Crim Valente<sup>10</sup>

### Introdução

Houve, nos anos 1970, mudança significativa nos *corpora* para descrição e ensino de Língua Portuguesa. Até então, a linguagem literária constituía, prioritariamente, o *córpus* das pesquisas e das aulas. Naquela década, surgiram, ao lado das Literaturas Portuguesa e Brasileira, novas linguagens – textos jornalísticos, anúncios publicitários, letras de música, histórias em quadrinhos, charges e cartuns – nas práticas didático-pedagógicas. A partir daí, muitas das aulas de português passaram a ser aulas de linguagem, o que exigiu ampliação da fundamentação teórica dos docentes. Estes acrescentaram aos seus conhecimentos gramaticais teorias dos campos linguístico e semiótico.

Antes da inovação no período supracitado, os professores de Língua Portuguesa lidavam, exclusivamente, com a linguagem verbal por ser a Literatura a arte das palavras. Instados a trabalhar também com linguagem não verbal, tiveram de buscar suporte teórico para explorar signos indiciais, icônicos e simbólicos. Desde então, estudos de Charles Sanders Peirce e Umberto Eco trazem importantes

---

10 Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/ Centro Linguístico da Universidade do Porto – CLUP/ Grupo SELEPROT. E-mail: prof.acvalente@gmail.com

contribuições para as atividades acadêmicas de natureza semiótica. Devido ao forte caráter imagético da linguagem não verbal, tornou-se fundamental para docentes e discentes saber ler desenhos, fotos, cores e símbolos.

O trabalho aqui apresentado reconhece a existência das iconicidades verbal e não verbal e enfatiza o destaque desta em charges da linguagem midiática. Busca, ainda, com base em reflexões teóricas de artistas (Ique) e acadêmicos (Teixeira e Ramos), estabelecer, distinções entre charges, cartuns e caricaturas. Por fim, apresenta uma pesquisa de trinta e cinco anos sobre iconicidade na representação do Brasil político a partir de seu mapa territorial.

## **I. O Signo**

Nas suas considerações sobre semiótica, Eco (1976: 11) propõe uma definição, que se tornou referência, para signo: “Propomos, destarte, definir como signo tudo quanto, à base de uma convenção social previamente aceita, possa ser entendido como ALGO QUE ESTÁ NO LUGAR DE OUTRA COISA”.

Peirce apresenta várias abordagens tricotômicas do signo. Dentre elas, destacou-se a segunda tricotomia. Um signo pode ser denominado Ícone, Indicador ou Índice, Símbolo. Distingue-os da seguinte forma: “Um Ícone é um signo que se refere ao objeto que denota simplesmente por força de caracteres próprios e que ele possuiria, da mesma forma, existisse ou não existisse efetivamente um objeto daquele tipo” (Peirce, 1972: 101).

Já o indicador, que ficou mais conhecido como Índice, é, para o autor, “um signo que se refere ao Objeto que denota em razão ver-se realmente afetado por aquele Objeto”(id.: 101).

Por fim, afirma que um símbolo “é um signo que se refere ao Objeto que denota por força de uma lei, geralmente uma associação de ideias gerais que opera no sentido de levar o Símbolo a ser interpretado como se referindo àquele Objeto” (ibidem: 101).

Ao tratar do signo, Jakobson (1969: 100) compara estudos de Saussure e Peirce e provoca-nos com a seguinte reflexão: “seria interessante estabelecer se teria havido filiação direta ou apenas convergência entre os esforços desses dois sábios para fundar tal estudo comparado dos sistemas de signos”.

Ao fazer a releitura da tricotomia de Peirce, Jakobson (1969: 100 e 101) apresenta com muita clareza – e até didaticamente – a distinção entre os três tipos:

o ícone opera, antes de tudo, pela semelhança de fato entre seu significante e seu significado;

o índice opera, antes de tudo, pela contiguidade de fato, vida, entre seu significante e seu significado;

o símbolo opera, antes de tudo, por contiguidade instituída, apreendida, entre significante e significado.

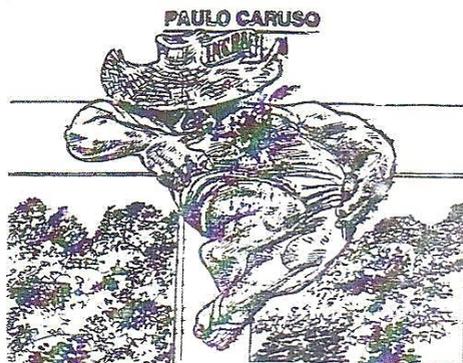
Para a consecução dos objetivos deste estudo, retomo considerações por mim feitas anteriormente:

o Ícone apresenta uma relação de semelhança entre significante e significado. *Ícon*, elemento grego, significa imagem. Assim, a relação icônica tem como traço principal

a similaridade. São signos icônicos as maquetes, as estátuas, as fotografias, as caricaturas. Os cartuns e as charges que se referem a pessoas também apresentam valor icônico. (1997: 15)

## **Uma aplicação**

Nas charges, pode ocorrer a combinação dos três elementos sígnicos na construção da mensagem.



**Figura 1 - Jornal do Brasil, 21/04/1996**

Em estudo sobre intertextualidade, observei (Valente, 2002: 190) que o trabalho de Paulo Caruso nos remete a um dos ícones mais utilizados na cultura ocidental, a imagem de Cristo crucificado. No caso, a referência é feita aos sem-terra massacrados no Pará, fato de repercussão internacional. O autor explora ainda a semelhança entre os significantes INRI (Iesus Nazarenus Rex Iudeorum) e INCRA (Instituto Nacional de Coordenação de Reforma Agrária).

Além do valo icônico, encontramos, também, traços indiciais e simbólicos. O índice está presente no sangue

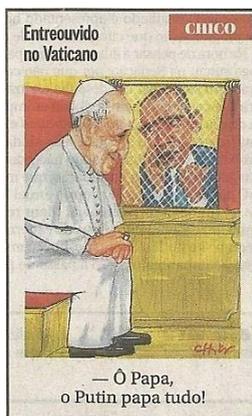
que jorra do peito do sem-terra crucificado e na vegetação característica da Zona Rural. O símbolo sintetiza o trabalho: o sem-terra crucificado, mortalmente ferido, assemelhando-se ao nosso mapa territorial, é o símbolo, no plano sociopolítico da desigualdade brasileira, das nossas mazelas sociais.

## **II. Charges, cartuns e caricaturas**

A charge é um instrumento de intervenção política que, após longo processo de amadurecimento de sua linguagem, encontra nos jornais o espaço ideal para a expressão de sua forma e significação de seu conteúdo. Sua função é temperar a monotonia e a severa objetividade do texto com a permissividade de um discurso que diz o que o verbo não pode, não deve, não ousa expressar. Para o jornal, objetividade e imparcialidade da notícia são premissas básicas para a sua relação de credibilidade com o leitor. Assim, é surpreendente a valorização jornalística da charge, nos termos dessa rígida estrutura de códigos éticos de comunicação, uma vez que ela não produz outra notícia, mas a mesma notícia, com subjetividade e parcialidade. (TEIXEIRA, 2005, p. 13)

### **. Distinção de charge, cartum e caricatura**

Dos três gêneros gráficos que se apropriam da realidade para expressá-la através do traço de humor, a charge é o mais sofisticado, pois conta e resume histórias reais de modos e maneiras convincentemente irreais. (TEIXEIRA, 2005.: 91)



**Figura 2 - 28/03/2004**

Dos três gêneros gráficos que se apropriam da realidade para expressá-la através do traço de humor, a caricatura é a mais ousada, pois mexe nas superfícies anatômicas do sujeito real para reproduzi-las em profundidade, como exterioridades de sua identidade corporal. (TEIXEIRA, 2005: 101)



**Figura 3 - Érico, “Ronaldinho Gaúcho”, caricatura finalista do 16º Salão Carioca de Humor**

Dos três gêneros gráficos que se apropriam da realidade para expressá-la através do traço de humor, o cartum é o mais livre e criativo, e também o mais anárquico, porque é aquele que explora e vai fundo no delírio de ser, como fonte de consciência individual e como objeto de comportamento social. (TEIXEIRA, 2005: 118)



**Figura 4 - Valentin Druzhinin | Rússia | s/ título, Grande Prêmio 2005 Porto Cartoon World Festival**

A seguir, o quadro de Teixeira sintetiza, de forma clara, a distinção:

Charge	mundo real	→	mundo fictício
	sujeito	→	personagem
<hr/>			
Cartum	mundo fictício	→	mundo fictício
	personagem	→	personagem
<hr/>			
Caricatura	mundo real	→	mundo real
	sujeito	→	sujeito

**Figura 5 – Síntese de TEIXEIRA sobre Charge, Cartum e Caricatura (2005: 128)**

### **III. A presença da intertextualidade**

A charge é um texto de humor que aborda algum fato ou tema ligado ao noticiário. De certa forma, ela recria o fato de forma ficcional, estabelecendo com a notícia uma relação intertextual. Romualdo vê na relação intertextual um dos elementos constituintes da charge. O tema do desenho pode ser pautado por notícias reportadas de forma verbal, visual (caso das fotos) ou verbo-visual. (*Apud* Ramos, 2009: 21)

## . Charge e contexto sociopolítico

Por outro lado, ao contrário das HQ, que tentam desenvolver aqui um estilo a partir de uma temática ficcional própria – mas acabam subjugadas pela penetração das HQ americanas –, a charge consegue fincar raízes entre nós por dois motivos principais: Elege a política como objeto privilegiado para a expressão de sua forma e manifestação de seu conteúdo. Em consequência, a eficácia de seu discurso está organicamente ligada à sociedade na qual se insere. (Teixeira, 2001: 8-9)

## . Distinção de charge e cartum segundo Ique:



Figura 6 - 1/03/2014

Na verdade, a grande diferença é que você pode fazer um cartum sem referência temporal. Então o cartum na verdade é normalmente sobre crítica de costumes; a piada da ilha deserta, a do ceguinho que atravessa rua, isso normalmente é cartum. Uma revista em quadrinhos é um cartum. Eu, por exemplo, li o Cebolinha quando era adolescente e o meu filho, com certeza, vai ler também e, se repetirem a mesma história da minha adolescência, ele vai entender. A charge está ligada ao momento, é por isso que às vezes eu esqueço de determinada charge que eu fiz e tenho que voltar lá ao assunto que me motivou para eu poder me lembrar. Então, o assunto e a data marcados na caricatura

é que fazem a diferença entre a charge e o cartum. (Ique, em Mesa-Redonda “O processo de criação das charges” com Ique e Aroeira, mediador André Valente)

O exemplo das manifestações de rua (de André Dahmer) é um caso de cartum. Já a maioria dos trabalhos no *córpus* será de charges.

#### **IV. O Brasil Político**



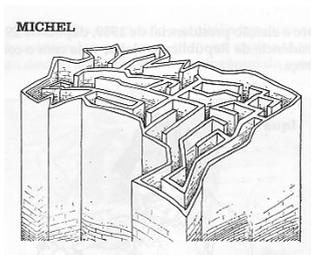
**Figura 7 - . Loredano, 1/04/1984**

O trabalho de Loredano comprova a importância da iconicidade em charges. Como se pôde ver nas referências teóricas, a charge apresenta traços imagéticos, com elementos caricaturais, na associação do mundo fictício com o mundo real, é um instrumento de intervenção política, com assunto e período datados. A charge de Loredano, publicada em primeiro de abril de 1984, na 1ª página do *Jornal do Brasil*, remete aos vinte de ditadura militar (1964/1984). Constitui a charge o conjunto dos cinco presidentes militares caricaturados, apresentados na cronologia do poder: Castelo Branco, Costa e Silva, Médici, Geisel e Figueiredo.

## **V. O Brasil como tema**

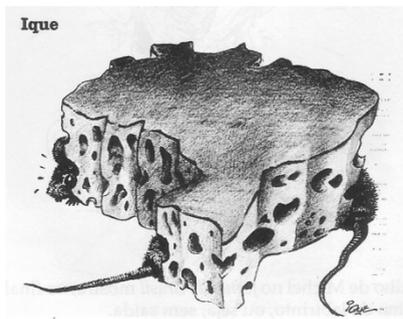
As charges aqui apresentadas têm o Brasil como tema, o que se manifesta nos formatos vários em que se apresenta o mapa territorial brasileiro. Elas cobrem um percurso político de 35 anos. Agrupamo-las por períodos correspondentes a décadas.

### **1) Anos 1980**



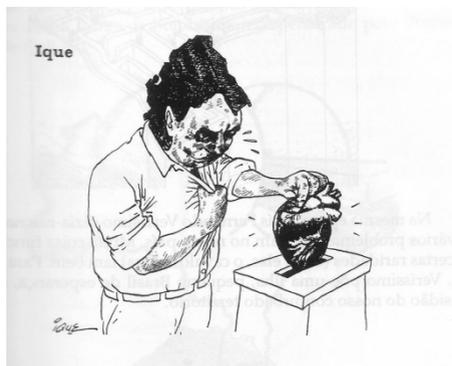
**Figura 8. Final dos anos 1980**

A charge de Michel mostra o Brasil em forma de labirinto, o que significava um país sem perspectiva, sem saída.



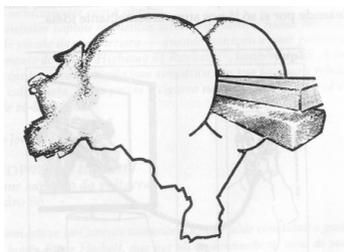
**Figura 9 - 23/07/1987**

A corrupção que grassava na época mereceu crítica contundente de Ique. O queijo roído pelos ratos (valor simbólico pelo emprego de metáfora de valor negativo) tem a forma do nosso país.



**Figura 10 - 1989**

Sobre a eleição presidencial de 1989, depois de 29 anos sem eleição para a Presidência da República, o eleitor vota com o coração na mão e o Brasil na cabeça.



**Figura 11 - Hippert, final de 1989, 3º Salão Carioca de Humor**

Logo após a eleição de Fernando Collor de Melo, o charginista, refletindo o sentimento de milhões de brasileiros,

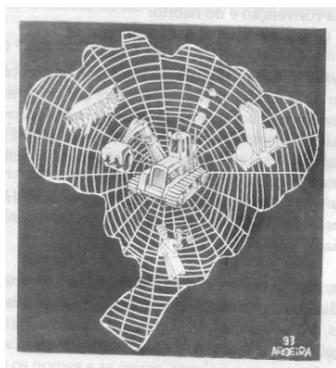
previu o que nos iria acontecer. Erotiza, criticamente, a linguagem e mostra o Brasil - vide a imagem - penetrado pelo símbolo (associação fálica) da campanha de Collor.

## 2) Anos 1990



**Figura 12 - Início dos anos 1990**

Sobre a violência de Antônio Rogério Magri, Ministro do Trabalho de Collor, contra os aposentados do INSS, Ique mostra o velhinho aposentado sendo a cara do Brasil ou tendo o Brasil na cara (e na cabeça, já que o lenço ajuda a dar, junto com o rosto, o formato do nosso país). O trabalho combina os três signos (Ícone, Índice e Símbolo) na denúncia de um Brasil acororado e pedinte.



**Figura 13 - O Brasil é uma teia - 1993**

O escândalo que tomou conta do Brasil, com orçamento entregue a “anões” ligados a empreiteiras, mereceu de Aroeira uma consideração de valor icônico-simbólico, combinado com elemento indicial (a fumacinha que sai da escavadeira). Se o Brasil é uma teia, nesta manda a aranha; naquele, as empreiteiras. A escavadeira, tomando conta do centro do poder, com os outros Poderes da República (Executivo, Legislativo e Judiciário) nas extremidades, simboliza esse domínio das empreiteiras por meio da corrupção dos políticos.



**Figura 14 – Betinho e o amor pelo Brasil - 1994**

Betinho, o irmão do Henfil, celebrado na canção “O bêbado e o equilibrista”(João Bosco e Aldir Blanc), teve atuação política marcante na sua volta ao Brasil. Sociólogo de formação, Betinho teve de ficar muitos anos no exílio. No seu retorno, engajou-se novamente nas lutas políticas e destacou-se no combate à fome. Ele é apresentado por Aroeira em profunda comunhão com o Brasil, por tê-lo, com toda a carga icônico-simbólica, no lugar do coração.

### c) Anos 2000



Figura 15 – Apaga Brasil - 18/06/2001

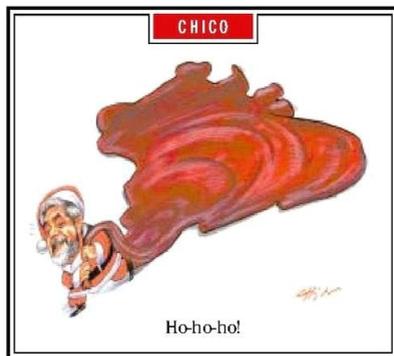
O Presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, apaga as velinhas de um bolo. No setor energético, vivia-se grande crise com os chamados apagões. As velinhas, no formato do mapa territorial brasileiro, apagadas pelo Presidente, retomam, coesivamente, o título para, em tom irônico, denunciar os problemas causados ao país.



Figura 16 – A posse de Lula. 02/01/2003

A charge de Chico Caruso, no dia seguinte à posse de Lula, no 1º mandato, traz o Presidente ao lado da sua esposa, Dona Marisa, em desfile em carro aberto. O povo,

representando o Brasil, acompanha, festivamente, o cortejo. O autor acrescenta linguagem verbal, como legenda, para comentar o marcante momento político: a chegada do operário/povo/Brasil ao poder.



**Figura 17 - Lula é o Papai Noel do Brasil. 24/12/2006**

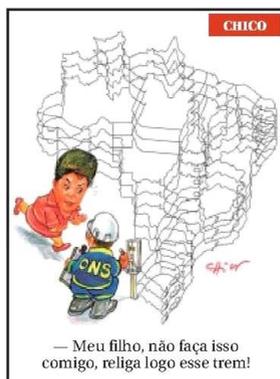
Na véspera do Natal de 2006, Chico Caruso apresenta Lula, reeleito para o 2º mandato, como Papai Noel. A charge traz elementos indiciais – a expressão facial sorridente e o “Ho-ho-ho” característico do bom velhinho - da alegria do Presidente. O outro signo natalino, o saco de presentes, tem a forma do nosso mapa territorial. Lula traz o Brasil como presente para os brasileiros.

#### d) Anos 2010



**Figura 18 – Dilma como Rapunzel. 26/01/2011**

A charge traz a Presidente Dilma Rousseff, eleita para o 1º mandato no final de 2010, como Rapunzel, no início do seu governo em 2011. Além do jogo intertextual com a personagem do conto dos Irmãos Grimm, merece destaque a associação dos famosos cabelos, em forma de trança, de Rapunzel com o mapa territorial brasileiro. No conto, a personagem fica isolada na torre de um castelo, assim como ficaria a Presidente no Palácio do Planalto. A expressão facial de Dilma é índice de suas preocupações com o início do governo no país, representado, iconicamente, nos cabelos de Dilma/Rapunzel.



### 19- Dilma e os problemas no setor energético. 20/01/2015

A charge retoma, intertextual e interdiscursivamente, o trabalho do autor feito no governo FHC. Dilma, logo no início do 2º mandato, também enfrenta problemas no setor energético. Mais uma vez, o Brasil vem representado pelo seu mapa territorial, agora na rede elétrica. Destaca-se, ainda, na linguagem verbal, o emprego do termo “trem” no diálogo da Presidente com o funcionário da empresa. De uso regional – Dilma é de Minas Gerais -, *trem* significa, como gíria, *coisa*, *treco*, *negócio*. No contexto, pode-se admitir valor polissêmico para o termo.

### Conclusão

A pesquisa aqui apresentada, com charges dos últimos 35 anos, teve como principal objetivo ressaltar a importância da iconicidade, particularmente a não verbal, na organização textual de natureza semiótica. Na fundamentação teórica, deu-se prioridade a estudos que cobrem teorias sobre o signo

e sobre a charge, o cartum e a caricatura. Particularmente no que respeita ao ícone, ganharam destaque as reflexões de Peirce e Jakobson. No que concerne à caracterização da charge, do cartum e da caricatura, valemo-nos das reflexões de Teixeira e Ramos. Na análise do cópuz, também recorreremos às noções de intertextualidade e interdiscursividade uma vez que a perspectiva de abordagem semiótica tinha natureza linguístico-discursiva. Essa proposta justifica diálogos estabelecidos na análise não só entre charges ( dos governos FHC e Dilma, na crise energética), mas também de charges com obras literárias (conto dos Irmãos Grimm).

Por fim, cabe ressaltar a modesta contribuição que pretendemos oferecer para a descrição e ensino da linguagem. Nosso estudo insere-se na proposta de abordar, de forma imbricada, as linguagens verbal e não verbal. Reconhecemos a importância do humor crítico para o convívio sociopolítico e consideramos fundamental o seu emprego para a leitura de textos complexos da linguagem midiática. Sabemos que há dificuldades entre alunos mais jovens na decodificação de imagens, o que exige dos docentes/pesquisadores maior embasamento para tratar de questão tão presente no nosso cotidiano. Chega ser surpreendente a atualidade de algumas charges publicadas nos anos 1980 e 1990, principalmente as que se referem ao problema da corrupção, o que nos leva a duas conclusões:

1<sup>a</sup>) as charges são tão boas que continuam atuais e

2<sup>a</sup>) O Brasil pouco mudou.

## Referências

16º Salão Carioca de Humor (Catálogo). 2005.

Eco, Umberto. 1976. *Tratado geral de semiótica*. São Paulo: Editora Perspectiva.

Ique (Mesa-redonda com Ique e Aroeira). 2001. *O processo de criação das charges*. In: Azeredo, José Carlos de (Org.). *Letras e comunicação: uma parceria no ensino de língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes.

Jakobson, Roman. 1969. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix.

Peirce, Charles Sanders. 1972. *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Cultrix.

Ramos, Paulo. 2009. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto.

Teixeira, Luiz Guilherme Sodrê. 2001. *O traço como texto: a história da charge no Rio de Janeiro de 1860 a 1930*. Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa.

\_\_\_\_\_. 2005. *Sentidos do humor, trapanças da razão: a charge*. Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa.

Valente, André. 1997. *A linguagem nossa de cada dia*. Petrópolis: Vozes.

\_\_\_\_\_. 2001. Aspectos semânticos em charges e cartuns. In: Azeredo, José Carlos de (Org.). *Letras e comunicação: uma parceria no ensino de língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes.

\_\_\_\_\_. 2002. Intertextualidade: aspecto da textualidade e fator de coerência. In: Henriques, Claudio Cezar & Pereira, Maria Teresa G. (orgs.). *Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos*. São Paulo: Contexto.

## O *PATHOS* E A CRÔNICA JORNALÍSTICA

Lúcia Helena Martins Gouvêa<sup>11</sup>

### 1. Introdução

Este artigo tem como proposta apresentar uma pesquisa de pós-doutoramento que estuda o conceito de *pathos* em crônicas jornalísticas. Trata-se de um trabalho que tem, como cópua, crônicas de Luiz Garcia publicadas no jornal *O Globo*, do Rio de Janeiro, nos anos de 2011, 2012 e 2013.

O objetivo é mostrar uma possibilidade de estudo da subjetividade em gêneros opinativos, sob os pontos de vista argumentativo e persuasivo. Para isso, será considerada a conduta de Patrick Charaudeau, com relação a seus estudos sobre *pathos*, estudos em que ele trata a patemização como uma categoria de efeito e analisa a organização do universo de patemização.

Com a finalidade de analisar, então, o efeito que o locutor-cronista produz no auditório (*pathos*), serão observados os procedimentos linguístico-discursivos que possibilitarão a identificação desse efeito visado. Vale dizer, serão analisadas algumas estratégias linguístico-discursivas empregadas pelo locutor para atuar sobre o alocutário, estratégias essas que permitirão reconhecer as intenções do sujeito da enunciação e vislumbrar as possíveis consequências no que diz respeito ao público-alvo.

---

11 Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: lhluar@yahoo.com.br

## 2. Pressupostos teóricos

Para falar de *pathos*, é importante voltar no tempo, especificamente à Retórica de Aristóteles (2012). Segundo ele, a Retórica é uma forma de argumentação, é a arte genuína de argumentar e funda-se em provas, em meios de persuasão.

São dois os meios de prova: o *meio não artístico*, que se constrói por intermédio da evidência de testemunhos ou de contratos escritos; e o *meio artístico*, que corresponde aos meios de persuasão engendrados pelo orador.

A este trabalho, interessam os *meios artísticos* de prova, que se dividem em três categorias: o *logos*, o *ethos* e o *pathos*.

O *logos* diz respeito aos meios derivados de argumentos verdadeiros ou prováveis, vale dizer, corresponde ao conteúdo proposicional dos enunciados. O *ethos* é um meio de prova derivado do caráter do orador e é definido, em estudos atuais (cf. Maingueneau, 2010), como a imagem projetada pelo locutor através de seu discurso. O *pathos*, tema deste artigo, é um meio de prova derivado da emoção despertada pelo orador nos ouvintes, ou seja, é um tipo de prova que consiste em o ouvinte e/ou o leitor sentirem emoção por intermédio do discurso.

Para Charaudeau (2007), linguista que criou a Semiologia do Discurso, o *pathos* é um conceito que exige um tratamento especial, razão por que adotou o termo *patemização* ao estudar as emoções no discurso. Segundo ele, a *patemização* é uma categoria de efeito, o que leva a se considerar, neste artigo, o *pathos* como o efeito produzido pelo locutor no auditório.

Charaudeau (2000, p. 136) diz que o interesse da disciplina Análise do Discurso, com relação ao conceito de *pathos*, está em estudar o processo discursivo por meio do qual as emoções se desencadeiam. Para isso, é importante entender o tratamento dado por ele (1996; 2008) aos “atos enunciativos”, tratamento de acordo com o qual as modalidades, em sentido amplo, dividem-se em *alocutivas*, *elocutivas* e *delocutivas*.

As *modalidades alocutivas* caracterizam-se por implicar o locutor e o interlocutor, mais precisamente a maneira pela qual o locutor impõe um comportamento ao interlocutor. Nesse quadro, estão inseridas algumas modalidades, tais como a da interpelação (Pai, posso sair com meus colegas?) e a da autorização (Podem falar agora.) *etc.*

As *modalidades elocutivas*, por seu turno, não envolvem o interlocutor no ato locutivo. Elas dizem respeito à maneira pela qual o locutor revela seu ponto de vista sobre aquilo que enuncia. Algumas dessas modalidades são a da opinião (Estou convencido de que nosso projeto será aprovado.) e a da apreciação (Acho formidável que eles trabalhem juntos.), dentre outras.

Por fim, as *modalidades delocutivas* são desligadas do locutor e do interlocutor, no sentido de o discurso não apresentar marcas de 1ª ou 2ª pessoas. A proposta emitida existe em si mesma e se impõe aos interlocutores em seu modo de dizer. São duas as modalidades delocutivas: a da *asserção*, com suas variantes (constatação: É visível que ele tem um bom temperamento.), e a do *discurso relatado* (Ele tinha dito que o garoto era bom aluno.).

Como, quando os indivíduos se comunicam verbalmente, isso ocorre por meio de construções envolvendo locutor e alocutário, somente locutor, ou não envolvendo nenhum dos dois, é possível entender que o estudo do *pathos*, como um efeito visado, direcione-se às estratégias linguístico-discursivas usadas para emocionar o interlocutor ou o auditório.

O efeito patêmico, para o linguista, pode apresentar uma dupla enunciação: uma *enunciação da expressão patêmica* e uma *enunciação da descrição patêmica* (Charaudeau, 2010).

A *enunciação da expressão patêmica* caracteriza-se por ser simultaneamente elocutiva (“estou furioso”) e alocutiva (“não fique furiosa”) cujo objetivo é provocar um efeito de patemização tanto pela descrição ou manifestação do estado emocional do locutor, quanto pela descrição do estado emocional em que o outro deveria encontrar-se.

Imagine-se uma cena em que um pai, olhando para o filho de modo sério, diz a ele: - estou furioso! Provavelmente, essa elocução provoque um sentimento de *medo* no menino. Por outro lado, na mesma cena, poderia ocorrer de o filho olhar para o pai e dizer: - Não fique furioso, papai! Essa outra elocução poderia causar, no pai, por exemplo, um sentimento de *arrependimento*.

A *enunciação da descrição patêmica* é delocutiva (“a multidão está furiosa”) e tem como característica propor, ao destinatário, a narrativa de uma cena dramatizante capaz de produzir um efeito patêmico. A partir de uma cena em que duas amigas conversam e uma narra momentos de tensão por que passara, dizendo “a multidão estava furiosa”, a elocução poderia produzir na outra um sentimento de *perplexidade*.

Em se tratando de marcas verbais que provocam efeitos patêmicos, Charaudeau observa que tanto o emprego de certas *palavras pertencentes a um universo emocional* (felicidade, reconfortante, suavizar) quanto o emprego de *palavras não relacionadas a esse universo* (manifestação, roxo, escrever) podem produzir um efeito patêmico. Isso significa que o efeito visado pode partir de um *discurso explícito e direto* ou de um *discurso implícito e indireto*.

Concluindo suas propostas sobre o estudo do efeito patêmico, o linguista declara que esse efeito está atrelado a três tipos de *condições*.

A *primeira condição* diz que o discurso produzido deve-se inscrever em um *dispositivo comunicativo* em que a finalidade e os lugares que são atribuídos previamente aos parceiros de troca favorecem o surgimento de efeitos patêmicos. Dessa forma, os *dispositivos da comunicação científica e didática* não se predispõem ao surgimento desses efeitos, diferentemente dos *dispositivos da comunicação ficcional e da comunicação midiática* (caso das crônicas jornalísticas, cujo estudo está sendo proposto pelo projeto de pós-doutoramento), que são altamente favorecedores.

A *segunda condição* a que o efeito patêmico está vinculado diz respeito ao *campo temático* sobre o qual se apoia o dispositivo comunicativo. O tema deve prever a existência de um universo de patemização.

A *terceira condição* determina que a *instância de enunciação* se valha da *mise en scène* discursiva com visada

patemizante, ou seja, a enunciação deve envolver uma encenação discursiva que favoreça a emoção.

Veja-se, a seguir, a prática dos fundamentos da teoria.

### 3. Aplicação da teoria ao caso concreto

A seguir, apresenta-se uma crônica de Luiz Garcia intitulada *Curiosa generosidade* e publicada em 05/03/2013 no jornal O Globo. O estudo dessa crônica, retirada do cópua da pesquisa, tem por objetivo indicar uma maneira possível de investigar o *pathos*, conceito considerado aqui como o efeito produzido pelo locutor no auditório.

#### Curiosa generosidade

Como devem ser as relações entre órgãos do Estado e a iniciativa privada? Cordiais e respeitosas, obviamente, mas também devidamente cautelosas, já que ele é o fiscal dela.

Essa afirmação do óbvio vem a propósito de um assunto em debate: discute-se se o Ministério Público pode receber patrocínio de empresas particulares.

Na primeira decisão a respeito, no Conselho Nacional de Justiça, decidiu-se que seminários e outros eventos do Judiciário podem receber, de empresas não identificadas, até 30% dos custos de eventos, seminários e outros convencotes.

Mas existe oposição, e o assunto ainda depende do Conselho Nacional do M.P.

Há opiniões enfáticas contra e a favor. Um dos conselheiros, o advogado Almino Afonso, usou um argumento que, para o observador leigo, parece definitivo: a Constituição, disse ele, não permite que promotores recebam auxílio ou qualquer contribuição de entidades privadas. Afinal de contas, o que está em questão não é o volume da ajuda e sim o fato de que ela existe.

Não há, até agora, qualquer denúncia de influência indevida de generosos patronos em decisões de promotores. Mas é inegável que o risco sempre existe, além do estabelecimento de um precedente perigoso. Obviamente, não parece prudente que um órgão público deva favores a instituições ou cidadãos que podem vir a depender de suas decisões. E uma coisa é certa: empresários não costumam jogar dinheiro fora.

Também não existe explicação para a falta de financiamento oficial desses eventos. Ou o governo não os considera necessários?

Não parece ser saudável o patrocínio particular de convêntos de agentes do Estado. A generosidade é, em princípio, uma virtude. Na prática, nem sempre.

Considerando-se os critérios de Charaudeau para o estudo do *pathos*, a primeira condição a que o efeito patêmico está atrelado é o *dispositivo comunicativo*, que no texto corresponde à comunicação midiática, especificamente à *crônica jornalística*. Trata-se de um gênero discursivo que se presta à produção de emoção, tendo em vista a liberdade de construção que o caracteriza e a sua finalidade, qual seja, a de discorrer sobre um fato do cotidiano.

Quanto à segunda condição a que o efeito patêmico está vinculado, a *temática*, observa-se que o texto trata das *relações entre órgãos públicos e privados*, um tema altamente favorecedor de efeitos patêmicos.

Analisando-se a crônica sob o ponto de vista de sua *macroestrutura*, é importante destacar que a *tese* defendida por Luiz Garcia é esta: as relações entre os órgãos do Estado e a Iniciativa Privada devem ser devidamente cautelosas. Dois *argumentos* de que ele se utiliza para fundamentá-la

são estes: (1) o Estado é fiscal da Iniciativa Privada; (2) a Constituição não permite que promotores recebam auxílio ou contribuição de entidades privadas.

Observa-se que o cronista quer convencer o leitor de que está tratando de um assunto delicado e, para fazê-lo, vale-se de argumentos verdadeiros ou prováveis. Como argumentador profissional, porém, sabe que argumentar somente por intermédio do *logos* não é suficiente, o que o leva a se servir do *pathos*, isto é, persuadir o leitor por meio de estratégias que provocam emoção.

Do ponto de vista das *estratégias de patemização*, observa-se que, para alcançar o efeito visado, o cronista se vale do que Charaudeau denomina *enunciação da descrição patêmica*, isto é, o cronista utiliza-se do *comportamento delocutivo* para se expressar.

Considerando-se que são duas as *modalidades delocutivas* – (1) modalidade do *discurso relatado* e (2) modalidade da *asserção* –, vejamos os exemplos que se seguem.

(1) (...) a Constituição, disse ele, não permite que promotores recebam auxílio ou qualquer contribuição de entidades privadas.”

(2) “Não há, até agora, qualquer denúncia de influência indevida de generosos patronos em decisões de promotores. Mas é inegável que o risco sempre existe, além do estabelecimento de um precedente perigoso.”

No exemplo (1), o da *modalidade do discurso relatado*,

percebe-se que o cronista atribui a responsabilidade do dito ao Conselheiro do Conselho Nacional de Justiça, o que indicaria o uso de um argumento de peso, um argumento por autoridade. Diz-se ‘indicaria’ (e não ‘indica’) porque a posposição do pronome ao verbo – “disse ele” – transmite uma sensação de falta de certeza do locutor quanto à existência real da proibição, na Constituição, de os promotores receberem auxílio. Assim, entende-se que o fragmento provoca no leitor justamente um *efeito patêmico de dúvida*, ou seja, um *sentimento de dúvida*.

No exemplo (2), o da *modalidade da asserção*, verificam-se enunciados cujas afirmativas não são atribuídas ao locutor nem a outra pessoa, isto é, o conteúdo informativo apresenta-se por si mesmo, à guisa de uma declaração.

O primeiro enunciado, “Não há, até agora, qualquer denúncia de influência indevida de generosos patronos em decisões de promotores”, funciona como argumento para uma conclusão (ou tese) do tipo “então as relações entre o Estado e a Iniciativa Privada não precisam ser cautelosas”. O segundo, “Mas é inegável que o risco sempre existe, além do estabelecimento de um precedente perigoso”, no entanto, funciona como argumento para a conclusão (ou tese) contrária, “então as relações entre o Estado e a Iniciativa Privada precisam ser cautelosas”, conclusão essa predominante. Levando-se em conta, assim, a conclusão, percebe-se que ela pode provocar no leitor um *efeito patêmico*, um *sentimento de preocupação*.

Vejam-se, agora, algumas ocorrências do *comportamento delocutivo* por meio de *orações modalizadoras*.

- (1) “Não parece ser saudável o patrocínio particular de convescotes de agentes do Estado.”
- (2) “E uma coisa é certa: empresários não costumam jogar dinheiro fora.”

Por intermédio da *primeira oração modalizadora* (“Não parece ser saudável”), que veicula a modalidade da *apreciação desfavorável* em relação ao patrocínio de convescotes do Estado pela Iniciativa Privada; e da *segunda* (“uma coisa é certa”), que expressa a modalidade da *certeza* sobre o fato de os empresários não costumarem jogar dinheiro fora; observa-se que Luiz Garcia vai levantando questões avessas ao patrocínio de eventos do Estado pela Iniciativa Privada. As *orações modalizadoras* levam o leitor a refletir sobre o assunto e sentir que não é decente, não é honesta a relação entre as duas instâncias, reflexão que o conduz a um *estado de alerta*.

A seguir, observe-se uma ocorrência do *comportamento delocutivo* por meio de *expressões adverbiais* desencadeando efeitos patêmicos:

Como devem ser as relações entre os órgãos do Estado e a iniciativa privada? Cordiais e respeitosas, obviamente, mas também devidamente cautelosas.

Vê-se, em primeiro lugar, o advérbio “obviamente”, expressando a *modalidade da certeza*, isto é, o cronista

está certo de que as relações entre os dois órgãos devem ser respeitadas. Em seguida, porém, ele utiliza o advérbio “devidamente”, funcionando como índice de avaliação do adjetivo “cautelosas”, ou seja, as relações devem ser cautelosas na medida certa – nem mais, nem menos. *Se* as relações devem ser cautelosas na medida certa, *então* não se trata de um caso premente, mas de um caso que oferece certo perigo, interpretação que leva o leitor a um *sentimento de apreensão*.

O efeito visado pode ser obtido, conforme Charaudeau, por meio de um discurso explícito e direto ou implícito e indireto. Na sequência, estão dois exemplos de discurso explícito e direto a partir de palavras pertencentes a um universo emocional.

(1) oposição → “(...) decidiu-se que seminários e outros eventos do Judiciário podem receber, de empresas não identificadas, até 30% dos custos de eventos, seminários e outros convescotes. Mas existe oposição, e o assunto ainda depende do Conselho Nacional do M.P.”

(2) risco → “Não há, até agora, qualquer denúncia de influência indevida de generosos patronos em decisões de promotores. Mas é inegável que o risco sempre existe, (...)”

O recorte (1) pode ser dividido em dois enunciados: “(...) decidiu-se que seminários e outros eventos do Judiciário podem receber, de empresas não identificadas, até 30% dos

custos de eventos, seminários e outros convescotes”; e “Mas existe oposição, e o assunto ainda depende do Conselho Nacional do M.P”. O segundo enunciado produz uma emoção que tende para a negatividade, pois, quando o leitor se depara com o substantivo “oposição” – existe oposição quanto ao recebimento, pelo Estado, de verba privada –, pertencente a um universo emocional, raciocina no seguinte sentido: **se** há oposição, *então* deve haver alguma coisa errada nesta relação entre o Estado e a Iniciativa Privada. Com esse raciocínio, o leitor fica em *estado de alerta*.

O recorte (2) apresenta o substantivo “risco”, também *palavra pertencente a um universo emocional*. O leitor, ao se deparar com a informação de que “embora não tenha havido nenhuma denúncia de influência indevida entre o Estado e a Iniciativa Privada, o risco sempre existe”, ele formula este raciocínio: **se** o risco sempre existe, *então* há perigo nessa relação. A partir disso, surge o *sentimento de inquietude*.

No que diz respeito à categorização de *discurso implícito e indireto*, sabe-se que *palavras não relacionadas ao universo emocional* também podem provocar efeito patemizante. Vejam-se dois exemplos num único recorte:

“Não parece ser saudável o patrocínio particular de convescotes de agentes do Estado.”

No recorte em apreço, o sintagma “patrocínio particular” e o substantivo “convescotes” podem provocar determinada emoção no leitor. Com relação a “patrocínio particular”, sabe-se que quem patrocina o faz visando a algum retorno,

raciocínio que orienta para a pergunta “Que retorno o Estado pode dar à iniciativa privada?” Ao pensar na resposta, o leitor passa a vivenciar um *sentimento de intranquilidade*.

Quanto a “convescotes”, pode ocorrer a seguinte formulação: “convescote” é piquenique; piquenique é passeio. Sendo “convescote” um passeio, provavelmente surja a pergunta: - A iniciativa privada vai financiar passeios do Ministério Público? A resposta à pergunta poderá provocar um *sentimento de repúdio* no leitor.

*Expressões e enunciados* também podem suscitar emoção no leitor. Eis dois exemplos:

(1) “(...) no Conselho Nacional de Justiça, decidiu-se que seminários e outros eventos do Judiciário podem receber, de empresas não identificadas, até 30% dos custos de eventos (...). Há opiniões enfáticas contra e a favor.”

(2) “A generosidade é, em princípio, uma virtude. Na prática, nem sempre.”

Quanto ao *primeiro recorte*, destaca-se o enunciado “Há opiniões enfáticas contra e a favor”, que diz respeito ao fato de o Conselho de Justiça ter decidido que o Judiciário poderia receber patrocínio de 30% dos custos de eventos. Observa-se, pelo enunciado, que as pessoas têm certeza de sua opinião: alguns têm certeza de que o patrocínio não é válido, portanto são contra; outros têm certeza de que é válido, portanto são a favor. O que o pensar sobre isso? O enunciado pode provocar no leitor um *sentimento de dúvida*.

O *segundo recorte* constitui-se de dois enunciados: o primeiro – “A generosidade é, em princípio, uma virtude” – orienta para uma conclusão do tipo “logo está a serviço do bem”; o segundo – “Na prática, nem sempre” – aponta para a conclusão contrária e predominante “logo nem sempre está a serviço do bem”. A orientação argumentativa predominante conduz ao entendimento de que a generosidade poder ser falsa, o que leva a pensar que se deve ter cuidado com ela. Esse pensamento põe o leitor em um *estado de alerta* e confirma “que a relação entre o Estado e a Iniciativa Privada deve ser cautelosa”, tese defendida pelo cronista ao longo do texto.

Em vários outros fragmentos do texto, identificam-se estratégias que podem provocar efeitos patêmicos no leitor, mas os casos estudados são suficientes para comprovar que é possível argumentar por intermédio do *pathos*, conceito considerado aqui como uma categoria de efeito, o efeito visado pelo locutor no que diz respeito ao auditório.

### **Considerações finais**

Este artigo apresentou uma pesquisa que estuda o *processo de patemização* em crônicas jornalísticas. Para isso, valeu-se da visão de Patrick Charaudeau sobre a temática.

Considerando o *pathos* como o efeito produzido pelo locutor no auditório, foi possível perceber, por meio da crônica analisada, que tanto o *dispositivo comunicativo* quanto a *temática* foram favorecedores da produção de emoção.

Do ponto de vista das *estratégias de patemização*, observou-se que o texto foi construído a partir do *comportamento delocutivo*, havendo ocorrências das modalidades do *discurso relatado* e da *asserção*. A presença de *orações modalizadoras* e *expressões adverbiais* veiculando *modalidades* como *da certeza*, *da evidência* e *da apreciação* também se destacou.

Para alcançar o efeito visado, o cronista ainda se utilizou do *discurso explícito e direto*, por intermédio de palavras pertencentes a um universo emocional, e do *discurso implícito e indireto*, por meio de palavras não relacionadas a um universo emocional.

Por fim, as emoções potencialmente desencadeadas no leitor foram as de *dúvida*, *apreensão*, *intranquilidade*, *repúdio* e *estado de alerta*.

Fecha-se este artigo com a convicção de que muito ainda pode ser estudado sobre o *processo de patemização* e espera-se avançar nessa tarefa, dando continuidade à pesquisa aqui referida.

## Referências

Aristóteles. 2012. *Retórica*. São Paulo: WMF Martins Fontes.

Charaudeau, Patrick. 1996. “Para uma nova análise do discurso”. In: Carneiro, A.D. *O discurso da mídia*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor.

\_\_\_\_\_. 2000. “La pathémisation à la télévision comme stratégie d’authenticité”. In : *Les émotions dans les interactions*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, consulté le 21 juin 2013 sur le site

de Patrick Charaudeau URL:<http://www.patrick-charaudeau.com/La-pathemisation-a-la-television,154.html>

\_\_\_\_\_. 2007. “Pathos e discurso político”. In: Machado, I.L., Menezes, W. E Mendes, E. (orgs.) *As emoções no discurso*. v. I. Rio de Janeiro: Lucerna.

\_\_\_\_\_. 2008 *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto.

\_\_\_\_\_. 2010. “A patemização na televisão como estratégia de autenticidade”. In: Mendes, E. e Machado, I.L. (orgs.) *As emoções no discurso*. v. II. Campinas: Mercado das Letras.

Maingueneau, Dominique. 2010. *Doze conceitos em análise do discurso*. São Paulo: Parábola.

# **SEMIÓTICA E ENSINO**

## SEMIÓTICA E ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Ana Malfacini<sup>12</sup>

O objetivo deste artigo é defender o uso da Semiótica de base peirceana no ensino da produção textual, mormente no que se convencionou chamar de *Redação escolar*, defendida aqui como um gênero, em virtude de suas características específicas. Vale lembrar que, na escola, a *redação escolar* é uma realização linguística concreta, que se impõe com forma e função definidas. É um texto real, vinculado à vida social e cultural de alunos e professores. Logo, apresenta características constitutivas de um gênero, podendo, assim, ser considerada como tal (cf. DUTRA, 2007).

Para justificar esse ponto de vista, vamos considerar, com vários autores, a existência de três aspectos na observação dos gêneros – que são, na realidade, três formas de observação do discurso: a) a partir da observação das *características internas*, de natureza linguística, com ênfase na descrição das propriedades formais dos textos; b) a partir da observação das *características externas*, referentes à situação, às normas sociais do evento comunicativo e aos tipos de ações realizados; c) pela *funcionalidade*, com foco nos objetivos e nas intenções dos falantes/autores.[...] Uma vez que identificamos tendências sistemáticas [nos textos dos alunos presentes no corpúsculo doravante exposto], acreditamos que fica demonstrada a pertinência de se

considerar a *redação escolar* como um gênero comunicativo distinto (Barros, 1999, p.15). Segundo Pavani e Köche (2006), a dissertação escolar constitui um gênero discursivo, devendo, portanto, ser função da escola exercer um papel mais elucidativo no intento de alertar os alunos de que os gêneros são constituídos por diversas sequências tipológicas, ligadas numa trama coesa e coerente. Sendo assim, não podemos considerar o tipo textual dissertativo como “puro”, pois há uma heterogeneidade de sequências relacionadas para formar uma unidade significativa (2006, p. 116).

A fim de compreender a definição dos *gêneros discursivos*, recorreremos a Bakhtin para a seguinte análise:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de se surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas das atividades humanas (...). O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada pelos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção gramatical. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera da comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual. Mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (2003, p. 279).

Ora, refletindo sobre essas palavras de Bakhtin, não restam dúvidas de que a *Redação escolar* é, portanto, um

gênero. Assim, concordamos com Zanutto e Oliveira (2004, p. 101) quando afirmam que, numa redação de vestibular, o caráter de *produção* não pode ser totalmente desconsiderado, “pois o aluno encontra-se em uma situação com seu grau de ineditismo, pela proposta conhecida na hora da prova, pelo assunto, que não é previamente divulgado e pela própria natureza do evento” (Zanutto e Oliveira, 2004: 101). Com isso, para as autoras, a redação de vestibular constitui um gênero discursivo, pois desempenha uma função nas relações sociais, uma vez que faz parte do processo de seleção para o ingresso no curso superior.

Tendo esse pressuposto teórico em vista, o objetivo deste artigo é demonstrar quão insuficiente é dividir o estudo do texto em modos de organização do discurso (descrição – narração – dissertação), sobretudo no que diz respeito ao ensino da dissertação. Conforme veremos, a linguagem verbal não prescinde das tricotomias sígnicas peirceanas – e, com os textos dissertativos, que se tornaram destaque no contexto escolar principalmente depois da implementação do novo Enem em 2009 (quando a prova tornou-se porta de entrada das principais universidades, em virtude do SISU), não poderia ser diferente. Nesse sentido, tomaremos Santaella (2009) e Simões (2009) como referências teóricas desta pesquisa, que visam elucidar como a semiótica da base peirceana se constitui como importante aporte metodológico para o trabalho com o texto em sala de aula.

## **Um olhar semiótico**

Aparentemente incomodada com o fato de não haver, ainda que no contexto didático, algo que pudesse ser considerado como uma teoria da dissertação, Santaella propõe-se analisá-la sob o enfoque semiótico em *Produção de linguagem e ideologia* (1996[1980], p. 183-206) e, anos mais tarde, em *Matrizes da linguagem e pensamento* (2009[2001], p. 339-367). A pesquisadora justifica sua opção por tratar dos textos dissertativos sob a perspectiva da Semiótica, já que é possível relacioná-los à categoria peirceana da terceiraidade.

## **Um parêntese sobre terceiraidade**

Os estudos que empreendeu levaram Charles Sanders Peirce (1839-1914) à conclusão de que há três elementos formais e universais em todos os fenômenos que se apresentam à percepção e à mente. Num nível de generalização máxima, esses elementos foram chamados de primeiraidade, segundaidade e terceiraidade. A primeiraidade aparece em tudo que estiver relacionado com acaso, possibilidade, qualidade, sentimento, originalidade, liberdade, mônada. A segundaidade está ligada às ideias de dependência, determinação, dualidade, ação e reação, aqui e agora, conflito, surpresa, dúvida. A terceiraidade diz respeito à generalidade, continuidade, crescimento, inteligência. A forma mais simples da terceiraidade, segundo Peirce, manifesta-se no signo, visto que o signo é um primeiro (algo

que se apresenta à mente), ligando um segundo (aquilo que o signo indica, se refere ou representa) a um terceiro (o efeito que o signo irá provocar em um possível intérprete). (SANTAELLA, 2002, p. 7). Fecha-se aqui o parêntese.

Relacionando tais conceitos ao ponto de vista de uma teoria textual, chega-se à conclusão de que os princípios peirceanos são perfeitamente aplicáveis, visto que: a) oferecem uma base consistente e abrangente (calcada na Lógica), podendo ser assimilado e aplicado por qualquer professor que lide com o texto em sala de aula; b) incluem o aparato tecnológico como ferramenta de trabalho, fator importante no Século XXI; c) lidam com a palavra em uma perspectiva tridimensional, algo só possível a partir da visão triádica do signo (REI, 2007).

Aliás, Santaella (2009, p. 346-351) acredita que, para uma definição rigorosa do discurso dissertativo, é preciso recorrer ao conceito de raciocínio diagramático elaborado por Peirce, no qual o conceito de pensamento lógico, sobretudo o pensamento dedutivo, serve como um ícone de relações inteligíveis. Assim, a filosofia peirceana acredita que o raciocínio não começa enquanto não tiver sido formado, já que as operações cognitivas não se submetem à aprovação ou desaprovação se forem inconscientes (CP 2.773). Em outras palavras, isso significa dizer que todo raciocínio tem de ser desempenhado consciente e deliberadamente, sendo, portanto, esta a sua marca registrada.

Ainda à luz da semiótica norte-americana, no intuito de alcançar proficiência textual, defendemos a aplicação da Teoria da Iconicidade Verbal (doravante TIV) criada por Simões (2009). A autora estuda a iconicidade em níveis de iconicidade, dos quais destacamos: o diagramático, o lexical e o isotópico.

Cumpre dizer que Simões explica em seu livro *Iconicidade verbal: teoria e prática* as principais contribuições que uma teoria da iconicidade pode trazer para quem trabalha com o texto na expectativa de tornar alunos cidadãos. Para tanto, Simões define iconicidade como uma qualidade simultaneamente plástica e imagética, que pode orientar o leitor para uma tomada do texto como um desenho constituído por um traçado completo em que enunciados podem misturar-se às letras das palavras. Desse diálogo entre uma variedade de signos, resulta a compreensão da mensagem. Logo, “a plasticidade textual é referência de iconicidade, servindo como base para a orientação do intérprete na mensagem inscrita no texto” (p.76).

Levando em conta que a imagem está presente em qualquer texto produzido pelo homem, a pesquisadora apresenta finalmente uma teoria para se trabalhar o texto de uma maneira que ousa desafiar o lugar-comum. Propondo uma análise que divide o texto em cinco níveis de iconicidade diferentes, Simões pôde constatar que seus alunos-autores têm-se tornado mais exigentes com seus próprios textos, “uma vez que se conscientizam de que a produção de forma mais adequada é garantia de comunicabilidade” (2009, p. 102).

Deter-nos-emos, então, nos níveis de iconicidade propostos por Simões.

Segundo a autora, a iconicidade diagramática trata do projeto material (visual/sonoro) do texto, destacando-se o nível gráfico, ou seja, o design textual. Em outras palavras, consiste basicamente na distribuição dos signos na folha de papel, em uma iconicidade material do texto escrito. Exemplos são títulos (centralizados no início do texto), a distribuição do conteúdo em parágrafos ou estrofes, além da divisão de uma obra em tópicos, títulos, subtítulos etc.

A iconicidade lexical é o potencial de ativação de imagens mentais que o texto pode gerar. Tão maior será a iconicidade textual quanto mais hábil seja o enunciador na ativação de itens léxicos, o que exige do produtor do texto domínio da norma culta da língua e de seu uso. Assim, quanto mais icônico for o texto, mais proficiente será seu produtor ao manejar seu conhecimento linguístico.

Já a iconicidade isotópica é aquela que funciona como uma trilha temática para a formação de sentido, agindo como um recorte temático. Para a autora, a “isotopia é uma propriedade de um enunciado ser substituído por um equivalente no plano do conteúdo, embora sejam diferentes no plano da expressão” (op. cit., p.72).

Adiante, Simões traz à cena a questão da alta ou baixa iconicidade, a partir do que se busca aferir o potencial comunicativo do texto. Nessa perspectiva, a alta iconicidade seria a qualidade por meio da qual o texto orienta o leitor à

produção de sentido em função da apresentação estratégica de pistas de leitura. No polo oposto, a baixa iconicidade é característica de enunciados que — por força de sua má organização — não oferece pistas suficientes para o desenrolar da leitura. Avaliar se a iconicidade é alta ou baixa significa verificar se há ou não um texto em questão, porque a baixa iconicidade é qualidade do não texto; enquanto a alta iconicidade está presente nos enunciados que conseguem cumprir o projeto comunicativo do enunciador (op. cit., p.77). Em outras palavras, se um texto consegue alcançar seus objetivos comunicativos, apresenta alta iconicidade; se é confuso, truncado, de difícil inteligibilidade, não gera semioses suficientes para sua interpretação, sendo, portanto, classificado como de baixa iconicidade. Em geral, a baixa iconicidade ocorre nos textos produzidos por falantes com domínio verbal restrito em decorrência da pouca ou nenhuma prática de leitura e produção textual, portanto os signos de superfície não orientam a leitura.

O processo de leitura implica buscarem-se signos orientadores — palavras ou expressões-chave — que conduzam o leitor pela superfície do texto de modo a reconstruir projeto comunicativo subjacente.

Continuando na linha da iconicidade, Simões fala da eleição de signos orientadores ou desorientadores. Essa operação se dá no plano lexicogramatical e consiste na escolha de palavras e expressões que possam conduzir a leitura. Os textos referenciais em geral devem selecionar

signos orientadores, de modo que o texto se mostre unívoco, monossêmico. No entanto, há textos cuja meta não é explicar, esclarecer ou ensinar, ao contrário têm por meta ora reinventar a linguagem (como os literários) ora conduzir o leitor para uma interpretação conveniente apenas para o enunciador e falaciosa para o leitor. Assim sendo, a orientação ou desorientação são propósitos que devem estar definidos no projeto comunicativo do enunciador.

A título de exemplo, o texto dissertativo-argumentativo, conhecido por sua necessidade de obedecer aos comandos da gramática normativa, deverá produzir, a partir desses mesmos comandos, ícones e índices que permitirão ao interlocutor compreender o raciocínio do enunciador. Isso acontecerá muitas vezes de forma subliminar, o que levará o leitor a trabalhar com inferências. Isso em se tratando de um projeto com vista à orientação do leitor na direção de certa conclusão sobre o tema desenvolvido; ou pelo menos, provocar a reflexão daquele.

Vale lembrar que inferências são “processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica” (MARCUSCHI, 2008, p. 249), o que nos leva a afirmar que as inferências traduzem informações por vezes mais salientes do que o próprio texto. Tudo isso explica por que condições textuais, pragmáticas, cognitivas etc., além de fatores como conhecimento do leitor, gênero e forma da textualização influenciam na produção de

um texto, o que ratifica que, para escrever, é preciso não só lidar com o conhecimento linguístico, mas também lidar com fenômenos antropológicos, factuais, históricos, discursivos nos quais os produtores de textos (e seus possíveis leitores) estejam envolvidos.

Justamente por acreditarmos nessa visão multidisciplinar é que mais uma vez recorreremos à Semiótica como suporte teórico deste artigo. Nesse sentido, adotaremos aqui a visão de Santaella (2009), que divide o estudo da dissertação em três tipos, cada um associado a um nível do raciocínio peirceano. Assim, os textos dissertativos podem ser classificados como a dissertação conjectural, que se apresenta no nível da primeiridade; a dissertação relacional, em nível de secundidade e, finalmente, a dissertação argumentativa, que se configura num nível de terceiridade – sua forma mais legítima –, segundo a semioticista (1996, p. 204).

A propósito dessa divisão tripartida, esclarece Santaella (2009, p. 351)

Stjernfelt (ibid.: 369) conclui que a lógica peirceana do raciocínio diagramático é uma extensão do conceito tradicional de dedução para cobrir uma ampla margem de fenômenos que não são usualmente considerados como deduções, mas que podem ser descritos como tal na medida em que se qualificam como movimentos necessários de pensamento diagramático. É dessa mesma ampliação que deriva minha postulação de que a definição mais fiel de dissertação advém de sua caracterização como um diagrama de relações inteligíveis. Para Peirce, entretanto, além do raciocínio legitimamente diagramático, o dedutivo, há dois outros tipos fundamentais de raciocínio ou argumento que cumprem funções que a dedução não

pode cumprir. Em um mundo onde há algo que está ausente no mundo da pura matemática e que se qualifica como o curso da experiência no fluxo da vida, há uma outra espécie de raciocínio que deve ser válido, mesmo sem ser válido no mundo específico da matemática. Esse é o raciocínio indutivo. Além destes, há um único tipo de raciocínio do qual ideias novas emergem. Esse é o quase-raciocínio abduutivo. Por isso mesmo, postulo que há correspondentemente três modalidades fundamentais de dissertação com suas respectivas subdivisões.

### **A dissertação conjectural**

O discurso dissertativo hipotético (ou conjectural) acontece em nível de primeiridade e pode ser relacionado à abdução, um raciocínio cuja conclusão é imperfeita e, portanto, apenas plausível. Na literatura peirceana (CP, 8.209), a abdução consiste nas operações do raciocínio (ou quase-raciocínio) usadas para a formulação de hipóteses para os fenômenos, consistindo em examinar fatos e permitir que estes sugiram uma formulação teórica. Nesse sentido, ela está mais perto da conjectura do que do raciocínio propriamente dito, o que a torna uma mera sugestão daquilo que pode vir a ser.

Conforme Peirce (2000, p. 30), a Abdução é um argumento em que se apresentam fatos em suas Premissas com uma similaridade com o fato enunciado na Conclusão, mas que poderiam perfeitamente ser verdadeiras sem que esta última também o fosse, de tal forma que não somos levados a afirmar positivamente a Conclusão, mas apenas inclinados a admiti-la como representando um fato do qual os fatos da Premissa constituem um ícone.

Na abdução, não se encontra uma força probativa. Seu caráter é iniciante, originário, espontâneo e livre. É um discurso no qual não se pretende comprovar, mas despertar novas teorias. Assim, “a abdução se refere ao ato criativo de se levantar uma hipótese explicativa para um fato surpreendente. É o tipo de raciocínio através do qual a criatividade se manifesta não apenas na ciência e na arte, mas também na vida cotidiana” (SANTAELLA, 2009, p.351).

Em vários momentos, é nítido perceber o quanto a teoria peirceana pode ser aplicável à prática do ensino da produção textual. Analogamente à divisão da dissertação escolar em níveis de primeiridade, secundidade e terceiridade — para orientação docente —, o contato discente com a dissertação também deve progredir em níveis crescentes de envolvimento do aluno com o texto. Isto é: dissertar sobre um tema sem necessariamente defender uma tese, tratar de um assunto sem optar por um ponto de vista definido podem (e devem) ser estratégias pedagógicas, para que o aluno passe a ter contato com a redação de textos dissertativos.

Por conseguinte, acreditamos que seja o texto conjectural o primeiro tipo de dissertação que deva ser ensinado aos alunos. É compreensível que (pré)adolescentes ainda não tenham maturidade suficientemente desenvolvida para afirmarem-se categoricamente favoráveis ou contrários quanto a determinado assunto. Ou ainda que, em muitos contextos, o educando sintam-se constrangido a ter de posicionar-se frente a tabus de sua formação moral e ética ao dissertar sobre um tema polêmico, por exemplo. Logo,

a dissertação conjectural é o texto escolar que permite ao aluno-autor ser claudicante sem ser tachado de indeciso; é o texto escolar em que argumentos (válidos, verdadeiros, pertinentes e relevantes) sejam apresentados com compromisso e seriedade, sem que sejam necessariamente defendidos. No jargão escolar, trata-se então da conhecida dissertação de prós e contras.

Exemplifiquemos com um texto retirado do livro Técnicas básicas de redação, de Branca Granatic (1995, p. 95).

*A pena de morte*

*Cogita-se, com muita frequência, da implantação da pena de morte no Brasil. Muitos aspectos devem ser analisados na abordagem dessa questão.*

*Os defensores da pena de morte argumentam que ela intimidaria os assassinos perigosos, impedindo-os de cometer crimes monstruosos, dos quais costumeiramente temos notícia. Além do mais, avaliaria, em certa medida, a superlotação dos presídios. Isso sem contar que certos criminosos, considerados irrecuperáveis, deveriam pagar com a morte por seus crimes bárbaros.*

*Outros, porém, não conseguem admitir a ideia de um ser humano tirar a vida de um semelhante, por mais terrível que tenha sido o delito cometido. Há registros históricos de pessoas condenadas injustamente, pois as provas de sua inocência evidenciaram-se após o cumprimento da sentença. Por outro lado, a vigência da pena de morte não é capaz de, por si, desencorajar a prática de crimes: estes não deixaram de ocorrer nos países em que ela é ou foi implantada.*

*Por todos esses aspectos, percebemos o quanto é difícil nos posicionarmos categoricamente contra ou a favor da implantação da pena de morte no Brasil. Enquanto esse problema é motivo de debates, só nos resta esperar que a*

*lei consiga atingir os infratores com justiça e eficiência, independentemente de sua situação socioeconômica. Isso se faz necessário para defender os direitos de cada cidadão brasileiro das mais diversas formas de agressão das quais hoje é vítima constante.*

Interessante notar que a abdução vem revestida de uma dualidade, uma vez que é simultaneamente instintiva e racional. A esse propósito, a lógica peirceana estabelece que, na abdução, o *insight* condutor da hipótese é colocado na mesma classe geral de operações a que pertencem os julgamentos perceptivos (CP 5.173). Esclarece Santaella que o resultado da abdução, que é a hipótese ou conjectura, pode ser submetido à crítica. Isso porque a abdução segue alguns passos: (1) a observação criativa de um fenômeno; (2) uma inferência que tem a natureza de uma adivinhação; (3) a avaliação da inferência reconstruída. Assim, o hábito ou a regra internalizada que guia o surgimento de uma hipótese é o aspecto mais intrigante da abdução, aquele que tem a ver com o juízo perceptivo (Santaella, 2009, p. 353-354).

A explicação dada a é necessária para melhor entendermos a importância que a inferência assume nessa etapa do raciocínio. Na abdução, as inferências são involuntárias ou inconscientes. Para mudá-las, é preciso um choque de experiência. Entretanto, esse processo é absolutamente necessário, quando o confrontamos com a indução e com a dedução, nos quais os hábitos de inferência são submetidos à crítica e ao controle racional.

Enfim, é um texto de levantamento de problemas e

conjecturas, pois a abdução diz respeito apenas à adoção provisória de uma hipótese, porque qualquer consequência dela é capaz de verificação experimental. Disso concluímos que a abdução não é o raciocínio incompleto, mas um raciocínio primeiro, introdutor da indução e da dedução, respectivamente, o que completa nossa visão de que a conjectura deve ser a primeira etapa da dissertação na escola. Assim como postula a semiótica peirceana, no contexto didático é necessário que os alunos sejam conduzidos, de forma responsável, a passarem, paulatinamente, aos raciocínios mais complexos e elaborados.

Portanto, ao contrário do que o senso comum acredita, uma dissertação de *prós e contras* pode não ser apenas recheada de *achismos*, evidenciando, dessa forma, que ela constitui uma etapa importante do domínio das estruturas e estratégias do texto dissertativo.

### **A dissertação relacional**

Em nível de secundidade, encontramos o *discurso dissertativo relacional*, correspondente às operações do método indutivo.

A indução é o método de raciocínio que nasce da parte da observação do(s) efeito(s) para chegar à(s) causa(s). Nesse sentido, “só podemos observar dados concretos (captáveis por nossos concretos sentidos) e particulares (à volta de nossa particular existência). Munidos desses dados, porém, podemos alcançar o abstrato e o geral” (Krause, 1985, p. 29).

Segundo Santaella (2009, p. 357), na dissertação relacional, suposições ou teorias são correlacionadas com fatos, e, através desse diálogo, o discurso pretende testar a comprovação de uma teoria, com os fatos concretos funcionando como índice de suporte desse raciocínio. Parece claro por que um tipo de texto dissertativo (e, portanto, terceiro) caracterize-se em nível de secundidade: ao registrar os dados da experiência viva para corroborar crenças, suposições ou teorias, esse discurso carrega para o nível do terceiro aquilo que é segundo.

Talvez isso explique como proceder na hora de desenvolver temas subjetivos ou abstratos. Felicidade, amor, inveja, solidão, entre tantos outros sentimentos, têm sido frequentes em provas de vestibulares ou concursos, quando os alunos são convidados a, dissertativamente, dar suas opiniões sobre eles. Em razão de sua natureza evasiva, os alunos acabam por confundir os preceitos de natureza dissertativa (formulações gerais, impessoalidade, capacidade de abstração) com seus sentimentos pessoais sobre o tema. Diante disso, é comum que os textos produzidos estejam repletos de clichês e lugares-comuns, sendo classificados, na maioria das vezes, como textos circulares. Em outras palavras, a cada parágrafo, o aluno parece repetir-se mais.

Empiricamente, acreditamos que haja duas razões principais por que seja tão difícil dissertar sobre esses tipos de tema: primeiro, porque as bancas proponentes (sobretudo as de concursos militares) não dão muitas informações sobre

eles ou sobre o que querem deles (é raro, por exemplo, haver uma coletânea para propostas abstratas); segundo, porque não é um hábito social discutir sobre o que experimentamos ou sentimos, sendo tarefa árdua, por conseguinte, traduzir nossas sensações em palavras. A título de ilustração, em 2011 o tema de redação proposto pela EsPCEX foi *“Sem a cultura, e a liberdade relativa que ela pressupõe, a sociedade, por mais perfeita que seja, não passa de uma selva. É por isso que toda a criação autêntica é um dom para o futuro.”* (Albert Camus)

Algumas estratégias existem para ajudar o aluno a compor um roteiro adequado para esse tipo de tema. É responsabilidade do professor de Produção Textual, nesse sentido, conduzir os alunos a um processo de semioses ilimitadas, seja discutindo o maior número de assuntos possíveis, seja fornecendo ferramentas para que suas turmas possam adquirir certa proficiência discursiva para desenvolverem essas propostas no momento de realização de suas provas. A propósito das semioses, Santaella (2002, p. XIV) acrescenta que além de nos fornecer definições rigorosas do signo e do modo como estes agem, a gramática especulativa contém um grande inventário de tipos de signos e de misturas sígnicas, nas inumeráveis gradações entre verbal e não-verbal até o limite do quase signo. Desse manancial conceitual, podemos extrair estratégias metodológicas para a leitura e análise de processos empíricos de signos: música, imagens, arquitetura, rádio, publicidade, literatura, sonhos, filmes, vídeos, hipermídia etc. Embora esse uso

da gramática especulativa esteja muito longe daquilo que Peirce havia sonhado para ela, o material teórico que nela podemos encontrar se presta com muita aptidão para esse uso pretendido.

Como mostra de como um roteiro bem fundamentado pode ser decisivo na construção de um bom texto dissertativo, alguns materiais didáticos trazem a seguinte sugestão: antes de redigir propriamente o texto, o aluno deve indagar-se sobre uma série de questões. As respostas para as perguntas feitas são índices para que ele consiga produzir satisfatoriamente seu texto. Pretende-se, assim, objetivar a reflexão sobre o tema (trazendo a discussão para um campo mais denotativo e concreto) e organizar o raciocínio.

Em outras palavras, acreditamos que a tarefa abaixo ilustre um pouco de como uma dissertação relacional possa atuar no campo da secundidade.

### ***Roteirização sugerida para temas subjetivos ou abstratos***<sup>13</sup>

#### **1. *Definição ou conceito***

*Procure definir a palavra como um dicionário, de uma forma técnica ou denotativa. É imprescindível o uso da norma culta da língua.*

*Ex.: O que é o amor? Talvez o maior sentimento de união entre duas pessoas.*

#### **2. *Tipos ou Espécies***

---

13 Material adaptado a partir de conteúdo de aula das apostilas do Sistema pH de ensino. É preciso ressaltar que o roteiro ora apresentado em muito se parece com o que Othon M. Garcia propõe em *Comunicação em Prosa Moderna* (1997) como plano-padrão, passe-partout ou plano-piloto (1.5.1).

*Use se for possível classificar o tema apresentado.*

*Ex.: Existe o amor próprio, o amor ao outro e o amor apaixonado.*

### **3. *Contraste ou Oposição***

*O termo antônimo pode ajudar na conceituação do tema, ou pode funcionar como um sinônimo às avessas.*

*Ex.: O amor e o ódio são incompatíveis.*

### **4. *Causa ou Origem***

*Levante as possíveis causas para a existência de um tema ou discussão.*

*Ex.: Por que as pessoas necessitam de amor? Porque o homem é um ser social; porque é gerado fruto de uma relação (de amor) entre duas pessoas...*

### **5. *Efeitos ou Consequências***

*Identifique os possíveis resultados, positivos ou negativos, daquele tema para o indivíduo/sociedade.*

*Ex.: O amor traz bem-estar; traz sensação de felicidade e de aceitação no grupo...*

### **6. *Exemplos***

*Casos conhecidos (exemplos famosos), situações históricas ou exemplos de fontes literárias podem ajudar a ilustrar seu texto.*

*Ex.: Shakespeare: Romeu e Julieta...*

A partir da atividade anterior, um aluno produziu o seguinte texto, usando, na medida do possível, as informações que conseguiu engendrar pelo roteiro acima. Assim, foi-lhe

possível produzir o texto *Vida com Amor se Vive*, sobre o tema *A importância do amor nos dias de hoje*.

*Vida com Amor se Vive*

*Willian Shakespeare, pai e padraço do amor, parecia querer deixar seu público sempre com a seguinte reflexão: amar ou não amar, eis a questão. Apesar de parecer uma escolha individual, este sentimento tão abstrato, e ao mesmo tempo tão abrangente, sustenta e rege a vida racional. Seja ele o amor ao outro, o amor-próprio ou simplesmente à vida em si, a essencialidade de senti-lo para nossa sobrevivência é tão envolvente quanto às peças do dramaturgo inglês.*

*Em princípio, tem-se no cotidiano do homem do século XX a maior prova da necessidade do amor. A cada ano, mais e mais relacionamentos chegam ao fim. Muitos dizem que o alto número de separações mostra que hoje não sabemos amar verdadeiramente. É justamente neste ponto que há o engano. O fim de uma relação é também a retomada da eterna busca pela satisfação amorosa. Se esta plenitude não é alcançada com alguém que esperávamos, a sociedade contemporânea nos deu o poder e a coragem de não abandonar a busca que, no íntimo, sentimos ser-nos fundamental.*

*Observando que, por outro ângulo, o amor também se manifesta na própria luta pela sobrevivência. Exemplo disso é o sucesso que tem se obtido em experiências com pessoas doentes que recebem visitas de animais dóceis e cativantes. O afeto e a alegria proporcionados aos enfermos funcionam como uma terapia que os estimula e fortalece. Esta variante do amor lhes proporciona ânimo para tentar vencer a morte. Quantos não são também os depoimentos de pessoas que, tendo estado em coma, encontraram na paixão pela família e pela vida o motivo de sua vitória?*

*Em paralelo a isto, há uma forma de amar que se apresenta unânime entre todos aqueles que buscam a essência do viver: o amor-próprio. Este é o que nos faz procurar sempre melhorar, alcançar objetivos, ter saúde e, acima de tudo,*

*sentirmo-nos amados. Não há quem não sinta necessidade de satisfazer seu amor-próprio, seja por seus próprios passos, seja pelo amor alheio. Por mais que tenha sido rotulado de egocentrismo ou até mesmo de egoísmo, o fato de amar a si mesmo é o pilar do progresso individual.*

*Sendo assim, vemos que sentir e viver qualquer espécie de amor é tão imprescindível, que já faz parte da natureza humana. Este sentimento, como regente das relações em nossa sociedade ou das ambições de cada um, exerce um poder ao mesmo tempo comum e enigmático sobre todos nós. Ao menos na vida real, fora de peças e fantasias, amar é uma questão sem escolha.*

*(Redação de aluno)*

Antes de tudo, é digno de nota o uso proficiente da norma culta da língua, além da capacidade do aluno em articular seu conhecimento de mundo (erudito) com o que se pretende na discussão do tema. Nesse sentido, a citação apropriada do nome do dramaturgo anglo-saxão William Shakespeare, além da famosa frase “ser ou não ser, eis a questão”, aparecem aqui de forma produtiva, tornando-se índices orientadores da leitura do texto. Aliás, tanto é verdade que o aluno as usa intencionalmente, que no final da dissertação faz uma alusão à dialética shakespeariana, ratificando sua tese de que o amor seja uma questão sem escolha. Assim, se por um lado, é verdade que a Semiótica não é responsável pelo repertório do aluno, por outro, é inegável que ela possa ser ferramenta importante no sucesso do texto, evidenciando seu alto poder icônico (cf. SIMÕES, 2009).

Com o uso adequado da roteirização, o texto consegue construir-se com a análise de ideias, que acabam por criar um

tecido inteligível em torno de um fato. Através de comentários lúcidos, com bons exemplos recolhidos a partir da vivência do aluno-redator, a tessitura da redação mostra-nos o bom-senso de que é fruto o julgamento do enunciador. Com isso, vemos que “a relação desse discurso com o primeiro nível da indução parece claro na medida em que é perfeitamente possível ligar com a indução crua as crenças que nascem do bom-senso” (SANTAELLA, 2009, p. 359).

Evidentemente, nem todos são capazes de produzir argumentos indutivos sem cair nos sofismas, nos erros repetitivos, considerados, na escola, grandes problemas de redação. Nas palavras de Santaella (op. cit., 358-359), há três tipos de indução, ao menos: a indução crua (aquela que nega que um tipo geral de evento vai ocorrer, tendo como fundamento que tal fato nunca – ou raramente – ocorreu); a indução quantitativa (um método de amostragem randômico, que deve satisfazer uma condição pré-designada) e a indução qualitativa (tipo de indução envolvido na verificação e confirmação de uma hipótese). Para Gustavo B. Krause (1985, p. 30), há dois tipos de recursos indutivos básicos, a observação direta (no qual a pessoa observa o mundo a sua volta e daí extrai conclusões) e o testemunho autorizado (quando se recorre a uma terceira pessoa que já tenha feito observações sobre o assunto que lhe interessa, considerando suas análises como testemunhos confiáveis). Ainda segundo o autor (op. cit., p. 69-75), podemos considerar cinco tipos principais de sofismas indutivos: o círculo vicioso (argumento

que consiste em dar como prova de uma declaração a própria declaração); a estatística tendenciosa (um argumento sob forma numérica, apoiado em um levantamento insuficiente de dados); a fuga do assunto (desvio da questão principal em pauta, para encobrir a ignorância do falante ou para enganar a audiência); o argumento autoritário (um tipo de argumento de autoridade falacioso, que tenta convencer a audiência pela ilusão, e não pela razão, como ocorre frequentemente em anúncios de remédios e vitaminas, por exemplo); e a confusão causa-efeito (ligada a mais de um efeito e determinando um deles como a causa, desprezando-se a existência de fenômenos terceiros). Vale ressaltar que, no processo de argumentação indutiva, erros são necessários, visto que estamos frequentemente substituindo premissas para chegar a novas conclusões. Em outras palavras, muitas vezes erros são necessários para evitar novos erros. Conforme Krause (op. cit., p. 65),

O primeiro erro é fenômeno essencial ao processo de conhecimento, e tem valor. O método indutivo nele se apoia, buscando a verdade por meio do popular “ensaio-e-erro”. [...] Na sucessão das experiências, há muitos erros, muitos resultados que não funcionam como se quer – estes erros são indispensáveis para eliminar alternativas inúteis, e assim aumentar a possibilidade do acerto final.

Retomando Santaella (2009, p. 358), vemos que o raciocínio indutivo ocorre quando aquele que raciocina já está de posse de uma teoria pouco problemática (variando de uma apreensão interrogativa até uma forte inclinação com

algumas certezas). Se a teoria é verdadeira, então, sob certas condições, certos fenômenos aparecem, e o raciocinador preenche essas condições e presta atenção aos fenômenos preditos. Do ponto de vista lógico, a justificativa para isso é que, se esse método for persistentemente aplicado, ele deve produzir uma convergência, ainda que irregular, para a verdade, pois a veracidade de uma teoria basicamente consiste em que toda dedução perceptiva a partir dela seja verificada (CP 2.775).

Tendo cumprido a função de demonstrar como a indução pode ser usada em favor de uma dissertação bem construída, acreditamos que o aluno possa estar mais bem preparado para o sucesso no discurso dissertativo argumentativo, intimamente ligado aos mecanismos lógicos da dedução.

### **A dissertação argumentativa**

Ao passo que o método indutivo parte dos fatos para a generalização, o método dedutivo (no qual se encontra o discurso dissertativo argumentativo), ao contrário, parte do geral para o particular, do abstrato para o concreto, do desconhecido para o conhecido, da causa para o efeito, sendo, portanto, conhecido como o método *a priori* (Garcia, 1997, p. 309). Em suma, concentra-se na montagem da projeção, também chamada hipótese, ou premissa geral (cf. Krause, 1985).

Para Santaella (2009, p. 361-362), a dedução consiste em se construir um diagrama em consonância a um preceito geral e em perceber nessa imagem certas relações de partes

não explicitamente estabelecidas no preceito, convencendo-se a si mesmo que tais relações sempre ocorrerão quando aquele preceito for seguido (CP 8.209). Eis o motivo pelo qual a dedução só trabalha com dados de certeza, nunca podendo, dessa forma, relacionar-se com objetos particulares.

Elucidando sua teoria, Peirce (2000, p.30) nos ensina que “um Argumento Obsistente, ou Dedução, é um argumento que representa fatos nas Premissas, de tal modo que, se vamos representá-los num Diagrama, somos compelidos a representar o fato declarado na Conclusão”. Ou seja, os fatos demonstrados nas premissas não podem ser verdadeiros sem que a conclusão seja verdadeira.

Nesse sentido, é interessante destacar que a dissertação argumentativa é o texto capaz de produzir como interpretante a convicção do receptor de que a conclusão é válida. Assim, mais uma vez nas palavras de Santaella (2009, p. 362), este é “um tipo de discurso terceiro em nível de terceiridade, pois não dá margem a interpretações outras senão aquela que o próprio texto já deixa explícita”. Assim, o interpretante do texto já está expresso no próprio texto: é a sua conclusão.

Com vistas a explicitar esse pensamento, veremos, a seguir, um texto dissertativo-argumentativo voltado para o vestibular. De acordo com os principais manuais de redação (entre os quais destacamos o livro *Técnicas Básicas de Redação*, de Branca Granatic), este seria um modelo satisfatório para o aluno empreender uma redação: levantam-se três argumentos, a partir de um roteiro baseado

em porquês; listam-se os argumentos na introdução, para que o leitor já possa ser conduzido na leitura do texto (e para que o próprio aluno-redator não se confunda, evitando-se, assim, a repetição de um mesmo argumento sucessivas vezes na redação); e, finalmente, encaminha-se uma conclusão, composta pela (re)afirmação do tema e por um comentário adicional. Assim, qualquer aluno, com um pouco de conhecimento gramatical, poderia chegar a um texto como este:

*Terra: uma preocupação constante<sup>14</sup>*

*Em pleno terceiro milênio, o homem ainda não conseguiu resolver graves problemas que preocupam a todos, pois existem populações imensas em completa miséria, a paz é interrompida frequentemente por conflitos internacionais e, além do mais, o meio ambiente encontra-se ameaçado por sério desequilíbrio ecológico.*

*Embora o planeta disponha de riquezas incalculáveis – estas, mal distribuídas, quer entre Estados, quer entre indivíduos – encontramos legiões de famintos em pontos específicos da Terra. Nos países do Terceiro Mundo, sobretudo em certas regiões da África, vemos, com tristeza, a falência da solidariedade humana e da colaboração entre as nações.*

*Além disso, nestas últimas décadas, temos assistido, com certa preocupação, aos inúmeros conflitos internacionais que se sucedem. Muitos trazem na memória a triste lembrança das guerras do Vietnã e da Coréia, as quais provocaram grande extermínio. Em nossos dias, testemunhamos conflitos na antiga Iugoslávia, em alguns países membros da Comunidade dos Estados Independentes, sem falar da Guerra do Golfo, que tanta apreensão nos causou.*

14 Texto publicado em *Técnicas Básicas de Redação*, de Branca Granatic (1995, p.79). Para fins de adequação temporal, adaptamos a expressão inicial que, originalmente, foi publicada como *Chegando ao terceiro milênio*.

*Outra preocupação constante é o desequilíbrio ecológico, provocado pela ambição desmedida de alguns, que promovem desmatamentos desordenados e poluem as águas dos rios. Tais atitudes contribuem para que o meio ambiente, em virtude de tantas agressões, acabe por se transformar em local inabitável.*

*Em virtude dos fatos mencionados, somos levados a acreditar que o homem está muito longe de solucionar os grandes problemas que afligem diretamente uma grande parcela da humanidade e indiretamente a qualquer pessoa consciente e solidária. É desejo de todos nós que algo seja feito no sentido de conter essas forças ameaçadoras, para ser justo e pacífico, será mais facilmente habitado pelas gerações vindouras.*

Sem dúvida, *Terra: uma preocupação constante* seria um exemplo válido de dissertação cujo parágrafo conclusivo serve como interpretante do próprio texto. Nele, percebe-se uma tendência, durante o desenvolvimento, de se conduzir o leitor à conclusão de que “o homem está muito longe de solucionar os grandes problemas que afligem diretamente uma grande parcela da humanidade e indiretamente a qualquer pessoa consciente e solidária”, o que confirma a tese explícita na afirmação-tema.

A análise do texto acima nos parece relevante, muito embora reconheçamos no texto uma argumentação incipiente. Se, por um lado, este não é exemplo de brilhantismo acadêmico, por outro, é usado em *Técnicas Básicas de Redação* para ilustrar uma redação elementar, em que fica evidente a proposta de Granatic de didatizar o processo de escrita, mostrando ao aluno que mesmo as mais elementares ideias são capazes de compor um esquema

válido de redação. Nesse sentido, é gratificante perceber que, mesmo nas mais simples propostas dissertativas, podemos enxergar o *gérmen argumentativo* que, conforme Santaella (2009, p. 362), “sustenta a postulação de que toda dissertação é um diagrama de relações inteligíveis, uns mais, outros menos dedutivos”.

A esse propósito, devemos salientar que a autora (op. cit., p. 363-366) divide o a argumentação dissertativa em três submodalidades: a *argumentação opinativa*, na qual consequências são deduzidas a partir da generalização de fatos ou estados de coisas tomados como premissas; a *argumentação comparativa*, que se constrói através do confronto de crenças ou teorias para, a partir da dialética, determinar-se a validade dos fatos e suas conclusões; e, por fim, a *dissertação interpretativa*, na qual o caráter abstrato e generalizante dos conceitos que manipula é quase tão abstrato quanto as entidades puramente ideias da matemática. Ou, em outras palavras, esta modalidade define-se por “encaminhar a mensagem de tal modo que seu significado desemboque numa conclusão univocamente definida” (Santaella, 2009, p. 366). Essa última modalidade nos interessa sobremaneira, dado que é o tipo de discurso que se encontra nos editoriais de jornal – textos que se aproximam bastante da dissertação escolar.

Tal tripartição sugerida pela semioticista talvez seja um viés necessário para entendermos como a demanda por textos dissertativo-argumentativos tornou-se complexa. Em virtude das exigências do novo ENEM (em que apenas os

candidatos com médias mais altas têm acesso às vagas mais concorridas do SISU, e em um universo em que a dissertação corresponde a 50% da avaliação dos estudantes), tem crescido a procura por um texto perfeito (ou, em outras palavras, uma dissertação que se aproxime da nota máxima: 1000 pontos). Com isso, são cada vez mais frequentes publicações como a seguinte:

*Nova fórmula do trabalho<sup>15</sup>*

*Na Grécia Antiga, berço de grande parte da cultura ocidental contemporânea, o trabalho era mal visto por classes mais abastadas. De fato, por volta do século V a.C., em uma cidade-estado como Atenas – cuja população apresentava 50% de escravos –, realizar atividades profissionais por necessidade não era considerado um comportamento digno. Mais de dois milênios depois, nas civilizações atuais, um ideal diferente costuma prevalecer: o trabalho como tijolo e cimento na construção da dignidade humana. Entretanto, diante da escassez de empregos e da frequente exploração, percebe-se uma perda na qualidade de vida de muitos, questões cujas soluções dependem de todos os setores da sociedade.*

*Antes de tudo, é preciso compreender que trabalhar é uma forma de contribuir para a sociedade, por isso deveria ser ao mesmo tempo direito legal e dever moral para todo cidadão consciente. Contudo, no Brasil e no resto do mundo, altas taxas de desemprego e jornadas excessivamente longas têm transformado dignidade em desumanização. Nesse contexto, os poderes públicos devem reduzir impostos, para estimular a geração de empregos, e ampliar as redes de*

15 Redação foi publicada no encarte *Megazine*, de O Globo, em 2011. Sua avaliação alcançou nota máxima no ENEM de 2010, ou seja, o texto obteve 100% de aproveitamento nas cinco competências (respectivamente, Modalidade Escrita; Tema / Tipo de texto / Interdisciplinaridade; Coerência / Projeto de texto / Coletânea; Coesão e Proposta de solução).

*ensino tradicional e técnico, a fim de capacitar a população. Com isso e com a criação de novas leis trabalhistas – e, sobretudo, o cumprimento das já existentes –, suor e lágrimas poderão dar lugar a sorrisos nas chamadas horas úteis do dia.*

*Nesse contexto, também é preciso mudar essa visão utilitária do tempo, que distancia trabalho e prazer, fazendo o ócio ser enxergado como “inútil”. De fato, trata-se de uma visão míope, com consequências perversas: o abandono da qualidade de vida em nome de cifras mais altas – ou menos baixas – nas contas bancárias e até a opção pelo crime como alternativa mais “fácil” e “rápida” para conseguir dinheiro. Diante de uma equação com tantas variáveis, deve-se estimular a ação de ONGs que denunciem abusos de empresas e levistem a bandeira do emprego digno. Em plano complementar, a mídia pode contribuir com a produção de novelas e filmes que valorizem a importância moral e econômica do trabalho, sensibilizar a população sobre a gravidade dos desrespeitos às leis trabalhistas, conquista frequentemente ignorada tanto por patrões quanto por funcionários.*

*Torna-se evidente, portanto, a importância do trabalho na construção da dignidade humana, desde que se priorizem os valores humanos à frente da busca amoral por rendimentos financeiros. Para isso, o caminho natural é o investimento em educação, com a ampliação do foco do ensino para além dos conteúdos programáticos. Sem dúvida, sem negar a importância de fórmulas matemáticas, faz sentido dar atenção também à formação moral e crítica de crianças e jovens. Assim, as próximas gerações talvez estejam preparadas tanto para as futuras transformações do mercado – que afastarão cada vez mais as noções de emprego e trabalho – quanto para entender o mundo, respeitar a natureza e buscar a qualidade de vida. Eis a equação da ascensão social e humana.*

Ao que nos parece, o texto *Nova fórmula do trabalho* ilustra bem a dissertação interpretativa. A tese defendida é a de que o trabalho é importante na construção da dignidade

humana, informação que vem sendo demonstrada na defesa de pontos de vista explícitos nos parágrafos anteriores. Assim, o primeiro parágrafo de desenvolvimento defende que o trabalho é uma forma de contribuir para a sociedade, enquanto o segundo tenta desvinculá-lo da ótica capitalista de que *tempo é dinheiro*. Sem dúvida, um texto coerentemente bem redigido, que atende não só à norma culta, como ao uso eficiente dos conectivos – atendendo, portanto, aos critérios de *uso formal da língua* (Competência 1), *coerência* (Competência 3) e *coesão* (Competência 4).

Interessante notar que a dissertação em análise constrói-se sob as exigências do ENEM no que tange à formulação de propostas de intervenção (Competência 5) para o problema social apresentado no tema. Assim, diferente do que é usualmente ensinado em materiais didáticos, o texto apresenta soluções específicas em pleno desenvolvimento (tais como a criação de ONGs e a ação da mídia, ambas no segundo parágrafo de desenvolvimento), deixando para a conclusão comentários mais abrangentes sobre o tema.

Analisando outros critérios usados na correção da prova, vemos também a preocupação do aluno em fazer referências históricas na introdução (parágrafo em que o texto cita a Grécia Antiga em meados de V a. C, quando da existência das cidades-estado), conforme requer a Competência 2 (que trata do quesito interdisciplinaridade, além do atendimento ao tema e da estrutura dissertativa); e as metáforas matemáticas (soluções, equação, fórmula,

entre outras palavras que compõem a tessitura textual), que ajudam a conferir ao texto índices de autoria, como estipula a Competência 3. Ao que tudo indica, estratégias racionalmente usadas na busca pela nota máxima.

Nesse sentido, recorremos mais uma vez a Santaella quando diz que a argumentação interpretativa é um “discurso que convence seu receptor não através do bom senso de suas opiniões ou da elegância de suas comparações, mas através da construção racionalmente convincente de seu argumento” (2009, p. 365). Este é o caso que nos parece em Nova fórmula do trabalho: um texto, sem dúvida, bem construído, mas intencionalmente planejado para agradar a corretores de uma banca que, a despeito de características regionais ou pessoais, buscam encontrar nas redações quesitos bem definidos, previamente publicados nos meios de comunicação. Um texto que dá evidências de ter sido formulado a partir de um projeto de tese bastante bem definido e que, portanto, parece ter sido elaborado em torno de uma conclusão que o aluno-redator parecia querer provar como válida e verdadeira. Ou seja: um texto racionalmente escrito para convencer e agradar o leitor.

### **Considerações finais**

Dito isso, entendemos que a proposta triádica de divisão das dissertações, conforme alertou Santaella (1996 e 2009), não pretende esgotar o assunto propondo taxonomias fixas, nem intenta esgotar o tema deixando a impressão de que

as dissertações acontecem por modos puros ou estanques. Muito pelo contrário, a autora busca demonstrar que a Semiótica peirceana abre um leque de possibilidades para a análise do discurso escrito, focando a inteligibilidade como viés da compreensão da lógica que permeia a construção do texto dissertativo em suas várias armações.

Assim, esperamos demonstrar que, para ensinar a dissertação, o professor precisa ter em mente que ela não se configura em um texto único e puro, mas em uma mistura de nove modalidades que podem ser trabalhadas pelas turmas proficuamente, sob diferentes níveis de exigência, adequadas a etapas de maturidade de escrita que as turmas apresentem. Aliás, da mesma forma que Peirce empreendeu seu trabalho em níveis de primeiridade, secundidade e terceiridade, acreditamos que assim também deva ser feita a exigência do trabalho do aluno no tocante à produção de textos dissertativos: com exigências de conjecturas e hipóteses (ou inferências), de argumentos indutivos (ou factuais) e, mais tarde, dedutivos (ou abstratos). Nesse sentido, conhecer os argumentos abdução, indutivo e dedutivo, conforme engendrou Peirce (2000), assim como as modalidades propostas por Santaella, é de fundamental importância para qualquer professor de Produção Textual comprometido com o resultado qualitativo do texto de seus educandos.

## Referências

- Barros, Kazue S.M. 1999. “Redação escolar: produção textual de um gênero comunicativo”. *Leitura: teoria e prática*, n. 34, p. 13-22.
- Bakhtin, Mikhail. 2003. *Estética da criação verbal*. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Dutra, Vânia L.R. 2007. “Relações conjuntivas causais no texto argumentativo”. Tese de Doutorado em Letras (Língua Portuguesa) orientada por Darcilia Simões. Edição Acadêmica. UERJ.
- Garcia, Othon M. 1997. *Comunicação em prosa moderna*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Krause, Gustavo B. 1985. *Redação inquieta*. Rio de Janeiro: Globo.
- Marcuschi, Luiz. 2008. *A produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Pavani, C. F.; Köche, V. S. 2006. “Redação de vestibular: um gênero discursivo heterogêneo”. *Caderno Seminal Digital*, p. 110-130.
- Peirce, Charles S. 2000. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva.
- Rei, Claudio A. de O. 2007. *A herança estilística das cantigas de amigo na lírica de Chico Buarque*. Tese de Doutorado em Letras (Língua Portuguesa) orientada por Darcilia Simões. Edição Acadêmica. UERJ.
- Santaella, Lúcia. 2009. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia*. Editora Iluminuras Ltda.

\_\_\_\_\_. 1996. *Produção de linguagem e ideologia*. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. 2002. *Semiótica aplicada*. Cengage Learning Editores.

Simões, Darcilia M. P. 1999. “Leitura e produção de textos: subsídios semióticos”. In: Azeredo, J. C. S. de. *Aulas de Português: Perspectivas Inovadoras*. Petrópolis: Vozes.

\_\_\_\_\_. 2009. *“Iconicidade verbal. Teoria e prática”*. RJ: Dialogarts publicações.

Zanutto, F.; Oliveira, N. A. F. de. 2004. “O gênero redação de vestibular: o que prova essa (re) produção textual”. *Máthesis — Revista de Educação*, v. 5, n. 1, p. 83-103.

# **PRÁTICAS DE LEITURA, DE PRODUÇÃO DE TEXTOS E DE REFLEXÃO SOBRE A GRAMÁTICA NA ESCOLA BÁSICA: INTER-RELAÇÃO NECESSÁRIA**

Vania Lúcia Rodrigues Dutra<sup>16</sup>

Magda Bahia Schlee<sup>17</sup>

## **1. Introdução**

Nosso intento, neste trabalho, é discutir as práticas de leitura, de produção de textos e de reflexão sobre a gramática nas aulas de Língua Portuguesa como língua materna na Escola Básica, confirmando sua inter-relação necessária.

Essa discussão não é nova. Entretanto, apesar dos mais de trinta anos de ampla produção bibliográfica e de debates intensos em eventos acadêmicos sobre o tema, ainda há muito o que se construir em termos de práticas pedagógicas verdadeiramente produtivas, que considerem a fala, a escrita, a escuta e a leitura de textos como práticas sociais, como eventos significativos, circunstanciados, social e historicamente situados, e geradores de sentidos.

O entendimento de que o foco do trabalho, na sala de aula de língua materna, não pode ser mais a gramática com objetivo e fim em si mesma parece ser ponto pacífico entre os professores e pesquisadores. Entende-se, hoje, que o

16 Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ / Universidade Federal Fluminense – UFF / Grupo de Pesquisa Semiótica, Leitura e Produção de Textos – SELEPROT. E-Mail: vaniardutra@hotmail.com

17 Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ Grupo de Pesquisa Semiótica, Leitura e Produção de Textos – SELEPROT. E-mail: magdabahia@globo.com

grande objetivo das aulas de Língua Portuguesa como língua materna na escola é fazer com que os alunos conheçam a língua. Isso pode parecer inusitado, para alguns, se se pensar que o aluno que chega à escola já fala e entende o Português.

Se compararmos essa situação com a sala de aula de um curso de língua estrangeira, seja ela qual for, a questão torna-se mais clara. O aluno que procura um curso para estudar uma língua estrangeira quer, de fato, aprender essa língua, quer poder compreender seus enunciados e produzi-los, de forma a participar de eventos comunicativos, interagindo com outros falantes que dominem essa mesma língua.

O aluno de língua materna geralmente chega à escola falando uma das variedades de sua língua, normalmente aquela característica de sua comunidade, de seu grupo social. A escola tem a função precípua de ensinar-lhe a ler e escrever, função a que dedica todos os esforços. Entretanto, muitos alunos – os dados estatísticos vêm comprovando isso – não ultrapassam a linha da decodificação e da codificação: “leem”, mas não compreendem, “escrevem”, mas não são compreendidos.

Muitos fatores poderiam ser apontados como responsáveis por tal resultado, alguns inclusive que ultrapassariam os limites da sala de aula, tendo raízes muito mais profundas e arraigadas na política, na economia, na própria cultura do país. Interessa-nos discutir, aqui, aqueles sobre os quais nós, professores, podemos atuar, revendo nossas práticas, aprofundando nosso conhecimento sobre o objeto com que trabalhamos: a língua materna.

Assim sendo, alguns aspectos relativos a esse objeto e a seu ensino precisam ser considerados. Começamos pela própria concepção de língua e pelo “mito” de sua unidade. Avançando para além da concepção de língua como expressão do pensamento, consideramo-la, hoje, mais do que um instrumento de comunicação. Consideramo-la um instrumento de ação por meio do qual construímos o mundo e nele nos movimentamos.

A língua realiza diferentes funções, e privilegiar a sua funcionalidade é uma das formas de a escola empoderar o aluno em relação a seu uso produtivo, consciente e crítico. Desmistificar a ideia da univocidade da língua é uma das formas de considerar sua funcionalidade. A língua não “funciona”, não se realiza da mesma forma em todos os lugares, em todos os grupos sociais e em todas as situações de comunicação, fato que a ciência linguística vem estudando no âmbito da variação (v. Coseriu, 1980). Assim, se o aluno não “traz de casa” a variedade padrão da língua – realidade da maioria dos alunos da escola pública –, esse é o primeiro obstáculo encontrado: a escola precisa ensinar a ler e a escrever em uma variedade de língua que não é a que o aluno fala ordinariamente. A escola precisará, então, diminuir a distância entre a variedade que o aluno domina e a variedade que a escola quer ensinar, se quiser obter sucesso nessa sua função.

Como se sabe, apesar do foco na norma padrão formal – dever da escola ensinar e direito do aluno aprender –, o trabalho com gêneros textuais diversos possibilita apresentar

aos discentes outras variedades linguísticas, características de situações de comunicação diferentes, variedades que poderá utilizar considerando sua adequação ao contexto de uso e ao seu interlocutor<sup>18</sup>.

A funcionalidade da língua também é considerada quando as aulas de leitura e de escrita são mediadas pela reflexão acerca de sua estrutura gramatical. A gramática não pode ser ignorada no trabalho com a língua. Se assim o fizermos, estaremos negando sua importância e sua essencialidade, uma vez que não há língua sem gramática e que é a partir dela que se constroem os sentidos do texto.

Quando, há algum tempo, condenava-se a gramática pelas dificuldades encontradas pelos alunos e pelo seu consequente fracasso na escola, alguns defenderam o seu banimento das salas de aula. Entretanto, o “problema” não estava na gramática em si, mas no tratamento que se dava a ela, conforme já atestaram vários trabalhos publicados sobre o tema<sup>19</sup>.

A questão que se apresenta para nós, professores, e que vamos explorar neste texto, é justamente o lugar da gramática nas aulas de língua e sua inter-relação necessária com a leitura e a escrita. Conforme Halliday, acreditamos que a análise de um texto que não considere sua gramática nada mais é do que um “comentário” sobre o texto. Essa prática superficial de leitura, a nosso ver, não instrumentaliza o aluno

---

18 Em Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?, publicado nos anos 80, o Professor Bechara já enfatizava a ideia de que o professor de língua materna precisa tornar o aluno um “poliglota em sua própria língua”.

19 Sobre o tema, podem-se consultar Luft (1993), Geraldi (2003), Moura Neves (2003), Antunes (2007), entre outros.

para ler e escrever melhor: *uma análise de discurso que não se baseie na gramática não é uma análise, mas simplesmente um comentário rápido sobre um texto* (2004, XVI).

Entende-se, então, que o objeto de análise nas aulas de Língua Portuguesa, na escola básica, devem ser os textos, e que é papel do professor explicitar a estreita relação que existe entre os fatos gramaticais e a constituição desses textos.

## **2. Análise e reflexão linguística a partir do texto**

A gramática, na visão funcionalista, é concebida como um potencial para a construção de significados. Assim considerada, ela é moldada pelas determinações da situação comunicativa específica em que se dá – os interlocutores, os objetivos do evento da fala, o contexto discursivo – e estabelece relações entre o sistema linguístico, seus elementos e as funções que eles cumprem nos textos.

Diferentemente da análise gramatical de base estrutural, muito presente na escola ainda hoje, uma análise mais funcional da gramática nos textos tem como tarefa, conforme Beaugrande (*Apud* Neves: 1997, p. 3), “fazer correlações ricas entre forma e significado no contexto global do discurso”. Dessa forma, articulam-se as dimensões linguística, textual, discursiva e pragmática em práticas de leitura e de escrita em sala de aula, ou seja, em práticas de ensino e aprendizagem que tomam o texto como objeto de análise. Conforme Dutra (2011):

Vista como um conjunto de recursos para a produção de significados, como um instrumental de uso que explica o sistema e a estrutura da língua realizada em textos (Halliday: 2004), a gramática torna-se um campo fértil de investigação na escola, uma vez que os significados linguísticos são uma realização da lexicogramática.

Portanto, não há como desvincular gramática e texto no processo de ensino-aprendizagem da língua. Afinal, na escola, a principal razão para se estudar o sistema da língua é (ou deveria ser) aclarar os significados do texto, daqueles que se leem e daqueles que se escrevem.

É o que pretendemos demonstrar por meio do tratamento linguístico-gramatical que se pode dar ao estudo do verbo, aspecto significativo da gramática da língua, a partir do texto em sala de aula. Para tanto, consideraremos o texto “Impostos invisíveis”, de Cristovam Buarque<sup>20</sup>.

### **Impostos invisíveis**

#### **A elite compra o direito de não misturar os serviços privados que usa com os serviços públicos**

CRISTOVAM BUARQUE

No Brasil, os contribuintes só começam a trabalhar para si a partir do dia 30 de maio de cada ano. Do 1º de janeiro até esse dia, trabalham para pagar impostos. Isso seria menos grave se, em troca desse trabalho para o Fisco, o contribuinte recebesse de volta os serviços públicos de que carece, na quantidade e qualidade devidas.

---

20 Essa abordagem sobre os tempos e modos verbais no texto “Impostos invisíveis” foi apresentada pela primeira vez no SILEL 2013, na UFU.

Não é isso que ocorre. Além dos 150 dias de impostos visíveis, o contribuinte passa cerca de 26 dias adicionais por ano para pagar, sob a forma de “impostos invisíveis”, a escola dos filhos, a saúde da família e a segurança de seu dia a dia. São os “impostos invisíveis” relacionados com os gastos em que a classe média incorre todo ano: cerca de R\$ 60 bilhões (1,3% do PIB) com educação privada, R\$ 40 bilhões (0,87% do PIB) com segurança privada e pelo menos R\$ 180 bilhões (4% do PIB) com planos privados de saúde.

Este gasto é maior se considerarmos os custos causados pela ineficiência social e econômica que recai sobre o cidadão brasileiro. O sistema deficiente da educação provoca elevados gastos sobre o funcionamento da sociedade, prejudicando a vida dos contribuintes. A falta de segurança depreda patrimônio, prejudica a saúde e mata pessoas.

Mas os contribuintes preferem pedir redução dos tributos visíveis pagos explicitamente aos governos (federal, estadual e municipal) do que eliminar os “impostos invisíveis”, com os quais compram no mercado os serviços que deveriam ser providos pelo setor público. Um sistema educacional e um de saúde de qualidade para todos aliviariam os contribuintes de classes média e alta; uma sociedade pacífica, graças a um sistema social mais equilibrado e eficiente representaria uma elevação na qualidade de vida.

A vocação pelo privado, o gosto pelo imediato e a preferência pelo distanciamento em relação ao povo fazem o contribuinte brasileiro aceitar os “impostos invisíveis”. Com isso, a elite compra o direito de não misturar os serviços privados que usa com os serviços públicos do povo.

A tolerância e a condescendência em pagar “impostos privados invisíveis”, em vez de pagar “impostos sociais eficientes”, decorrem de características que dominam o inconsciente coletivo da elite nacional. A vigência de uma ética pela qual se valoriza o privado mais do que o público; a segregação social que leva a parcela rica e de classe média a não querer se misturar em escolas iguais, hospitais iguais nem fazer a distribuição de renda que tornaria o Brasil um país pacífico fazem parte da mente do Brasil e de sua preferência pelo imediatismo. O contribuinte prefere pagar o “imposto invisível” para ter o retorno imediato, para si e sua família, do que pagar hoje e esperar um retorno posterior para toda a população.

Até porque, além de imediatista, o contribuinte tem razão de ser desconfiado com o uso de seu dinheiro por parte dos governos. Prefere pagar privadamente altos “impostos invisíveis” do que exigir os resultados públicos dos impostos visíveis.<sup>21</sup>

O trabalho de leitura não se deve reduzir a uma busca de informações superficiais no texto, informações que se restrinjam, por exemplo, a “o quê”, “quem”, “quando”, “onde”, “por quê”. Compreender o texto é mais do que isso.

O trabalho com a leitura na escola deve investir na exploração das estruturas gramaticais que tornam possíveis a construção dessas informações (função ideacional da linguagem) e a construção de sentidos que vão além delas (funções interpessoal e textual da linguagem). Para tanto, é preciso, na esteira do que propõe Halliday (2004), considerar a língua como não suficiente em si, aliando os conhecimentos

21 Fonte: Cristovam Buarque. <http://oglobo.globo.com/opiniaio/impostos-invisiveis-10926153>. Acesso em 30 de nov. 2015.

que temos de seus constituintes formais aos dados que o contexto onde o texto é produzido nos oferece. A construção dos sentidos se dá neste encontro: texto e contexto. Portanto, é importante que conheçamos a gramática da língua, mas é fundamental que entendamos como ela funciona nos textos. E isso só é possível na associação do que se diz no texto com os elementos que compõem o seu contexto de produção: autor, lugar que ele ocupa na sociedade, público-alvo, época, lugar, suporte onde o texto circula, provável leitor etc.

Assim, tudo isso deve ser abordado com os alunos a cada texto apresentado. O texto deve ser explorado, no todo em cada uma de suas partes, ao longo da leitura, sempre mediada pelo professor. Essa é uma estratégia que permite abordar os recursos gramaticais, cotextuais e contextuais, visando guiar os alunos na construção dos sentidos. Com relação ao texto em tela aqui, é muito importante que os alunos saibam quem é o seu autor, que conheçam a posição que ele ocupa na política nacional contemporânea, seu posicionamento em relação ao governo, sua postura diante das mazelas do país, a política nacional atual em relação a impostos etc.

Ao lado do conhecimento sobre a língua, também é papel do professor colaborar com a construção do conhecimento de mundo de seus alunos, o que inclui política, meio ambiente, literatura, cinema, folclore etc. Se nosso papel, como professores de língua materna, é ampliar a competência comunicativa de nossos alunos, não basta que os ensinemos a usar as diferentes estruturas da língua, mas é preciso que eles tenham o que dizer por meio dela.

### **3. Tempos e modos verbais**

Apresentaremos, aqui, uma possibilidade de trabalho com tempos e modos verbais.

Normalmente, o que se apresenta aos alunos acerca dos tempos e modos verbais, na Escola Básica, pode ser resumido da seguinte forma<sup>22</sup>:

O verbo pode se flexionar de quatro maneiras: PESSOA, NÚMERO, TEMPO e MODO. É a classe mais rica em variações de forma ou acidentes gramaticais. Através de um morfema chamado desinência modo-temporal, são marcados o tempo e o modo de um verbo.

O MODO VERBAL caracteriza as várias maneiras como podemos utilizar o verbo, dependendo da significação que pretendemos dar a ele. Rigorosamente, são três os modos verbais:

INDICATIVO, SUBJUNTIVO e IMPERATIVO

- MODO INDICATIVO: O verbo expressa uma ação que provavelmente acontecerá, uma certeza, trabalhando com reais possibilidades de concretização da ação verbal ou com a certeza comprovada da realização daquela ação.
- MODO SUBJUNTIVO: Ao contrário do indicativo, é o modo que expressa a dúvida, a incerteza, trabalhando com remotas possibilidades de concretização da ação verbal.

---

22 O quadro apresentado aqui cumpre somente a função de, de forma resumida, apresentar as informações normalmente ensinadas pelos professores na escola básica acerca dos verbos. Não temos a intenção de julgar a forma de apresentação desse conteúdo gramatical, até mesmo porque tal quadro não é a projeção de uma aula. Trata-se de uma descrição gramatical, não de um plano de aula de fato.

- **MODO IMPERATIVO:** Apresenta-se na forma afirmativa e na forma negativa. Com ele nos dirigimos diretamente a alguém, em segunda pessoa, expressando o que queremos que esta(s) pessoa(s) faça(m). Pode indicar uma ordem, um pedido, um conselho etc., dependendo da entonação e do contexto em que é aplicado.

Já o **TEMPO VERBAL** informa, de uma maneira geral, se o verbo expressa algo que já aconteceu, que acontece no momento da fala ou que ainda acontecerá. São essencialmente três tempos: **PRESENTE**, **PASSADO** ou **PRETÉRITO** e **FUTURO**.

Os tempos verbais são:

- **PRESENTE SIMPLES** (amo) – expressa algo que acontece no momento da fala.
- **PRETÉRITO PERFEITO** (amei) – expressa uma ação pontual, ocorrida em um momento anterior à fala.
- **PRETÉRITO IMPERFEITO** (amava) – expressa uma ação contínua, ocorrida em um intervalo de tempo anterior à fala.
- **PRETÉRITO MAIS-QUE-PERFEITO** (amara) – contrasta um acontecimento no passado ocorrido anteriormente a outro fato também anterior ao momento da fala.
- **FUTURO DO PRESENTE** (amarei) – expressa algo que possivelmente acontecerá em um momento posterior ao da fala.
- **FUTURO DO PRETÉRITO** (amaria) – expressa uma ação que era esperada no passado, porém que não aconteceu.

Fonte: <http://www.infoescola.com/portugues/tempo-emodo-verbal/>. Adaptado.

Basicamente, são essas as informações que chegam ao aluno, ao lado do quadro de conjugação modelo dos verbos em -AR, -ER e -IR regulares. Essas informações, de fato, precisam chegar. Entretanto, as grandes questões a serem discutidas são: como elas chegam? o que se faz com elas?

Respondendo a essas perguntas, podemos dizer, com base na observação do que ocorre nas salas de aula de uma forma geral, que a teoria geralmente chega primeiro aos alunos, antes da observação do uso. Conceitua-se a classe dos verbos, apresentam-se suas formas de flexão e a lista dos tempos e modos em que podem ser empregados. Muitas vezes, isso é feito sem nenhuma articulação com texto algum. O uso não é a prioridade no ensino do Português como língua materna. É como se considerássemos que os alunos já sabem usar os tempos e modos verbais adequadamente, restando-nos, então, a apresentação dos conceitos e da classificação. Na verdade, os usos que os alunos fazem dos verbos está restrito às formas que eles empregam na oralidade, comuns à variedade de língua que dominam. Eles conhecem somente uma parte das possibilidades de uso dos tempos e modos verbais e os empregam, em sua maioria, de forma inadequada em relação à norma padrão.

Uma aula produtiva, em que os verbos são observados e seus usos analisados, deve partir sempre de um texto. Não para que dele sejam retirados exemplos do que se apresentou teoricamente, mas para que sejam levantados os diferentes valores que os tempos e modos suscitam e as formas que eles

assumem nos diversos contextos em que aparecem. Com a mediação do professor, a leitura de um texto cuidadosamente selecionado deve explorar os sentidos construídos pelo emprego desta ou daquela forma verbal, deste ou daquele tempo e modo verbais, cuja escolha foi determinada por uma intenção comunicativa específica de seu autor, na busca por um efeito de sentido que cabe ao leitor resgatar.

A leitura mediada é uma estratégia para o trabalho com a gramática. É um recurso apropriado para apresentar as noções gramaticais aos alunos. A partir dela, o professor vai chamar a atenção para a noção que quer explorar. A exploração do aspecto gramatical abordado, oralmente, a partir do texto, permitirá que os alunos percebam como funciona a estrutura em foco, o sentido que ela constrói naquele contexto e como eles poderão utilizá-la em seus próprios textos na busca por determinados efeitos de sentido.

Exploraremos, aqui, especificamente, a oposição indicativo / subjuntivo no uso dos verbos e algumas de suas nuances significativas<sup>23</sup>. Assim, por exemplo, o professor pode chamar a atenção para a opção do autor pelo emprego do futuro do pretérito do indicativo (seria) e do imperfeito do subjuntivo (recebesse), no trecho seguinte, em lugar do presente do indicativo (é / recebe) ou do futuro do presente (será) e do futuro do subjuntivo (receber), o que seriam possibilidades no paradigma da Língua Portuguesa neste contexto específico.

---

23 Faremos um recorte do tema. Nosso propósito é apenas exemplificar como podemos trabalhar de uma forma mais produtiva com um aspecto da gramática da língua.

No Brasil, os contribuintes só começam a trabalhar para si a partir do dia 30 de maio de cada ano. Do 1º de janeiro até esse dia, trabalham para pagar impostos. Isso seria menos grave se, em troca desse trabalho para o Fisco, o contribuinte recebesse de volta os serviços públicos de que carece, na quantidade e qualidade devidas.

Nesse caso, ao optar pelo futuro do pretérito e pelo imperfeito do subjuntivo, respectivamente, o autor deixa claro para o leitor que não acredita na possibilidade de o contribuinte brasileiro receber o que pagou em impostos de volta sob a forma de serviços públicos de qualidade. Ele crê, portanto, que esse é um problema grave no Brasil.

Em relação ao futuro do pretérito, “seria”, temos ainda o fato de essa forma, no contexto em que se encontra, contrariar o que sobre ela se diz no quadro teórico apresentado anteriormente (indicativo: certeza comprovada da realização da ação subjuntivo: remota possibilidade de concretização da ação).

Por outro lado, a opção do autor pelo presente do indicativo, ou pelos futuro do presente e futuro do subjuntivo (o que não se deu) construiria o sentido de que, embora a situação não seja essa no momento, ela poderá vir a se concretizar, configurando-se como um fato que provavelmente acontecerá (a situação é menos grave se o contribuinte recebe de volta o imposto pago em serviços de qualidade / a situação será menos grave se o contribuinte receber de volta o imposto pago em serviços de qualidade).

Vê-se aqui a escolha do autor produzindo um sentido específico e não outro, que também seria possível se sua intenção comunicativa fosse outra.

Mas os contribuintes preferem pedir redução dos tributos visíveis pagos explicitamente aos governos (federal, estadual e municipal) do que (*sic*) eliminar os “impostos invisíveis”, com os quais compram no mercado os serviços que deveriam ser providos pelo setor público. Um sistema educacional e um de saúde de qualidade para todos aliviariam os contribuintes de classes média e alta; uma sociedade pacífica, graças a um sistema social mais equilibrado e eficiente, representaria uma elevação na qualidade de vida.

Nesse outro trecho, o autor opta pela forma “deveriam”, abrindo mão de empregar o presente do indicativo (devem), que daria um tom mais incisivo a sua fala. Com o presente do indicativo, o autor responsabilizaria, clara e diretamente, o governo por não prover os serviços básicos a que a população tem direito (o que demonstraria sua certeza em relação ao que enuncia). O uso do futuro do pretérito na locução verbal “deveriam ser providos” minimiza o que se poderia considerar rude ou um tom acusatório por parte do autor.

Na sequência, o emprego do futuro do pretérito nas formas “aliviariam” e “representaria”, mais uma vez, à semelhança do que se viu no primeiro trecho discutido, constrói o sentido de que são remotas as possibilidades de realização do que esses verbos representam em termos de

processos. Em lugar do futuro de pretérito, o autor poderia ter optado pelo futuro do presente (aliviarão e representará). Essa escolha, no entanto, traria para o trecho uma certeza de realização que o contexto desmente, uma vez que um sistema educacional e um sistema de saúde que funcionem adequadamente ainda é algo muito distante de nós, assim como a elevação de nossa qualidade de vida, o que só poderia acontecer como uma consequência do bom funcionamento desses sistemas – o que não se dá.

Introduzida a questão da diferença de usos entre o indicativo e o subjuntivo, comprovada sua relevância no texto, é importante que se trabalhem os usos dessa noção em outros contextos com o aluno. É importante que se abra um espaço na aula para a prática de exercícios sistemáticos, por meio dos quais o aluno poderá apropriar-se de recursos da língua que talvez não façam parte de seu dia a dia de falante, mas que são recorrentes na variedade padrão escrita que ele precisa dominar.

Se o objeto de análise nas aulas de Língua Portuguesa são os textos e se nosso objetivo é ampliar a competência comunicativa de nossos alunos na norma padrão, ao prepararmos os exercícios, o foco do trabalho devem ser os usos da língua. Observe-se, por exemplo, este exercício de preenchimento de lacunas tão comum em sala de aula:

Preencha as lacunas com as formas verbais adequadas.

1- O Senador da República \_\_\_\_\_ (DEFENDER – pret. perfeito do ind./ 3ª p. do sing.) o investimento da arrecadação de impostos em saúde e educação.

2- Sem dúvida, os cidadãos \_\_\_\_\_ (APOIAR – pres. do ind. / 3ª p. do pl.) esse posicionamento.

3- \_\_\_\_\_ (TER – fut. do pret. do ind. / 1ª p. do pl.) uma maior qualidade de vida se esse investimento \_\_\_\_\_ (ACONTECER – pret. imperf. do subjuntivo / 3ª p. do sing.).

Para realizar essa tarefa, não se requer do aluno uma atenção ao sentido que os tempos e modos verbais podem construir no contexto em que serão introduzidos. Ao contrário, prioriza-se a memorização da nomenclatura. Basta que se saiba qual é a forma, por exemplo, do verbo defender (frase 1) no tempo, modo, número e pessoa requeridos que o exercício estará solucionado. O objetivo é somente esse. A falta de uma contextualização maior possibilita o preenchimento da lacuna com, além da forma descrita (defendeu), outras formas verbais (defende, defendia, defenderá), o que somente se resolveria com a apresentação de um contexto mais específico que exigisse uma determinada forma para a construção de um determinado sentido. Assim estaríamos

praticando o uso da língua, não o conhecimento sobre a nomenclatura gramatical. O mesmo se dá com as duas outras frases do mesmo exercício (2 e 3).

O caso da terceira frase é ainda mais preocupante, uma vez que não se mostra ao aluno a íntima relação existente entre a primeira forma verbal e a segunda. A escolha da primeira é que vai determinar o emprego da segunda, numa correlação de sentidos. Assim, poderíamos ter, além do emprego, respectivamente, de teríamos / acontecesse, outros pares: teremos / acontecer; temos / acontece; teríamos tido / tivesse acontecido.

Muito mais importante do que ter na memória a nomenclatura gramatical é saber empregar, no dia a dia de usuários da língua, as formas que a ela correspondem. De nada adianta saber classificar as palavras ou identificá-las com base em sua classificação se não somos capazes de empregá-las adequadamente nas mais diversas situações de comunicação oral e escrita.

A partir da correlação aqui mencionada, por exemplo, poderíamos propor exercícios em que os alunos pudessem perceber essa interdependência entre tempos e modos. Por exemplo:

Preencha as lacunas com as formas verbais adequadas.

1- Este gasto \_\_\_\_\_ (SER) maior se considerássemos os custos causados pela ineficiência social e econômica.

2- Este gasto será maior se \_\_\_\_\_ (CONSIDERAR) os custos causados pela ineficiência social e econômica.

3- Quando a educação e a saúde públicas \_\_\_\_\_ (SER) de qualidade, não haverá necessidade de “impostos invisíveis”.

4- Se a educação e a saúde públicas fossem de qualidade, não \_\_\_\_\_ (HAVER) necessidade de “impostos invisíveis”.

Repare-se que não há, nessa tarefa proposta, a especificação das formas a serem empregadas por meio da nomenclatura. Ela, aqui, não é necessária. O aluno será capaz de perceber qual é a forma adequada do verbo que empregará pela correlação que se estabelece entre ela e a que já está apresentada no contexto (formas sublinhadas).

Preencha as lacunas com as formas verbais adequadas.

1- O texto que eu \_\_\_\_\_ (LER) ontem no jornal fez com que \_\_\_\_\_ (PENSAR) no contrassenso de pagar por um serviço a que temos direito por lei.

2- Daqui para a frente, todos os anos, cinco meses de nosso trabalho \_\_\_\_\_ (SER) dedicados ao pagamento de impostos.

3- A falta de educação e saúde de qualidade \_\_\_\_\_ (ACARRETAR) graves sequelas para o país como um todo em um futuro muito próximo.

4- As autoridades \_\_\_\_\_ (PROPOR) uma reunião para discutir o problema por causa da repercussão que teve o texto entre os cidadãos.

Nessa outra tarefa, o aluno perceberá, pelo contexto da própria frase, apoiando seu raciocínio em marcas linguísticas que constroem a circunstância de tempo, qual é a forma adequada a ser empregada. Não há, portanto, a necessidade de se apontar, por meio da nomenclatura, qual a forma específica requerida. O que se busca praticar com essas duas últimas tarefas é o efetivo uso da língua.

## **Considerações finais**

A percepção dessas e de outras sutilezas de sentido nos textos é uma habilidade de leitura a ser desenvolvida pela escola, assim como também é uma habilidade saber empregá-las conscientemente nos textos que se produzem. As escolhas linguísticas (não só lexicais, mas de formas e significados gramaticais) feitas pelo locutor é que delinearão o texto que ele produzirá, determinando o(s) sentido(s) nele construído(s), assim como guiarão o interlocutor na busca desse(s) sentido(s), auxiliando-o no reconhecimento da intenção comunicativa do autor. Aprender gramática é entendido aqui como uma atividade de natureza reflexiva sobre os recursos linguísticos de que o enunciador lança mão para a construção de seu texto.

Ainda que se admita a existência de outras posições sobre a questão posta, entendemos que os conhecimentos gramaticais devem ser discutidos e explicitados a partir do trabalho com a leitura e a escrita de textos em sala de aula, sempre com a mediação do professor.

Muitas são as sinalizações de que ainda persistem dificuldades na superação do modelo de ensino ancorado na tradição gramatical. Isso se denuncia, por exemplo, pelo tratamento dispensado aos aspectos linguísticos por manuais didáticos de Língua Portuguesa, em muitos dos quais ainda se mantém evidente desarticulação entre a abordagem de conhecimentos gramaticais e o processo de produção, circulação e compreensão de textos.

As discussões aqui empreendidas tiveram como principal objetivo mostrar que é possível fazer uma análise dos recursos linguístico-gramaticais, de caráter reflexivo, partindo das estruturas materializadas no texto, que são efeito de um conjunto de fatores que constituem sua exterioridade (social histórica). Procuramos evidenciar que a atenção do ensino da língua materna não deve se fixar na elaboração de atividades orientadas por uma concepção de gramática/língua desencarnada do discurso e das diferentes práticas sociais nas quais os sujeitos se envolvem em seu cotidiano, mas, sim, voltar-se para um estudo que tenha no texto (aí consideradas as suas condições de funcionamento, sempre reguladas por fatores de ordem externa) o lugar não só para essa reflexão como também para a identificação das pistas que irão fundamentar a análise reflexiva.

## **Referências**

*Antunes, Maria Irandé. C. M. 2007. Muito além da gramática: por um ensino de gramática sem pedra no caminho. São Paulo, Ed. Parábola.*

Coseriu, Eugenio. Lições de linguística geral. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980

Dutra, Vania L. R. 2011. Abordagem funcional da gramática na Escola Básica. Anais do VII Congresso Internacional da Abralín. Curitiba.

*Geraldi, João W. 2003. Portos de Passagem. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.*

Halliday, Michael A. K. e Matthiessen, C. 2004. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.

Luft, Celso P. 1993. *Língua e Liberdade: Por uma nova concepção da língua materna*. São Paulo: Ática.

*Moura Neves, Maria H. de. 1997. A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. 2003. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto.

## **O PAPEL DO REVISOR DE TEXTOS E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO SENTIDO**

Maria Aparecida Cardoso Santos<sup>24</sup>

### **Introdução**

Propomos, no presente trabalho, uma breve reflexão sobre a importância e as atribuições do revisor de textos no que concerne à construção do sentido pretendido pelo autor. Convém, todavia, anunciar desde já que ao falar de revisor e de autor, nos referimos ao revisor e ao autor de textos acadêmicos, isto é, fazemos referência àquele texto cuja circulação encontra-se circunscrita ao âmbito da universidade e cuja especificidade é a divulgação de todos os processos que envolvem a pesquisa acadêmica em qualquer área do conhecimento.

O motivo de nossa escolha parte da observação de que, muito embora hoje em dia exista já certa quantidade de trabalhos voltados para a revisão, esses trabalhos ainda se concentram nos textos produzidos em sala de aula e na interação que o processo de revisão pode estabelecer entre o professor e o aluno. Alguns outros trabalhos questionam o fato de a legislação permitir o monopólio do jornalismo no trabalho de revisão de texto (Rocha, 2012) ou a relação entre a leitura e a revisão de textos no que concerne à detecção de erros (Magalhães e Leite, 2014). Poucos tratam do texto acadêmico-científico e quando o fazem abordam o processo pelo viés específico da revisão aberta

em processo de editoração colaborativa ou da importância da revisão cega por pares.

Nossa fundamentação teórica se assenta na linguística textual e na teoria da comunicação (doravante indicadas pelas siglas LT e TC) porque compreendemos que essas duas áreas do conhecimento estão diretamente vinculadas a dois processos relacionados à produção acadêmica, a saber: a escrita do texto acadêmico e a divulgação desse texto a um determinado público. Ao abordarmos aquilo que chamamos de *o papel do revisor de textos*, pretendemos tecer algumas considerações de natureza prática a respeito da atividade de revisão textual apontando para uma característica que julgamos fundamental destacar, a saber: o revisor de textos atua como um mediador entre o autor o leitor.

## 1. Teoria da comunicação: princípios essenciais

O objetivo de toda comunicação é a transmissão de uma mensagem. Para que essa transmissão ocorra, é necessária a presença de alguns elementos, a saber:

**Emissor:** também chamado de destinador, é aquele que emite a mensagem, aquele do qual parte a comunicação. No caso específico da produção textual, é o autor do texto.

**Receptor:** também chamado de destinatário, é aquele que recebe a mensagem, podendo ou não compreendê-la. No contexto em tela do presente trabalho, o receptor é o leitor.

**Mensagem:** é o conteúdo do texto, ou de qualquer outro tipo de informação.

**Canal:** o meio através do qual a mensagem circula. No caso específico do assunto abordado aqui, assumimos como

canal o livro ou revista – meio gráfico, virtual ou impresso  
– em que o texto é publicado.

**Código:** conjunto de signos combinados por regras que é usado no processo de codificação e decodificação de mensagens. O processo de decodificação acontecerá se o repertório do receptor estiver próximo daquele do emissor. O código possui função ordenadora por limitar a possibilidade de escolhas dentro de um repertório, diminuindo, conseqüentemente, o grau de entropia de um sistema comunicacional e aumentando a eficiência da transmissão da mensagem. Enquanto elemento limitador, o código atua no sentido de ordenar os paradigmas de escolha fazendo com que a comunicação aconteça de modo eficaz. Em outras palavras, todo discurso deve estar adequado ao público-alvo ao qual se destina de forma que de nada adianta o autor escrever em francês se o seu público conhecer apenas o italiano, por exemplo.

**Referente:** é o contexto e a situação aos quais a mensagem faz referência.

Segundo Vanoye (1983: 8), existem dois tipos de referentes, a saber:

*o referente situacional*, constituído pelos elementos da situação do emissor e do receptor e pelas circunstâncias de transmissão da mensagem. Assim é que quando uma professora dá a seguinte ordem a seus alunos: ‘coloquem o lápis sobre a carteira’, sua mensagem remete a uma situação espacial, temporal e a objetos reais.

*o referente textual*, constituído pelos elementos do contexto linguístico.

No caso do texto acadêmico-científico, é possível afirmar que este tipo de texto tanto possui um referente textual, isto é, centrado no texto em si, sem nenhuma referência explícita à situação na qual se encontram o emissor/autor e o receptor/leitor, quanto um referencial situacional.

Como todo esse esquema voltado à explicação do processo de comunicação envolve o conceito de informação, é preciso que se diga que a informação “é a medida de uma possibilidade de escolha na seleção de uma mensagem (...). [Ela] representa a liberdade de escolha que se tem ao construir uma mensagem” (Eco, 1976: 13).

Essa liberdade de escolha relaciona-se à intenção de convencimento, pois, conforme postula Berlo (1999), existe uma intenção persuasiva em todo processo comunicativo. Em outras palavras, o autor de textos acadêmicos pretende, por meio de seus artigos, convencer/influenciar seus pares e leitores a respeito da pertinência e da validade de seus argumentos uma vez que todos “nós nos comunicamos para influenciar – para influenciar com intenção” (Berlo, 1999: 12). Tal intencionalidade é a um só tempo o objetivo e o mecanismo que engendra o ato comunicativo. Deste modo, a questão de que a comunicação possui um objetivo, uma intenção fica claramente estabelecida.

O mecanismo que envolve tanto o interesse de divulgação quanto a necessidade de convencimento se estrutura a partir de esquemas comunicativos amplamente analisados e discutidos por pesquisadores e autores como Claude Shannon, William Weaver, Umberto Eco e Eduardo Neiva.

Neiva (1991) destaca em seus estudos o modelo comunicacional de Shannon e Weaver: dois engenheiros de telecomunicações e pesquisadores cujos trabalhos tinham por escopo elaborar um modelo intelectual que fosse capaz

de explicar a transmissão correta e precisa das mensagens. Neiva (1991) também destaca o modelo proposto por Eco cuja formulação seria mais adequada à comunicação humana por considerar que aspectos como ambiguidade, imprecisão, pressuposições, qualidade de ser vago e propósito de encobrimento ou manipulação podem sempre estar presentes nesse tipo de comunicação.

No modelo Shannon-Weaver, considera-se a existência dos seguintes elementos: *fonte de informação, transmissão, canal, receptor, destino*. No canal, estaria a fonte do ruído que perturba a comunicação. O modelo proposto por Eco organiza-se em torno dos seguintes itens: *emissor, mensagem codificada, canal, mensagem como fonte de informação e/ou de expressão, destinatário, texto interpretado*. Mesclando-se os dois esquemas, é possível estabelecer o seguinte plano de equivalência centrado em um modelo mais genérico: a fonte de informação e o emissor correspondem ao emissor ou codificador; o canal – presente nos dois esquemas - é o meio pelo se transmite a mensagem; o receptor equivale ao destinatário, que é aquele que recebe a mensagem e desempenha a função de decodificá-la. A distinção entre os dois esquemas se estabelece porque, enquanto Shannon e Weaver incluem os conceitos de transmissão e destino, Eco acrescenta os conceitos de mensagem codificada, mensagem como fonte de informação e/ou interpretação e texto interpretado que apontam para as ideias de contexto, de circunstância e de conteúdo. Ambos os esquemas, entretanto, consideram o pressuposto básico da codificação, do canal e da decodificação

como elementos primordiais ao propósito comunicativo.

No que concerne ao canal, sabe-se, conforme dito anteriormente, que ele também pode ser fonte de ruído. Desse modo, convém ressaltar que ruído, mais do que um barulho, é tudo o que dificulta a comunicação eficaz de uma mensagem. No caso do texto escrito, esse ruído pode ser provocado por diversos fatores como a existência de períodos muito longos, de concordâncias inadequadas, de traduções mal feitas, ou, ainda, da falta de conhecimento – por parte do receptor ou destinatário – dos códigos e do contexto que perpassam a composição da mensagem. Um tipo de ruído textual pode ser verificado quando o leitor desconhece o código, o contexto e a circunstância em que o texto foi produzido.

A esse respeito, Eco (1991: 127) observa que contexto e circunstância dinamizam a compreensão do papel desempenhado pelo código na comunicação uma vez que

o cruzamento das circunstâncias e das pressuposições entrelaça-se com o cruzamento dos códigos e dos subcódigos, fazendo de cada mensagem ou texto uma forma vazia a que se podem atribuir vários sentidos possíveis. A mesma multiplicidade dos códigos e a indefinida variedade dos contextos e das circunstâncias faz com que a mesma mensagem possa ser decodificada de diversos pontos de vista e com referência a diversos sistemas de convenções. A denotação de base pode ser entendida como o emitente queria que fosse entendida, mas as conotações mudam simplesmente porque o destinatário segue percursos de leitura diversos dos previstos pelo emitente.

Em outras palavras, a mensagem é o que o seu autor quer dizer mais o que o seu receptor compreender.

Quanto ao código e ao seu papel ordenador, ele pode ser definido como

um sistema de regras que discrimina os elementos do sistema, estabelece as correspondências formadoras dos significados dos termos e prevê que respostas prováveis teremos quando da emissão da mensagem (...). As mensagens, regidas por códigos, comunicam informações. O código é condição de qualquer ato comunicativo que, sempre, pressupõe dois termos (...). De um lado, aquele que quer transmitir a mensagem coloca-a num código, enquanto quem a recebe decodifica-a. (Neiva, 1991: 86 ss).

Ou ainda

l'accordo in base al quale si stabiliscono i significati dei diversi segnali (...); questa parola significa proprio 'accordo, convenzione, regola stabilita da qualcuno'. Queste regole, stabilite dagli uomini per capirsi, vanno rispettate; si possono certamente cambiare, ma allora, bisogna stabilire delle nuove [regole] altrimenti viene a mancare la comprensione. Ogni linguaggio che veramente funzione deve essere fondato su un codice, cioè una serie di regole (...). (Sabatini, 1994: 28).

No que concerne especificamente ao uso do código linguístico, convém observar que, ao lado da gramática e de suas regras, há o uso que pode determinar e até consagrar uma variação. Assim, norma e possibilidades de uso devem ser consideradas na hora em que se escreve um texto bem como na hora em que ele é revisado.

Interessa-nos, portanto, a partir desse momento, abordar alguns princípios da LT a fim de, posteriormente, apresentar algumas considerações sobre sua importância para o processo de revisão textual.

## 2. Linguística textual: identificando alguns conceitos fundamentais

Como toda ciência que cuida da comunicação humana e dos meios pelos quais ela se estabelece, a LT está em constante diálogo com a TC trazendo contribuições muito importantes para o trabalho com o texto, especialmente pela introdução de conceitos que envolvem a noção de texto e de textualidade como coesão, coerência, fatores pragmáticos e sentido.

No presente trabalho, limitaremos nossas considerações aos conceitos de *texto*, *textualidade*, *contexto*, *intencionalidade* e *aceitabilidade* visando a demonstrar de que forma eles são importantes para o revisor. Seu trabalho não se limita apenas a buscar problemas que podem ser resolvidos com uma rápida consulta à gramática normativa, mas se estende à necessidade de identificar e tentar reelaborar elementos que tornam o texto pouco claro e, por conseguinte, difícil de ser compreendido.

O trabalho de revisar textos implica compreender o texto como um meio de comunicação que envolve os processos de emissão, recepção, codificação e decodificação que ultrapassa o limite da frase para atingir aquilo que Val (1997: 3) chama de textualidade e define como “conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases”. Outros autores tomam o texto como seu objeto de análise ou de definição. Nesse sentido, Barros (1994) apresenta o texto como o elemento que estabelece a comunicação entre dois sujeitos

e identifica o seu lugar como sendo aquele dos objetos culturais presentes em uma sociedade de classes com formações ideológicas específicas. Nesse sentido, o texto não pode ser dissociado de certo contexto sócio-histórico que o envolve e que é fundamental para a compreensão do seu sentido. Fávero e Koch (1988) também destacam o papel do contexto situacional para a compreensão do texto de modo que se torna possível compreender que o contexto, é um dos fatores preponderantes no estabelecimento da coerência e, portanto, do sentido do texto a partir do momento em que o autor e o leitor compartilharem visões e experiências de mundo minimamente próximas. Fica claro, pois, que textualidade e contexto são elementos fundamentais para que o texto, além de ser produzido, possa circular e cumprir sua proposta comunicativa. Conhecer o contexto de produção e circulação de um texto é, portanto, um dado essencial para a sua aceitação naquilo que Beaugrande e Dresler (1994) chamaram de aceitabilidade ao discutirem os cinco fatores pragmáticos partícipes no processo de construção textual.

Dos cinco fatores apresentados (intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, intertextualidade e situacionalidade), tomaremos apenas os dois primeiros para analisar sua importância na elaboração de textos acadêmico-científicos e no processo de revisão desses textos.

A intencionalidade se relaciona ao interesse que o autor tem em produzir um texto coeso, coerente e capaz

de atingir seus objetivos comunicativos na veiculação de uma determinada mensagem. O objetivo varia conforme o texto que se produz e o público-alvo ao qual se destina. No caso do texto acadêmico-científico, o objetivo é produzir e fazer circular o conhecimento em uma determinada área de conhecimento por meio da apresentação de resultados parciais ou finais de pesquisas, por exemplo. A aceitabilidade, por sua vez, diz respeito à postura que o receptor do texto tem considerando-se suas expectativas em relação à clareza e a coerência da mensagem. Em O leitor do texto acadêmico-científico busca, segundo seus interesses, ampliar ou aprimorar seus conhecimentos em uma determinada área com o objetivo de embasar sua prática profissional ou de desenvolver sua pesquisa. Postulamos que intencionalidade e aceitabilidade são duas faces da mesma moeda uma vez que entre o autor e o leitor será estabelecida uma espécie de acordo de cooperação por meio do qual a intenção do autor será sancionada pela aceitação do leitor. No momento em que esse acordo se estabelece, o leitor passa a dar crédito ao texto do autor cooperando com ele na atribuição de sentido por meio de justificativas de intencionalidade. Compreender essa dinâmica é fundamental para o revisor de texto uma vez que esse tipo de cumplicidade estabelecido entre o autor e o leitor faz com que seja necessário ter cuidado para evitar afirmações categóricas sobre falta de sentido. O revisor deve ter sensibilidade para discernir sobre o que fazer com o texto sempre visando a oferecer um trabalho de qualidade.

### **3. O revisor de textos: do autor ao leitor, um trabalho de mediação**

O revisor não é um crítico, um analista, um censor ou um guardião do “bem escrever”. Ele é, antes, um facilitador da comunicação entre o autor e o leitor. Sua função consiste em anotar e apontar os problemas que possam comprometer a comunicação. Cabe ao revisor considerar que o texto acadêmico-científico exige rigor quanto ao uso da linguagem e que será esse rigor o elemento-chave de seu trabalho. Dessa forma, cabe ao revisor desse tipo de texto eliminar, ou ao menos reduzir, a entropia no sentido de evitar um congestionamento do canal que seja prejudicial à comunicação que o emissor/autor pretende estabelecer com seu receptor/leitor. Seu trabalho consiste em apontar mais do que interferir, sobretudo quando o assunto sai do plano linguístico para o campo do conteúdo. No plano da LT, o revisor de textos deverá observar que o texto é um todo que envolve, a um só tempo, contexto, intencionalidade e aceitabilidade, além de outros mecanismos garantidores de clareza, de legibilidade e de sentido. No que concerne mais especificamente às normas gramaticais, é preciso que o revisor saiba usá-las em favor do texto e da textualidade a fim de que o seu trabalho ajude o autor no seu escopo de fundamentar uma teoria ou um princípio mediante comunicação eficiente e efetiva. Outro aspecto relevante no trabalho de revisão é o fato de que não existe liberdade irrestrita para modificar o texto uma vez que não é possível

esquecer-se da existência do acordo de cooperação de que falamos anteriormente e que pode ser utilizado pelo autor como justificativa impeditiva. Unindo a TC à LT, o revisor deverá fazer movimentos constantes, ora colocando-se no lugar do autor-emissor, ora no lugar do leitor-receptor, cuidando de evitar excessos que prejudiquem a comunicação, burilando elementos que comprometam a clareza, a coerência e a coesão do texto e apontando para o excesso de informação que sempre prejudica a comunicação. É nesse movimento pendular que se encontra o seu trabalho de mediação cujo objetivo último é aquele de manter o equilíbrio da tríade autor-contexto-leitor.

## **Conclusão**

Analisamos o trabalho de revisão do texto acadêmico-científico à luz de alguns pressupostos da TC e da LT.

Do ponto de vista da TC, trabalhamos com os conceitos de emissor, receptor, mensagem, canal, ruído e código para identificar problemas que comprometem a transmissão de uma mensagem clara. Do ponto de vista da LT, centramos nos conceitos de texto, textualidade, contexto, intencionalidade e aceitabilidade para indicar alguns dos elementos primordiais ao ato comunicativo. Do ponto de vista do revisor, partimos do fato de que a produção textual envolve conceitos que devem estar presentes tanto na hora em que o autor escreve quanto na hora em que o revisor realiza o seu trabalho. O revisor é o mediador que ajusta o

pensamento do autor visando a tornar clara sua mensagem. Essa mediação só será eficiente se for realizada com base em conhecimentos teóricos que favoreçam a construção do sentido: finalidade de toda produção textual.

## **Referências**

Barros, Diana Luz Pessoa de. 1994. Teoria semiótica do texto. 2. ed. São Paulo: Ática.

Beaugrande, Robert-Alain de ; DRESLER, Wolfgang Ulrich. 1994. Introduzione alla linguistica testuale. Bologna: Il Mulino.

Berlo, David K. O processo da comunicação – Introdução à teoria e à prática. 1999. 9.ed. São Paulo: Martins Fontes.

Eco, Umberto. 1976. A estrutura ausente. 3.ed. São Paulo: Perspectiva.

\_\_\_\_\_. 1991. Tratado geral de semiótica. 2.ed. São Paulo: Perspectiva.

Fávero, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. 1988. Linguística textual: introdução. 2.ed. São Paulo: Cortez.

Leite, Délia Ribeiro; Magalhães, José Olímpio. 2014. “O movimento dos olhos na detecção de erros em textos: leitura e revisão”. In Signo, vol. 38, Iss 0. Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, p. 184-201.

Neiva, Eduardo. 1991. Comunicação, teoria e prática social. São Paulo: Brasiliense.

Rocha, Harrison Da Vieira. 2012. Um novo paradigma de revisão de texto: discurso, gênero e multimodalidade. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília.

Sabatini, Francesco. 1994. *La comunicazione e gli usi della língua*. 2.ed. Torino: Loescher.

Val, Maria da Graça Costa. 1997. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes

Vanoye, Francis. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. 2002. São Paulo: Martins Fontes.

## A INCONGRUÊNCIA LEXICAL EM FENÔMENOS INSÓLITOS

Eleone Ferraz de Assis<sup>25</sup>

### Introdução

Este estudo dedica-se a descrever e analisar a incongruência lexical dos fenômenos insólitos no romance *Sombra de Reis Barbudos*, de José J. Veiga, com base na associação entre a Teoria da Iconicidade Verbal e a Linguística de *Córpus*<sup>26</sup>. Centra-se, especificamente, nas marcas linguísticas que representam ideias ou conduzem o intérprete à percepção de que o insólito é construído no texto por meio de itens léxicos que constituem pistas icônicas. Merecem especial interesse, sobretudo, os substantivos, que, por serem palavras com alta iconicidade, participam da construção/representação de fenômenos insólitos e criam, por meio da trilha léxica, o itinerário de leitura para o texto-córpus.

Para que os resultados fossem significativos, análise apoiou-se nos recursos digitais da Linguística de *Córpus* (SARDINHA, 2004; 2009), que possibilitaram realizar uma pesquisa baseada em um *córpus*. A utilização da Linguística de *Córpus* como metodologia permitiu levantar, quantificar e tabular os signos que corroboram com a compreensão da incongruência da iconicidade lexical dos fenômenos insólitos em um texto literário, identificando os substantivos-nódulos

25 UEG/PUC-Goiás/SELEPROT. E-mail: leo.seleprot@gmail.com

26 Emprega-se a forma aportuguesada, segundo o paradigma das paroxítonas terminadas em –us, tal como *bônus*, *tônus* etc.

e seus colocados, para avaliá-los quanto à incompatibilidade das escolhas lexicais realizadas por José J. Veiga em relação às estruturas lexicogramaticais da Língua Portuguesa.

Este estudo fundamenta-se na Teoria da Iconicidade Verbal (Simões, 2009), no insólito ficcional (Arán, 1999; Casas, 2010) e na Linguística de Córpus (Sardinha, 2004-2009; Sinclair, 1991).

Para tanto, este estudo, em primeiro lugar, descreve os limites da interpretação do signo insólito. Em seguida, discute a colocação lexical. Finalmente, apresenta a análise da incongruência lexical no romance Sombras de Reis Barbudos, de José J. Veiga.

## **1. Aporte teórico**

### **1.1 A interpretação dos signos insólitos e seus limites**

O insólito elege a ambiguidade semântica como fenômeno linguístico ao instaurar um enigma que digladiava com a ordem natural e normal da realidade epidérmica (Assis, 20014); ou seja, o texto literário em que se manifesta o insólito de modo essencial é construído pelo “discurso de um mundo dotado de propriedades contraditórias e ambíguas, que não podem ser verificadas fora do texto e da situação comunicativa” (Arán, 1999, p. 12).

Nessa concepção, pode-se argumentar que os signos responsáveis pela construção do fenômeno insólito geram imagens mentais ao romperem com a realidade empírica,

sendo que seu funcionamento semiótico abre caminho para múltiplas interpretações. Entretanto, os fenômenos insólitos produzem ilimitados signos capazes de construir um mundo possível apenas no universo literário, mas cujo pano de fundo é a realidade empírica.

Destarte, a tessitura do texto emoldurado pelo incongruente apresenta simultaneamente propriedades (não) semelhantes às do mundo empírico, de modo que a verossimilhança interna cria um mundo possível (Arán, 1999). A função do signo insólito, nesse universo, é interrogar o mundo cotidiano de modo que sua atuação linguística na arquitetura textual seja responsável pela construção do projeto comunicativo do texto, sujeito às leis ficcionais que regem as narrativas não realistas.

No contexto descrito, o insólito se manifesta como um fenômeno semântico, verbal ou linguístico pelo fato de sua linguagem transgredir o plano de enunciação (Casas, 2010). Assim, é perceptível no discurso em que se manifesta o incongruente uma transgressão não só da nossa percepção de real como também do potencial referencial que atribuímos às palavras. Julga-se, portanto, que “uma mínima modificação, alteração ou mudança a nível verbal, uma ruptura linguística mínima, pode provocar a irrupção do impossível” (Casas, 2010, p. 11), que abre caminho para a pluralidade interpretativa do fenômeno insólito.

Nota-se ainda que na arquitetura textual dos fenômenos insólitos uma incompletude significativa, uma vez que

[...] são habituais o emprego de termos ambíguos, vagos, para definir aspectos de um mundo tão impossível como indefinível; o uso de símiles, metáforas e símbolos que nos permitem intuir antes de conhecer; ou a presença de paradoxos e equívocos para apresentar acontecimentos que contradizem outros da realidade textual. Em concreto, o fantástico como fenômeno de linguagem se relaciona ao conceito de impertinência, que consiste na justaposição de campos semânticos, se não incompatível, totalmente desvinculado, e tem por objeto configurar uma realidade distinta da convencional por meio de uma conjunção semântica não codificada e, por ela, insólita. (Casas, 2010, p. 11)

Com base nesses apontamentos, o texto em que o insólito se manifesta de modo essencial, em função dos elementos expressivos eleitos pelo enunciador no momento de sua produção, torna-o aberto a mais de uma possibilidade interpretativa, sem, no entanto, perder de vista o que Eco (2001, 2008a) denominou *cooperação interpretativa e limites da interpretação*.

Para Eco (2003, p. 28), é notório o papel ativo do intérprete na descoberta do projeto comunicativo do fenômeno insólito inscrito na colocação lexical do texto. Isso faz despontar também a noção de semiótica ilimitada. Segundo o semioticista,

a noção de uma semiótica ilimitada não leva à conclusão de que a interpretação não tem critérios. Dizer que a interpretação (enquanto característica básica da semiótica) é potencialmente ilimitada não significa que a interpretação não tenha objeto e que corra por conta própria. Dizer que um texto potencialmente não tem fim não significa que todo ato de interpretação possa ter um final feliz. [...] Interpretar um texto significa explicar por que essas palavras podem fazer várias coisas (e não outras) através do modo pelo qual são interpretadas.

De acordo com Simões (2007, p. 20), o texto em que se manifesta o insólito de modo essencial trilha “um caminho complexo, por reunir numa mesma superfície signos de tipos variados, cuja carga semiótica é individual (do ponto de vista da escolha do enunciador) e interindividual (considerada a sua pertinência a um sistema histórico-cultural)”. Os signos icônicos tornam-se polissêmicos e pluridimensionais, pois o autor consegue construí-los a partir de um jogo inteligente com a alta iconicidade que é depreendida sem esforço por parte do leitor (intérprete).

Em síntese, os limites interpretativos dos fenômenos insólitos se inscrevem na iconicidade dos itens lexicais que são pistas verbais ao promoverem a compreensão e a interpretação do texto literário. Trata-se de uma perspectiva de análise que partilha da interpretação em aberto, característica da obra de arte, e respeita os limites do signo-texto. Desse modo, o léxico é sempre um componente fundamental para a leitura de textos. Assim, o romance-cópus deste estudo (assim com qualquer texto literário) contém uma estrutura reguladora da leitura, a qual permite desvendar vários recortes isotópicos para o texto, sem, contudo, torná-lo “terra de ninguém”, onde tudo é permitido. O signo está disponível à semiose ilimitada (Peirce, 1931-1996), porém seus limites vão sendo construídos a partir da atualização do signo nos textos. Estes, por sua vez, são enquadrados em contextos sócio-históricos que determinam as possibilidades de inferir significações na construção das

leituras. Em outras palavras, o texto tem um limite isotópico construído por uma estrutura ausente (Eco, 1997), mas que controla de certo modo a interpretação.

## 1.2 Colocação lexical

O termo *colocação* (*collocation*) refere-se aos casos de coocorrência léxico-sintática (*slots*), ou seja, palavras que normalmente andam juntas (Firth *Apud* Tagnin, 1989, p. 30) nos discursos naturais falados e escritos de modo a definir seu significado. Segundo o linguista, você conhece uma palavra a partir de suas companhias. Assim, as palavras têm “características embutidas”, e a escolha de uma palavra, ou até um sentido específico de uma palavra, acarreta necessariamente na escolha obrigatória ou preferencial de outras palavras, ou de alguma construção sintática (Bénjoint, 1994).

Buscando a definição para o termo *colocação* (*collocation*), Sinclair (1991, p. 170) afirma:

Colocação é a ocorrência de duas ou mais palavras, com um curto intervalo entre elas, em um texto. A medida usual de proximidade é um intervalo de no máximo quatro palavras. As colocações podem ser marcantes e interessantes por serem inesperadas, ou podem ser importantes na estrutura léxica da linguagem dada sua recorrência frequente. [...] A colocação, no seu sentido mais puro, conforme empregado neste livro reconhece apenas a coocorrência lexical das palavras.

Nessa perspectiva, McCarthy (*Apud* Bénjoint, 1994, p. 211) destaca que “a maioria das palavras na língua vem em séries pré-embaladas, que mostram um número limitado de padrões, em oposição à clássica noção linguística de que a

língua consiste de uma série de ‘aberturas/brechas’ sintáticas (*slots*) nas quais itens lexicais podem ser inseridos”.

Para Firth (1957, p. 195-196), o sentido da palavra depende do contexto em que ela ocorre. Assim, o sentido da palavra não é fixo:

Significado por colocação é uma abstração no nível sintagmático e não implica diretamente uma abordagem conceitual ao significado das palavras. Um dos significados de *noite* é sua colocabilidade com *escura* e o de *escura*, obviamente, é sua colocação com *noite*.

Sinclair (2004), um dos sucessores de Firth, em um estudo da língua em uso, se refere aos padrões linguísticos do léxico e da gramática, ou seja, aos padrões lexicogramaticais que se unem pelo fenômeno colocacional.

A noção de colocados rompeu com o conceito da palavra como unidade de sentido, evidenciando que as palavras são cosseleccionadas e não escolhidas uma a uma (Sinclair, 2004). Assim, uma colocação é identificada por meio da competência do “falante nativo, que domina bem sua língua materna; quando ouve ou pensa numa palavra, surgem logo palavras que com ela podem ser combinadas” (Welker, 2004, p. 141). Segundo o autor, a colocação se constitui de um item-base e outro colocado. O colocado tem o sentido restrito; a palavra-base, um sentido autônomo.

Sinclair (1991, p. 115) discute as colocações com base na perspectiva de nóculo (o item em foco na análise da colocação) e colocados, sendo compreendidas como “porções pré-fabricadas de linguagem armazenadas no léxico do falante” (Cowie, 2004, p. 192-193).

O tratamento das colocações pode utilizar os critérios de frequência e medidas estatísticas, classes gramaticais, extensão, grau de fixação, idiomaticidade e relações semânticas. Para facilitar a análise das colocações, nesta pesquisa, utiliza-se o Programa *WordSmith Tools*, de Mike Scott, especificamente as ferramentas *Word List*, *Concord* e *KeyWord*.

A colocação é considerada nesta pesquisa como essencial na descrição dos dados. Ela possibilita examinar como os colocados, no romance *Sombras de Reis Barbudos*, de José J. Veiga, se diferenciam dos padrões lexicogramaticais da linguagem usada no dia a dia, de modo a tornar a linguagem incongruente, e o insólito se manifestar de modo essencial no texto. Para evidenciar essas diferenças nos padrões linguísticos dos fenômenos insólitos e da linguagem comum, utiliza-se, para comparação, o *Córpus do Português*. Uma vez que os fenômenos insólitos do texto-córpus deste estudo se constroem a partir das palavras *muros*, *urubus* e *homens*, seguindo os apontamentos de Sinclair (1991), essas palavras serão os nódulos, e os colocados serão as quatro palavras que aparecem no texto à esquerda e à direita desses nódulos.

## **2. A incongruência lexical no romance-córpus**

### **2.1 Breve resumo do romance-córpus**

O romance *Sombras de Reis Barbudos*, de José J. Veiga, pode ser assim resumido: uma poderosa companhia, logo que se instala em uma cidade, altera a vida da comunidade, com a imposição de rigorosas regras de comportamento. A referida companhia mantém enclausurada a comunidade daquela

cidade, tornando-a refém de suas rigorosas determinações. Muito cedo, o pânico, o medo, o terror e a desconfiança dominam o lugar. As pessoas vivem assombradas, perdem a liberdade até de pensar. Nesse clima de tensão se desenrolam ações e fenômenos insólitos – cidade é tomada por muros e urubus e as pessoas começam a voar.

Com a ajuda do programa digital *Wodrsmith Tools*, levantou os substantivos mais frequentes no texto-cópus, com o objetivo de apreciar o potencial icônico dos fenômenos insólitos que compõem o romance de José J. Veiga.

## **2.2 A frequência lexical como sinalizadora do insólito**

Ao comparar a lista de palavras do romance *Sombras de Reis Barbudos*, de José J. Veiga, com a lista de palavras do cópus de referência, ambas criadas com o *WordList*, a ferramenta *KeyWord*, usando critério estatístico e quantitativo, levantou 28 palavras-chave para o texto-cópus deste estudo, sendo que 19 são palavras lexicais (16 substantivos e 3 verbos) e 9 são palavras gramaticais. Tendo em vista o especial interesse pelos substantivos, por serem caracterizáveis semanticamente e terem a função designatória ou de nomeação na arquitetura textual, a partir de uma análise criteriosa, eles foram divididos em campos semânticos com intuito de averiguar se eles podem sinalizar o insólito no texto-cópus. É a divisão que se pode acompanhar no Quadro 1:

PALAVRAS-CHAVE	CAMPO-SEMÂNTICO	FREQ.
MAMÃE	Base do sólito/familiar	168
BALTAZAR		143
PAI		198
TIO		138
TIA		72
DULCE		68
BOLA		20
MESA		33
MUROS	Base do insólito	39
URUBU		19
HOMENS		17
COMPANHIA	Base opressão	111
FISCAL		32
FISCAIS		25
MÁGICO	Sinaliza metaforicamente a liberdade	26
UZK		30

**Quadro 1: Palavras-chave do romance-cópus**

Examinando os substantivos-chave obtidos pelo *software WordSmith Tools*, percebe-se que eles revelam particularidades sobre o romance *Sombras de reis barbudos*. Ao agrupá-los pela semelhança semântica, esse conjunto de léxico revela quatro campos semânticos importantes no texto-cópus e aponta a estatística como uma poderosa ferramenta na visualização de fenômenos linguísticos em um texto em que o insólito se manifesta de modo essencial.

O primeiro grupo semântico apresentado no quadro traz ao universo ficcional coisas mundanas, cotidianas e corriqueiras pertencentes à realidade empírica. Nessa perspectiva, a presença na trama textual de itens léxicos que constituem os integrantes da família, por exemplo, apresenta um mundo mais real/sólito possível para servir de pano de fundo para irrupção do insólito, fenômeno que só existe se comparado com a realidade cotidiana (Prada Oropeza, 2006).

Centrando a atenção nas palavras *muros*, *urubu* e *homens*, verifica-se que nesse campo semântico encontram-se os substantivos-nódulos desencadeadores do insólito. Essas palavras (nódulos), com seus colocados, iconicamente escamoteiam a organização do mundo real e abrem caminho para manifestação do insólito na tessitura textual do romance.

Entre os substantivos que o *software* levantou como palavras-chave, despontam-se também os campos semânticos *opressão* e *liberdade*. Esses itens léxicos apontam os dois eixos temáticos (*opressão versus liberdade*) que metaforicamente estão representados pelos três fenômenos insólitos presentes na narrativa.

Cabe esclarecer que a análise dos substantivos revelou que, além de a frequência sinalizar a manifestação no insólito no texto literário, as palavras eleitas pelo WordSmith Tools como chave podem indicar a temática do texto.

### **2.3 A incongruência do léxico veiguiano**

A incongruência lexical é entendida, nesta pesquisa, como a ausência de congruência, de conformidade, de

concordância e de adequação entre os nódulos e os colocados. Estes se relacionam no eixo sintagmático tanto para a organização do texto em que o insólito se manifesta quanto para os padrões lexicogramaticais da Língua Portuguesa. Em outras palavras, a incongruência lexical defendida para o texto-cópus refere-se à incompatibilidade das escolhas lexicais realizadas por José J. Veiga em relação às estruturas lexicossintáticas da língua utilizadas cotidianamente na comunicação.

Nessa perspectiva, a incongruência lexical é chave para a construção do ilógico, mágico, fantástico, misterioso, sobrenatural, irreal e suprarreal no texto-cópus. Esta análise constata que o insólito no romance *Sombras de reis barbudos* transgride os usos da Língua Portuguesa, pelo fato de as coocorrências lexicossintáticas romperem com as estruturas do código linguístico. Ou seja, o texto de José J. Veiga foge aos padrões lexicogramaticais da língua, denominados “fenômeno colocacional”.

Essa ruptura das estruturas lexicogramaticais do romance-cópus edifica o aspecto inusual, incongruente, impossível, inusitado, incorrigível, inaudito e inverossímil dos acontecimentos narrados no texto literário, os quais não podem ser submetidos às leis da racionalidade.

As escolhas lexicais feitas por José J. Veiga para construir o primeiro fenômeno insólito de *Sombras de reis barbudos* rompem com as características embutidas das palavras defendidas por Bénjoint (1994). O fenômeno é construído a partir do substantivo-nódulo *muros*, que se torna insólito,

ao passo que o autor utiliza como colocados as palavras que não estão no rol das porções pré-fabricadas da linguagem, armazenadas no léxico do falante da Língua Portuguesa.

Para evidenciar essa ruptura, a seguir, é importante comparar as construções lexicogramaticais do romance com um *córpus* de referência (o *córpus* do Português). O levantamento feito pela ferramenta *Concord* do Programa *WordSmith Tools* aponta as palavras relacionadas no quadro abaixo como alguns colocados do substantivo *muros* no romance-*córpus* (Quadro 2):

NÓDULO	COLOCADOS	CONCORDÂNCIA
	MUROS	<b>De repente</b> os <b>muros</b> , esses <b>muros</b> . Da <b>noite</b> para o dia ele
	DE REPENTE	
	NOITE	
	DIA	
	BROTARAM	Da <b>noite</b> para o <b>dia</b> os <b>muros brotaram</b> assim <b>retos, curvos</b> , quebrados,
	RETOS	
	CURVOS	
MUROS	LABIRINTO	para ver além do <b>labi- rinto</b> de <b>muros brancos</b> <b>acompanhando</b> o <b>tra- çado</b> tortuoso de ruas antigas
	BRANCOS	
	TRAÇADO ACOMPANHANDO	

**Quadro 2: Colocados de muros no *córpus* da pesquisa**

As escolhas virtuais realizadas nos eixos paradigmático e sintagmático, para construir o signo insólito, transgridem as construções do mundo extralinguístico. A escolha do substantivo *muros* e da forma verbal *brotaram* rompe com a

combinação lexical consagrada para os dois termos; ou seja, *muros* e *brotaram* são dois itens lexicais que, de acordo com as regras semânticas, não andam juntos nos discursos realistas.

Com o auxílio do programa *WordSmith Tools*, no cópús de referência localizam-se 449 verbos que são colocados do substantivo *muros*, não havendo, no entanto, nenhuma colocabilidade para o verbo *brotar*. No Quadro 3, há 29 há alguns verbos que são colocados do nóculo *muro(s)* no cópús de referência.

NÓDULO	COLOCADOS	CONCORDÂNCIA
MURO(S)	ESCONDEU-SE	A filha do sacristão, que não queria ser observada, <b>escondeu-se</b> atrás do <b>muro</b> .
	DERRUBARAM	O muro não existe - <b>derrubaram</b> o <b>muro</b> .
	CERCAVA	a levantar o <b>muro</b> que <b>cercava</b> a capela
	SALTOU	Adriano <b>saltou</b> para cima do <b>muro</b> .

**Quadro 3: Colocados de muros no cópús de referência**

Analisando a questão do sentido das palavras *muros* e *brotaram*, nota-se que esta se refere a seres animados, enquanto aquela nomeia uma coisa inanimada. Esse pode ser o motivo de não haver ocorrência dessa estrutura léxica no cópús de referência.

Os resultados apresentados indicam que a disfunção apontada por Covizzi (1978) como responsável por instaurar a insolitude no texto literário é arquitetada pela incongruência lexical. No texto-cópús, a ausência

de congruência e de concordância relativa à coocorrência lexical de muros e brotaram rompe com a estrutura léxica da linguagem. Assim, a organização de muros e brotaram, no eixo sintagmático, traz à tona a crise que escamoteia as leis que organizam o mundo real de modo a construir o extraordinário (uma cidade tomada por muros) no romance.

A insolitude é ampliada com as seguintes unidades léxicas: retos, curvos, quebrados, descendo, subindo, dividindo as ruas, separando amigos, tapando vistas, escurecendo, abafando, que aparece à direita da forma verbal brotaram.

Esses itens lexicais apresentam fenômenos de inadequação, essencial às características do objeto muros. Caso sejam retos, não podem ter curvas, ou vice-versa, conforme explica a geometria euclidiana. Além disso, o fenômeno inusual do insólito apontado por Prada Oropeza (2006) se amplia pelo fato de a construção sociocultural preconizar que a função de um muro não é a de dividir ruas, separar amigos, tapar vistas, escurecer e abafar.

A análise dos campos semânticos da arquitetura textual do romance *Sombras de reis barbudos* revela que o segundo fenômeno insólito no texto é instaurado pelo substantivo-nóculo *urubu(s)*. Esse nóculo e seus colocados criam um confronto com o eixo sintagmático que semanticamente rompe com as construções do mundo extralinguístico; ou seja, essa tensão instaurada pelo fenômeno da colocabilidade transgride as leis da realidade empírica.

Para demonstrar a irrupção do inominável no cópulus desta pesquisa, organizam-se o nóculo, seus colocados e o contexto em que eles aparecem no romance veiguiano em um quadro. Com essa demonstração, é possível perceber como as construções lexicossintáticas do texto-cópulus distanciam dos padrões lexicogramaticais da Língua Portuguesa. Para comprovar essa assertiva, observe o Quadro 4:

NÓCULO	COLOCADOS	CONCORDÂNCIA
MURO(S)	MENINO	quase todo <b>menino</b> (e <b>menina</b> também) <b>tinha</b> um <b>urubu</b> para <b>acompanhá-lo</b> como um <b>cachorrinho</b> até na rua,  Mas como tempo todos se acostumaram a <b>viver</b> em <b>intimidade</b> com os <b>urubus</b> , e a <b>cidade inteira</b> sofreu por eles quando a Companhia começou a persegui-los.
	MENINA	
	TINHA	
	ACOMPANHÁ-LO	
	CACHORRINHO	
	VIVER	
	INTIMIDADE	
	CIDADE	
INTEIRA		

Quadro 4: Colocados de urubu(s) no cópulus da pesquisa

Tendo como base a realidade epidérmica, o urubu é considerado uma ave feia, repugnante, carniceira e de mau agouro (Casculo, 1993). Ao analisar as construções lexicogramaticais no romance *Sombras de reis barbudos*, percebe-se que os colocados de *urubu(s)* rompem com os campos semânticos cosseleccionados para essa palavra.

A escolha verbos *pousavam* e *olhando*, acompanhadas dos itens léxicos *janelas* e *muros*, feitas por José J. Veiga para descrever as atitudes dos urubus na cidade, instaura uma crise ao conceito de normal e natural. Isso é reforçado pelos colocados *intimidade*, *cachorrinho*, *acompanhá-lo*, *não incomodavam*, *falta* etc., que no texto indicam as atitudes das pessoas diante da presença dos urubus na cidade.

Se na realidade empírica o normal é considerar o urubu como abominável, desprezível, carniceiro e de mau agouro, logo viver em intimidade com os urubus, transformá-los em animais de estimação, não se sentir incomodado com sua presença, sentir sua falta, sofrer por eles serem perseguidos, transgride as leis do mundo ordinário e instaura linguisticamente o que se denomina fenômenos insólitos.

Buscando confirmar que a colocabilidade de urubu(s) no texto-córpus estabelece a insolitude ao romper com os padrões lexicogramaticais da Língua Portuguesa, levantaram-se, com o auxílio do programa *WordSmith Tools*, os colocados desse substantivo-nódulo no córpus de referência.

NÓDULO	COLOCADOS	CONCORDÂNCIA
URUBU(S)	<u>VOARAM</u>	Os urubus voaram para longe, o cachorro correu,
	<u>SÃO</u>	Estes homens são os urubus de Santa Luzia,
	HOMENS	serviço especial e maçônico.
	<u>IAM RISCANDO</u>	A superfície reluzia, agora, a escama dos cadáveres e, no céu, os urubus iam riscando os seus
	CÉU	adejos sombrios.
	<u>COBRAS</u>	Urubus, lagartos e cobras ameaçam e comem ovos e filhotes.

**Quadro 5: Colocados de urubu(s) no córpus de referência**

Os dados apresentados nesse quadro confirmam que os colocados de *urubu(s)* no cópulus de referência se distanciam dos usos da Língua Portuguesa. As formas verbais *come* e *voaram* reforçam bem essa assertiva por não transmutar o universo culturalizado. Em “*o urubu come carniça e os urubus voaram para longe*”, as formas verbais indicam duas ações totalmente aceitas no mundo ordinário e possíveis de acontecer na realidade empírica.

As duas formas verbais (*pousavam* e *olhando*), presentes em cotextos do nóculo *urubu(s)* no romance-cópulus, se comparadas com o cópulus de referência, não apresentam nenhuma relação com as estruturas lexicogramaticais da Língua Portuguesa.

Assim, as escolhas lexicais realizadas pelo autor na construção do segundo fenômeno insólito do romance comprovam que a insolitude de um texto, para transgredir o mundo ordinário, precisa primeiramente romper com os padrões lexicossintáticos consagrados da Língua Portuguesa.

Passando à análise do último fenômeno insólito do romance *Sombras de reis barbudos*, parece claro que o substantivo *homem(ns)* é o nóculo que, com seus colocados, incongruentes instaura iconicamente o extraordinário no texto. O concordanciador do WST revelou que a chave para manifestação do insólito, na narrativa em análise, encontra-se na colocabilidade do substantivo *homem* e da forma verbal *passava voando*. Mas isso não quer dizer que a insolitude *homens-pássaros* se encerra nesse trecho. Como se vê no Qua-

dro 6 há outros cotextos do nódulo *homem(ns)* que podem ampliar a compreensão da incongruência lexical instaurada pelas construções lexicossintáticas *homens-pássaros* e o *homem passava voando*.

NÓDULO	COLOCADOS	CONCORDÂNCIA
HOMEM	EXISTÊNCIA	uma conclusão científica acerca da <b>existência</b> do <b>Abominável Homem</b> das <b>Neves</b> .
	ABOMINÁVEL	
	NEVES	
	VIGIAS	As vezes, os ladrões atacam os <b>vigias acordados</b> e o <b>homem</b> , só, tem que se defender a revólver.
	ACORDADOS	
	TEM	

**Quadro 6: Colocados de Homem(ns) no cópús da pesquisa**

A busca no texto-cópus por palavras selecionadas pelo autor, para andar na companhia do nódulo *homem(ns)*, revelou que *voador, voando, voa, pensando, passarinho, evoluções* e *alto* são colocados do substantivos em análise que ampliam a percepção da desrealização do real ao urdir, por meio da incongruência lexical, uma consistência enigmática na trama textual.

O Quadro 7 apresenta os colocados de *homem* no cópús de referência, cujas estruturas lexicossintáticas distanciam do cópús desta pesquisa. Perseguindo os colocados do substantivo *homem*, nota-se a presença dos verbos: *tem, encontrara, deixara, abocanhavam, brigar, achou*, dentre outras. Os verbos que andam na companhia desse substantivo

podem denotar uma ação ou um estado possível de acontecer com o homem no mundo ordinário.

NÓDULO	COLOCADOS	CONCORDÂNCIA
	EXISTÊNCIA	uma conclusão científica acerca da <b>existência</b> do <b>Abominável Homem</b> das <b>Neves</b> .
	ABOMINÁVEL	
	NEVES	
	VIGIAS	As vezes, os ladrões atacam os <b>vigias acordados</b> e o <b>homem</b> , só, tem que se defender a revólver.
HOMEM	ACORDADOS	
	TEM	

**Quadro 7: Colocados de homem no córpus de referência**

Em síntese, as escolhas lexicais incongruentes realizadas por José J. Veiga, para construir um texto em que se manifesta o insólito de modo essencial, transgridem a concepção que o intérprete (leitor) tem de real. A subversão da realidade empírica acontece a partir das combinações de palavras no eixo sintagmático, que, semanticamente, não poderiam andar juntas. É possível, por exemplo, um homem pular, andar, caminhar, correr etc., mas é impossível em mundo sólito ser homem-pássaro; ou seja, ser homem e voar.

### **3. A iconicidade lexical em passagens insólitas**

Optou-se por analisar a iconicidade apenas dos substantivos do romance-cópus, pelo fato de os nódulos desencadeadores do insólito serem palavras lexicais pertencentes a essa classe gramatical. Como são palavras lexicais, os substantivos são palavras cheias; ou seja, são lexias que possuem significados (Carter, 1998) gerados a

partir de uma imagem mental. Além disso, o “substantivo significa literalmente o que está debaixo, na base. [Eles] são fundamentos do texto, pois não se pode construir um texto sem utilizar essa classe” (Castilho, 2010, p. 455).

No texto veiguiano, os substantivos são palavras com alta iconicidade que designam os seres e seus atributos, suas qualidades e seus atos próprios como se fossem entidades separadas deles (SAID ALI, 1964). Esses itens lexicais são categorias linguísticas caracterizáveis semanticamente por terem um potencial de referência, isto é, por terem no romance a função designatória ou de nomeação que envolve, do ponto de vista cognitivo, diferentes graus de abstração e complexidade conceptual (Mateus, 2003; Antunes, 2003). Além disso, eles designam “entidades cognitivas e/ou culturais que possuem certas propriedades categorizadas no mundo extralinguístico” (Neves, 2000, p. 68).

Irmanados às palavras de Antunes (2003), pode-se dizer que os substantivos, urdidos na tessitura textual do romance *Sombras de reis barbudos*, são signos que, ao referirem-se às pessoas e às coisas na arquitetura textual, com sua alta iconicidade, desempenham a função referencial na atividade do enunciador. Por isso, os substantivos utilizados por José J. Veiga apresentam um potencial icônico capaz de construir a trilha de leitura de *Sombras de reis barbudos*.

Tentando compreender o texto-cópus a partir da trilha léxica constituída pelos substantivos, verifica-se a ocorrência desses itens lexicais com a versão 6.0 do programa *WordSmith*

*Tools.* Convém esclarecer que primeiramente utilizam-se como critérios de análise: (a) os substantivos presentes no *córpus* no mínimo cinco vezes, uma vez que a ocorrência da palavra corrobora com sua iconicidade; (b) a seleção daqueles que constroem as imagens insólitas, o sistema opressor, o tempo opressivo, o espaço opressivo, os seres fictícios urdidos nos eventos insólitos, os sentimentos presentes em meio à opressão, ao passatempo e a outras iconicidades.

Depois de apurar os substantivos, cujo potencial icônico deflagra processos cognitivos geradores de imagens figurativas ou diagramáticas na mente leitora, a partir das quais se constroem a compreensão e a interpretação do texto-*córpus*, planifica-se-lhes em um quadro item a item. A planificação visa a discutir a significação dicionarizada mais adequada ao projeto comunicativo do romance, assim como sua função semiótica. As interpretações expostas a seguir baseiam-se no quantitativo e nas pistas textuais encontradas no contexto. Por isso, desenvolvem-se também gráficos com as ocorrências dos itens no texto e algumas passagens à guisa de ilustração do potencial icônico dos substantivos no romance-*córpus*.

O projeto comunicativo do romance-*córpus* ativa signos insólitos que podem representar (ícones) ideias ou conduzir (índices) o intérprete à compreensão de que o insólito é construído no texto por meio de pistas icônicas que retratam um quadro opressivo (*muros*), a realidade invertida (*urubus*) e a busca da liberdade cerceada (*homens-pássaros*). É oportuno acompanhar a iconicidade dos itens lexicais que são os nódulos geradores do insólito.

Ao exemplificar os levantamentos dessa natureza, demonstram-se o ajuste entre as escolhas léxicas, o tema e os subtemas que atravessam o texto. No romance em foco, o tema se constitui pelo binômio liberdade *versus* opressão. Agora resta acompanhar o potencial icônico desses substantivos (Quadro 8):

ITEM LEXICAL	INFORMAÇÃO SUBJACENTE	SIGNIFICAÇÃO DICIONARIZADA	FUNÇÃO SEMIÓTICA
Muros	Signos responsáveis pela construção do insólito no texto.	Muros - (1) paredes fortes que circundam um recinto ou separam um lugar de outro; (2) símbolo de separação;	Ícone da liberdade cerceada. Índice de opressão
Urubus		Urubus - (1) Aves catar-tídeas pretas, de cabeças nuas, que se alimentam de carnes em decomposição.	Ícone da inversão da ordem.
Homens-pássaros		Homens - (1) indivíduo pertencente à espécie animal que apresenta o maior grau de complexidade na escala evolutiva.	Ícone de liberdade.

**Quadro 8: iconicidade dos eventos insólitos**

A iconicidade do léxico mostrada no quadro anterior baseou-se não só no quantitativo lexical levantado automaticamente pelo programa *WordSmith Tools*, mas, sobretudo, por pistas textuais maiores que permitiram a visualização da cena, dando à narrativa uma qualidade fílmica.

A análise dos substantivos *muros*, *urubus* e *homens-pássaros* permite ao intérprete descobrir no universo aberto do texto de José J. Veiga que o aparecimento inesperado

de muros na cidade revela sinais claros da opressão. Esses indícios impõem limites e cerceiam a liberdade individual; por sua vez, a intimidade do homem com os urubus representa um lenitivo para a opressão e o voo do homem como meio para buscar a liberdade cerceada.

Rastreado a trilha léxica dos três eventos insólitos presentes no texto-cópus, nota-se que misteriosamente eles são desencadeados pela ação da Companhia Melhoramentos de Taitara, como se verá no próximo subtópico. Além disso, eles constroem o binômio liberdade *versus* opressão, o tema abordado no texto. O primeiro evento instaura a opressão; o segundo apresenta um meio para que as pessoas tentem conviver com a ação repressiva; e o último expressa a busca pela liberdade.

Assim, o potencial icônico dos três itens lexicais demonstra que o aspecto inusual, incongruente, impossível, inusitado, incorrigível, inaudito e inverossímil dos acontecimentos narrados no romance *Sombras de reis barbudos* não pode ser submetido às leis da racionalidade.

Em síntese, o insólito construído pela incongruência lexical presente na obra do escritor goiano caracteriza, em primeira linha, uma completa atitude de desconforto. Ele rompe com as atitudes habituais, comuns, costumeiras, usuais e frequentes, surpreendendo, enfim, as expectativas cotidianas e criando um choque afetivo, de modo a desorganizar e a desnudar a representação do real em Taitara.

## Palavras finais

O objetivo deste estudo foi demonstrar que os fenômenos insólitos se revelam na narrativa literária contemporânea a partir da camada léxica que arquiteta a trama textual. Essa proposta sugere que a ruptura na utilização da linguagem – que, por sua vez, refere-se à incompatibilidade das escolhas lexicais realizadas pelo enunciador em relação às estruturas lexicossintáticas da língua – instaura o incongruente e o incoerente na tessitura textual. Para nós, a transgressão representa no texto a presença de coocorrência de estruturas lexicossintáticas (*slots*) que rompem com o código linguístico e iconicamente garantem a construção da insolitude no texto literário. As estruturas lexicogramaticais, presentes no texto-cópus, refletem bem o aspecto inusual do fenômeno insólito: “os muros brotaram”, “o homem passava voando”, entre outras.

Assim, buscar compreender a colocação lexical, segundo os preceitos de Bénjoint (1994) e Sinclair (1991), significa defender, nesta pesquisa, que os fenômenos insólitos no romance *Sombras de reis barbudos*, de José J. Veiga, desbaratam as “características embutidas das palavras” apontadas por Firth (1957). Nessa perspectiva, o fato de assumir a posição de que a insolitude no texto veiguiano se instaura a partir de uma colocação lexical que transgride os padrões lexicogramaticais da Língua Portuguesa justifica o nosso singular interesse em estudar o modo como o léxico é selecionado pelo autor. No que se refere à aplicação da Teoria

da Iconicidade Verbal, de Simões (2009), e à compreensão do insólito, fica claro que esse fenômeno se implanta no texto por meio de palavras, sobretudo substantivos, cujo potencial icônico deflagra processos cognitivos que geram imagens figurativas ou diagramáticas na mente do intérprete.

A utilização do Programa *WordSmith Tools* permitiu a análise linguística da manifestação do insólito em *Sombras de reis barbudos*, baseada na ocorrência, recorrência e coocorrência de itens lexicais. Além disso, possibilitou a comparação desse texto com um *córpus* de aproximadamente 45 milhões de palavras, constituído por textos orais e escritos produzidos no Brasil e em Portugal dos mais diversos gêneros (jornalísticos, literários e acadêmicos), para levantar as construções lexicogramaticais incongruentes.

A análise dos dados demonstrou que a incongruência e a iconicidade lexical são delineadas a partir do léxico que representa ideias ou conduz o intérprete à percepção de que o insólito é construído no texto por meio de pistas icônicas. Diante dessas evidências, torna-se notório também que os substantivos, por serem palavras com alta iconicidade, participam da construção/representação de fenômenos insólitos e criam, por meio da trilha léxica, o itinerário de leitura para o texto-*córpus*. Com base em tais apontamentos, os substantivos, como categorias linguísticas caracterizáveis semanticamente, têm a função designatória ou de nomeação na arquitetura textual dos fenômenos insólitos de José J. Veiga. Além disso, o estudo revelou que a incongruência

lexical constitui-se em uma chave para a construção do ilógico, mágico, fantástico, misterioso, sobrenatural, irreal e suprarreal no texto-cópus.

O levantamento das palavras-chave pela ferramenta *KeyWords* do programa *WordSmith Tools* com base no critério estatístico e quantitativo possibilitou, nesta tese, legitimar que a alta frequência de itens lexicais, como *muros*, *urubu*, *homens* e *voando*, no romance *Sombras de reis barbudos*, em comparação ao cópus de referência, sinaliza a manifestação do insólito. Por sua vez, as palavras-chave levantadas pelo programa e pertencentes ao campo semântico “família”, trazem à tona o universo familiar, base do sólito. Ademais, os itens léxicos *companhia*, *fiscal* e *fiscais* exibidos na tela da *KeyWords* configuram a base do sistema opressor, uma das temáticas (*aboutness*) do texto-cópus.

Por fim, espera-se que esta pesquisa apresente ao estudioso da linguagem – e, mais especificamente, da Língua Portuguesa – um caminho para o entendimento, a partir do léxico, da estruturação linguística, dos recursos icônicos e da construção de imagens insólitas em um texto literário. Assim será possível aperfeiçoar as práticas didáticas que visem à melhoria do desenvolvimento da competência verbal dos estudantes.

## Referências

- Antunes, Irlandé. 2003. Aula de Português: encontro e interação. São Paulo: Parábola.
- Arán, Pampa O. 1999. El fantástico literário: aportes teóricos.

Madrid: Tauro Ediciones.

Assis, Eleone Ferraz de. 2014. Escolhas Lexicais e Iconicidade Textual: uma análise do insólito no romance Sombras de Reis Barbudos. Tese de Doutorado em Letras. Instituto de Letras, UERJ.

Barthes, Roland. 1989..Aula. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix.

Bénjoint, Henry. 1994. Dictionaries and the dictionary. Tradition and innovation in Modern English Dictionaries. Oxford: Oxford University Press.

Carter, Ronald. 1998..Vocabulary: applied linguistic perspectives. London, UK: Routledge.

Casas, Ana. 2010. “Transgressión lingüística y microrrelato fantastic”. Insula: Revista de Letras e Ciências Humanas, Espanha, v. 765.

Castilho, Ataliba T. de. 2010. Nova gramática do português brasileiro. São Paulo: Contexto,

Chiampi, Irlemar. 1980. O realismo maravilhoso. São Paulo: Perspectiva.

Covizzi, Lenira Marques. 1978. O insólito em Guimarães e Borges. São Paulo: Ática.

Eco, Humberto. 1994. Seis passeios pelos bosques da ficção. Protocolos ficcionais. São Paulo: Companhia das Letras.

\_\_\_\_\_. 1997. A estrutura ausente. São Paulo: Perspectiva.

\_\_\_\_\_. 2001. Interpretação e superinterpretação. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. 2003. *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva.

Firth, J. R. 1957. *Papers in linguistics*. London: Oxford University Press.

Mateus, Helena Mira et al. 2003. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.

Neves, Maria Helena de Moura. 2000. *Gramática de usos do Português*. São Paulo: Ed. Unesp.

Prada Oropeza, Renato. 2006. El discurso fantástico contemporáneo: tensiónsemántica y efecto estético. *Revista Semiosis*, tercera época, v. 2, n. 3, p. 54-76, Enero-Junio.

Roas, David. 2001. *Teorías de lo fantástico*. Madrid: Arco/Libros.

\_\_\_\_\_. 2011. *Tras los límites de lo real: una definición de lo fantástico*. Madrid: Páginas de Espuma.

\_\_\_\_\_. 2012. *Em torno a uma teoria sobre o medo e o fantástico*. In: Volobuef, Karin; Wimmer, Norma; Alvarez, Roxana Guadalupe Herrera (Org.). *Vertentes do fantástico na literatura*. São Paulo: Annablume.

SAID, Ali. 1921. *Gramática histórica da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos.

\_\_\_\_\_. 1964. *Gramática secundária da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos.

Sardinha, Tony Berber. 2004. *Linguística de Corpus*. Barueri, SP: Manole.

\_\_\_\_\_. 2009. Pesquisa em Linguística de Corpus com WordSmith Tools. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Saussure, Ferdinand de. 2006. Curso de Linguística Geral. São Paulo: Cultrix.

Simões, Darcilia. 2007. Iconicidade e verossimilhança: semiótica aplicada ao texto verbal. Edição online. Rio de Janeiro: Dialogarts. Disponível em [http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/iconicidade\\_e\\_verossimilhanca.pdf](http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/iconicidade_e_verossimilhanca.pdf)

\_\_\_\_\_. 2009. Iconicidade verbal. Teoria e prática. Edição online. Rio de Janeiro: Dialogarts. Disponível em <http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/iconicidadeverbal.pdf>

Sinclair, J. M. 1987. Looking up: an account of the Cobuild Project in lexical computing and the development of the Collins Cobuild English Language Dictionary. London: Collins.

Sinclair, J. M. 1991. Corpus, concordance, collocation. Oxford: Oxford University Press.

\_\_\_\_\_. 2004. Trust the text: language, corpus and discourse. London: Routledge.

Tagnin, Stella E. O. 1989. Expressões idiomáticas e convencionais. São Paulo: Ática.

\_\_\_\_\_. 1999. Collecting data for a bilingual dictionary of verbal collocations: from scraps of paper to corpora research. PALC '99 Practical applications in language corpora. Lodz: Lodz University Press.

\_\_\_\_\_. 2005. O jeito que a gente diz. São Paulo: Disal.

Todorov, Tzvetan. 2004. Introdução à literatura fantástica. São Paulo: Perspectiva.

Veiga, José J. [1972] 2001. Sombras de reis barbudos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

## **MOVIMENTO E INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO LINGUISTICO: UNA VISIONE MULTIPROSPETTICA<sup>27</sup>**

Paolo Torresan<sup>28</sup>

*Teaching is a physical act: that it's not just our ideas  
that are expressed by the mouth but it's the whole use  
of the self as an expressive being  
to clarify, illuminate, inspire  
(Nancy Houfek)*

### **1. Movimento, cognizione, comunicazione, emozione**

Gli insegnanti, afferma Mario Rinvoluceri (cfr. in TORRESAN 2008), spesso dimenticano che gli studenti hanno un corpo. La logica, l'intelletto, la lingua vengono scisse dal corpo, secondo una credenza di stampo cartesiano.

Succede così che gli studenti stiano per ore inchiodati alle sedie, in un atteggiamento passivo.

Eppure se prendessimo in considerazione alcuni dati che vengono dalle neuroscienze, sarebbe facile dimostrare quanto questa posizione sia pregiudiziale.

Il cervelletto, deputato al controllo motorio, situato nella parte posteriore del cervello, pur occupando un decimo del volume del cervello, contiene la metà di tutti i neuroni (IVRY, FIEZ 2000). È complesso: 40 milioni di fibre nervose; 40 volte tanto, cioè, di quelle dell'altrettanto complesso nervo ottico.

---

27 Tradução: A inteligência cinestésica: aplicações didáticas ao ensino/aprendizagem de língua.

28 Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue. Università Ca' Foscari, Venezia. E-mail: piroclastico@gmail.com

Tra il cervelletto e le altre aree c'è una fitta comunicazione di informazioni; si tratta di un volume maggiore di dati in uscita rispetto a quello relativo alle informazioni che procedono in senso contrario, dalle altre aree al cervelletto (MIDDLETON, STRICK 1994). Molte di queste piste neuronali sono le stesse che veicolano i processi di apprendimento.

In virtù del movimento, il cervello rilascia BDNF, una sostanza neurotrofica che favorisce la comunicazione tra i neuroni e facilita la ritenzione delle informazioni (KESSLACK *et. al.* 1998).

Esiste un legame privilegiato tra movimento e la lingua. Da un punto di vista filogenetico, il linguaggio pare si sia radicata nell'azione; in particolare, l'azione di segnalare con un dito si è rivelata fondamentale per l'affermarsi delle capacità simboliche e rappresentative che stanno alla base della comunicazione. Molti autori insistono sul nesso *movimento-lingua* (cfr. KIM *et. al.* 1994). Parole che rimandano a un impatto fisico, come "puntura", "colpo", "calcio", attivano le aree del linguaggio e quelle del movimento (De Lafuente, V.; Romo R., 2004; Pulvermuller *et al.*, 2005; Tomasino *et al.*, 2008).

Il movimento e le espressioni del viso sono un potente strumento di indagine e di osservazione degli altri; e quindi sono fonte di informazioni primarie per la sfera interpersonale.

Per quanto riguarda l'aspetto intrapsichico, il movimento si rivela come un potente fattore regolativo delle emozioni. Il movimento può aumentare il livello

delle catecolamine (in particolare la noradrenalina e la dopamina), che incidono sull'umore e infondono un senso di energia (Chaouloff, 1989). Un movimento rallentato può, al contrario, calmare la persona, favorendo la concentrazione (Jensen 2005; Ratey 2008).

Muoversi comporta un maggiore apporto di ossigeno al cervello, facilita un atteggiamento rilassato, specie in un contesto ludico; più in generale, occupare uno spazio in mezzo agli altri, fa sì che la persona si senta 'riconosciuta', e vengono di conseguenza accresciute le proprie abilità sociali.

## **2. Movimento e insegnamento delle lingue straniere**

In questo capitolo affrontiamo le prospettive glottodidattiche all'interno delle quali il movimento è andato assumendo un certo rilievo.

### **2.1. Il Silent Way**

Il *Silent Way* è un metodo che punta a stimolare le capacità euristiche dell'allievo, e costringe, al tempo stesso, l'insegnante a un silenzioso monitoraggio (GATTEGNO 1963).

Una serie di attività che riguardano la morfologia e la fonologia implicano un movimento fino: ruotano attorno alla manipolazione di regoli colorati di diverse dimensioni (*cuisinaire rods*).

## 2.2. IL TPR

Il padre del Total Physical Response, Asher (1977), è convinto che uno studente possa dimostrare di aver compreso un ordine realizzando il comportamento cui quell'ordine si riferisce. Se pronunciamo "qum" e la persona seduta si alza, desumiamo che l'aspetto iussivo dell'ebraico le è noto.

Il metodo ebbe una notevole fortuna negli anni 80 e 90, applicato per lo più all'insegnamento della lingua a bambini. Krashen, al quale va riconosciuto un ruolo di prim'ordine nel valorizzare l'*input* rispetto alla sola memorizzazione della regola (KRASHEN 1981), contribuì al rilancio del TPR, riconoscendo in esso un ottimo esempio di gradazione dell'*input* (Krashen, Terrell 1983).

Alcuni però hanno avanzato delle critiche, riconoscendo nel TPR un vizio pedagogico. Il fatto che la competenza si costruisca attraverso ordini, prima formulati dal docente e poi impartiti da un allievo a un suo pari, pare trasformare –a loro modo di vedere –la scuola in una caserma (HUMPHRIS in TORRESAN 2010). È, come se, nel dirla altrimenti, ci fosse poca differenza rispetto alla logica del comportamentismo: al posto del binomio *stimolo-risposta*, subentrerebbe la coppia *ordine-azione*.

Il TPR ha comunque costituito una eredità importante per i progettisti didattici ai cui principi si sono ispirati negli anni a venire.

In rapporto alla lingua da apprendere, il movimento, nel TPR e nelle relative varianti, si può configurare in tre modi:

1. **movimento reattivo** (altrove lo chiamammo “esecuzione” (cfr. Torresan, Morosin 2009). È un movimento di risposta a un ordine. Il contesto può essere ludico, come nella classica attività dei *robot*, diffusa in molti manuali di lingua straniera a partire dagli anni 80, e volta al reimpiego dell'imperativo: gli studenti lavorano in coppia; uno fa lo “scenziato” e dà ordini a un secondo che rappresenta un *robot* (cfr. Catizone *et al.* 1997).
2. **movimento negoziato**. Gli apprendenti, anziché obbedire a un ordine, reagiscono a un determinato contenuto linguistico con un gesto negoziato in precedenza. L'associazione può essere definita secondo criteri semantici, morfologici, fonologici, e via di seguito (cfr. APPENDICE 1).
3. **imitazione**. In una variante del TPR, il TPRS, *Total Physical Response Storytelling* (Valeri 1998), l'insegnante recita una breve storia e gli studenti ripetono battuta dopo battuta e replicano ogni singolo gesto.  
L'apparente passività è bilanciata dall'energia che viene dal gruppo e da un'elaborazione costante dei significati. I gesti rendono più trasparente, anche in presenza di lingue tipologicamente distanti, il contenuto del messaggio, concorrendo a una ridondanza dei significati. Questa variante ha

applicazioni nella *psicodrammaturgia linguistica* (Dufeu 1992) e nella metodologia delle *Action Songs*, forgiata da Goodger (cfr. sito [www.funsongs.co.uk](http://www.funsongs.co.uk)), nella quale si combinano TPRS, canto e immagini.<sup>29</sup> Poiché si tratta di un'attività di **drama** (l'insegnante è un attore, e gli studenti ripetono il suo comportamento), l'imitazione rientra nell'ambito del **movimento organico**; dove cioè il messaggio verbale e il muoversi del soggetto nello spazio concorrono a definire un medesimo universo semiotico.

### 2.3. Teatro e insegnamento linguistico

In concomitanza con il diffondersi del metodo/approccio comunicativo, a partire dalla fine degli anni settanta del secolo scorso, si assiste ad un lento affermarsi di tecniche teatrali nell'aula di lingua, di contro all'impostazione statica dei *role-play*.

Nel *drama*, movimento e lingua costituiscono un sistema; la lingua è corpo che parla; o, nel dirla altrimenti, il corpo realizza un **movimento organico a carattere espressivo**.

Tra gli anni 90 e gli anni 2000 si consolidano dei processi di assestamento e di ordine concettuale in seno all'applicazione glottodidattica del teatro:

---

29 Riguardo alla stessa, Mario Rinvoluceri ebbe a scrivere (dal sito di Goodger citato nel corpo dell'articolo): "Nelle lezioni che si basano sulle *action songs* [...] lessico e regole vengono assorbiti a livello inconscio dall'apprendente [e ritenuti] per un uso libero successivo":

- si definiscono le strategie che teatro e glottodidattica possono condividere e si 'normano' delle sequenze didattiche (§ 2.3.1.);
- In luogo di una fusione di tecniche drammaturgiche, emergono metodologie provenienti da diverse scuole del *drama*, ciascuna delle quali viene applicata e studiata a sé (§ 2.3.2.):
  - la psicodrammaturgia linguistica
  - la simulazione globale
  - il *process drama*
  - l'improvvisazione teatrale
  - il teatro dell'oppresso
- in Italia si va perfezionando una tecnica volta al reimpiego delle sottocompetenze della competenza comunicativa che si basa su elementi drammatici: *la ricostruzione di conversazione* (§ 2.3.3.);
- la didattica comunicativa si rende permeabile a elementi che provengono dalla formazione dell'attore (§ 2.3.4.);
- il movimento in generale si innesta in esercizi e *task*, quale elemento dinamico, specie all'interno di una cornice ludica (§ 2.3.5.).

Nei paragrafi che seguono indaghiamo ciascuno di questi aspetti.

### 2.3.1. Componenti del *drama*

Mark Almond è uno tra gli autori che più si sono distinti nell'attività di concettualizzazione del *drama* (2002; 2004; 2005; 2006).

Egli mette in evidenza come attività che si ispirino al *drama* (2005):

- implichino un impatto emotivo (e quindi si suppone le esperienze didattiche che su di esso si basano siano più memorabili);
- abbiano, in termini glottodidattici, un aspetto olistico (esercitino al tempo stesso vari aspetti della comunicazione: linguistici, extralinguistici e paralinguistici);
- esaltino l'importanza del lavoro di gruppo;
- consentano un uso pragmaticamente orientato della lingua;
- contribuiscano all'austostima e alla motivazione, specie per gli studenti dallo stile esecutivo (a cui cioè piace fare qualcosa di pratico) e cinestesico (a cui cioè piace muoversi);
- promuovano il pensiero divergente e più in generale la flessibilità cognitiva;
- allenino lo studente ad affrontare, specie nell'improvvisazione, le caratteristiche di spontaneità e di imprevedibilità della comunicazione;

- promuovano l'empatia (per il fatto che ci si deve immedesimare nei panni di un personaggio);
- si dimostrino adatte alla gestione di gruppi ad abilità miste (consentendo di assegnare i ruoli sulla base delle singole competenze);
- permettano agli studenti che sentono una certa pressione sociale e/o che percepiscono la propria immagine sociale a rischio, di creare, attraverso l'assunzione di una nuova identità, un spazio di libertà espressiva;
- possano veicolare l'umorismo, a vantaggio di un clima rilassato e disteso, che favorisce l'apprendimento.

Sulla base di una ennesima ricognizione di Almond (2005; lì espressa attraverso un diagramma di Venn), si può concepire un *continuum* tra didattica e *drama* (Figura 1; un diagramma assai simile si trova anche in Kao, O'Neill 1998).

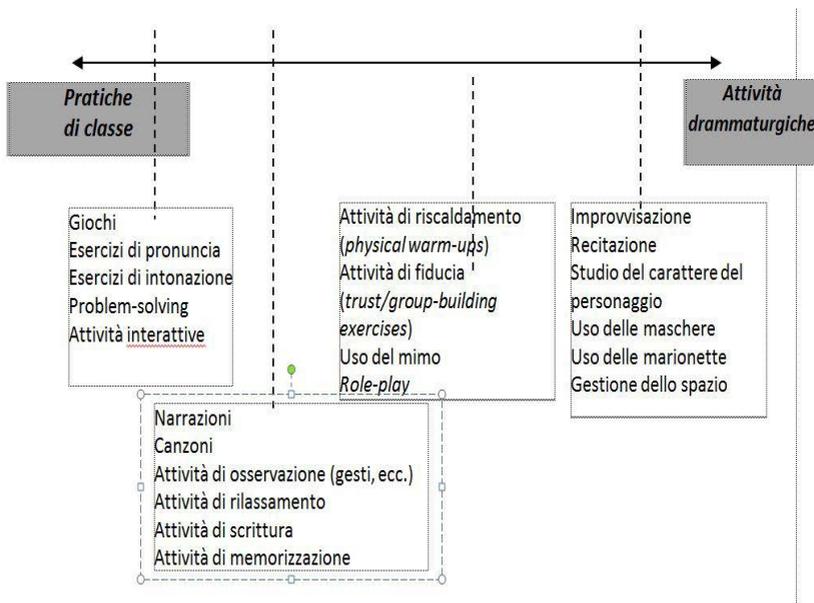


Figura 1. Continuum tra pratiche di classe ed attività drammaturgiche<sup>30</sup>

Infine, negli ultimi vent'anni si sono andate tracciando proposte di sequenziazione di attività ispirate al *drama* da importare nella classe di lingua (Payet 2010). La seguente, per esempio, è un suggerimento avanzato dallo stesso Almond (2002: 14).

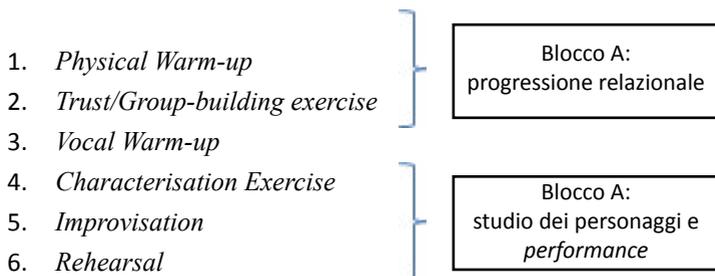


Figura 2. un suggerimento avanzato dallo stesso Almond

I primi due momenti (blocco A) costituiscono un passo obbligato per il lavoro dell'attore. Le attività di riscaldamento (*physical warm-up*) hanno la funzione di preparare il corpo dell'attore a occupare nello spazio scenico. Il secondo momento, più dinamico e interattivo, è, in realtà, spesso diviso in due: un primo lavoro sulla fiducia, in coppia (al fine di sollecitare l'empatia; ciò che si 'riscalda' è, in questo caso, la relazione con l'altro), e quindi, incorporata nella stessa attività o allestita in un momento successivo, segue un'attività volta al consolidamento del gruppo (*group-gelling/ group-dynamics/ group-building activities*). Dufeu (1992) parla, a tal proposito di "progressione relazionale". A tale "progressione" ne corrisponde una linguistica; da un *output zero*, com'è spesso nel semplice riscaldamento, fino alla comparsa della lingua, ad accompagnare il movimento, nei momenti successivi.

Le attività che afferiscono al blocco B fanno capo allo studio del personaggio e alla recitazione. Stanislavskij (1936) è l'autore che, nella storia del teatro, ha maggiormente insistito sull'analisi e la costruzione del carattere del personaggio. Domande utili in tal senso a chi assume un ruolo sulla scena (neglette nell'uso tradizionale del *role-play*) sono (ALMOND 2004: 41; qui alla prima persona singolare, anziché alla seconda):

- *Chi sono io?*
- *Quale relazione ho con le altre persone della scena?*
- *Qual è la mia opinione nei loro riguardi?*
- *Dove sono?*
- *Quali sono i tre aggettivi che io posso usare per descrivere la mia personalità?*

- *Ho sperimentato, nella mia vita, una situazione simile [a quella che il mio personaggio sta vivendo]?*

Manca, ad onor del vero, nella sequenziazione proposta da Almond, un momento di riflessione sulla lingua prodotta, dove gli studenti ragionano cioè sul proprio *output* –momento assai proficuo in una classe di lingua (cfr. per idee in tal senso LYNCH 2007).

### **2.3.2. Scuole di teatro e aula di lingua**

Dalla metà degli anni 90 in poi, in glottodidattica, si è assistito al diffondersi di sperimentazioni ispirate a scuole di teatro. Tra queste:

- La psicodrammaturgia linguistica
- La simulazione globale
- Il *Process Drama*
- L'improvvisazione teatrale
- Il teatro dell'oppresso

#### *La psicodrammaturgia linguistica*

La *psicodrammaturgia linguistica* ha una particolare diffusione in ambito franco-tedesco: l'area attorno alla quale si svolge principalmente l'attività formativa del suo ideatore, Bernard Dufeu (1992). Come dal nome stesso, questa metodologia attinge alle strategie psicodrammaturgiche messe a punto da Jacob Moreno (MONTESARCHIO, SARDI 1989), piegandole alla didattica.

Una particolare attenzione viene data alla dimensione relazionale; *in primis* alla relazione docente- studente, improntata ad un profondo ascolto; proprio per questo la metodologia è adatta ad essere implementata in gruppi contenuti.

Possiamo considerare la *psicogrammaturgia linguistica* come una delle ultime manifestazioni della didattica umanistica che ha preso piede negli anni 80 a cavallo tra i due continenti, America (del Nord) ed Europa.

### *La simulazione globale*

La *simulazione globale* è una tra le metodologie affermatesi da più tempo; proviene dalla tradizione francese (Caré, Debyser 1978; 1980; 1983; 1990).

Essa comporta la creazione e la messa in scena di narrazioni, attorno a un luogo/tema principale (il circo, il palazzo, l'hotel, l'isola), sulla base di un canovaccio e attingendo a numerose risorse testuali, soprattutto di carattere letterario. In sostanza, gli studenti sono impegnati in un attività ideativa e di continua elaborazione, che si estende lungo più lezioni e va dalla definizione dettagliata del *setting*, alla costruzione dei personaggi, passa per attività di scrittura creativa, giunge alla creazione della sceneggiatura e si conclude con la messa in scena.

### *Il Process Drama*

Il *Process Drama* nasce e si sviluppa in seno alla tradizione anglosassone. In sede didattica ha, alla pari della

*simulazione globale*, un impianto corale: tutti partecipano alla costruzione/rappresentazione di una storia. In questo caso si parte però da un *input* minimo (una foto, una musica, un aneddoto, uno spezzone video, ecc.) e si procede attraverso continue rappresentazioni; l'insegnante è parte attiva della scena (*Teacher in Role*; per approfondimenti, Kao, O'Neill 1998; Stinson, Freebody 2006; Piazzoli 2011).

### *L'improvvisazione teatrale*

Nell'*improvvisazione* la creazione dei personaggi e la definizione del *setting* avvengono al momento.

Una buona *improvvisazione* richiede la stretta collaborazione tra gli attori: uno non blocca ma accetta quello che l'altro gli/le dice, anche qualora, al confronto con l'altro, il suo *status* (la sua immagine sociale) ne dovesse uscire compromesso (JOHNSTONE 1979; SPOLIN 1999<sup>3</sup>).

*Yessing* e *adding* rappresentano, così, i movimenti di sistole e diastole di una buona *improvvisazione*: si tratta di *acconsentire* allo spunto offerto dall'altro, per poi *aggiungere* un commento, il quale a sua volta costituisce una pietra d'appoggio per il compagno. Lo spazio e il movimento hanno una funzione importante: un piccolo gesto può costituire un dettaglio che rivela il carattere del personaggio. Sono decisivi l'osservazione, il contatto oculare, l'ascolto, la specificità delle affermazioni, il coinvolgimento emotivo. Da evitare, invece, il controllo sull'altro, l'interrogazione (che anziché offrire, richiede), la negazione, l'ingiunzione (al contrario del TPR!), la contraddizione, la vaghezza.

La fluenza è l'obiettivo primario in un'attività di *improvvisazione*; tuttavia si possono confezionare esercitazioni mirate all'esercizio di specifici tratti della lingua (Torresan 2012).

Alcuni studi sostengono la possibilità di introdurre proficuamente attività di *improvvisazione* sin dai livelli medio-bassi (Carè 1999; Kurtz, 2011; Perone, 2011; Serafini, Zanardi, 2013).

### *Il Teatro dell'Oppresso*

Il *Teatro dell'Oppresso* nasce in Brasile per opera di Boal (1992) e poi capillarmente si diffonde in molti altri contesti. Si caratterizza per una forte impronta sociale: lo spettatore vede rappresentata, sulla scena, una situazione che lo coinvolge (se è uno studente, una situazione scolastica); può essere chiamato a parteciparvi, lasciando la poltrona per raggiungere il palco.

Finora le sperimentazioni nell'ambito della didattica delle lingue si sono rivelate sporadiche, trattate spesse all'interno della *pedagogia critica* (cfr. Norton, Toohey 2004).

#### **2.3.3. La ricostruzione di conversazione**

La *ricostruzione di conversazione* (d'ora in poi RC) non costituisce una scuola, quanto una tecnica che pur ispirandosi al teatro nasce in una scuola di lingue (la *Dilit International House* di Roma).

Ideata da Christopher Humphris e attività principe del manuale di italiano LS che porta la sua firma (*Volare*; Catizone *et al.* 1997), una RC parte da un mimo che l'insegnante esegue, riferito all'interazione tra due parlanti e presentato atto linguistico per atto linguistico. Gli studenti, sulla base dei gesti del docente ed eventualmente grazie al supporto di disegni e *realia*, sono tenuti a indovinare il contenuto di ciascun atto, formulando esattamente cosa i due personaggi si dicono.

A differenza di molte altre attività teatrali, la RC non mira alla fluenza quanto all'accuratezza e fa leva su un senso di aspettativa e curiosità.

Il movimento è *organico* (si connette organicamente alla lingua) e la funzione è *euristica*: lo studente è tenuto a indovinare il contenuto linguistico che si accompagna ai gesti.

Attraverso il mimo, l'insegnante deve rendere chiaro agli studenti-spettatori:

- chi sono i partecipanti (ruolo sociale);
- dove si trovano (ambiente);
- perché interagiscono (scopi);
- di cosa parlano (argomento);
- come si sentono (atteggiamento).

È assai poco probabile che l'allievo centri il bersaglio al primo colpo. Pur se coglie le intenzioni degli interlocutori (e quindi formula un'ipotesi pragmaticamente corretta), la sua interlingua potrà rivelare inappropriately sociolinguistiche, inadeguatezze lessicali, errori morfologici, imprecisioni fonologiche o prosodiche, errori di sintassi.

L'insegnante provvede *in ogni caso* a fissare l'enunciato proferito da uno studente, facendolo ripetere a uno o più compagni; successivamente, sollecita l'intervento della classe per riparare, integrare, sostituire, eliminare, uno alla volta, gli elementi incerti, al fine di giungere alla frase originale. Ad *ogni* operazione di riparazione, giunge puntuale una fissazione, mediante la ripetizione dell'enunciato da parte di più studenti. L'insegnante conferma la validità del lavoro, pronunciando la versione originale ad alta voce e richiedendo alla classe una ripetizione corale.

Si procede, quindi, con l'atto successivo, osservando lo stesso procedimento.

Ricostruita la prima battuta, gli studenti realizzano a coppie, fermi sul posto, un breve *role play* della scena rappresentata; una coppia viene poi scelta per interpretarla davanti alla classe (Humphris 1990; D'angelo 2006; D'angelo, Zafarana 2007).

Particolare cura viene prestata all'uso della mano, veicolo di una *correzione silenziosa* (cfr. EDGE 1988). L'insegnante visualizza i vocaboli dell'enunciato prodotto dallo studente 'collocando' ciascuno di essi sulle dita della mano, in modo da focalizzare l'attenzione sugli elementi da riparare. Dorso rivolto verso la classe, la mano diventa una sorta di microlavagna: lo studente è invitato a ripetere l'enunciato prodotto, parola per parola, mentre l'insegnante indica, sulle dita, le parole in sequenza. Successivamente, il docente esegue uno *zoom* sulla parola che contiene un

errore, sul vocabolo da eliminare o a cui segue un elemento da aggiungere.

Nel caso di un errore fonologico, in particolare, lo studente scandisce la parola sillaba per sillaba, e ciascuna sillaba viene rappresentata dall'insegnante sulle nocche delle proprie dita. Si giunge quindi all'unità minima da riparare. Si può trattare di un fonema non corrispondente a quello della lingua straniera, di un accento posto sulla sillaba sbagliata, di una consonante da geminare, ecc.; sarà cura del docente, nel caso lo studente non sappia riparare l'errore, richiedere l'intervento dei compagni o, in ultima analisi, intervenire lui stesso con un suggerimento. Lo studente ripete, di seguito, il fonema in modo adeguato (o distribuisce l'accento come dovuto, ecc.) e colloca, da ultimo, la parola corretta all'interno della frase originaria, prestando attenzione a riprodurre convenientemente i tratti sovrasegmentali.

Nell'APPENDICE 2 illustriamo una *ricostruzione di conversazione* pensata per una classe di italiano LS di livello elementare.

In breve, nella *ricostruzione di conversazione*:

- il **movimento** si riflette in un contenuto proposizionale, è quindi **organico**, e ha una **funzione euristica**: stimola la curiosità e la formulazione di ipotesi da parte degli allievi;
- Si attivano i neuroni specchio, cui corrisponde la capacità di prefigurarsi l'intenzione dell'altro (la visione di una mano alzata in gesto di saluto, per capirci, attiva le aree corticali deputate alla produzione del medesimo gesto e della medesima intenzione nel cervello dello spettatore;

cfr. Rizzolatti, Sinigaglia 2006; Morosin 2007). Ed è proprio il processo di immedesimazione nell'altro, e quindi di decentramento dell'io, ad essere stato dichiarato da alcuni un fattore di primaria importanza nell'acquisizione di una lingua (cfr. Ehrman 1999).

- l'insegnante rimane, come si è visto, pressoché in silenzio. Egli interviene solo per fornire il modello, alla fine del lavoro di ricerca da parte della classe. Riprendiamo le parole di Underhill sulla correzione mediata da gesti (2005: 117; la traduzione è nostra):

“Il canale audio/orale è oggetto di esplorazione da parte degli apprendenti; più siamo in grado di svuotarlo e di lasciarlo libero, a loro disposizione, più saranno capaci e disposti a farvi ricorso. Immaginatevi [per paradosso, ndt.] il direttore d'orchestra che usasse parole anziché gesti!”.

#### **2.3.4. La didattica comunicativa si rende permeabile a elementi che provengono dalla formazione dell'attore**

Attraverso il lavoro di *methodologist* e autori sensibili alla componente ludica, molte attività che provengono dal *drama* (soprattutto *physical warm-ups* e *trust exercises*) sono stati importati nella didattica delle lingue moderne e distribuiti in alcuni momenti della lezione, senza dover essere più funzionali ad una rappresentazione artistica (Balboni 2008, 2008<sup>2</sup>; Ferencich 2010):

- all'inizio, al fine di animare e infondere energia;
- alla fine, come attività “decondizionanti”;

- nel mentre, nell'atto di separare la fase di una lezione da un'altra.

Inoltre, attività di osservazione, che sono fondamentali per la formazione dell'attore (il quale appunto prende spunto da aspetti della vita comune per costruire i suoi personaggi), si possono fondere con il concetto di *noticing*, presente in didattica (SCHMIDT, FROTA 1986), e riferito all'attenzione che lo studente dirige verso alcune caratteristiche della lingua, per poterle comprendere e farle proprie.

Possiamo, quindi, impostare nella classe di lingua attività di *noticing* riferite ad aspetti non verbali di una sequenza video: gesti, per esempio.

In riferimento a una scena del film *Amarcord* (1973) di Federico Fellini, dove la famiglia si riunisce ai piedi di un albero, nel tentativo di far scendere il figlio, uscito dal manicomio e in preda a un raptus, abbiamo impostato questa griglia di analisi dei gesti dei personaggi.

*Guarda la sequenza tratta dal film "Amarcord".*

*Completa la griglia in cui ti è richiesto di esprimere le tue ipotesi sul significato dei gesti.*

CHI COMPIE IL GESTO?	CHE GESTO FA?	A CHI È RIVOLTO IL GESTO?	COSA ESPRIME IL GESTO?	TEMPO
----------------------	---------------	---------------------------	------------------------	-------

**Nel campo**

Oliva	stende il braccio con l'indice puntato	ad Aurelio	<u>un'indicazione</u>	0"
Aurelio	agita le mani davanti a sé	prima a Oliva e poi a Miranda	<u>incomprensione</u>	5"

**Nel cortile, attorno all'albero**

Il nonno	alza le braccia e poi le abbassa	a Teo	.....	30"
Aurelio	allarga le braccia e poi le lascia ricadere lungo gambe		.....	40"
Aurelio	alza e abbassa il pugno	A Titta	.....	50"
Miranda	stringe le mani vicino al petto		.....	1'
Miranda	solleva le mani vicino alla faccia	ad Aurelio	.....	1'5"
Aurelio	mangia il cappello e si dà degli schiaffi		.....	1'25"
Teo	scuote la testa	al nonno e a Tino	.....	1'30"
Teo	alza le braccia al cielo		.....	1'30"
Il nonno	muove il pugno avanti e indietro (e fischia)		.....	1'40"

Titta	muove l'indice a destra e a sinistra	a Teo	.....	1'50"
Teo	ritrae il palmo della mano avanti e indietro	a Tino	.....	1'55"
Tino	stende la mano in avanti	a Teo	.....	2'
Aurelio	morde il cappello, lo getta per terra e salta su e giù		.....	2'15"
Aurelio	muove le braccia come per nuotare	ai figli e al nonno	.....	2'35"
Aurelio	tiene le braccia distese e agita le mani	al nonno	.....	2'45"

Quest'attività consente, tra l'altro, di impostare un'ampia discussione in termini interculturali.

## 2.4. La versione dinamica di attività tradizionali

In vari testi di metodologia si assiste ad una *versione dinamica di attività didattiche tradizionali*. Citiamo alcuni esempi.

### **Dettato in corsa**

*Il dettato in corsa (Running Dictation)* è un'attività di trascrizione cooperativa (Davis, Rinvoluti 1988): uno studente legge un testo appeso alla parete e lo detta, enunciato dopo enunciato, al compagno seduto al lato opposto della stanza, facendo da spola tra il testo e il compagno (cfr. varianti in TORRESAN 2011).

### **Staffetta analitica**

La classe è divisa in gruppi. A ciascun gruppo viene consegnato il medesimo testo di lettura, che deve essere compreso e discusso all'interno del gruppo. Nel frattempo l'insegnante appende sulla parete dei fogli, uno per ciascun gruppo.

A comprensione avvenuta, l'insegnante lancia una sfida: formula delle domande analitiche (volte cioè a considerare la grammatica del testo), come in una sorta di quiz, e i membri di ciascun gruppo si recano, a turno, a scrivere la risposta sul foglio assegnato, contando sull'aiuto dei compagni, in una prima fase di consultazione. Alla fine si contano le risposte corrette; vince la squadra che ne ha indovinato di più (Humphris 2013).

### **Lettura veloce e ripetuta**

È il tipo di lettura praticato nel manuale di italiano per stranieri *Volare*, nota anche come *lettura autentica o lettura a salti* (Catizone et al. 1997).

L'attività consiste in letture reiterate di un brano relativamente complesso (se riferito al livello della classe), ad una velocità pari a quella di un madrelingua. Tra una lettura e l'altra, lo studente scambia le informazioni (idee, ipotesi, dubbi, ecc.) con un compagno di volta in volta diverso. L'attività, quindi, prevede uno spostamento continuo degli studenti da una sedia all'altra, per formare nuove coppie.

Il processo che si intende promuovere è quello di un *gap filling* progressivo, mediato da scambi di ipotesi e finalizzato ad una perlustrazione profonda dei significati (cf. Humphris 1982a; 1982b; 1982c; 1988).

In queste attività *il movimento non si collega organicamente alla lingua*, come avviene invece in molte attività teatrali, né è un *elemento reattivo*, come avviene nelle attività del TPR basate sugli ordini, né è *negoziato*, come nelle attività del TPR in cui un gesto viene abbinato,

per esempio, ad un tratto della lingua (cfr. *Appendice 1*), e nemmeno si configura come *imitazione*, come nel TPRS. Piuttosto è un elemento accidentale, sussidiario, secondario, accessorio, aggiuntivo; in termini negativi, è un **movimento non orientato**.

In altre parole, il movimento non è sotteso alla lingua, quanto alla cooperazione tra gli studenti.

Va riconosciuto che il *movimento non orientato non è un'attività che di per sé potenzia l'intelligenza cinestetica*: manca quell'elaborazione cognitiva che consente di vedere all'opera la *capacità di usare il corpo per eseguire movimenti fini e coordinati, nonché per esprimere significati e intenzioni*, qual è appunto la suddetta intelligenza, secondo la definizione di Gardner (1987).

In merito alla facilità con cui i piani possono esser confusi, Gardner ebbe a dichiarare (1995: 2006):

“Potrebbe risultare facile ricordare una lista se uno la canta o danza mentre la ripete. Non ho nulla in contrario a queste mnemotecniche. Tuttavia ritengo costituiscano un uso [vale a dire un modo di applicare la teoria delle intelligenze multiple] superficiale. Quello che non è superficiale [...] è pensare musicalmente o basarsi su aspetti strutturali della musica per illuminare concetti come l'evoluzione o i ricorsi storici”.

*Attività cinestesiche non orientate* risultano ad ogni modo vantaggiose, per i benefici che il movimento comporta, di cui abbiamo parlato al § 1; tuttavia, ripetiamo, la linea di demarcazione va tenuta ferma, per non illuderci che il solo far scambiare di sedia allo studente lo possa rendere più intelligente da un punto di vista motorio!

Potremmo quindi sancire che *attività orientate* (*movimento negoziato, movimento organico, movimento reattivo*) e *attività non orientate* rispondano a bisogni diversi.

Quello che è necessario chiedersi nelle *attività orientate* è come e quanto il tipo di movimento cui ricorriamo possa risultare *cognitivamente sfidante ai fini dell'apprendimento linguistico*, considerato il livello della classe, i profili degli studenti, il *background* culturale, la familiarità con attività di movimento, ecc.

Nelle *attività non orientate*, c'è da chiedersi, invece, come e quanto l'uso del movimento risulti "intelligente" ai fini dei processi per il quale è stato impiegato, es.: la formazione del gruppo, il confronto tra pari, il recupero delle energie, eventuali attività di etero- e/o autocorrezione, attività di memorizzazione, ecc.

In altre *attività non orientate* in cui i due codici –lingua e movimento– paiono semplicemente giustapposti, come il caso citato da Gardner (gli studenti ripetono le tabelline ballando), il movimento pare non comporti benefici per la classe, tanto che un allievo può legittimamente chiedersi: "Perché lo devo fare? Quale ne è la logica?" e, in mancanza di una risposta convincente, l'attività gli può apparire inutile, se non addirittura ridicola.

## **Conclusioni**

In questo saggio abbiamo operato una sistemazione concettuale del rapporto tra lingua e movimento in seno

all'educazione linguistica, fornendo esempi concreti.

I termini che proponiamo diventino parte del lessico glottodidattico sono: *movimento reattivo (o esecuzione)*, *movimento negoziato*, *movimento organico*, *movimento non orientato*. Il *movimento organico* affonda le sue radici nel *drama* e può essere, a sua volta, suddiviso in: *imitazione*, *movimento espressivo* e *movimento euristico*.

Tutti i tipi di movimento, eccetto quello *non orientato*, sollecitano l'intelligenza cinestesica, così come concepita da Gardner.

---

## **Appendice 1. Esempi di movimento negoziato**

### **Associazione per criteri semantici**

L'insegnante può stilare una serie di frasi, formulate in prima persona e calibrate secondo la competenza lessicale degli allievi, le legge di fronte alla classe; gli studenti, seduti, si alzano solo nel caso in cui le frasi risultino vere per loro.

Si pensi alle seguenti frasi, nel contesto di una aula di inglese (l'idea si ispira ad una attività presente in Davis, Rinvolucris 1988):

*I like thrillers* (Mi piacciono i thriller)

*I read before going to bed* (Leggo prima di dormire)

*I iron once a week* (Stiro una volta alla settimana)

*Cooking relaxes me* (Cucinare mi rilassa).

*I prefer rainy days to sunny days* (Preferisco le giornate di pioggia alle giornate soleggiate)

*I will soon take a trip* (Presto farò un viaggio)

*As a child, I used to collect something* (Da piccolo/a facevo collezione di qualcosa).

*I have a piece of clothing that I would wear all the time* (Ho un capo

di abbigliamento che indosserei sempre).

*My room faces the north* (La mia stanza dà a nord.)

*I take many pictures* (Faccio molte fotografie)

*I speak fast* (Parlo rapidamente).

*I like the color red* (Mi piace il colore rosso).

*I'm on Facebook* (Sono su facebook.)

*I use my cell phone a lot* (Uso molto il telefonino)

*I like sushi* (Mi piace il sushi)

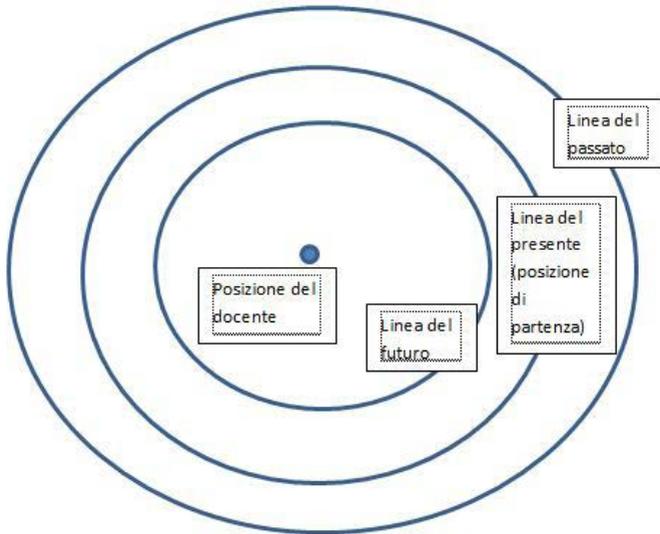
*Winter has its charm* (L'inverno ha il suo fascino.)

*I eat yogurt* (Mangio yoghurt.)

L'attività può avere un aspetto ludico/competitivo ed essere adattata nel contesto della multiclasse. Possiamo cioè, disporre alcuni allievi lungo una ipotetica linea e chiedere loro di avanzare di un passo ogni volta che la frase risulta vera per loro; viceversa, devono star fermi se la frase non è vera per loro. Chi arriva per primo dall'altra parte dell'aula, vince. Le frasi possono esser formulate dal docente in maniera tale che, note le caratteristiche degli allievi, possono essere favoriti coloro i quali che hanno una competenza linguistica minore, a beneficio della loro autostima.

### **Associazione per criteri morfologici**

L'insegnante narra un racconto; gli studenti sono tenuti a dare una risposta fisica a determinati tempi verbali: rimangono immobili ogni volta che sentono un verbo al presente, fanno un passo indietro in corrispondenza a tempi passati, per poi ritornare immediatamente sulla 'linea del presente', o avanzano di un passo in corrispondenza di verbi al futuro, ritornando sempre, immediatamente dopo, sulla linea del 'presente' (Pugliese 2007).



**Figura 2. Gestione dello spazio in un'attività di movimento negoziato:  
l'associazione tempi verbali/movimento**

Si veda qui sotto un testo da noi inventato che vale esempio.

Legenda

↓ gli studenti stanno fermi sulla linea del presente

← gli studenti fanno un passo indietro, per poi tornare sulla linea del presente

→ gli studenti fanno un passo avanti, per poi tornare sulla linea del presente

*Oggi c'è il sole [↓] ed è una bellissima giornata [↓], non come ieri, che ha piovuto tantissimo [←]. Mi si è allagata la casa [←], purtroppo, e ho dovuto chiamare aiuto [←]. Sono arrivati i vicini [←] e mi hanno aiutato a pulire [←] e a sistemare tutto. Che lavoraccio!*

*Le previsioni del tempo: sarà sereno tutta la settimana [→]. Potrà esserci qualche nuvola [→], e forse martedì pioverà per un paio d'ore [→] ma non ci saranno più gli acquazzoni [→] che ci sono stati ieri [←].*

*Tra parentesi, oggi vado a prendere il regalo per il compleanno di Laura [↓]. Il compleanno era ieri [←] ma non sono potuto uscire [←].*

*La vedrò domani [→]. Ora le telefono [↓]. Forse la trovo [↓]. In caso, le lascio un messaggio [↓], poi lei mi richiamerà [→]. Per fortuna lei abita in collina [↓]; sono certo non è successo niente alla sua casa [←].*

## **Associazione per criteri fonologici**

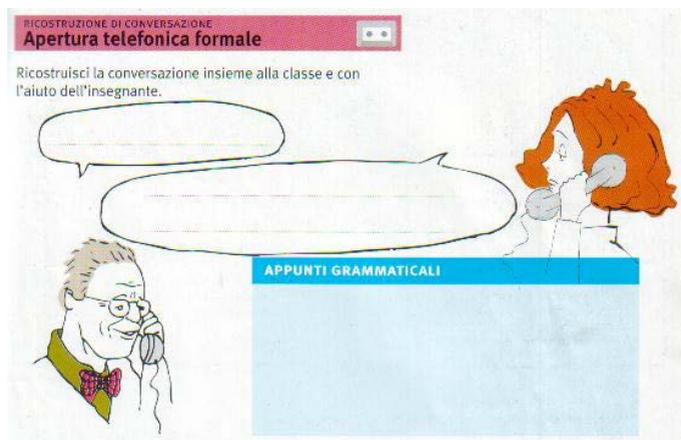
Agli studenti possono essere dettate alcune parole: sono tenuti a eseguire un passo breve in corrispondenza ad ogni sillaba non tonica e un passo lungo per ogni sillaba tonica (PUGLIESE 2007; un'idea simile, con l'uso degli elastici, è presenta in Fresu Rein 2005).

---

## **Appendice 2. Esempio di ricostruzione di conversazione**

L'insegnante mima, atto linguistico per atto linguistico, un dialogo tra due o più persone; gli studenti sono tenuti a esprimere il contenuto di tali atti, in forma corretta. L'insegnante si può servire di diversi codici (verbale, iconico e cinestesico) per stimolare gli studenti a modificare ipotesi non corrette, fino a che giungono a formulare la frase obiettivo.

Il seguente esempio (Figura 3) riguarda *la ricostruzione dell'apertura di uno scambio telefonico* ed è adatto ad una classe di principianti di italiano LS (il disegno è tratto da Catizone *et. al.* 1997: 13; le istruzioni per il docente, riportate sotto, sono tratte dalle pagine 55-56).



**Figura 3. Ricostruzione di conversazione dell'apertura di uno scambio telefonico (tratta da Catizone *et al.* 1997: 13)**

*Sequenza degli atti da ricostruire*

Una persona *risponde al telefono*: **Pronto**

La persona che ha chiamato *saluta*: **Buongiorno**

La persona che ha chiamato *si presenta*: **Io mi chiamo Gelmo.**

Informazioni da dare alla classe all'inizio

Una certa signora Gelmo vuole comprare una macchina e trova sul giornale un'inserzione di una persona che vuole vendere la sua. Il venditore si chiama Morè. La signora Gelmo decide di rispondergli. È mattina [...].

In questa *Ricostruzione di conversazione* è opportuno utilizzare telefoni finti e/o ricorrere alla mimica. [...] Poiché si tratta di una telefonata, è meglio mimare i personaggi con le spalle rivolte l'uno all'altro, per sottolineare il fatto che non si vedono.

Iniziate la ricostruzione mimando la signora Gelmo che alza la cornetta e compone il numero.

### **1. Pronto**

Riproducete in qualche modo lo squillo del telefono e mimate il sig. Morè che va al telefono, alza la cornetta e la porta all'orecchio.

Uscite dalla "scena", rivolgetevi alla classe e, indicando l'invisibile sig. Morè, chiedete: *Che dice?* [...]. È probabile che qualcuno risponderà qualcosa. Per esempio: "hallo", "ciao", "sì", un numero, "Morè", "pronto". Il vostro ruolo è di commentare queste ipotesi. Per esempio: "hallo" non è italiano; "ciao" non si usa per rispondere al telefono; "sì" è possibile ma il sig. Morè usa una forma più educata; dire il proprio nome non si usa; "pronto" va bene [...].

È possibile che queste o altre ipotesi vengano proposte contemporaneamente da più studenti oppure che vengano presentate una alla volta da singoli studenti. È importante che ogni singola ipotesi venga commentata fornendo l'informazione più opportuna che spinga gli studenti a nuove "esplorazioni".

Se fra le varie ipotesi presentate nessuno ha detto "pronto", il che è più che normale, o se addirittura nessuno ha presentato delle ipotesi, fornite voi l'enunciato appropriato.

Fatelo ripetere prima in coro e poi singolarmente da più studenti (d'ora in poi chiameremo questa operazione "fissaggio"), correggendo eventualmente gravi errori di pronuncia. Se invece qualcuno propone "pronto" sarà lui a fare da modello agli altri per il "fissaggio" [...].

## **2. Buongiorno**

Ora entrate nel ruolo della signora Gelmo. Mimate la signora al telefono che saluta e chiedete agli studenti: *Che dice la signora Gelmo?* Se, per esempio, gli studenti offrono "ciao" ditegli che le due persone non sono amiche. Se propongono "buonasera" ditegli che è mattina, e così via.

Se qualcuno offre "buongiorno" va accolto e fissato come per "pronto". Se nessuno lo propone, presentatelo voi e poi procedete nel lavoro di fissaggio [...].

## **3. Io mi chiamo Gelmo**

Scrivete *Gelmo* alla lavagna. Mimate la signora Gelmo che indica se stessa e poi il suo nome alla lavagna. [...] Se ad esempio gli studenti dicono "Io Gelmo", fate loro presente che manca un verbo; se propongono "Io sono Gelmo" dite loro che, siccome Gelmo sa che Morè non ha mai sentito parlare di lei, sceglie un verbo più appropriato. Se, come probabile, non conoscono il verbo, fornite il verbo "chiamarsi", lasciandoli con il problema di coniugarlo; se offrono "Io chiamarsi Gelmo", informateli che devono coniugare il verbo; se rimangono in silenzio, spiegate loro che il verbo è composto di due parti: "chiamare" e "si". Se propongono "Io chiamo si Gelmo", dite loro che anche la seconda parte va modificata. Se non forniscono il "mi" ditelo voi e informateli che l'ordine delle parole va cambiato.

Avrete notato che abbiamo qui delineato una serie di “passaggi” ognuno dei quali porta la frase un passo più vicino all’originale. In questo modo, *solo un passo per volta*, e coinvolgendo tutta la classe ad ogni passaggio, tramite il “fissaggio”, risulta un lavoro molto soddisfacente per gli studenti. Il punto di ingresso nella serie di passaggi dipenderà da quale sia la prima ipotesi espressa dalla classe: può essere “Io Gelmo” come può essere “Io chiamarsi Gelmo”, come può essere del resto “Io chiamo Gelmo”, “Io signora Gelmo”, “Chiamo Gelmo” e tante altre versioni.

Successivamente gli studenti possono esercitarsi a ripetere tutta la conversazione a coppie. Volendo si possono invitare alcune coppie a recitare la conversazione davanti alla classe. Al termine scrivete, sotto dettatura degli studenti, la conversazione alla lavagna, aggiungete l’infinito del verbo “chiamarsi” e invitate gli studenti a copiare la conversazione nelle “nuvolette” del libro.

## Referencias

Almond, M. (2002), “Curtain Up”, *English Teaching Professional*, 22, 13 - 15.

\_\_\_\_\_. (2004), “English Teaching Essentials Drama”, *English Teaching Professional*, 22, 40 - 41.

\_\_\_\_\_. (2005), *Teaching English with Drama*. London: Keyways.

\_\_\_\_\_. 2006, “Developing Dramaturgical Devices”, *English Teaching Professional*, 22, 53-55.

Asher, J. 1977, *Learning Another Language Through Actions*. Los Gatos, CA.: Sky Oaks

Balboni, P. E., 2008, *Fare educazione linguistica*. Torino: Utet.

\_\_\_\_\_. 20082, *Le sfide di Babele*. Torino: Utet.

Boal, A., 1992, *Games for Actors and Non-actors*. London: Routledge.

Caré, J. M., 1999, “Bienfaits de l’improvisation”, *Le français dans le monde*, 305.

Caré, J. M.; Debyser, F., 1978, *Jeu, language et créativité*. Paris: Hachette.

\_\_\_\_\_. 1980, *Iles, une simulation globale*. Paris: BELC.

\_\_\_\_\_. 1983, *Le Cirque, une simulation globale*. Paris: BELC.

\_\_\_\_\_. 1990, *Le village. Expérimentation d’une simulation globale pour débutants*. Paris: BELC.

Catizone, P.; Humphris, C.; Micarelli, L., 1997, *Volare 1. Guida per l’insegnante*. Roma: Dilit.

Chaouloff, F., 1989; “Physical Exercise and Brain Monoamines: A Review”, *Acta Psychologica Scandinavica*, 137, 1-13.

D’angelo, K. 2006, “La costruzione della conoscenza. Descrizione della Ricostruzione di Conversazione”, *Bollettino Dilit*, 1, <[www.dilit.it](http://www.dilit.it)>.

D’angelo, K.; Zafarana, A., 2007, “La Ricostruzione di Conversazione e il Puzzle Linguistico: Principi Teorici”, *Bollettino Dilit*, 1, <[www.dilit.it](http://www.dilit.it)>.

Davis, P.; Rinvoluti, M. 1998, *Dictation*, Cambridge: CUP.

De Lafuente, V.; Romo, R. 2004, "Language Abilities of Motor Cortex", *Neuron*, 41, 178-180.

Dufeu, B. 1992, *Sur les chemins d'une pedagogie de l'être*. Mainz: Editions Psychodramaturgie,

Ehrman, M. 1999, "Ego Boundaries and Tolerance of Ambiguity in Second Language Learning", in ARNOLD, J. ed., *Affect in Language Learning*. Oxford: OUP, 68-85.

Ferencich, R. 2010, *Suggestopedia Moderna. Teoria e pratica*. Perugia: Guerra.

Fresu Rein, A. 2005, "Ricerca-azione: insegnare la pronuncia dell'italiano L2", *Itals*, 3, 9, 7-18.

Gardner, H., 1987, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books.

\_\_\_\_\_. 1993, *L'educazione delle intelligenze multiple*. Milano: Anabasi originale: 1993, *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.

Gattegno, C., 1963 *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. New York: Educational Solutions.

Houfek, N. 2001, *The Act of Teaching: Theater Techniques for Classroom Presentations*, Harvard University, Cambridge, MA DVD.

Humphris, C., 1982a, "La lettura", *Bollettino Dilit*, 2 <[www.dilit.it](http://www.dilit.it)>.

\_\_\_\_\_. 1982b, "La colmatura in funzione", *Bollettino Dilit*, 2 <[www.dilit.it](http://www.dilit.it)>.

\_\_\_\_\_. 1982c, "Una lezione di lettura: un esempio", *Bollettino Dilit*, 2 <[www.dilit.it](http://www.dilit.it)>.

\_\_\_\_\_. 1988, “La lettura e la sicurezza di sé”, *Bollettino Dilit*, 3 <[www.dilit.it](http://www.dilit.it)>.

\_\_\_\_\_. 1990, “Introduzione alla ricostruzione di conversazione”, *Secondo Seminario internazionale Insegnanti di Lingua*, Dilit, Roma, <[www.dilit.it](http://www.dilit.it)>.

\_\_\_\_\_. 2013 ed., *Movimento*. Firenze: Alma.

Ivry, R.; Fiez, J., 2000, “Cerebellar Contributions to Cognition and Imagery”, in GAZZANIGA, M. ed., *The New Cognitive Neurosciences*. Cambridge, MA: MIT Press, 999-1011.

Jensen, E., 2005, *Teaching with the Brain in Mind*. Alexandria, Virginia: ASCD.

Johnstone, K., 1979, *Impro*. London: Faber & Faber.

Kao, S. M.; O’neill, C., 1998, *Words into Worlds*. London: Ablex.

Kim, J.; Ugirbil, K.; Strick, P., 1994, “Activation of a Cerebellar Output Nucleus During Cognitive Processing”, *Science*, 3, 6, 453-462.

Krashen, S. D., 1981. *Second Language Acquisition and Second Language learning*. Oxford: OUP.

Krashen, S. D.; Terrell, T., 1983, *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Alemany Press: Hayward.

Kurtz, J., 2011, “Breaking through the Communicative Cocoon: Improvisation in Secondary School EFL Classrooms” in: SAWYER, R. K., ed. *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. Cambridge: CUP.

Lynch, T., 2007, “Learning from the Transcript of an Oral

Communication Task”, *ELT Journal*, 61, 4, 311-318.

Middleton, F.; Strick, P., 1994, “Anatomical Evidence for Cerebellar and Basal Ganglia Involvement in Higher Cognitive Functions”, *Science*, 266, 458-461.

Montesarchio, D.; Sardi, P., 1989, *Dal teatro della spontaneità allo psicodramma classico: contributo alla revisione di J. L. Moreno*. Milano: Angeli.

MOROSIN, M. S., 2007, “Mirror Neurons, Meaning and Imitation: Facts and Speculations on Language Acquisition”, *Studi di Glottodidattica*, 4 <[www.glottodidattica.net](http://www.glottodidattica.net)>.

Norton B.; Toohey, K., 2004, *Critical Pedagogies and Language Learning: An Introduction*. Cambridge: CUP.

Payet, A., 2010, *Les activités théâtrales en classe de langue*. Paris: Nathan CLE National.

Perone, A., 2011, “Improvising with Adult English Language Learners”, in: Sawyer K., ed. *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. Cambridge: CUP.

Piazzoli, E., 2011, “Process Drama: antidoto contro la sonnolenza”, *Officina.it*, 17, 23-26.

Pugliese, C., 2007, “Are We Neglecting our Bodily Kinesthetically Intelligent Learners?”, *Humanising Language Teaching Magazine*, 7, <[www.htmlmag.co.uk](http://www.htmlmag.co.uk)>

Pulvermuller, F.; Hauk, O.; Nikulin V.; Ilmoniemi J., R., 2005, “Functional Links between Motor and Language Systems”, *European Journal of Neuroscience*, 21, 793–797.

Ratey, J. 2008, *Spark: The Revolutionary New Science of*

Exercise and the Brain. New York: Little, Brown & Co.

Rizzolatti, G.; Sinigaglia, C., 2006, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Cortina.

Serafini, C.; Zanardi, M., 2013, *Role-Play e improvvisazione nella didattica dell'italiano LS*. Venezia: Università Ca' Foscari tesi Master Itals.

Spolin, V., 1993, *Improvisation for the Theatre*. Evanston: Northwestern University Press.

StanislavskiJ, K. S.. 1936, *An Actor Prepares*. London: Methuen.

Stinson, M.; Freebody, K. 2006, "The DOL Project: An Investigation into The Contribution of Process Drama to Improved Results in English Oral Communication", *Youth Theatre Journal*, 20, 27-41.

Tomasino B.; Fink, G.; Sparing, R.; Dafotakis, M.; Weiss, P. H. 2008, "Action Verbs and the Primary Motor Cortex: A Comparative TMS Study of Silent Reading, Frequency Judgments, and Motor Imagery", *Neuropsychologia*, 46, 7, 1915-26.

Torresan, P. 2008, *Intelligenze e didattica delle lingue*. Bologna: EMI.

\_\_\_\_\_. 2010 "Imparare ad ascoltare. Intervista incrociata a Paolo E. Balboni e a Christopher Humphris", *Officina.it*, 4, 12, 24-25.

\_\_\_\_\_. 2011, "Il dettato: forme e usi", *Revista de Linguas Modernas*, 14, 357-379.

\_\_\_\_\_. 2012, "La potencialidad didáctica del Word Repetition Game: ejemplo de una interacción entre estudiante y profesor", *Huarte de San Juan*, 12, 83-91.

Torresan, P.; Morosin M. S., 2009, “Verso la drammatizzazione. Osservazioni neuroscientifiche e riflessioni glottodidattiche”, *Culturiana*, 14, 53-57.

Underhill, A., 2005, *Sounds Foundation*, MacMillan, Oxford.

Valeri, M., 1998, “Total Physical Response Storytelling: A Communicative Approach to Language Learning”, *Learning Languages*, 4, 1, 24-28.

Vianello, A., 2001, *Il fotoracconto e il fotoclip*. Venezia: Università Ca' Foscari Tesi Master Itals.

## EXPERIÊNCIA DE DRAMATIZAÇÃO DIDÁTICA DA FÁBULA 'E SETTE', DE ITALO CALVINO

Carmem Praxedes<sup>31</sup>

*Dopo quarant'anni che scrivo fiction, dopo aver esplorato varie strade e compiuto esperimenti diversi, è venuta l'ora che io cerchi una definizione complessiva per il mio lavoro; proporrei questa: la mia operazione è stata il più delle volte una sottrazione di peso; ho cercato di togliere peso ora alle figure umane, ora ai corpi celesti, ora alle città; soprattutto ho cercato di togliere peso alla struttura del racconto e del linguaggio. (Calvino: 1993, p. 7)<sup>32</sup>*

### 1. Motivações pessoais

Na vida temos algumas paixões, pois não a entendemos senão como a possibilidade de se montar e remontar como sujeito apaixonado, com todas as suas implicações dolorosas; do abismar-se ao sucumbir-se; do adorável ao intratável (Barthes: 1990, p.5). Entre as nossas paixões, as que cabem aqui enumerar, destacamos Sophia de Mello Breyner Andresen, em lembrança aos portugueses (e ao nosso eu poético); como também Umberto Eco e Ítalo Calvino expoentes da nossa veneração italiana.

31 Professora Associada da UERJ, membro SELEPROT. clpraxedes@yahoo.it

32 Depois de haver escrito *ficção* por quarenta anos, de haver explorado vários caminhos e realizado experimentos diversos, chegou o momento de buscar uma definição global de meu trabalho. Gostaria de propor a seguinte: no mais das vezes, minha intervenção se traduziu por uma subtração do peso; esforcei-me por retirar peso, ora às figuras humanas, ora aos corpos celestes, ora às cidades; esforcei-me sobretudo por retirar peso à estrutura da narrativa e da linguagem. (CALVINO:1990, p.15)

Nesse texto, aliamos à paixão pelos escritos de Calvino outra paixão que também nos expõe ao risco todos os dias, o exercício da pesquisa e da docência universitárias, entendendo que a articulação entre as duas seja uma das condições indispensáveis para a transformação e mudança da sociedade, desde que venhamos a conseguir, através da ação<sup>33</sup> política, transpor os muros institucionais que ainda enclausuram os saberes e suas aplicações em um espaço, ainda de privilegiados, denominado Universidade. Sabemos que não estamos sozinhos, que não somos singulares, reconhecemos tanto *in* diacronia, quanto *in* sincronia exemplos, ou como nos diria o velho Machado: exemplares, nem sempre vitoriosos, mas certamente empenhados com o desenvolvimento de práticas que possam “retirar peso, ora às figuras humanas, ora aos corpos celestes, ora às cidades”, conforme Calvino (1990:15) angustiado, mas seguro em sua maturidade, nos apontou. Por nossa vez, esforçamo-nos no cotidiano da docência articulada à pesquisa para retirar peso do processo de ensino e aprendizagem, tarefa não menos complexa, visto que nele se articulam sujeitos<sup>34</sup> de discursos<sup>35</sup> capazes de transformar estruturas

33 (...) praxeologias ou teorias da ação *apud* Rastier (2010, p.19).

34 Os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem são: professores e estudantes.

35 Discurso: (...) processo semiótico (...) totalidade dos fatos semióticos (relações, unidades, operações, etc.) situados no eixo sintagmático da linguagem. Sempre que alguém se refere à existência de duas macrossemióticas – “o mundo verbal” presente sob a forma de línguas naturais, e o “mundo natural”, fonte de semióticas não-linguísticas -, o processo semiótico aí aparece como um conjunto de práticas discursivas: práticas linguísticas (comportamentos verbais) e não-linguísticas (comportamentos

discursivas contra ou a favor do próprio processo de ensino e aprendizagem, ou seja, esse processo quanto mais formal que venha a ser - por necessidade a ele inerente, por exemplo, em uma situação de laboratório, cuja imprecisão no uso de reagentes possa ocasionar sequelas aos estudantes e aos demais envolvidos - pode provocar manipulações que venham a lhe minar ou retardar. Em suma, o ensino e aprendizagem é uma das atividades humanas a mais dinâmica e tensa, simplesmente pelo fato de poucos porem-se a ouvir as *lectiones* por horas consecutivas; conforme, acreditara-se, os estudantes ouviram alhures os sacerdotes-mestres que tinham o direito à interpretação autêntica e incontestável; ou ainda por ele ensejar um conflito interno ou externo ao sujeito. Um exemplo do primeiro conflito seria o do bebê ao pular do berço em busca de mais espaço para ensaiar os seus movimentos para futuramente andar. Do segundo, seria o adolescente ou jovem ao lutar pelas causas sociais. Nesses dois exemplos de conflitos, as *relações* interno e externo são dinâmicas e interagem por todo o tempo até a sua *superação* ou *conformação*.

Na atualidade de um país chamado Brasil, podemos retirar o peso e tensão da ação didática e transformá-la em práticas dinâmicas. Com isso, teremos a oportunidade de canalizar as possíveis manipulações acima sinalizadas positivamente para a leveza do processo.

---

somáticos significantes, manifestados pelas ordens sensoriais não-verbais (Greimas & Courtés: 1979, 125-6).

## 2. Limites teóricos

Todo o estudo ou experiência que se queira científico possui um aporte teórico e deve ser testado. A experiência de dramatização didática que passaremos a relatar inscreveu-se em âmbito glotodidático com especial interlocução com a semiótica.

A glotodidática é a ciência da Educação Linguística e, no que se refere ao uso da língua, se interessa também pela educação literária e microlinguística. Ela busca soluções para os problemas referentes à aquisição da língua. Como o médico que decide quais implicações extrair das ciências básicas que lhes são inerentes (Biologia, Química e Física) para resolver os seus problemas, assim é a glotodidática que decide quais implicações extrair da ciência da linguagem, da antropologia, das ciências psicológicas e das teorias pedagógicas. A glotodidática, então, se configura como uma ciência prática e interdisciplinar no interior da qual se distinguem um componente teórico, (que tem em vista conhecer o mecanismo da aquisição linguística com a finalidade de lhe derivar modelos de aproximação) e um componente operacional, habitualmente entendido como glotodidassi, o que conduz à definição de método e à seleção de técnicas e das tecnologias adequadas. Essa concepção de glotodidática, que é própria da Itália,<sup>36</sup> está se difundindo na Europa, a exemplo o fato de que em Inglês se usa *Educational Linguistics no lugar de Applied Linguistics* (Balboni: 1999, p.47)<sup>37</sup>.

A Semiótica aqui especialmente destacada na sua capacidade de representar o mundo e seus sistemas culturais. Dela lançaremos mão de alguns conceitos e princípios, tais como:

---

36 Destacamos aqui o trabalho dos glotodidatas filiados à Faculdade de Ciências da Linguagem, de Ca' Foscari, Veneza. [http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a\\_id=1](http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=1)

37 Tradução nossa.

2.1- *Percepção e significação* - O quanto o estudante poderá aprofundar a sua percepção do objeto de estudo, no caso a língua italiana, ao transpô-lo (e ressignificá-lo) de uma semiótica verbal, a língua, para uma semiótica sincrética, a encenação?

2.3- *Sujeitos* – O professor é o sujeito do fazer (da ação) no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a ele cabe provocar no estudante a transformação em sujeito do ser (de estado). Ambos terão a realização, supostamente plena, quando estiverem em conjunção com o *saber* objeto do desejo dos dois.

2.4- *Modalidades* – São os predicados impostos aos sujeitos sociais, tendo eles, ou não, competência para tanto. Espera-se que o professor seja um sujeito que primeiramente detenha um *saber-fazer* e concomitantemente um *saber-fazer-saber*. Por sua vez, o estudante é um sujeito que *quer-saber* e *quer-saber-fazer*. A ausência de uma dessas competências modais dificulta ou até mesmo impossibilita a realização das ações.

### **3. A situação específica**

A habilitação em Português-Italiano do Instituto de Letras da UERJ recebe anualmente cerca de 44<sup>38</sup> estudantes. Há de se considerar que a grande maioria desses estudantes não desenvolveu as habilidades linguísticas em língua italiana, visto que poucos deles tiveram algum contato anterior com essa língua, quer seja formal ou informal, não possuindo sequer vínculo afetivo com a mesma. Como seria

38 Vagas oferecidas no Vestuerj.

o caso dos filhos de imigrantes, que saíram da Itália nos pós-guerras (1ª e 2ª guerras mundiais), anteriormente ao período de escolarização em massa nesse país, anos 60. Mas que, mesmo não falando a língua *standard*<sup>39</sup>, de base Fiorentina<sup>40</sup>, falavam os dialetos, fortes representantes do mosaico cultural sobre o qual se formou o país Itália. É com esse público que os docentes do Setor de Italiano da UERJ precisam em quatro anos interagir ao auxiliá-los no desenvolvimento das habilidades linguísticas (saber a língua, saber-fazer a língua e com a língua) e ainda orientá-los no desenvolvimento de competências profissionais: saber-fazer-saber a língua (pedagógicas, para os licenciandos) e operacionais saber-analisar a língua, no caso do Bacharelado, que ainda se mantém estanque sem uma identidade profissional clara que direcione o recém-graduado para o mundo do trabalho, e não somente para a expectativa de um Ser à l'avenir, quando esses estudantes prosseguem imediatamente após a graduação para os cursos de pós-graduação na expectativa de serem aproveitados, após seis ou mais anos, na docência superior;

---

39 Segundo Sobrero (2006, p. 84) (...) não é possível ocultar que existe certa oscilação a cerca dos conteúdos essenciais da noção de Standard. O primeiro valor possível a essa noção de variedade é o de <<neutro>> não-marcado, em nenhuma das possibilidades de variação; um segundo valor é o de normativo, codificado dos manuais e dos tratados da tradição escolástica, aceito como correto e <<boa língua>>; um ulterior valor possível, muito simplificado, é aquele de normal (para os falantes cultos) estatisticamente mais difundido, modelo de fato das avaliações (enquanto o senso anterior representa muito mais um modelo de *iure*).

40 Obviamente que a não ou parca existência de uma escola para todos é fator impeditivo e limitador de domínio do *standard*, que se restringia aos nobres e clerics.

muitas vezes sem o acúmulo da experiência de trabalho, por exemplo, em escritórios de tradução ou revisão, ou ainda na Educação Básica, por exemplo.

Recebemos estudantes em maioria oriundos do vestibular da UERJ, em que, até hoje, as línguas estrangeiras solicitadas restringem-se historicamente à tríade Inglês, Francês e Espanhol, sob o argumento de que inserir as demais línguas, pelo menos as ministradas pelo Instituto de Letras encareceriam o referido processo seletivo. Bem, se não oferecemos aos estudantes a possibilidade de fazer a prova de língua estrangeira em Italiano – e nas demais línguas, cabe dizer – não podemos exigir que eles ao ingressarem na UERJ o conhecessem. Com esse limite fundamental temos, nós docentes, de buscar estratégias para que os estudantes de italiano da UERJ tenham a possibilidade de desenvolver, senão todas, mas pelo menos duas habilidades linguísticas nos primeiros dois anos do curso. Ao elegermos quais habilidades iremos enfatizar, não nos restam dúvidas de que sejam as do ouvir e a do falar, inter e dinamicamente relacionadas – pela natural instauração afetiva que o domínio dessas habilidades nos proporciona.

Na rotina de um ambiente formal que é a sala de aula no Instituto de Letras, e não só aqui, na ausência de um laboratório de fonética e de, inclusive, especialistas em fonética e fonologia aplicadas à aquisição de línguas estrangeiras – no caso o italiano, nos deparamos com sérias limitações de infraestrutura para que logo de início possamos

aproximar o nosso aluno das variações linguísticas; tais quais regionais, sociais, estilísticas e individuais de uma língua – referimo-nos ao italiano, cujo território de privilegiado posicionamento geográfico foi e é um mosaico linguístico e cultural, produto de decisões e práticas históricas, do Império Romano aos nossos dias. Salientamos que aproximação do estudante às variações de fala do italiano necessita ser feita logo de início, de modo, inclusive, a evitar o desenvolvimento ou a manutenção de preconceitos, como aquele que prestigia o falar do Norte ao do Sul da Itália.

Diante desse quadro, buscamos, durante cinco anos e dez períodos letivos, incentivar os nossos alunos a saírem de seus assentos e encenarem uma fábula de Italo Calvino: E Sette!<sup>41</sup>

### 3.1 Motivações da nossa escolha

Poderíamos aqui lhes responder como Umberto Eco em Pós-escrito ao Nome da Rosa, quando lhe perguntaram por que escreveu um romance: Por que quisemos (“Escrevi um romance porque me deu vontade.” [p.15] / “Ho scritto un romanzo perché me ne è venuta voglia”. [p.510]). Escolhemos Calvino porque quisemos! E o querer é extremamente legítimo, muito mais do que o *não-querer*, diga-se! Mas, não podemos viver apenas de doces querereres, então para aprendermos também topamos em pedras, em dificuldades que ao serem superadas nos validam como sujeitos da

---

41        Esclarecemos aqui que essa é apenas uma das possíveis iniciativas de aproximação do estudante à língua italiana que necessita ser ampliada por *corpora* que contemplem as demais variedades.

nossa própria aprendizagem. Escolhemos Calvino por motivos muito relevantes, conforme aqueles que contam na introdução das fábulas: Calvino é [Italiano] nascido em Santiago de Las Vegas, Avana, 15 de outubro de 1923, de uma família de naturalistas, com uma intensa produção literária e fermentada vida política. De suas andanças Calvino traz figuras capazes de bem compor as Fábulas Italianas, à guisa dos contos fantásticos estrangeiros – como os dos Grimm – representativas, do povo e para o povo. Ao inserir Calvino nos 3º e 4º períodos da habilitação em Português e Italiano buscamos fazer com que os estudantes se deixassem levar pelo mundo narrativo, popular, enfim pelo vernáculo.

Foi feito! Lá estávamos a por os alunos a encenar, mas com ensaios semanais, às sextas-feiras, ali mesmo na sala de aula.

E Sette! (v. 1, p.20-24) foi a fábula escolhida:

C'era una donna con una figlia grande e grossa e tanto mangiona che quando sua madre portava a tavola il minestrone lei ne mangiava un piatto, ne mangiava un secondo, ne mangiava un terzo e continuava a chiederne. E la madre le riempiva il piatto e diceva: - E tre!... E quattro!... E cinque! Quando la figlia le chiedeva il settimo piatto di minestrone, la madre invece di riempirle il piatto, le dava una bastonata in testa, gridando: - E sette!<sup>42</sup>

Mas, após decidirmos qual seria a fábula e o dia da semana dedicado à encenação, consideramos:

Algumas considerações sobre a *dramatização* (Balboni: 2007 p.55):

---

42 Detivemo-nos na busca da tradução dessa fábula, mas não a encontramos na edição brasileira de 1992.

- Baixo grau de criatividade, pois consiste na repetição de um diálogo;
- Baixo nível de desafio ao estudante, pois ele não tem de fazer uma produção autônoma.
- Grande atenção quanto aos aspectos fônicos (entonação, pronúncia...);
- Reflexão sobre a pontuação.

### **3.2 A nossa proposta**

Envolver os estudantes na realização do cenário e das indumentárias, de modo que eles pudessem demonstrar o seu nível de compreensão do texto dramatizado. Com isso haveria um esforço da parte deles em traduzir as formas inter-relacionando-as com os seus saberes históricos.

Na tradução intersemiótica como transcrição de formas o que se visa é penetrar pelas entranhas dos diferentes signos, buscando iluminar suas relações estruturais, pois são essas relações que mais interessam quando se trata de focalizar os procedimentos que regem a tradução. Traduzir criativamente é, sobretudo, entender estruturas que visam a transformação de formas. (Plaza: 2010, p. 71)

Uma prática de reconstrução do passado bastante comum no Rio de Janeiro que associa narrativas, música, voz, encenação e até mesmo dramatizações é feita pelos carnavalescos quando pretendem revisitar temas. A partir da aguçada observação desses profissionais realizam-se espetáculos tantas vezes baseados em realidades distantes.

Vista dessa maneira, a proposta de dramatização ganha em criatividade, muito embora ainda consista na repetição de um texto em que há diálogos. A diferença aqui está na gestão do tempo, que é muito maior do que aqueles das repetições propostas pelos manuais didáticos. E isso se justifica pelo fato de entendermos que ensino e aprendizagem é um processo continuado, mas não necessariamente contínuo, ou seja; o tão esperado circuito fechado entre professor e estudante é quase um sonho divino. No nosso dia a dia o que temos é a atenção muito difusa, sendo assim, para que a aprendizagem ocorra nesse contexto, é necessário criar estímulos vários, no caso o auditivo, o visual, enfim viabilizar situações sensitivas para o objeto em estudo. Por isso cabe no contexto em que se aplica:

3.2.1 Treinar o estudante de modo que ele pudesse soltar a voz, quer seja em grupo ou individualmente.

3.2.2 Usar gestos para facilitar a compreensão da fábula e para a expressão da italianidade.

3.2.3 Realizar pesquisa histórica para a adequação do cenário e da indumentária.

3.2.4 Investir dez sextas-feiras, dois tempos cada para os ensaios.

3.2.5 Na prova, uma encenação, foram considerados todos os elementos anteriormente descritos, houve uma nota individual e outra do grupo.

### 3.3 Os pressupostos semióticos

Associação de vários elementos sincréticos (dramatização), figurativos, passíveis de serem gestualizados, em busca da dependência entre conteúdo e expressão (função semiótica), estabelecendo a relação signo-usuário (função pragmática).

O literário (figurativo): fábula.

O teatro (complexo, por que envolve voz, gestos, indumentárias, cenário): dramatização.

O professor e o estudante como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, no caso em que se aplica, e muito especialmente para os licenciandos, uma vez que eles além de *querer-saber* a língua, também agem como sujeitos do processo de sua aprendizagem, ao se permitirem aprender, ou não. Esse *querer* precisa ser libertado com estratégias que ponham os estudantes em movimento, tendo em vista o quanto o cinestésico possa interferir no cognitivo. Cabe lembrar que quando o filtro afetivo encontra-se ativado a aprendizagem será muito reduzida, sem levar em conta aqui as diferenças conceituais entre aquisição e aprendizagem.

Considerando que os estudantes-licenciandos almejem um *querer-saber-fazer-saber*, pois o que buscam é um reconhecimento social formal – o diploma – para ocuparem o lugar de professor, espera-se *poder-saber-fazer* aflorar neles a visão de que ensino e aprendizagem são bens cognitivos a serem constantemente restabelecidos, por seu caráter dinâmico e incompleto. Por isso, entendemos que não há

ensino sem aprendizagem e vice-versa. No entanto, eles não ocorrem ao mesmo tempo e para os mesmos sujeitos. Não basta o professor ensinar para os estudantes aprenderem, por sua vez, é nos descaminhos desse processo que os professores atentos mais aprendem.

Vejamos, abaixo, o percurso do sujeito para alcançar e seu objeto de valor.

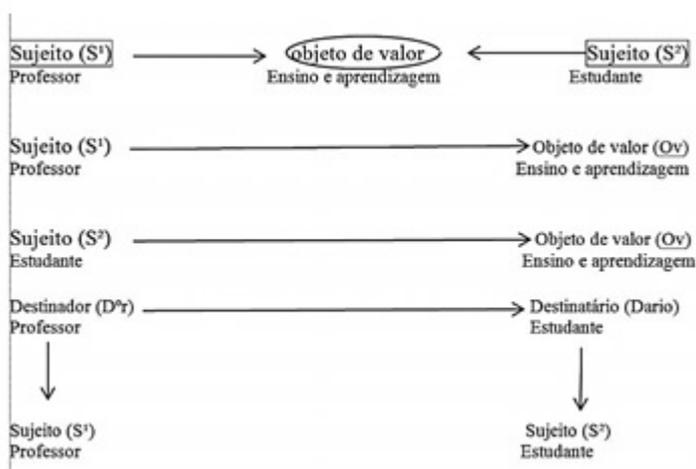


Figura 1 - O sujeito e o objeto de valor

Como cabe ao professor, no limite das determinações institucionais, escolher as estratégias de ensino e aprendizagem, a dramatização de uma fábula oferecerá aos estudantes possibilidades de apropriação da língua em estudo em níveis variados da descrição linguística, conforme o afirmado anteriormente. No entanto, considerando que recortamos a realidade na amplitude da nossa enciclopédia, não se espera que todos os estudantes de um mesmo grupo

apreendam os mesmos dados de uma situação específica, no caso a dramatização, em outras palavras; ensino e aprendizagem é um contrato com cláusulas muito específicas, assim como as situações no âmbito da saúde que dependem de como o organismo de cada um irá responder.

Na dramatização da fábula E Sette! buscou-se realizar o estabelecimento de um percurso narrativo, em que os atores (estudantes) interagem com os coadjuvantes (estudantes), sendo eles mesmos os seus oponentes, que se verão materializados quando o eu de cada um for excessivamente julgador do seu próprio desempenho, de modo a interferir na performance do momento ápice que é o da dramatização final.

## **Conclusão**

A dramatização como atividade de ensino e aprendizagem possui grande envergadura didática, se houver tempo para que docentes e discentes possam explorá-la, podendo ser realizada em turmas ou em grupos mistos e extraclasse. A semiótica e a glotodidática podem nos ajudar a compreender as relações inter e intratextos; i. é; o natural, cultural e o semiológico inter-relacionados como objetos componentes do mundo narrativo.

Por fim, urge destacar o papel do docente na dramatização de uma fábula, tendo em vista as diferenças nos mundos e nas culturas de diversos tempos nela recriados, nesse caso para por em prática tal proposta urge que o docente esteja disposto a orientar os estudantes no processo

de tradução histórica e cultural e obviamente léxica, além de considerar as possibilidades interpretativas, próprias de um universo figurativo como o da fábula.

## Referências

Balboni, Paolo E. 2007. *Tecniche Didattiche per L'Educazione Linguistica* – italiano, lingue straniere, lingue classiche. Torino: UTET.

Barthes, Roland. 1990. *Fragmentos de um Discurso Amoroso*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Calvino, Italo. 1993. *Fiabe Italiane*. Vol. I. Milano: Modadori.

\_\_\_\_\_. 1990. *Seis Propostas para o Próximo Milênio*: lições americanas. São Paulo: Companhia das Letras.

\_\_\_\_\_. 1993. *Lezioni Americane*: sei proposte per il prossimo millennio. Milano: Mondadori.

Eco, Umberto. 1985. *Postille a il Nome della Rosa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Greimas, A. J. & Courtés, J. 1979. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Cultrix.

Plaza, Julio. 2010. *Tradução Intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva.

Rastier, François. 2010. *Ação e Sentido por uma Semiótica das Culturas*. João Pessoa: Idea/Editora Universitária.

Sobrero, Alberto A. (a cura di). 2006. *Introduzione all'Italiano Contemporaneo* – le variazioni e gli usi. Roma-Bari: Laterza.

Torresan, Paolo. 2008. *Intelligenze e Didattica delle Lingue*. Bologna: EMI.

Vestuerj [http://www.vestibular.uerj.br/portal\\_vestibular\\_uerj/arquivos/arquivos2015/ed\\_2015/Manual\\_2fase\\_2015\\_anexo2.pdf](http://www.vestibular.uerj.br/portal_vestibular_uerj/arquivos/arquivos2015/ed_2015/Manual_2fase_2015_anexo2.pdf). Consulta em 10/07/2015.

## DIACRONIA DE ALGUMAS CONJUNÇÕES DO PORTUGUÊS (SÉCULOS XIII A XVI): PERO E PORÉM, CA E POIS

Paulo Osório<sup>43</sup>

### 1. Questões Introdutórias e Constituição do Córpus:

Este texto pretende investigar o comportamento sintático-semântico das conjunções *pero* e *porém*, *ca* e *pois*, à luz da quantificação, tomando como base um extenso c3rpus retirado do *Corpus Informatizado do Portugu3s Medieval* da Faculdade de Ci3ncias Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Foi nossa primordial at3n3o a an3lise do uso destas conjun33es com *imperfecto* e *condicional*, embora tamb3m as tiv3ssemos considerado em enunciados com outros tempos e modos. Sendo nosso principal objetivo verificarmos a cronologia destas conjun33es, estamos cientes que

Uma das 3reas mais obscuras para o investigador hist3rico 3, sem d3vida, a cronologia das mudan3as operadas na hist3ria da l3ngua, que poder3 ser, muitas vezes incerta e controversa (Carvalho, 1996: 17).

Entre outros fen3menos, Mattos e Silva (1994), Barreto (1992) e Olinda (1991) t3m considerado pertinente o estudo das conjun33es (nomeadamente a an3lise destas) para a tentativa de proposta de novas marcas balizadoras da hist3ria do portugu3s. Embora fa3amos uma an3lise de enunciados introduzidos por estas conjun33es, detivemo-nos,

particularmente, em enunciados complexos (coordenativos e subordinativos) em que estes elementos conjuncionais estão associados às formas de “condicional” e “imperfeito”. Seria, todavia, interessante que futuros trabalhos que pretendam efetuar uma periodização linguística, estudassem sistematicamente a dimensão sintático-semântica de todas as conjunções do português medieval.

Quanto ao *córpus* estudado, podemos apresentá-lo da seguinte forma:

Editor	Texto	Nº de palavras
		(Esta contagem foi efetuada a partir do MICRO-OCP (Oxford Concordance Program), contagem amavelmente cedida pela FCSH da UNL)
BROCARD, M. Teresa	Crónica do Conde D. Pedro de Meneses	136021
CINTRA, Luís Filipe Lindley	Crónica Geral de Espanha de	426027
	1344	
FERREIRA, J. A.	Alphonse X. Pri-meira Partida	170300
GARVÃO, M. H.	Foros de Garvão	1159
LOPES, David	Chronica dos Reis de Bisnaga	43854
MAIA, Clarinda de Azevedo	História do Galego-português	Séc. XIV: 33617; Séc. XV: 29964; Séc. XVI: 3086
NETO, J. A. S.	Castelo Perigoso	28355
PIEL, Joseph M. (ed. crítica)	Leal Conselheiro	105762

PIEL, Joseph M. (ed. crítica)	Livro da Enseñança de Bem Cavalgar toda Sela	38784
RODRIGUES, Maria Celeste Matias	Dos Costumes de Santarém	30923

**Quadro 1 - Fontes documentais do corpus: editor da fonte, título do texto e número de palavras**

## 2. Análise das Conjunções

No que respeita às conjunções do período arcaico, a Professora da Bahia afirma:

*Apresentam-se então extremamente diversificadas as possibilidades dessa classe de palavras, não só pelo polimorfismo como pela polissemia; algumas delas podem expressar mais de uma relação semântica (Mattos e Silva, 1994: 259).*

De acordo com a análise sintático-semântica do cópup, podemos, de modo genérico, caracterizar estas conjunções do seguinte modo:

<i>Adversativas</i>	<i>Explicativas</i>
<i>Porém/pore/poren/ porende pero</i>	<i>Ca</i>

**Quadro 2 - Conjunções coordenativas em análise**

Causais
Pois

**Quadro 3 - Conjunções subordinativas em análise**

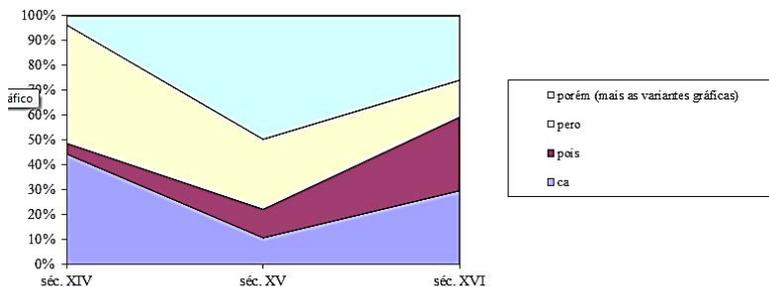
O nosso cópús atesta inúmeras abonações destas conjunções como poderemos constatar. Eis alguns exemplos:

«façades que lle l010 aplaga aos ditos jacome perez & sua muller ca llo tiñamos nos ia dado a lauor» (*HGP14*, texto 034, ed. digitalizada, § 11); «\$ e porende ha mester que pois da fe falamos e dos sacramentos» (*Pr.P*, edição digitalizada, § 183); «pois que assy he no~ mj~ laues tan solame~te os pees mays as ma~os e a cabeça» (*Pr.P*, edição digitalizada, § 390); «\$ e outrossy faz gra~ prol que segura o home~ que no~ caera' ena culpa primeyrame~te ne~ tornara' pois eno diaboo se per seu gra~ merecime~to no~ for» (*Ibidem*, § 444); «\$ onde todo pecador se deue esforçar en ga~a~har perdom e amor de deus e maiorme~te pois que sabe que co~ tam ligeyras cousas o pode auer» (*Ibidem*, § 503); «ffe<f 75a> demostradores e pregu~tadores da ffe de nostro senhor ihesu cristo deue~ seer os prelados mayores pois que te~e~ logar dos apostolos» (*Ibidem*, § 967); «assy como disse nostro senhor deus a noe quando destroiu o mu~do pelo deluuiu que sse rrepeendera por que auya feito como no~ deuya |home~| pois que a ssa ente~ço~ era mays apartada mays en mal ca bem» (*Ibidem*, § 993); «pois que rreçebe a orde~ de fora ia fica a alma dentro asinaada per elle de maneyra que he teudo por ende de uiuer sem casame~to se aa sazo~ que o ordinarho~ no~ era casado por que a orde~ sagrada ha tal vertude que pero no~ prometa d' aguardar castidade o que a rreçebe teudo he de a ma~teer» (*Ibidem*, § 1202); «e sse outro dano ou torto

fezesse algu~u~ home~ ao prelado en sas c|o|usas e no~ lho quisesse e~mendar pois que o ouuesse amoestado tres uezes podeo scomu~gar ou uedar porende» (*Ibidem*, § 1550); «\$ onde pois que eno titolo ante deste falou dos çimiterios das eygreias e das sepulturas conue~ que seia mostrado en este das outras cousas que perteeçe~ aas eygreias como sse pode~ dar ou enalhear ou nom» (*Ibidem*, § 1862); «\$ e pois que eno titolo ante deste falamos de como deue~ seer guardadas as cousas das eygreias e que no~ deue~ seer enalheadas ne~ mal metudas seno~ per rrazo~es certas» (*Pr.P*, edição digitalizada, § 1914); «\$ e pois que enos titolos ante deste falamos das eygreias e das outras cousas que lhy perteeçe~ e do deryto do padroado que am os home~s en ellas» (*Ibidem*, § 1975); «ca sse os bispos doutra guissa as podessem enco~me~dar poderia seer que as daria~ a sseus pare~tes ante ca os outros come en comenda pois que vissem que lha no~ poderia~ dar doutra guissa e faria~ engano enela per que sse mascabaria o deryto das eygreias que deuem a auer cada hu~a seu prelado conhoçudo que a seruia e no~ outro que a tenha en encome~da» (*Ibidem*, § 1992); «pois que as cousas te~poraes preçaua aas spirituaes \$ e por esta rrazo~ foy tomado este nome simonia de simo~mago por que este foy o primeyro ena ley noua de nostro senhor ihesu cristo que quis conprar a graça do spiritu santo pera auer» (*Ibidem*, § 2059); «pero sse o quisser uender» (*HGP15*, texto 147, § 11); «l024 tanto por ta~to ante ca a outro & no~ ho quere~do o dito cabjdo´o´» (*Ibidem*, texto

166, § 11); «ca pouco aproveitou aaquela beguina o que de ssi rrevellou» (CP, § 109); «ca esta vergonha he gram parte da pendença» (CP, § 109); «ca dia viira’ que mais amaria o pecador hu~a soo ora de tenpo pera fazer pendença» (CP, § 147); «ca os pensamentos honde nom ha’ senom tormento e desprazer e afriçom» (CP, § 208); «e de enta~o pera ca se chamou este reyno de bisnaga ho reyno de narsymga» (CRB, edição digitalizada, § 21); «ca nas festas aparecem por elles hos que adiante direy» (CRB, edição digitalizada, § 126); «e pois jaa em seu reyno e senhorio na~o tinha mais que aquella fortalleza e as pessoas que dentro tinha» (CRB, § 12); «pois na~o çujou as maos no ssamgue de seu pay» (CRB, § 21); «e porem elle he muyto mallquisto de todos os capita~es» (CRB, § 21); «e porem a esta quis mays bem que a nenhu~a das outras» (CRB, § 66).

Estatisticamente, as conjunções em análise têm a seguinte representatividade no córpus:



**Gráfico 1 - Representatividade das conjunções**

Deste modo, as orações complexas introduzidas por estas conjunções têm a seguinte expressão no corpus:

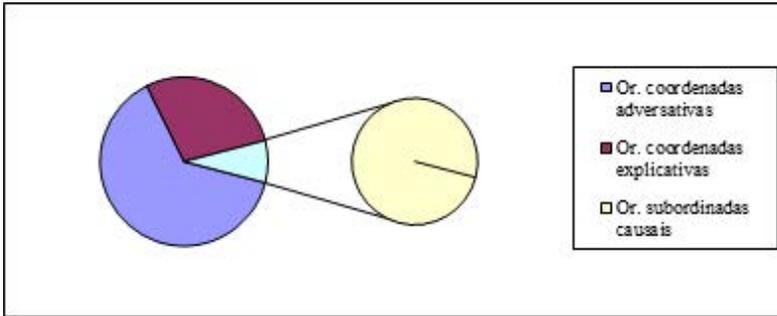


Gráfico 2 - Representatividade das orações complexas introduzidas pelas conjunções em análise

Contudo, a nossa atenção recaiu essencialmente em enunciados cujas conjunções em análise estão associadas a formas de “condicional” e “imperfeito”. A título de exemplo: «**ca** todos vossos naturais **averiam** rraza~o de vos viir aquy servir» (ZPM, edição digitalizada, § 47. Negritos da nossa responsabilidade); «**ca** elle me **segurava**» (Ibidem, § 604. Negritos da nossa responsabilidade); «**ca** todos **avia**~ de ser degollados» (ZPM, § 728. Negritos da nossa responsabilidade); «**pois** os outros assy **heram** enviados fora da çidade a lugares em que se esperava que rreçebesse~ homrra» (ZPM, § 380. Negritos da nossa responsabilidade); «**pois heram** descubertos» (ZPM, § 661. Negritos da nossa responsabilidade); «**pois estava**~ quedas & no~ se aballava~» (ZPM, § 704. Negritos da nossa responsabilidade); «**pois aviam** de hir a atalhar da terra

daquello que lhe a escuita dissera» (ZPM, § 1112. Negritos da nossa responsabilidade); «**pero soubesse** nadar» (ZPM, § 553. Negritos da nossa responsabilidade).

A análise encetada permitiu-nos concluir que:

- tanto *pero* como *porém*, etimologicamente, correspondem a “por isso”;
- estas conjunções têm um valor explicativo, mas também adversativo;

do Séc. XIV para o Séc. XV, *pero* deixa de ocorrer em sentido etimológico;

no Séc. XVI deixa de ocorrer com valor adversativo;

*ca* e *pois* têm no português arcaico um valor explicativo;

*pois*, num sentido etimológico, tem um valor temporal: assim, *ca* e *pois* têm valor explicativo e *pois* pode também assumir valor temporal;

*ca* é muito frequente com sentido explicativo no Séc. XIV;

*pois* é pouco frequente com sentido explicativo no Séc. XIV;

*pois* com valor temporal é muito frequente no Séc. XIV;

*ca* e *pois*, no Séc. XV, são de uso muito frequente;

*pois* com sentido temporal quase que desaparece no Séc. XV;

no Séc. XVI, assiste-se praticamente ao desaparecimento de *ca*.

#### Abreviaturas:

CP – *Castelo Perigoso*

CRB - *Crónica dos Reis de Bisnaga*

*HGP* - Textos retirados da *História do Galego-Português* de Clarinda de Azevedo Maia

*PR.P* – *Primeira Partida*

*ZPM* - *Crónica do Conde D. Pedro de Meneses*

## **Referências**

Barreto, Therezinha Maria Mello. 1992. *Conjunções: aspecto de sua constituição e funcionamento na história do português*. Bahia (Universidade Federal da Bahia).

Carvalho, Maria José Simões Pereira de. 1996. *Do Português arcaico ao português moderno. Contributos para uma nova proposta de periodização*. Coimbra (Faculdade de Letras).

*Corpus Informatizado do Português Medieval*, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Mattos e Silva, Rosa Virgínia. 1994. «Para uma caracterização do período arcaico do português». In *D.E.L.T.A.*, vol. 10, nº especial, pp. 247-276.

Olinda, Sílvia Rita Magalhães de. 1991. “Pois” e “ca”: mudanças semânticas e sintáticas no português arcaico. Bahia (Universidade Federal da Bahia).

## A IMPORTÂNCIA DE UMA BIBLIOGRAFIA MULTIMÍDIA PARA O ENSINO CONTEMPORÂNEO

Afrânio da Silva Garcia<sup>44</sup>

### A importância da cultura popular

Por incrível que pareça, a principal fonte de inspiração para nossa valorização da cultura popular é uma pessoa que é modelo de cultura e refinamento: o escritor *Affonso Romano de Sant'Anna*. Em uma de suas crônicas (que saudade!) no jornal O GLOBO, em 1990 (a data precisa, infelizmente, foi esquecida), fez uma leitura preciosa do filme *O Vingador do Futuro* (Verhoeven, 1990). Explicou como este exemplo típico da cultura de massa, do filme de ação (inclusive com a presença do fortão Arnold Schwarzenegger) tinha uma profundidade incrível, vinculando-se à tradição da grande literatura que lida com o confronto entre *realidade* e *ilusão*.

Muito embora escritores do Pasquim, como Paulo Francis, Sérgio Augusto e Luís Carlos Maciel, já tivessem demonstrado a importância do discurso subjacente à cultura popular, sendo as análises dos filmes *Chisum* (McLaglen, 1970) e *Doutor Fantástico* (Kubrick, 1964) por Paulo Francis, primorosas, suas abordagens eram mais adequadas para ilustrar e divertir do que propriamente para ensinar. Já o artigo de Affonso Romano de Sant'Anna apontava explicitamente para a possibilidade de utilização em sala de aula.

A partir daí, portas se abriram na nossa concepção de ensino. Bons alunos, aprendemos muito com mestre Affonso, a quem agradecemos por nos levar a abandonar a postura preconceituosa e pequeno-burguesa que recusa *a priori* as manifestações culturais populares, erro que nenhum intelectual ou professor digno do nome deve cometer.

Uma boa bibliografia deve conter itens da cultura popular. Se eles forem brilhantes e inesperados, então serão ainda melhores. Gerd Bornheim, em que pese a sua erudição, sabia salpicar exemplos da sabedoria popular em seus escritos (e que sabedoria!). Os cariocas simplesmente adoram a música de Gonzaguinha; é nossa obrigação, como professores, apresentar-lhes a música, tão boa ou mais, do Gonzagão.

Como podemos falar das raízes afro-brasileiras sem apresentar um *tambor de crioula* ou um *maracatu*? E da cultura indígena sem falar do *carimbó*? Infelizmente, graças em grande parte ao desprezo dos pseudo-acadêmicos pela cultura popular, o brasileiro ainda conhece mais as Montanhas Rochosas e o Grand Canyon que o rio São Francisco ou Belém do Pará.

### **Aulas com música**

É muito comum cursos de inglês e de outras línguas estrangeiras utilizarem músicas como um elemento auxiliar ou fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Essa prática de usar a música como uma ferramenta acessória ou essencial para o processo de ensino-aprendizagem, que remonta ao Padre José de Anchieta, em seu trabalho de catequese dos indígenas brasileiros (conforme é mencionado

explicitamente em **Darmon, 2005**), deveria se estender a outras disciplinas. Por exemplo, um professor de Semântica pode muito bem se valer da música *Exagerado* (Cazuza, 1985) para ensinar *hipérbole* ou da canção *Amor e Sexo* (Rita Lee e Arnaldo Jabor, 2003) para que os alunos compreendam o que é e como usar uma *antítese*. Um professor de Redação pode fazer ouvir *Asa Branca* (Gonzaga & Teixeira, 1947) antes de pedir que seus alunos escrevam sobre o *problema da Seca*. Um professor de Sintaxe pode utilizar a música *Cachorrinho* (Kelly Key, 2001) para demonstrar como mesmo a linguagem popular apresenta *orações subordinadas e encadeadas* (este exemplo costuma fazer grande sucesso).

Também podemos usar as músicas para desenvolver linhas de pensamento. Por exemplo, podemos contrapor as canções *Amélia* (de Mário Lago e Aaulfo Alves<sup>45</sup>), *Emília* (Haroldo Lobo e Wilson Batista, 1942<sup>46</sup>), *Minha Namorada* (Carlos Lyra, 2000) e *Fera Ferida* (Caetano Veloso, 1987) para mostrar o percurso de *liberação e valorização da mulher* na sociedade brasileira. Podemos traçar o percurso do negro comparando a letra de *Boneca de Pixe* (Ari Barroso, 1939.) com as letras de *Preta Pretinha* (Novos Baianos, 1972), *Menina Mulher da Pele Preta* (Jorge Benjor, 2005) e *A Mão da Limpeza* (Gilberto Gil, 2003). Podemos estudar o aumento da violência e da criminalidade através da evolução das músicas *João Valentão* (Caymmi, 1953) e *Escurinha* (Geraldo Pereira, 1952) até o *Rap das Armas* (Cidinho & Doca, 2008).

---

45 <http://educacao.uol.com.br/biografias/mariolago.htm>

46 <http://dicionariompb.com.br/haroldo-lobo/dados-artisticos>

Podemos ainda fazer músicas que expliquem e repitam o conteúdo das aulas, como fez o eminente professor Domício Proença Filho numa conferência, no V Congresso da Pós-Graduação em Língua Portuguesa da FFP-UERJ, em 2005, no qual entoou em ritmo de rap: *O sujeito é aquele sobre quem se fala, o predicado é aquilo que se diz do sujeito. Vale lembrar também de professoras primárias que ensinam a contar com canções como: Sete e sete são quatorze, com mais sete vinte um; Tenho sete namorados, só posso casar com um, ou esta parlenda: 1 2 Feijão com arroz, 3 4 Feijão no prato, 5 6 Feijão inglês, 7 8 Comer biscoito, 9 10 Comer Pastéis.*

Alguns professores recusam o uso da música popular em sala de aula e chegam a dizer até que tal prática evidencia a decadência do ensino. Sim, se usarmos uma música sem valor, como a maioria das classificadas como funk, letras que fazem a apologia da violência, do crime, da exploração sexual e do preconceito. Mas aí, como em todos os outros pontos, o importante é o discernimento do professor, que deverá escolher canções que engrandeçam o aprendizado de seus alunos e não que o aviltem. Certa vez o poeta Bruno Tolentino (conforme entrevista à Revista Veja<sup>47</sup>) esbravejou contra o fato de o professor de seu filho ter esbanjado tempo de aula apresentando músicas de Caetano Veloso, que (sic) “não tinham conteúdo”. Muitas pessoas, no entanto, acham que as canções de Caetano têm muito mais conteúdo que os

---

47 <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/bruno-tolentino-3-na-veja-ha-11anos-soentro- numa-universidade-disfarcado-cachorro>

poemas de Bruno Tolentino, como o são *Sampa, O Quereres, Você é linda* (Caetano Veloso, 1984) e *Fora da Ordem* (Caetano Veloso, 1991).

Enfim, o uso de músicas na sala de aula é extremamente eficaz, além de se adequar perfeitamente ao contexto pedagógico, pois estimula o aluno e o ajuda a reter os conteúdos ensinados.

### **Filmes na sala de aula**

A importância dos filmes no ensino é inquestionável; em certas disciplinas, o uso de filmes chega a ser *imprescindível*. Só um professor muito velho, de corpo ou de espírito, sequer imaginaria um curso de língua estrangeira sem filmes e seriados. Os filmes e seriados trazem a língua viva e atual das ruas para a sala de aula. Onde mais se aprenderia uma palavra como *milf* ou *cougar* (“coroa” e “coroa sedutora”), uma expressão como *shoot* ou *I see* (“manda” e “saquei”) ou uma gíria como *wise guys* (“mafiosos”), senão nos diálogos de um filme?

Mas a importância dos filmes não se restringe ao ensino de línguas estrangeiras. A oralidade pode ser exemplificada muito bem e com muita graça pela frase de Edna Mode em *Os Incríveis* (Brad, 2004): “*Eu sou fogo na roupa*”; ou pela fala cheia de gírias da tartaruga “maneira” em *Procurando Nemo* (Stanton & Unkrich, 2003): “*Vai na paz, irmão*”. Filmes como *Dogville* (Trier, 2003) ou *A vida de David Gayle* (Parker, 2003) servem perfeitamente para aulas de Filosofia e Retórica, mostrando o abismo que pode existir entre *crença* e *realidade*.

Nas aulas de Pedagogia, então, os filmes podem ilustrar noções essenciais e profundas, como *Doze Homens e Uma Sentença* (Lumet, 1957), que mostra a necessidade de não condenarmos alguém antes de haver provas; *Preciosa* (Daniels, 2008), que mostra que os defeitos de uma aluna podem ser nada mais do que reflexos mínimos de defeitos muito maiores e mais graves da família e da comunidade na qual ela foi criada; *Sobre a dignidade das crianças* (Worth, 1997), documentário produzido pela apresentadora Oprah Winfrey, sobre os pequenos e grandes problemas que as crianças pequenas sofrem; e *Olhos Azuis* (Verhaag, 1996), um lindo e poderoso libelo da professora norte-americana Jane Elliot contra o preconceito e a intolerância.

Ainda com relação à prática pedagógica, temos os filmes sobre professores: o insuperável *Conrack* (Ritt, 1974), com John Voight, até hoje o melhor filme sobre magistério, secundado por *Educando Rita* (Gilbert, 1983), com Michael Caine; filmes que lidam com os conflitos entre alunos e mestres, como *Blackboard Jungle* (Brooks, 1955), que recebeu um título em português, *Sementes de Violência*, bem menos expressivo que a tradução literal: *A Selva do Quadro-Negro; Ao mestre com carinho* (Clavell, 1967) e, mais recentemente, o francês *Entre os muros a escola* (Cantet, 2009); com grande mérito teatral, temos *Gooby, Mr. Chips*, (Ross, 1969), com Peter O'Toole, centrado mais no professor que nos alunos.

Cada professor deve procurar os melhores filmes para apoiar e, às vezes, suprir material para sua disciplina. Às vezes,

fontes inusitadas como comédias ou desenhos animados politicamente incorretos podem fazer críticas contundentes, como é o caso de um capítulo de South Park, *Professora Papa-Anjos* (Parker, 2006), que trata do problema terrível, e pouco considerado pela sociedade, das mulheres pedófilas, ou do seriado *The Maxx*<sup>48</sup>, com uma menininha tão maltratada que chamava seu pai de *Mr. Gone* (*Senhor Ido*, provavelmente referência ao pai que se foi), enfatizando o problema terrível e hediondo dos homens que simplesmente abandonam e ignoram seus filhos.

### **Histórias em quadrinhos (HQ)**

Embora algumas histórias em quadrinhos apresentem certa limitação temática, o uso das HQ na sala de aula pode ser extremamente benéfico. Em primeiro lugar, quase todas os jovens gostam de ler quadrinhos, e *LER* é uma coisa que os professores devem sempre incentivar seus alunos a fazer. Apresentar boas HQ para seus alunos (de novo, a importância do discernimento do professor) irá acostumá-los com a palavra escrita e, quiçá, estimulá-los a ler livros. Além disso, há histórias em quadrinhos realmente muito boas, como é o caso de *Spawn* (**McFarlane, 1992**), em que o personagem principal é, paradoxalmente, e de forma muito interessante, um *diabo do bem*, fazendo lembrar os grandes personagens da literatura clássica, como *Dom Quixote*, *Policarpo Quaresma* e o *Alienista*); os *X-Men* (**Lee & Kirby, 1963**) têm bastante profundidade e constituem um libelo contra o preconceito; o *Surfista Prateado* (**Lee & Kirby,**

48      [www.tv.com/shows/the-maxx/watch/episode-1-325121](http://www.tv.com/shows/the-maxx/watch/episode-1-325121)

1966) é o herói exilado, que tem de lutar contra poderes imbatíveis; o injustamente esquecido *Ferdinando* (Capp, 1934) foi um crítico feroz dos males da América; sem falar no Brasil, nas personagens criadas por *Maurício de Souza*<sup>49</sup> e *Ziraldo*<sup>50</sup>, cujas histórias são encantadoras e merecem ser lidas. Não podemos esquecer que tanto *Júlio Verne* quanto *La Fontaine*, grandes e aclamados escritores, praticamente só publicaram *livros ilustrados*, os ancestrais das histórias em quadrinhos. Para usar um jargão atual dos professores, as HQ são excelentes e profícuos portadores de textos, portadores textuais. São “todos os objetos que apresentem algo que possa ser lido ou quaisquer objetos que levem um texto impresso ou manuscrito (seja um texto gráfico: palavras; ou um texto iconográfico: imagens)(Santos<sup>51</sup>, 2010).

### Sites proveitosos

Uma parte importante do ofício do professor é recomendar bons livros. Atualmente, tão importante quanto recomendar bons livros, é recomendar bons sites (alguns estão listados nas referências deste artigo). Ao pesquisar praticamente qualquer assunto, o estudante depara com mais de mil páginas na internet (às vezes, centenas de milhares ou até milhões). Cabe ao professor selecionar os melhores sites para que seus alunos não se sintam perdidos nem desperdicem tempo e esforço preciosos com sites não tão bons.

---

49 [https://pt.wikipedia.org/wiki/Mauricio\\_de\\_Sousa](https://pt.wikipedia.org/wiki/Mauricio_de_Sousa)

50 <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ziraldo>

51 <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/35713/000816085.pdf>

Por exemplo, no aprendizado de inglês, existem os sites [www.dictionary.com](http://www.dictionary.com) e [www.vocabulary.com](http://www.vocabulary.com), com explicações objetivas e úteis, além da pronúncia das palavras. No estudo de Fonética, temos o site do professor *Philippe Martin*<sup>52</sup>, com um aplicativo que permite gravar e fazer a transcrição fonética e acústica do que foi gravado.

Para quem gosta de História da Língua Portuguesa e textos antigos, há dois sites ótimos: da Biblioteca Nacional do Brasil e da Biblioteca Nacional de Portugal. Para quem gosta de literatura, temos o site da Academia Brasileira de Letras e o do Projeto Gutenberg, onde se podem baixar de graça livros de qualidade, antigos e modernos. Não se pode esquecer do site Domínio Público<sup>53</sup> que disponibiliza milhares de obras literárias para *download* gratuito..

Quanto a sites internacionais: Revista *Time*<sup>54</sup> (provavelmente o melhor site cultural), da *Enciclopédia Britannica*<sup>55</sup> (com textos de qualidade inegável), do *Village Voice*<sup>56</sup> (um jornal eletrônico com profundidade e bom humor), da Cambridge University Press (a editora da Cambridge), da Fundação de Ciências dos Estados Unidos<sup>57</sup> e do CNET<sup>58</sup> (site confiável para baixar aplicativos importantes, como *PDF Creator, E-Mule, Acrobat Reader* e programas antivírus).

---

52 [www.chass.utoronto.ca/french/ling/Homepage/martin.htm](http://www.chass.utoronto.ca/french/ling/Homepage/martin.htm)

53 <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>

54 <http://time.com/>

55 <http://www.britannica.com.br/>

56 <http://www.villagevoice.com/>

57 <http://www.nsf.com>

58 <https://www.cnet.com/>

Os professores de outras áreas poderão indicar sites apropriados, como *Lancet* e *New England Journal of Medicine*<sup>59</sup> (para Medicina), *Louvre*<sup>60</sup> e *Hermitage*<sup>61</sup> (para Artes, ambos com visitas *on line*), *National Geographic*<sup>62</sup> e *Discovery*<sup>63</sup> (para Geografia, Botânica e Biologia), entre outros, de acordo com seu interesse e discernimento.

## Conclusão

Os novos tempos nos dotaram de uma nova gama de instrumentos e técnicas para aprender e ensinar. Não nos valermos deles é desperdiçar oportunidades preciosas tanto para nós quanto para nossos estudantes.

O professor deve simplificar e aperfeiçoar o trabalho de seus alunos, recomendando-lhes não só bons livros, como a gramática do professor Celso Cunha, a poesia de Affonso Romano de Sant'Anna, os romances de Antônio Torres, ou a literatura infantil de Sônia Rosa; mas também indicando discos, filmes, livros e sites que tornem mais agradável e abrangente seu aprendizado. Se não, continuaremos a ter estudantes que, preguiçosamente, pensam que pesquisar na internet se resume a “copiar e colar”, e utilizam de maneira fastidiosa o Datashow, sem nenhuma criatividade ou profundidade,

---

59 [http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(77\)92560-0/abstract](http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(77)92560-0/abstract)

60 <http://www.louvre.fr/en>

61 <https://www.hermitagemuseum.org/wps/portal/hermitage/?lng=pt>

62 <http://www.nationalgeographic.com/>

63 <http://www.brasil.discovery.uol.com.br/?x-country=BR&redirect-session=BR>

transformando-o simplesmente num quadro eletrônico, ou mesmo numa “cola” autorizada.

## Referências

Barroso, Ary. *SongBook Ary Barroso 3*. Rio de Janeiro: Acesso /s.d./ (CD, f. 8)

Batista, Wilson. *O samba carioca de Wilson Batista*. Rio de Janeiro: Biscoito Fino /s. d./ (CD 2, f. 34)

Benjor, Jorge. *Novo Millenium: Jorge Ben Jor*. São Paulo: Universal, 2005. (CD, f. 12)

Bird, Brad. *Os Incríveis (The Incredibles)*. Estados Unidos: Walt Disney, 2004 (filme).

Bornheim, Gerd. *O Conceito de Descobrimento*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

\_\_\_\_\_. *O Sentido e a Máscara*. São Paulo: Perspectiva, 1969.

Brooks, Richard. *Sementes da violência (Blackboard Jungle)*. Estados Unidos: MGM, 1955 (filme).

Cantet, Laurent. *Entre os muros da escola (Entre les murs)*. França: Sony, 2009 (filme).

Capp, Al. *Ferdinando (L'il Abner)*. Estados Unidos: United Feature Syndicate, 1934 (HQ; durou até 1977, com tiras diárias nos jornais).

Cazuza. *Millenium: Cazuza*. Rio de Janeiro: Som Livre, 1985 (CD, f.1).

Caymmi, Dorival. *In Raízes do Samba*. Rio de Janeiro: EMI, 1993 (CD, f. 2).

Cidinho & Doca. Brasil. *CD Rap das Armas*. Rio de Janeiro: Vidisco, 2008.

Clavell, James. *Ao Mestre com Carinho (To Sir with Love)*. Estados Unidos: Columbia Pictures, 1967 (filme).

Daniels, Lee. *Preciosa (Precious)*. Estados Unidos: Lionsgate, 2008 (filme).

Darmon, Eric. *Villa-Lobos, l'âme de Rio (Villa-Lobos, a alma do Rio)*. França: Arte France/ArteLine Films, 2005. (filme)

Gil, Gilberto. *A Raça Humana*. Rio de Janeiro: Warner Music, 2003 (CD, f. 6).

Gilbert, Lewis. *O Despertar de Rita*. Estados Unidos: Columbia, 1983. (filme)

Gonzaga, Luiz & Teixeira, Humberto. *Asa Branca*. Rio de Janeiro: RCA Victor, 1947 (compacto, l. 2)

Key, Kelly. *Kelly Key*. Estados Unidos: Warner, 2001 (CD, f. 10).

Kubrick, Stanley. *Doutor Fantástico (Doctor Strangelove)*. Estados Unidos: Columbia, 1964 (filme).

Lee, Rita. *Balacobaco*. Rio de Janeiro: Roberto de Carvalho, 2003 (CD, f.1)

Lee, Stan & KIRBY, Jack. *The X-Men*. Estados Unidos: Marvel Comics, 1963. (HQ)

\_\_\_\_\_. *O Surfista Prateado (Silver Surfer)*. Estados Unidos: Marvel Comics, 1966. (HQ)

Lumet, Sidney. *Doze Homens e uma Sentença (Twelve Angry Men)*. Estados Unidos: United Artists, 1957 (filme).

Lyra, Carlos. *Millenium: Carlos Lyra*. São Paulo: Universal, 2000. (CD, f. 1)

Mcfarlane, Todd. *Spawn*. Estados Unidos: Image Comics, 1992. (HQ, 300 v.)

Mclaglen, Andrew. *Chisum*. Estados Unidos: Warner, 1970 (filme).

Novos Baianos. *Acabou Chorare*. Rio de Janeiro: Som Livre, 1972. (LP, f. 2)

Parker, Alan. *A vida de David Gayle (The life of David Gayle)*. Estados Unidos: Universal, 2003 (filme).

Parker, Trey. *Professora Papa-Anjos (Miss Teacher Bangs a Boy)*. Estados Unidos: Comedy Central, 2006. (TV South Park temporada 10, ep. 10)

Pereira, Geraldo. *In Raízes da música popular brasileira*. v. 23. São Paulo: Folha, 2110 (CD, f. 4)

Ritt, Martin. *Conrack*. Estados Unidos: Twentieth Century Fox, 1974 (filme).

Ross, Herbert. *Adeus, Mr Chips (Goodbye, Mr Chips)*. Estados Unidos: MGM, 1969 (filme).

Santos, Fernanda Beatriz S. dos. Portadores de texto. Trabalho de conclusão apresentado no Curso de Pedagogia à Distância da UFRGS, sob a orientação da Profa. Dra. Rosimeri Aquino da Silva.

Stanton, Andrew & Unkrich, Lee. *Procurando Nemo (Finding Nemo)*. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 2003 (filme).

Trier, Lars von. *Dogville*. França: Imovision, 2003 (filme).

Veloso, Caetano. *Caetano*. Estados Unidos: Polygram, 1987 (CD, f. 10)

\_\_\_\_\_. *Circuladô Vivo*. Estados Unidos: Phonogram/Philips, 1991 (CD 2, f. 13; 19)

\_\_\_\_\_. *Velô*. Estados Unidos: Philips Records, 1984 (CD, f. 9)

Verhaag, Bertram. *Olhos azuis (Blue Eyed)*. Alemanha: Bertram Verhaag, 1996 (filme).

Verhoeven, Paul. *O Vingador do Futuro (Total Recall)*. Estados Unidos: Carolco, 1990 (filme).

Worth, Merle. *About Us: the Dignity of Children*. Estados Unidos: DCP, 1997 (filme).

## **FONTES DIGITAIS**

Dicionário Cravo Albin de Música Popular Brasileira. <http://dicionariompb.com.br/> Acesso em 25.Abr.2016.

<http://educacao.uol.com.br/biografias/mario-lago.htm>. Acesso em 25.Abr.2016.

<https://multinstrumental.wordpress.com/bibliografia>. Acesso em 25.Abr.2016.

<http://www.afh.bio.br/varios/bibliografia.asp>. Acesso em 25.Abr.2016.

[www.chass.utoronto.ca/french/ling/Homepage/martin.html](http://www.chass.utoronto.ca/french/ling/Homepage/martin.html). Acesso em 25.Abr.2016.

[www.gutenberg.org/wiki/PT\\_Principal](http://www.gutenberg.org/wiki/PT_Principal). Acesso em 25.Abr.2016.

[www.tv.com/shows/the-maxx/watch/episode-1-325121](http://www.tv.com/shows/the-maxx/watch/episode-1-325121). Acesso em 25.Abr.2016.

[www.villagevoice.com](http://www.villagevoice.com). Acesso em 25.Abr.2016.

[www.vocabulary.com](http://www.vocabulary.com). Acesso em 25.Abr.2016.

**SEMIÓTICA VERBAL E  
NÃO VERBAL**

## **O LUGAR DA LINGUISTICA NO SISTEMA DAS CIÊNCIAS DE CHARLES SANDERS PEIRCE**

Claudio Manoel de Carvalho Correia<sup>64</sup>

### **Introdução**

Em 27 de maio de 2015, fui convidado para coordenar uma mesa-redonda intitulada “Comunicação e Semiótica” durante o 5º Colóquio Internacional de Semiótica – 5 COLSEMI realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Nessa mesa-redonda, o Prof. Dr. Cláudio Artur de O. Rei, da UNESA, e a Profa. Dra. Aparecida Cardoso da UERJ e da FSBRJ, apresentaram suas comunicações sobre “iconicidade nas funções da linguagem” e sobre o “papel do revisor de textos na construção dos sentidos”.

Observei que as duas comunicações apresentadas na mesa-redonda, cuja temática central era comunicação e semiótica, apresentaram como fundamentação teórica autores clássicos da área da Linguística, a Ciência da Linguagem Humana. Inclusive, em uma das apresentações, o foco dos estudos estava dirigido para a comunicação verbal, e na outra apresentação, mesmo tendo as imagens como objeto de estudo, a teoria das funções da linguagem do linguista Roman Jakobson emergiu como substrato teórico-metodológico para as análises desenvolvidas.

---

64 Professor Adjunto do DLES da Universidade Federal de Sergipe – UFS. Membro do SELEPROT. E-mail: claudiomanoelcorreia@gmail.com

É notória a importância dos linguistas na divulgação do pensamento de Charles Sanders Peirce, principalmente durante as décadas de 70 e 80. Diversos linguistas e diferentes teorias do campo da Linguística utilizaram os princípios e teorias da Semiótica de Peirce, tanto pelo ponto de vista da teoria geral do signo, como pela perspectiva da classificação sistemática dos signos em ícones, índices e símbolos. A Teoria da Comunicação e a Linguística se serviram, principalmente, dessa classificação para explicar a função pragmática do signo no processo de representação dos objetos.

Mas, se os conceitos da Semiótica de Extração Peirceana servem como base para as teorias desenvolvidas por alguns linguistas e, também, para o estudo da linguagem verbal (como no caso das pesquisas sobre o fenômeno da iconicidade nas línguas naturais) quais seriam as relações entre a linguística, como ciência da linguagem humana, e da linguagem verbal, como objeto de estudo científico, com as teorias desenvolvidas por Peirce?

Este capítulo tem como objetivo mostrar que as relações entre a Linguística, como ciência, e da linguagem verbal, como fenômeno, vão além do conceito de signo e da classificação sistemática dos signos: essas relações podem ser encontradas no sistema lógico das ciências desenvolvido por Charles Sanders Peirce.

## **1 - O sistema lógico das ciências de Charles Sanders Peirce**

O estudo da classificação das ciências humanas no sistema lógico das ciências desenvolvido por Charles Sanders Peirce descreve os níveis de interdependência de princípios e de fundamentos teóricos entre as diversas ciências. Irei demonstrar as contribuições que essa classificação presta às ciências humanas, no nosso caso, especificamente à ciência Linguística, e demonstrar o lugar que essa ciência ocupa em seu sistema lógico-filosófico. Além desta análise da classificação das ciências no sistema peirceano, irei mostrar o lugar que a Linguística, como ciência da linguagem, ocupa em seu sistema em manuscritos datados de 1866 a 1911, estudados por Beverley Kent (1987). Irei apresentar como e quando nesses manuscritos a Linguística emerge como ciência, e quais são as ciências provedoras de princípios e fundamentos teóricos para a constituição da ciência da linguagem humana.

Vale ressaltar que o que tenho em mente com o desenvolvimento deste capítulo, é a observação da forma como Peirce classificava a Linguística no interior de seu sistema das ciências.

As observações que aqui serão apresentadas são resultado de parte dos estudos organizados e publicados por Correia (2000, 2004) cujas pesquisas caminharam em direção de busca de entendimento da classificação natural das ciências desenvolvidas por Peirce e, também, dos processos de relação entre os princípios, teorias e métodos

de investigação utilizados pelas ciências que compõem essa classificação. Além disso, investiguei, também, a forma como Peirce entendia e classificava a Linguística como ciência em seus manuscritos.

## **2 - Observações sobre o sistema peirceano das ciências**

No decorrer de seu percurso científico, Charles Sanders Peirce concluiu que qualquer ciência pode ser entendida pelas relações que estabelece com as outras ciências. Para Peirce, as ciências se apresentavam e existiam em relações de interdependência e, assim, uma classificação lógica e sistemática poderia descrever as relações de interdependência existente entre as diversas ciências.

Essa classificação proposta por Peirce tinha como objetivo compreender as formas como as ciências desenvolvem relações de interdependência que contribuem para o entendimento dos processos pelos quais determinadas ciências fornecem princípios e fundamentos para outras com as quais mantêm níveis de relacionamento. A classificação desenvolvida por Peirce demonstra a forma como as ciências abstratas funcionam como fundamento para as menos abstratas, e as relações entre as ciências mais concretas (empíricas) e as mais abstratas.

Essas descrições mostram as possíveis contribuições que a classificação peirceana presta às ciências especiais, no caso deste capítulo, para a Linguística, demonstrando os níveis de interdependência entre as diversas ciências.

De início, o que deve ser observado, é que a proposta de uma classificação diagramática das ciências se caracteriza como um sistema, ou seja, como uma rede de relações que permite a atenta análise das formas como as diversas e diferentes áreas do conhecimento se relacionam. Essa classificação está apta para funcionar como arcabouço fenomenológico e epistemológico para a observação do desenvolvimento de “qualquer ciência, área do saber humano ou disciplina particular” (Santaella, 1992: 49).

As relações internas que fizeram Peirce desenvolver seu sistema classificatório das ciências descrevem com clareza os entrecruzamento das chamadas Ciências Especiais ou *Idioscópicas*.

Esta Lógica das ciências desenvolvida por Peirce, de forma diferenciada dos estudos de História e Filosofia da Ciência, visava à obtenção de uma visão geral das formas e relações internas que levam ao desenvolvimento e progressão de uma determinada ciência ou das ciências como um todo.

Para a fundamentação de seu sistema lógico-científico, Peirce seguiu dois processos: observou, em um primeiro momento, a prática das diversas ciências e, em outro, a história das ciências.

Santaella (1992: 66) observou que “o termo lógica da ciência entrou em desuso, substituído por História e Filosofia da ciência, enquanto o termo lógica passou a significar lógica matemática e dedutiva em forma algébrica”. Assim, o objetivo de Peirce ao fundar a sua Lógica das Ciências

era a estruturação de um arranjo que demonstrasse as relações internas entre as diversas ciências, que permitisse a emergência de uma nova e revolucionária forma de sistematização e de classificação das ciências no final do Século XIX e início do Século XX.

Basta observar superficialmente os inúmeros livros e manuais publicados sobre metodologia científica, para encontrar as mais diversas e distintas formas de classificação das ciências. A classificação peirceana das ciências se destaca por não ser simplesmente uma classificação em sentido estrito, mas por ser um mapa de observação do funcionamento das diversas ciências. Segundo Santaella (1992: 101),

A classificação peirceana das ciências, longe de funcionar apenas como uma classificação em sentido estrito, serve, na realidade, como guia, carta de orientação para aqueles que desejam percorrer, com alguma acuidade, a espessa floresta das ciências. Embora, na forma final, sua classificação tenha sido elaborada na primeira década do século, embora, nesses últimos 80 anos, as ciências tenham passado por notáveis revoluções, além de terem crescido enormemente na ampliação de suas famílias, gêneros e espécies, ainda assim o legado de Peirce parece continuar resistindo ao tempo.

Outra questão da máxima relevância são seus conceitos dinâmicos e progressivos (muito característicos de todas as teorias que Peirce desenvolveu ao longo de sua vida) e que, segundo Santaella (1992: 101), “flexível às readaptações que a passagem do tempo exige”.

Na perspectiva de Peirce, as ciências naturais emergem como fruto de seu próprio desenvolvimento

interno, e parecem estar naturalmente se direcionando à interdisciplinaridade e à transdisciplinaridade. No que concerne às ciências humanas, o que pode ser encontrado na atualidade são diversas tentativas de diálogo entre as diferentes ciências humanas e ciências sociais e, cada vez mais, com o desenvolvimento teórico, metodológico e tecnológico, os limites entre essas ciências estão se tornando cada vez mais tênues.

Santaella (1992: 103) chama a atenção para o fato de podermos encontrar na classificação das ciências desenvolvida por Peirce,

uma mina heurística de sugestões e possibilidades de caminho, que conduzem a diferenciados modos de compreensão dos labirintos confusos em que estão imersas as ciências do homem e, mais ainda, encontrar saídas para a impossibilidade de intercâmbio entre as ciências da natureza e as do homem.

O que deve ser percebido nessa nova proposta de classificação das ciências é o caráter dinâmico que surge das relações de interdependência entre as ciências, permitindo observações sobre a situação das ciências na contemporaneidade e, também, o estudo dos processos de desenvolvimento e de evolução das ciências.

Peirce (1980: 139) inicia, assim, o capítulo II de sua *Classificação das Ciências*:

(...) é obviamente importante que nossa noção de ciência seja uma noção de ciência como coisa viva e não uma mera definição abstrata. Não esqueçamos de que a ciência é uma

busca realizada por homens vivos e sua característica mais marcante é que quando ela é genuína está permanentemente em um estado de metabolismo e crescimento.

De início, o que pode ser observado no pensamento de Peirce, é a sua visão de ciência “como algo levado a efeito por homens vivos e homens de um certo tipo, com inclinações e disposições específicas”.

O conceito de ciência emerge como um processo de busca do conhecimento, realizado por pessoas que fazem efetivamente ciência, caracterizando-se, dessa forma, como algo em contínuo crescimento e evolução. Esse conceito de ciência, nos próprios termos de Peirce, é contraditório a qualquer definição abstrata e acabada que exista de ciência.

O que Peirce definia como “um grupo de pessoas que fazem ciência”, são pessoas que fazem parte um grupo social cujas vidas são animadas pela única paixão de descobrir a verdade, a verdade pela verdade, nem mesmo pelo prazer de possuí-la, mas apenas com o desejo de “penetrar na razão das coisas”. Para Peirce, a ciência é, sobretudo, o processo de busca do conhecimento e da verdade. Em suas próprias palavras, Peirce (1980: 140) assim definiu a ciência: “a vida da ciência está na vontade de conhecer”.

De forma diferente das concepções filosóficas de ciência, normalmente abstratas ou definidas em termos de seus objetos de investigação, a definição de Peirce se baseava na área da ciência ou pelo modo como ela é vivida em suas pesquisas efetivas.

Como foi observado por Santaella (1992: 112), o que fica evidente nesse conceito dinâmico de ciência é que

Nenhuma ciência, nenhuma área de saber ou conhecimento pode jamais ser completa ou auto-suficiente. Mas é só no confronto que a parcialidade de cada campo é capaz de se revelar. A tendência ao insulamento, aliás, muito característico das ciências humanas, é também, no fundo, um modo se escapar à evidência da incompletude, marca registrada de toda ciência.

A ciência, nesse sentido, possui um caráter gerativo, pois se desenvolve histórica e materialmente.

O objetivo primordial de Peirce estava direcionado para o desenvolvimento de uma classificação lógica e sistemática das ciências. Seu sistema é um reflexo daquilo que ele entendia como a natureza da ciência, cujas bases estão em um conceito bem mais abrangente de ciência, não restrito apenas às ciências empíricas. Nessa perspectiva, o conceito de ciência é entendido como qualquer tentativa de sistematização do conhecimento. Peirce incluiu, de forma inédita, em sua classificação, as chamadas Ciências Humanas e Ciências Sociais tais como a Psicologia, a Antropologia e a Linguística (ciência objeto deste capítulo). O seu sistema lógico-científico se divide inicialmente em dois ramos primordiais: as Ciências Teóricas e as Ciências Práticas.

Nesse sistema, os ramos estão divididos em Ciências da Descoberta, Ciências da Revisão e Ciências Práticas. A divisão em ramos na perspectiva de Peirce, corresponde ao *propósito da ciência*. Como observou Liszka (1996: 3):

The division in terms of branches corresponds to the purpose of the science (CP 1.238), so that theoretical sciences aim at the discovery of knowledge, whereas the goal of the sciences of review is the organization of the sciences and the practical ones have as their goal the application of knowledge:

No sistema das ciências desenvolvido por Peirce, as Ciências Teóricas têm como objetivo descobrir o conhecimento, as Ciências da Revisão visam à organização das ciências e as Ciências Práticas buscam a aplicação do conhecimento.

Para Peirce, todo conhecimento nasce da observação de um fenômeno. Esse processo de classificação e de subdivisão das ciências é utilizado porque todo processo de observação de um determinado fenômeno é o único caminho e meio de alcançar o propósito e o real objetivo de uma determinada ciência.

Como consequência desse princípio, as Ciências da Descoberta são subdivididas em três classes: A Matemática, a Filosofia, e as Ciências Empíricas.

Para Peirce, o que diferencia conceitualmente essas três subdivisões das Ciências da Descoberta, isto é, a Matemática, a Filosofia e as Ciências Especiais é, na verdade, o modo de observação empregado por cada uma delas. Uma distinção fundamental nesse conceito, como observou Santaella (1992: 119) é o fato de que,

com a única exceção da Matemática, toda ciência emprega um princípio descoberto em alguma outra ciência mais abstrata, enquanto estas recebem dados, problemas, sugestões e campos de aplicação, das menos abstratas.

Para Peirce, a terceira classe de ciências compreende o que é normalmente conhecido como Ciências Empíricas. Esta classe de ciências usa um tipo específico de observação que Peirce intitulou como *Idioscopia*. A *Idioscopia*, ou *Idioscopic* (nos termos de Peirce) é definida como um tipo de observação que é familiar a todo cientista e requer algum tipo de auxílio para a análise e observação. Em diversos manuscritos ele chamou essas ciências de Ciências Idioscópicas.

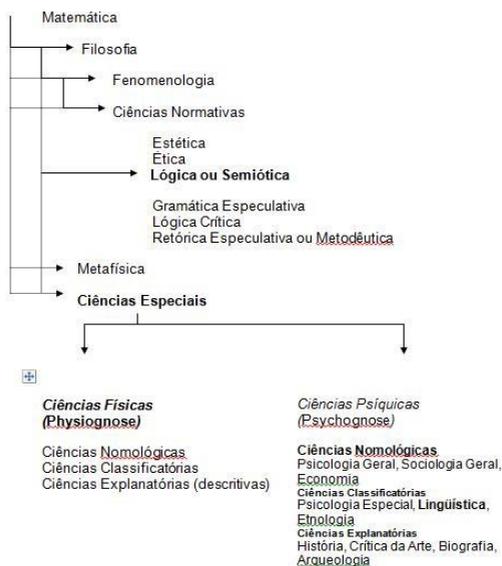
Em seu sistema de classificação, as Ciências Empíricas estão divididas em duas subclasses: as Ciências Físicas (*physical*) e as Ciências Psíquicas (*psychical*). Na verdade, essa distinção entre ciências físicas e psíquicas corresponde à divisão entre o que conhecemos atualmente como Ciências Naturais e Ciências Humanas.

A classificação peirceana das ciências como um todo e, principalmente, a classificação em dois grupos específicos (físico e psíquico) não está baseada na natureza do objeto estudado, porque a natureza do objeto está sempre em mutação. Como Santaella (1992: 144-145) observou,

conforme o conhecimento do objeto se dilata, ou desvia de rota, ou apresenta facetas imprevistas, sua natureza vai se modificando aos olhos do cientista. (...) O objeto, em si mesmo, sofre modificações. Se isso já vale para a natureza, o que dizer dos fenômenos humanos?

A análise e observação das ciências pela perspectiva da lógica científica peirceana possui, assim, um caráter dinâmico e permite modificações em seus conceitos. Não podemos esquecer que as ciências passam por muitas modificações e transformações ao longo do tempo.

Para fins didáticos, desenvolvi uma figura que busca descrever as ciências classificadas por Peirce em seu sistema. Os princípios da ciência mais abstrata são mediados e “filtrados” pela ciência mais concreta que se encontra abaixo. Como o objetivo deste capítulo é situar a Linguística na classificação desenvolvida por Peirce, apresentei entre as ciências empíricas, apenas as ciências classificadas por Peirce como Psíquicas, em outros termos, aquilo que conhecemos como Ciências Humanas. As setas descrevem o processo de fomento de princípios e de fundamentos das ciências mais abstratas para as mais concretas.



**Figura 1 – O Sistema das Ciências de Peirce, com ênfase nas Ciências Psíquicas.**

As Ciências Empíricas ou Idioscópicas estão divididas nas seguintes subclasses: nível *nomological* (nomológico), caracterizado como o estudo das leis gerais; nível *classificatory* (classificatório), estudo dos tipos gerais de fenômenos, sua formação e crescimento; nível *descriptive* (descritivo), que busca explicar fenômenos particulares e individuais.

No que diz respeito às Ciências Humanas, objeto de estudo deste capítulo, a Psicologia Geral é caracterizada por Peirce como Ciência Nomológica, porque procura descobrir e revelar as leis gerais da mente. A Linguística e a Etnologia são caracterizadas como Ciências Classificatórias; ambas têm como objetivo estudar as classes e os tipos de fenômenos psicológicos e são dependentes, no que diz respeito aos princípios e aos fundamentos, das leis gerais nomológicas da Psicologia Geral. Como Ciência Descritiva, emerge a História que é, na verdade, o último nível da ordem das Ciências Especiais. Nesse último nível, Peirce também incluiu a Biografia e a Crítica.

Para o desenvolvimento de seu sistema, Peirce se baseou no princípio estabelecido por Comte, no qual uma ciência é dependente de outra ciência por princípios e fundamentos teóricos. Assim, as Ciências Nomológicas devem ser provedoras de princípios para as Ciências Classificatórias que, por sua vez, devem ser provedoras de princípios para as Ciências Descritivas. No que diz respeito às Ciências Humanas, para Peirce, a Linguística, como Ciência Classificatória, é dependente das leis gerais e dos princípios fundamentais das ciências classificadas como Nomológicas.

As Ciências Especiais estão divididas de forma paralela dependendo da natureza dos objetos investigados. Há as Ciências Físicas, que estudam a natureza material do fenômeno e as Ciências Psíquicas, que estudam a mente e suas produções. Kent (1987: 132) observou que Peirce parece ter chegado a uma conclusão de que as Ciências Psíquicas dependem das Ciências Físicas, mas essa dependência não envolve um apelo por princípios e fundamentos. A forma como as ciências se posicionam paralelamente no sistema é definida pelo modo de investigação e pelos diferentes tipos de treinamento.

Segundo Kent (1987: 185), “a tarefa das Ciências Especiais é descobrir fenômenos não previamente conhecidos para subjugar esse fenômeno à crítica” e, dessa forma, criar teorias que são geralmente plausíveis.

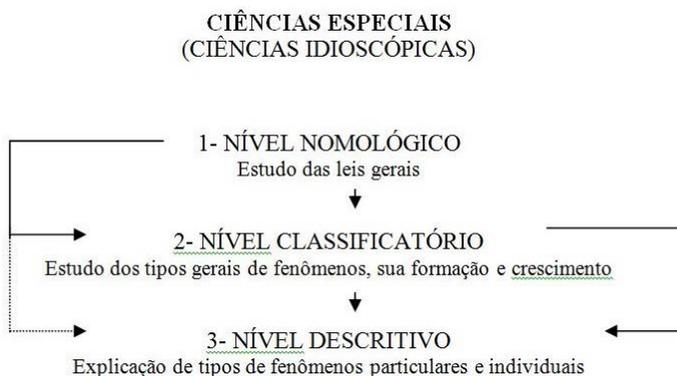
As Ciências Nomológicas observam os elementos que são característicos do universo sob pesquisa. No sistema classificatório desenvolvido por Peirce, o universo psíquico usa princípios da Metafísica, da Lógica e da Fenomenologia e estuda as leis dos fenômenos mentais. Sob a Psíquica Nomológica, está a Psicologia Geral, a Sociologia Geral e a Economia Geral (Kent, 1987: 186).

Abaixo das ciências das leis gerais, estão as ciências das classes e dos tipos, isto é, as Ciências Classificatórias. Essas ciências tem como objetivo ordenar o fenômeno e estudar as classes resultantes. As leis que são descobertas pelas Ciências Nomológicas são necessárias para explicar as propriedades de uma determinada classe. Peirce classificou

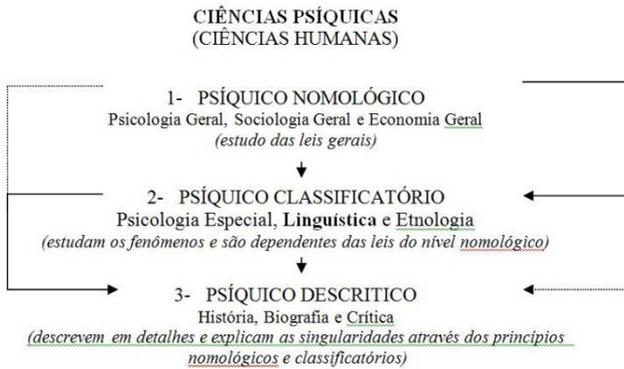
a Psicologia Especial, a Linguística e a Etnologia como as Ciências Psíquicas Classificatórias Geral (Kent, 1987: 187).

Na terceira e última divisão das Ciências Especiais, encontramos as Ciências Descritivas, que descrevem em detalhes e explicam as singularidades através das leis e princípios das Ciências Nomológicas e Classificatórias.

As figuras que irei apresentar agora descrevem a forma como os três níveis das Ciências Especiais se interrelacionam. As setas entre os níveis mostram a direção do processo de fomento de princípios e de fundamentos das ciências mais abstratas para as mais concretas:



**Figura 2 - A Direção do Processo de Fomento de Princípios entre os Subníveis das Ciências Especiais**



**Figura 3 - A Direção do Processo de Fomento de Princípios entre os Subníveis das Ciências Humanas**

Charles Sanders Peirce desenvolveu, de forma bastante diferenciada das perspectivas da História da Ciência e da Filosofia da Ciência, uma Lógica da Ciência, na qual as diversas ciências estão ligadas por relações de interdependência, se completando em um processo dinâmico e evolutivo de crescimento. A proposta de uma classificação lógica das ciências se caracteriza como um sistema, como uma rede de relações que, sobretudo, permite a análise das formas como áreas e subáreas das ciências de relacionam.

### **3 - O lugar da linguística nos manuscritos de Charles Sanders Peirce**

Como o objetivo de entender a forma como Peirce classificava a Linguística em seu sistema das ciências, observei parte dos manuscritos e das classificações de Peirce publicadas e analisadas por Kent (1987: 91– 121) em seu livro, *Logic and the classification of the sciences*. Assim,

pude observar como e quando, em manuscritos datados de 1866 a 1911, Peirce utilizou o termo “Linguística” em sua classificação das ciências. Em seu prefácio, Kent (1987) afirma que quase todas as pesquisas e estudos realizados por Peirce em sua classificação das ciências foi escrito entre 1866 e 1903.

Irei apresentar um estudo descritivo das análises realizadas por Kent (1987) dando ênfase à observação das diversas classificações da Linguística ao longo dos manuscritos de Peirce e, também, à classificação da linguagem, como objeto de investigação das ciências classificadas por Peirce como Psíquicas.

Como já foi observado em subitens anteriores, a classificação peirceana das ciências está baseada nas relações lógicas entre os elementos que compõem o seu sistema. Assim, Peirce pretendia “mostrar os efeitos concebíveis da ciência, em outras palavras, traçar seu significado pragmático” (Kent, 1987: prefácio).

A classificação peirceana das ciências possui a ordenação hierárquica de Comte em termos de redução geral. Esse esquema se transforma, no sistema peirceano, em uma série de degraus, de forma que as ciências localizadas no alto do sistema fornecem princípios e fundamentos para as outras que estão localizadas abaixo. São como uma série de escadas construídas para exibir as mais significantes relações de dependência lógica entre as ciências. Para Kent (1987: 5),

Three-dimensional imagery is also found in Peirce's natural classification of the sciences: Comte's hierarchical ordering in terms of increasing generality becomes, in Peirce's scheme, a series of steps in which the sciences at the top provide principles for those below.

Os estudos sobre as classificações começaram com o manuscrito datado de 1866, no qual Peirce adota uma classificação baseada em uma lógica, um método que incorporou a hipótese e a dedução como indução. Já no manuscrito datado de 1878, Peirce faz a distinção entre a hipótese e a indução (Kent, 1987: 91-92).

Na classificação de 1889, Peirce utiliza a ideia da classificação das ciências de Auguste Comte, em seu *Curso de Filosofia Positiva*, no qual as ciências estão arranjadas de acordo com seu grau de abstração, isto é, de acordo com o nível de generalização de seus objetos de pesquisa.

Em um manuscrito de 1892, aparece a divisão das Ciências Especiais em Ciências Psíquicas e Ciências Físicas. No que concerne às Ciências Psíquicas, Peirce propõe sem maiores explicações que estas deveriam preceder às Ciências Físicas. A Linguística aparece nesse manuscrito como uma *Ciência Psíquica Classificatória*, junto da Antropologia e da Mitologia (Kent, 1987: 94).

Em manuscritos datados de 1895, podem ser encontrados dois esquemas distintos de classificação das ciências. Na primeira classificação, o *estudo da linguagem* aparece como objeto da Etnologia Psíquica (nos termos de Peirce, *Ethnological Psychics*), como ciência classificatória e

psíquica. No entanto, o que deve ser observado é que Peirce, em nenhum desses escritos, utiliza o termo *Linguística*.

Pude observar que na segunda classificação encontrada, a *linguagem* aparece como objeto de estudo das ciências classificatórias como uma forma de *manifestação mental*.

Nos manuscritos de 1896, existem três esquemas de classificação distintos. Na primeira classificação, Peirce apresenta divisões comuns para as ciências Físicas e Psíquicas na Filosofia. Uma questão não muito clara é o uso das categorias como relevantes nesta classificação das ciências e, conseqüentemente, o reconhecimento da Fenomenologia. Nessa classificação, o conceito de ciência é novamente definido como uma atividade do cientista. Na segunda classificação, as ciências estão divididas de acordo com seu grau de abstração, e não pelos objetos que investigam. Na terceira classificação, Peirce reconhece que fatores econômicos podem interferir nas modificações e transformações do sistema (Kent, 1987: 104).

As duas classificações de 1897 que aparecem no manuscrito *A Classification of Ideas and Words*, estão baseadas nas categorias fenomenológicas. Na primeira classificação, as categorias inicialmente nascem da análise lógica das proposições. A primeira e maior divisão na classificação das ideias envolve os conceitos de *qualidade de sentimento* e *qualidades sensíveis*; na segunda classificação, *ideias da vida comum e da experiência*; na terceira, encontramos as *ciências* (Kent, 1987: 104).

Na segunda classificação há uma forma de organização distinta que classifica e divide as Ciências Especiais como *Physics* e *Psychics*, demonstrando, como propôs Kent (1987: 103-105), que Peirce não havia chegado a uma opinião definitiva de como organizar e sistematizar essas ciências.

No manuscrito de 1898, as Ciências Psíquicas precedem as Ciências Físicas e suas relações com as divisões internas da Filosofia são mais bem explicadas. A Lógica ficou mais diretamente associada às Ciências Psíquicas, enquanto que a Metafísica ficou associada às Ciências Físicas. O objetivo da precedência das Ciências Psíquicas sobre as Ciências Físicas nos é explicado por Kent (1987: 107): Em um lançamento em francês datado de outubro de 1898, Peirce ratificou que todo conhecimento tem dois elementos: um elemento é determinado pelo objeto; o outro é um modo de pensamento. Ele pensou essa distinção proeminente/principalmente nas ciências especiais: a física é caracterizada como a ciência das coisas como tais/como elas são, e, a psicologia, como a ciência das coisas guiadas pelo intelecto<sup>65</sup>.

Nesse manuscrito, a Linguística aparece como uma Ciência Classificatória junto da Antropologia, porém, a Psicologia aparece como Ciência Nomológica, ou seja, como ciência provedora de princípios (Kent, 1987: 108-109).

---

65 In an entry in french dated october 1898, Peirce maintained that all knowledge has two elements: one element is determined by the object; the other is a mode of thought. He thought this distinction prominent in the special sciences: physics is characterized as the science of things as such, and psychics as the science of things governed by the intellect (KENT, 1987: 107)

Nos manuscritos e classificações datadas entre os anos 1898 e 1902, Kent (1987: 112) observou que, na primeira classificação, a Fenomenologia é chamada por Peirce de *High Philosophy*. Essa *High Philosophy* é conceitualmente mais geral que a Lógica e que a Metafísica. Não inclui, no entanto, essas duas disciplinas.

Já na segunda classificação, anterior à classificação de 1902, publicada nos *Collected Papers*, as Ciências Especiais aparecem com o nome de *Idioscopy*, sendo que as Ciências Psíquicas, também chamadas, nesse manuscrito, de *Psychognosy*, têm o primeiro lugar no sistema, abaixo das Ciências Especiais. Entre as Ciências Psíquicas aparecem, apenas em primeiro nível, a Psicologia, em segundo, a Etnologia, e, em terceiro, a História (Kent, 1987: 112-114).

Nesse manuscrito, a preocupação primordial de Peirce é a formulação de um sistema classificatório natural. Peirce define que “ciência é definida por seu problema; e seu problema é claramente formulado na base de uma ciência abstrata” (Kent, 1987: 114). Assim, a organização de seu sistema está diretamente relacionada com o grau de abstração.

A ciência emerge desse conceito dividida em: ramos (*branches*), de acordo com seu propósito primordial; classes (*classes*), relacionada com o modo de observação; ordem (*order*), que organiza hierarquicamente a forma de prover princípios e fundamentos para outras ciências (Kent, 1987: 115).

No manuscrito de 1902, não há referência ao termo Linguística. Aparecem, apenas, como primeira subdivisão

das *Psychognosy* Classificatórias, as performances e os produtos mentais. A linguagem é, nesse sentido, um produto e uma performance mental.

A Classificação de 1902, posterior ao *Minute Logic*, é caracterizada por sua organização em três ordens específicas. No que concerne às *Ciências Idioscópicas*, ou *Ciências Especiais*, as Ciências Físicas são organizadas sobre as Ciências Psíquicas, à luz da dependência da Psicologia à Neurologia, da Linguística à Acústica, e da Arqueologia à Dinâmica (Kent, 1987: 118-119).

Em fins de 1911, Peirce desenvolve um sistema classificatório das ciências satisfatório para os seus propósitos originais. Essa classificação foi reproduzida como *an outline classification of the sciences* e Peirce novamente reconhece seu débito aos princípios do sistema das ciências de Comte. Nesse sistema, a maioria das divisões são tricotômicas.

Para melhor visualização do conjunto dos manuscritos e classificações de Peirce entre 1866 e 1911, e do posicionamento da Linguística como ciência no sistema peirceano - e de seu objeto de estudo, a linguagem humana -, desenvolvi uma tabela das classificações publicadas e observadas por Kent (1987) em *Logic and The Classification of the Sciences*. Pretendo, assim, facilitar a observação tanto da evolução do sistema científico peirceano, como da posição da Linguística através dos anos e de suas respectivas classificações.

1866		
1878		
1892	A <b>Linguística</b> aparece como uma ciência psíquica classificatória, junto com a Antropologia e com a Mitologia.	
1895	1ª classificação	Aparece, apenas, o estudo da <b>linguagem</b> como objeto da Etnologia Psíquica.
	2ª classificação	A <b>linguagem</b> surge como objeto de estudo das ciências classificatórias, como uma forma de manifestação mental.
1896	1ª classificação	
	2ª classificação	
	3ª classificação	
1987	1ª classificação	
	2ª classificação	
1898	A <b>Linguística</b> emerge como uma ciência classificatória junto com a Antropologia. A Psicologia é a ciência nomológica, mais abstrata e provedora de princípios.	
1898 e 1902	1ª classificação	
	2ª classificação	
1902 (Classificação do "Minute Logic")	Nesse manuscrito não há referência ao termo Linguística. Aparecem, apenas, como primeira subdivisão das Psychognosy Classificatórias (Psychognosy classificatória, 2ª ordem da 2ª subclasse (psychognosy), as performances e produtos mentais. A <b>linguagem</b> é, nesse sentido, um produto e uma performance mental.	

1902 (Classificação posterior ao “Minute Logic”)	As Ciências Físicas são organizadas sobre as Ciências Psíquicas, à luz da dependência da Psicologia à Neurologia, da <b>Linguística</b> à Acústica, e da Arqueologia à Dinâmica. A <b>Linguística</b> aparece como subárea da Etnologia (ciência classificatória mais abstrata).
1911 (The Perennial Version)	Em fins de 1911, Peirce postula um sistema classificatório das ciências satisfatório para seus propósitos originais. Essa classificação foi reproduzida como “an outline classification of the sciences”, e Peirce novamente reconhece seu débito aos princípios do sistema das ciências de Comte.

**Tabela 1 – Tabela da Classificação da Linguística nos Manuscritos de Charles Sanders Peirce**

Nas classificações estudadas, podem ser observados os diversos lugares que a Linguística, como ciência, ocupou na evolução dos manuscritos e, também, as diversas posições que a linguagem, como uma forma de manifestação mental, nos termos de Peirce, ocupou como fenômeno de observação das outras ciências humanas e sociais.

#### **4- A Emergência da ciência da linguagem ao nível nomológico**

A partir dos estudos realizados sobre a classificação peirceana das ciências e sobre o lugar que a Linguística ocupou nesse sistema, em manuscritos datados de 1866 a 1911, algumas questões que dizem respeito à Linguística no sistema lógico-científico merecem atenção.

De início, o que deve ser observado a partir de uma perspectiva histórica é que, desde o início do Século XX,

com a primeira publicação do Curso de Linguística de Geral de Ferdinand de Saussure (1916), as pesquisas na área da Linguística estão passando por um processo de desenvolvimento e de expansão de seu campo de atividade.

A divisão da Linguística em subáreas serve para demonstrar que a Linguística não se resume mais ao estudo que lhe deu origem, ou seja, ao Estruturalismo. Na atualidade, a Linguística passa por um processo de diversificação tanto em nível teórico quanto em nível de aplicação de seus estudos que levam a ciência da linguagem a se relacionar de forma interdisciplinar com outras áreas das ciências humanas e sociais. Nesse sentido, como propõe Santaella (1992: 161):

O mapa das ciências fornecido por Peirce, se atualizado, conforme ele próprio previa, pode nos levar a enxergar a razoabilidade desse crescimento, saindo da confusão, sem perder a riqueza, preservando a complexidade.

Como já foi observado na estrutura da classificação desenvolvida por Peirce, nas Ciências Nomológicas (primeira divisão) estão, a Psicologia Geral, a Sociologia Geral e a Economia; nas Ciências Classificatórias (segunda divisão), estão a Psicologia Especial, a Linguística e a Etnologia; e nas Ciências Descritivas (terceira divisão), estão a História e a Crítica da Arte.

O que deve ser observado é que a Linguística, que sempre se caracterizou como uma ciência classificatória (na perspectiva de Peirce), a partir da primeira publicação do Curso de Linguística Geral, de Ferdinand de Saussure (1916), começou a apresentar pesquisas de alto nível de

abstração e generalização. Em outros termos, o que estou afirmando é que a Linguística, a partir de Saussure (1916), hierarquicamente emerge ao nível de Ciência Nomológica, ou seja, teórica, e, assim, passa a ser fornecedora de princípios e de fundamentos para outras ciências humanas e sociais. Sem dúvidas, foi exatamente a partir da publicação do Curso de Linguística Geral e das ideias de Saussure, que os conceitos estruturalistas da Linguística passaram a influenciar e revolucionar diversas ciências humanas e sociais.

O que deve ser observado neste processo é que, quando uma determinada ciência começa a desenvolver estudos em todos os três níveis, nomológico (teórico), classificatório e descritivo, isso dá à ciência, segundo Santaella (1992: 165), “certa auto-segurança para reivindicar sua autonomia em relação às demais”. Nesses termos, a reivindicação de autonomia por parte de uma determinada ciência, lhe dá tanto tendência à setorização, quanto tendência à ramificação em subáreas. Esse processo gera novas escolas e, conseqüentemente, aumenta as possibilidades de interdisciplinaridade com outras ciências.

Assim, se, até então, os estudos linguísticos estavam centrados em observações e análises de natureza histórico-comparativa, com a publicação do Curso de Linguística Geral, esta ciência emerge exatamente ao nível do que Peirce chamou de Ciência Nomológica, ou seja, teórica. Os conceitos gerais postulados por Saussure, no Curso, permitiram uma nova visão dos fenômenos linguísticos.

Em resumo, a classificação das ciências desenvolvida por Peirce funciona como uma estrutura de observação das relações e inter-relações entre princípios e fundamentos teóricos das diversas ciências que compõem seu sistema, no caso deste capítulo, à observação da Linguística, a ciência da linguagem humana.

Assim, o estudo do posicionamento da Linguística na classificação peirceana das ciências serve para explicar o desenvolvimento e o crescimento da Linguística e sua relação com as outras ciências humanas e sociais. Esta relação leva a Linguística a desenvolver ramificações com o objetivo de entender por diferentes perspectivas o seu objeto de investigação. É exatamente dessas relações com outras ciências que emergem áreas como a Psicolinguística, Sociolinguística, Neurolinguística, Biolinguística, Etnolinguística e etc.

O sistema das ciências desenvolvido por Peirce, como um sistema dinâmico e evolutivo, serve exatamente para observar o desenvolvimento e evolução das ciências, as relações que levam à interdisciplinaridade que os avanços científicos e tecnológicos possibilitam, levando a um desenvolvimento histórico, filosófico e, sobretudo, teórico das ciências na contemporaneidade.

## **Referências**

Correia, Claudio Manoel de Carvalho. 2000. “O Lugar da Linguística na Classificação das Ciências de Charles Sanders Peirce”. Pamplona: Universidad de Navarra, Relatório de Pesquisa.

\_\_\_\_\_. (s/d.) Estudos sobre a posição lógica e científica da linguística nos manuscritos de Ch. S. Peirce datados de 1866 a 1911. In Gláuks, v. 4, n. 1. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, p. 97-105.

Kent, Beverley. 1987. Charles S. Peirce: Logic and the Classification of the Sciences. Kingston and Montreal: McGill-Queen's University Press.

Liszka, James Jakób. 1996. A general introduction to the semeiotic of Charles Sanders Peirce. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

Peirce, Charles Sanders. 1980. "Escritos Coligidos". In: Os Pensadores. 2.ed., São Paulo: Abril Cultural.

Santaella, Lucia. 1992. A Assinatura das Coisas: Peirce e a Literatura. Rio de Janeiro: Imago.

Saussure, Ferdinand. 1972. Curso de linguística geral. 4.ed., São Paulo: Cultrix.

## **SIGNOS COMPLEXOS, LINGUAGENS HÍBRIDAS, RELAÇÕES COMPLEXAS**

Maria Suzett Biembengut Santade<sup>66</sup>

### **Palavras iniciais**

Na quinta-feira, no dia 21 de maio de 2015, mesa-redonda dois, às 13h30min, iniciaram-se as apresentações de duas pesquisadoras de grande renome no país, mediadas por mim na posição de coordenadora da mesa. Antes, houve a leitura de nossas sinopses curriculares: Santade, Moura e Nojima. Feitas as formalizações, foram escalonados a sequência das falas e o tempo de cada palestrante para no final haver a discussão e interação dos participantes.

### **As falas híbridas**

Magali dos Santos MOURA (UERJ/FAPERJ) abordou “Imagem e cultura: relações transculturais no cinema e na internet”. Moura começa a apresentação agradecendo à líder do SELEPROT e Presidente do evento, Prof<sup>a</sup> Darcilia Simões, pelo convite e também a parabeniza, assim como aos demais colegas, pelo empenho e persistência na organização do evento acadêmico em meio a situação crítica em que o país se encontra.

Moura inicia sua apresentação falando um pouco de sua área de atuação, o que, de certa forma, contextualiza as reflexões que estão em íntima ligação com sua a temática do evento.

Os pensamentos apresentados por Moura são derivados de seu trabalho de longa data no ensino e aprendizagem de língua e literatura alemã. Ao longo de sua atuação, os paradigmas de ensino de língua estrangeira vêm continuamente se modificando. As mudanças focalizadas pela pesquisadora se pautavam na necessidade de se abrir espaço, no processo de aquisição da língua, para uma ampliação de horizontes e, conseqüentemente, de aferição de uma maior liberdade no processo de ensino. Moura afirma que essa pretendida liberdade metodológica pode se mostrar como o verso de uma mesma moeda, como uma repetição de antigos paradigmas.

Sua proposição é de que só é possível o ensino de uma língua estrangeira, ou adicional como se emprega atualmente, com esses propósitos, caso o ponto de vista cultural do aprendiz seja levado em consideração e se estabeleça durante o processo de aprendizagem e aquisição um diálogo intercultural.

Moura põe sua ideia em discussão apresentando ilustrações que requerem uma conscientização da cultura do aprendiz em conjugação com o exercício de olhar o outro através da aprendizagem de sua língua. Justifica-se a ideia de que não se pode mais aprender o outro, sem que cada um exercite o pensar sobre si mesmo, sobre sua própria cultura. Moura cita um pensamento de Santos (1994): a história do homem é marcada pela coexistência de múltiplas culturas. Essa variedade é muito importante, pois observando as

práticas e as tradições de outros povos somos levados a refletir sobre a *coletividade* à qual pertencemos.

Essa ideia implica não só o exercício de se tornar consciente de si mesmo como indivíduo inserido em um determinado contexto histórico-cultural, como também uma conscientização político-ideológica das imagens que se fazem valer como significativas de um determinado povo falante de uma determinada língua. Moura utiliza ilustrações de imagens culturais colhidas da internet e de imagens culturais advindas do cinema. O interessante é que as ilustrações saem do padrão gráfico e provocam reflexões aguçadas no leitor e espectador, pois o sistema gráfico de disposição dos nomes e números é diferente do usual. Moura provoca com as ilustrações a quebra de paradigma no ato de ler a partir da desconstrução da imagem e focalizando a importância de observarem-se os sujeitos, um em relação ao outro, de cultura e costumes diferentes. Aqui Moura argumenta sobre o que o indivíduo carrega de conceitos e preconceitos além de suas estratégias ideológicas de construção simbólica. A pesquisadora enfatiza os estudos de Foucault, Hall e Said que rumam na direção de revelar a conjugação do discurso acerca do *outro* com as relações de poder, de dominação. Traz ao texto as palavras de Hall (2003) sobre cultura como uma produção com matéria-prima, recursos, trabalho produtivo, próprios.

Moura faz sua intervenção no intuito de fazer presente, por meio de imagens de internet e de cinema, a complexidade do jogo ideológico presente nas representações culturais

e da tomada de consciência indispensável ao professor de língua estrangeira; essa seria a forma mais pragmática de se prover o dever.

O processo é duplo: aquisição da *autoimagem* e aquisição da imagem do *outro*, ambas inseridas em um contexto histórico-cultural do processo de globalização.

Vale assinalar aqui que Moura busca também o *Google*, por meio do qual recolhe imagens variadas no intuito de espriar os pré-conceitos e preconceitos de estrangeiros quando dão depoimentos em relação ao Brasil, já que Moura trabalha com língua estrangeira (LE). Em contraponto, cita um uma postagem de retirada do *Facebook*, em que uma estudante de Oxford em estada no Brasil comenta o complexo de vira-latas dos brasileiros e diz considerar deprimente o endeusamento de alguns aos Estados Unidos como modelo de sociedade. Eis a fala da estudante: “o Brasil tem uma reputação invejável no exterior, mas os brasileiros, às vezes, parecem ser cegos para tudo exceto o lado negativo”.

O que causou mais polêmica foi uma conceituação advinda de uma crônica de Nelson Rodrigues a respeito do futebol brasileiro. O autor utilizou a expressão “complexo de vira-latas”, ou *complexo de inferioridade*, que o brasileiro assume, voluntariamente, em face do resto do mundo. Em contrapartida ao discurso de complexo de inferioridade, observa-se o ufanismo de que a propaganda com fins políticos se reveste. Preocupado com a imagem do Brasil, com a autoestima do brasileiro, criou-se a seguinte propaganda:

“Brasil um país de todos”, que tinha por fim promover a integração de determinados segmentos da sociedade que se achavam excluídos.

Como Moura é especialista em língua alemã, ela apresenta propaganda da cultura alemã em contraste com a cultura brasileira, para demonstrar questionamentos que não são novos e que foram motes para estudos bastante profundos e diversificados. Esses estudos fizeram-na questionar sua atuação docente na busca da melhor metodologia, em especial, por meio dos estudos contrastivos entre sistemas culturais; segundo Moura, isso é fundamental para sua atuação no processo de ensino e aprendizagem de uma LE.

Moura termina afirmando que não basta a comparação com vista à promoção do diálogo intercultural, o que pode nos dar a consciência da multiculturalidade, mas deve-se ir mais além, em busca da identificação do que nos torna transnacionais. Ela é contundente ao dizer que as pesquisas de afirmação das identidades locais deveriam andar no mesmo passo daquelas que nos tornam universais, pois é através das trocas que podemos identificar não só o peculiar, mas também o que nos torna colaborativos, parceiros.

Assim, senti que sua apresentação colocou-nos em um caleidoscópio cultural do qual somos peças que se encaixam formando um todo, com partes que diferem umas das outras, mostrando, ao mesmo tempo, sobreposições e distinções. Ressalto que, atualmente, vivemos processos de intercâmbio cultural por meio das multimídias que promovem

a desterritorialização os povos, os quais asseguram sua identidade cultural peculiar na transcendência local-universal conforme Guimaraens Rosa tanto espraizou em seus escritos.

Vera Lúcia Moreira dos Santos Nojima e Frederico Braida Rodrigues de Paula (PUC-Rio) apresentaram o texto “As dimensões semióticas do design como aporte teórico para o estudo de produtos híbridos”, resultado de uma pesquisa avançada, através da qual foram investigados os hibridismos entre os signos sonoros, visuais e verbais na construção da linguagem dos websites. Pesquisa esta ancorada nas matrizes da linguagem e pensamento propostas por Lucia Santaella.

Os estudiosos trouxeram um aporte histórico após os anos de 1980, com o desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação, a complexidade do campo comunicacional bastante intensificada, como os computadores e, mais especificamente, as tecnologias digitais, infiltraram-se de forma tão definitiva em todos os campos da atuação humana que se pode dizer que há estabelecida uma nova forma de se ver o mundo: a digital. Na interação de Braida, as bases teóricas estiveram bem acuradas, demonstrando suas pesquisas sustentadas na semiótica de Peirce seguindo a tríade das categorias – *primeiridade, secundidade e terceiridade* – nas relações sígnicas e a correspondência com as matrizes da linguagem e pensamento. Braida reforçou em sua apresentação com ilustrações e com as bases teóricas de Santaella, que há distorções nas linguagens sonoras, verbal e visual nos websites de modo geral; assinalou o predomínio

das matrizes verbal e visual, o que sinaliza a falta de atenção dos designers com os aspectos qualitativos dos websites, principalmente, na inserção do som nestas configurações.

O ponto alto da palestra estava nas ilustrações híbridas de diversas culturas. Vale assinalar o design do *canivete múltiplo* e suas funções como uma das muitas ilustrações apresentadas e comentadas.

Incomodado por seu país importar canivetes alemães, Karl Elsener, proprietário de uma empresa de equipamentos cirúrgicos na cidade suíça de Ibach Schwyz, inventou o Canivete para Oficiais, o primeiro canivete suíço, em 1897. Eis uma imagem do canivete híbrido.



**Figura 1. Canivete híbrido**

Braida ressalta a sequência de suas pesquisas que vêm sendo aprofundadas desde o mestrado até o doutorado com muitas publicações. Ele acentua, principalmente, o livro “*Tríades do Design: um olhar semiótico sobre a forma, o significado e a função*”, em coautoria com Vera Lúcia Nojima. Nesse livro, afirmam que o design também deve ser visto como um processo de representação e mediação de nossa intervenção no mundo.

Conforme reiterado ao longo do livro, a semiótica de Charles Sanders Peirce possibilita refletir sobre o design como fenômeno de linguagem e sobre os seus três principais fundamentos: forma, significado e função. O que os autores procuram fazer neste livro é evidenciar como o escopo amplo e abstrato das três categorias peirceanas — primeiridade, secundidade e terceiridade — constituem o substrato das articulações entre os fundamentos do design mencionados, as dimensões semióticas — sintaxe, semântica e pragmática — da linguagem e do design, e a funções do design — estética, simbólica e prática. Assim foram estabelecidas e correlacionadas as tríades do design.

Vale acentuar que ambos são professores universitários. Frederico Braidia atua na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Vera Nojima, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Em razão de sua abordagem didática, o livro é apontado como uma ferramenta acadêmica, indicado para alunos de graduação, pós-graduação e professores. Eis a imagem da capa do livro apresentado na palestra dos expositores, Nojima e Braidia.

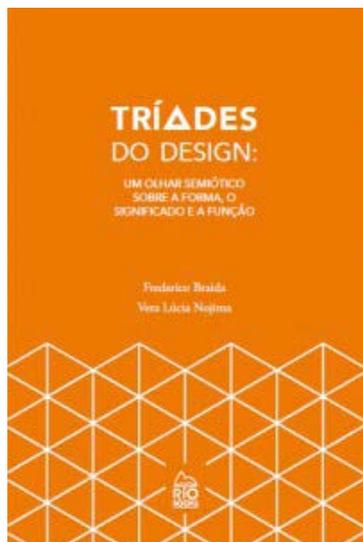


Figura 2. Capa do livro recém-lançado

## Palavras finais

Como coordenadora da mesa-redonda, fiquei muito dignificada com as duas palestras, que foram apresentadas com clareza, objetividade e com arcabouço teórico aprofundado e aberto a novas investidas semióticas. Os estudiosos interagiram com a plateia, respondendo as perguntas com competência teórica e habilidade prática, pois também atuam como docentes no ensino superior.

Termino minhas apreciações sobre as duas apresentações de Moura e Nojima com Braida ancorando-me nas palavras de Guimaraens Rosa “*o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, mas que elas vão sempre mudando*”. E eu completo

com minhas digressões no subterrâneo das leituras literárias feitas: *hibridizando para se revelarem no mosaico da vida!*

## **Referências**

Braida, Frederico; Nojima, Vera L. 2014. *Tríades Do Design: um olhar semiótico sobre a forma, o significado e a função*. Rio de Janeiro: Rio Books.

Braida, Frederico; Nojima, Vera L. 2008. Por uma maior articulação entre som, imagem e texto na produção do Webdesign. In: Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design. 2008. Anais do 8º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design. São Paulo: SENAC São Paulo.

Moura, Magali S.; Saliés, Tânia Mara Gastão; Stanke, Roberta Cristina Sol Fernandes; Bolacio, Ebal Sant'Anna (Orgs.). 2014. *Ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira: teoria e práxis*. Rio de Janeiro: Letra Capital, v. 1. 206p.

Santaella, Lúcia. 1996. *Cultura das mídias*. São Paulo: Experimento.

\_\_\_\_\_. 2004. *Teoria geral dos signos: como as linguagens significam as coisas*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

\_\_\_\_\_. 2005. *Matrizes da linguagem do pensamento: sonora, visual, verbal*. São Paulo: Iluminuras.

## **IMAGEM E CULTURA: RELAÇÕES CULTURAIS NO CINEMA E NA INTERNET**

Magali Moura<sup>67</sup>

Os pensamentos contidos nesta breve reflexão são derivados do trabalho de longa data no ensino e aprendizagem de língua e literatura alemã no âmbito escolar e universitário. No decorrer de minha atuação, os paradigmas de ensino de língua estrangeira se modificaram e, naturalmente, continuamente se modificarão. Começando com uma visão de ensino-aprendizagem baseada no esquema de estímulo resposta, nos encontramos hoje na chamada era pós-método. As mudanças empreendidas a partir dos anos 90 se utilizavam, de modo geral, de um discurso que pleiteava a necessidade de se abrir espaço no processo de aquisição da língua para uma ampliação de horizontes e, conseqüentemente, de concessão de uma maior liberdade no processo de ensino tanto para o professor, quanto para o aprendiz. Mas a meu ver, essa pretendida liberdade metodológica corre o risco de se mostrar como o verso de uma mesma moeda, podendo em casos específicos ser interpretada como uma repetição de antigos paradigmas. Quando isso ocorre, tem-se em sala de aula uma continuidade da visão do Outro como modelo paradigmático, sempre superior ao que nós temos aqui, na chamada “periferia da modernidade”, local onde a cultura do Outro é ainda vista como superior por um significativo número de pessoas.

A proposição deste trabalho é de que só é possível o ensino de uma língua estrangeira, ou adicional como se emprega hoje em dia, com objetivos de se estabelecer um processo sem valoração, caso o ponto de vista cultural do aprendiz seja levado em consideração e se estabeleça um diálogo intercultural durante o processo de aprendizagem e aquisição.

Para pôr essa ideia em discussão lanço mão aqui alguns exemplos que pretendem demonstrar como essas propostas requerem uma conscientização de própria cultura do aprendiz em conjugação com o exercício de olhar o outro através da aprendizagem de sua língua. Ou seja, minha ideia é a de que não se pode mais aprender o outro, sem que exercitemos o pensar sobre si mesmo, sobre sua própria cultura. Cito aqui o pensamento do Prof. José Luiz dos Santos:

A história do homem é marcada pela coexistência de múltiplas culturas. Essa variedade é muito importante, pois observando as práticas e tradições de outros povos somos levados a refletir sobre a *coletividade* à qual pertencemos. (Santos, 1994, contracapa)

Essa ideia implica não só o exercício de se tornar consciente de si mesmo como indivíduo inserido em um determinado contexto histórico-cultural, como também implica uma conscientização político-ideológica das imagens que se fazem valer como significativas de um determinado povo falante de uma determinada língua. Como o conceito de exercício é fundamental para a presente reflexão, me valho de alguns exemplos retirados de imagens culturais colhidas na internet e de imagens culturais advindas do cinema.

Como primeiro exercício, vejamos a primeira imagem.

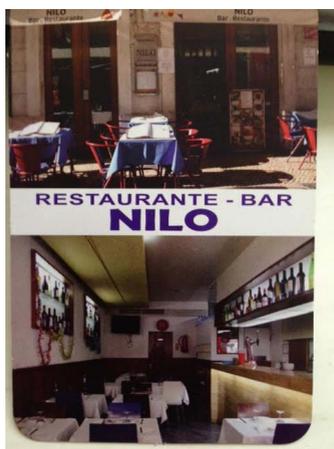


Figura 1 - Propaganda de restaurante

Trata-se da propaganda de um restaurante em algum lugar onde se fala português, estampada no verso de um calendário: Ao contemplar o calendário, proponho a pergunta ao leitor brasileiro: Qual dia da semana será 30 de julho?

2015															
JANEIRO				FEBREIRO				MARÇO							
D	4	11	18	25	1	8	15	22	1	8	15	22	29		
S	5	12	19	26	2	9	16	23	2	9	16	23	30		
T	6	13	20	27	3	10	17	24	3	10	17	24	31		
Q	7	14	21	28	4	11	18	25	4	11	18	25			
Q	F	8	15	22	29	5	12	19	26	5	12	19	26		
S	2	9	16	23	30	6	13	20	27	6	13	20	27		
S	3	10	17	24	31	7	14	21	28	7	14	21	28		
ABRIL				MAIO				JUNHO							
D	P	12	19	26	3	10	17	24	31	7	14	21	28		
S		6	13	20	27	4	11	18	25	1	8	15	22	29	
T		7	14	21	28	5	12	19	26	2	9	16	23	30	
Q		1	8	15	22	29	6	13	20	27	3	F	17	24	
Q		2	9	16	23	30	7	14	21	28	4	11	18	25	
S		F	10	17	24	F	8	15	22	29	5	12	19	26	
S		4	11	18	F	2	9	16	23	30	6	13	20	27	
JULHO				AGOSTO				SETEMBRO							
D		5	12	19	26	2	9	16	23	30	6	13	20	27	
S		6	13	20	27	3	10	17	24	31	7	14	21	28	
T		7	14	21	28	4	11	18	25	1	8	15	22	29	
Q		1	8	15	22	29	5	12	19	26	2	9	16	23	30
Q		2	9	16	23	30	6	13	20	27	3	10	17	24	
S		3	10	17	24	31	7	14	21	28	4	11	18	25	
S		4	11	18	25	1	8	F	22	29	5	12	19	26	
OUTUBRO				NOVEMBRO				DEZEMBRO							
D		4	11	18	25	1	8	15	22	29	6	13	20	27	
S		5	12	19	26	2	9	16	23	30	7	14	21	28	
T		6	13	20	27	3	10	17	24	1	F	15	22	29	
Q		7	14	21	28	4	11	18	25	2	9	16	23	30	
Q		1	8	15	22	29	5	12	19	26	3	10	17	24	31
S		2	9	16	23	30	6	13	20	27	4	11	18	N	
S		3	10	17	24	31	7	14	21	28	5	12	19	26	

Figura 2 - Calendário

Uma certa dificuldade se apresenta no que nos parecia comum. O reconhecimento de ser um calendário se torna estranho porque o sistema gráfico de disposição de nomes e números é diferente do usualmente usado no Brasil. Trata-se, na verdade da propaganda de um restaurante localizado em Lisboa. Com certeza, a estranheza de alguns poderia ser expressa por um dito muito comum: “Ah! Só poderia ser coisa de português!” – Poder-se-ia interpretar tal reação pela antiga e recorrente contenda entre colonizado e colonizador que se vale da criação de estereótipos para criar um típico anedotário. Já é bem conhecida a interpretação de tais reações como integrantes de um processo de desconstrução da imagem do dominante ou do dominado e servem tanto para a manutenção ou para a crítica do sistema de dominação político-cultural. Há uma determinação em se diminuir o valor da outra cultura atribuindo-lhe características que diminuem seu grau de civilização e a levam ao ridículo. Mas ao mesmo tempo fomentam um pensamento de origem racista e xenofóbico. O riso do conquistador se irmana em sua raiz com o riso do conquistado: ambos fomentam a desconstrução do valor da cultura do outro e fomentam uma visão estereotipada do outro.

[...] fica evidente quão errôneo é atribuir a origem dos estereótipos a uma útil (e não necessariamente indesejável) “economia do esforço”, edificada por leis universais da cognição – em verdade, eles necessitam ser conceituados (e contestados) como estratégias ideológicas de construção simbólica que visam a naturalizar, universalizar e legitimar normas e convenções de conduta, identidade e valor que

emanam das estruturas de dominação social vigentes.  
(Freire Filho, 2004: 48)

Os estudos de Foucault, Hall e Said rumam nesta mesma direção: de revelar a conjugação do discurso acerca do Outro com as relações de poder e de dominação. Para Hall (2003, p.44):

A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu 'trabalho produtivo'. Depende de um conhecimento da tradição enquanto 'o mesmo em mutação' e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse "desvio através de seus passados" faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos de nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar.

Nesse sentido, esta minha reflexão deve ser considerada no âmbito de um intuito de tornar viva na mente, através de imagens de internet e de cinema, a complexidade do jogo ideológico presente nas representações culturais e de cuja tomada de consciência o professor de língua estrangeira não deveria se esquivar, pois essa seria a forma mais pragmática de se prover o devir. Considero que o processo é duplo: em paralelo com a aquisição da autoimagem corre a formação da imagem do Outro, ambos estão inseridos em um contexto histórico-cultural do processo de globalização:

As identidades, concebidas como estabelecidas e estáveis, estão naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera. Por todo o globo, os processos das chamadas









tipo de indústria do turismo vai na contramão das políticas afirmativas da identidade e de entendimento do conceito de cultura como um constructo em devir.

A concepção mercadológica tende a repetir o discurso baseado em estereótipos. Ela repete as concepções hierarquizadas de cultura do Século XIX que elegiam determinadas civilizações como padrões de cultura a serem alcançados. O conceito de desenvolvimento histórico como processo dialético se tornou uma corrida para alcançar um determinado modelo pela repetição do modo de vida considerado mais avançado. A atualidade dessa concepção pode ser vista através do seguinte depoimento de um turista que se encontrava em São Paulo dando aulas de inglês no ano de 2015, com o qual me deparei casualmente em uma postagem no *Facebook*:

“O Brasil tem uma reputação invejável no exterior, mas os brasileiros, às vezes, parecem ser cegos para tudo exceto o lado negativo”. Estudante de Oxford em estadia no Brasil comenta o complexo de vira-latas dos brasileiros e diz considerar Deprimente o endeusamento de alguns aos Estados Unidos como modelo de sociedade. (Smith, A. 2015)

Essa conceituação é advinda de uma crônica de Nelson Rodrigues (2007; 118-119) a respeito do futebol brasileiro:

Por “complexo de vira-latas” entendo eu a inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo. Isto em todos os setores e, sobretudo, no futebol. Eu vos digo: — o problema do escrete não é mais de futebol, nem de técnica, nem de tática. Absolutamente. É um problema de fé em si mesmo.

O brasileiro precisa se convencer de que não é um vira-latas e que tem futebol para dar e vender, lá na Suécia. Uma vez que ele se convença disso, ponham-no para correr em campo e ele precisará de dez para segurar, como o chinês da anedota.

Insisto: — para o escrete, ser ou não ser vira-latas, eis a questão.

Mas esse discurso que demonstra o complexo de inferioridade, encontra seu oposto no ufanismo com que a propaganda com fins políticos se reveste. Preocupado com a imagem do Brasil e com a autoestima do brasileiro, o Governo Federal lançou em 2009 como propaganda de final de ano o vídeo “Brasil um país de todos”, que tinha por fim promover a integração de determinados segmentos da sociedade que se achavam excluídos. O filme com duração de 1 minuto e produzido pela Fabrika Filmes possui o seguinte texto:

O que é ser brasileiro? É ter capacidade de superação. É sair da crise como uma nova nação. É ultrapassar as fronteiras e construir sonhos de uma vida inteira. O que é ser brasileiro? É pegar no pesado. Manter a leveza. É manter o humor, mas também manter a firmeza. É entrar em campo para ganhar o mundo. É mostrar talento para ir mais fundo. É ser bamba na linha de produção. É ser craque até para fazer avião. É ser empreendedor por natureza. É levar um pouco de Brasil para cada mesa. É ganhar no planeta um novo conceito. De um povo que trabalha e se dá ao respeito, que cria, transforma, fazendo bem feito. Prazer sou brasileiro. Esse é o nosso jeito. Estamos vivendo um novo Brasil.<sup>69</sup>

Determinadas características foram eleitas como características de um determinado modo de “ser”. O uso da

música em tom crescente, contraposta ao som de lamento dos violinos, deveria impactar o espectador e lhe transmitir uma mensagem de confiança naquele que revela sua identidade magnífica, ou seja, no Governo Federal. Esse mesmo discurso é encontrado em vários países, em se tratando de discurso governamental. Deve-se promover a autoestima do povo, o que garante a confiança no governo revelador da boa nova. Entretanto, o mero realce de características exclusivamente (e pretensamente) positivas não leva ao processo reflexivo e de autoconhecimento. Por isso, caracterizo como o outro lado da mesma moeda do processo de destaque das características negativas.

Como forma ineficaz de construção da autoimagem, essas atitudes de reforço do positivo, acabam por embasar aquelas de cunho negativo. Vejamos o que se escolheu na Alemanha como pôsteres premiados para servirem de propaganda para a Feira do livro de Frankfurt no ano de 2013.



**Figura 8 - Primeiro lugar: „Dackel“ de Yvonne Winnefeld und Mika Sperling, Hochschule Darmstadt.**

O júri era composto por representantes da Feira do Livro de Frankfurt, do comitê organizador da homenagem ao Brasil na Feira, do Museu de Artes Aplicadas, da Secretaria de cultura da cidade de Frankfurt e do Clube Alemão de Designer. Agraciado com um prêmio de 1500 Euros em dinheiro, temos o cartaz “*Dackel*” (Bassê) de Yvonne Winnefeld, Hochschule Darmstadt. A justificativa para a premiação foi a seguinte: „O cartaz mostra a fantástica combinação de dois estereótipos – o do Bassê, amado por muitos alemães, tem como enfeite na cabeça e no corpo enfeites típicos de um sambista e espera pela visita do Brasil na Feira do Livro de Frankfurt”<sup>70</sup>.



Figura 9 - segundo lugar, “*Buchjubiläum à la Pelé*”

70 Reportagem disponível em: [http://www.boersenblatt.net/artikel-plakatwettbewerb\\_zum\\_ehrengast\\_brasilien\\_der\\_frankfurter\\_buchmesse.627782.html](http://www.boersenblatt.net/artikel-plakatwettbewerb_zum_ehrengast_brasilien_der_frankfurter_buchmesse.627782.html).

O segundo lugar, “*Buchjubil à la Pelé*” (Júbilo ao livro à moda de Pelé) é uma fotomontagem de Victor Vila Guerrero da Hochschule RheinMain (Escola Superior RheinMain em Wiesbaden) que se baseou na figura do famoso jogador de futebol e teve como justificativa do júri o seguinte: “Aqui o artista joga com a figura do mais famoso e mais querido jogador de futebol do Brasil: Pelé. Montado a partir da captação de um momento histórico logrou-se colocar o livro em cena e o entusiasmo pelo futebol foi transferido para a Feira do livro de Frankfurt”. O terceiro lugar, “*Pflanzenbuch*” (Livro de Plantas), expõe uma paixão alemã: o apego ao mundo da natureza. É o cartaz de Michelle Pfeifer, da mesma instituição, Hochschule RheinMain (Wiesbaden), e teve como consideração do júri o seguinte: “Um esboço decorativo, extremamente simbólico da variabilidade, tanto do mundo dos livros, como também do Brasil, ilustrativo de sua flora e fauna”

Ao se comparar as imagens dos cartazes com aquelas encontradas nas pesquisas do Google, elas se mostram bastante similares. Em suma, o olhar estrangeiro sobre uma determinada cultura custa muito a se afastar de determinados estereótipos que sobrevivem ao longo do tempo, gerando confrontos desagradáveis entre representantes das distintas culturas. O resultado do concurso foi assim analisado na mídia brasileira por dois jornalistas:



**Figura 10 - cartaz vencedor na Feira do Livro de Frankfurt**

Acontecerá em outubro a Feira do Livro de Frankfurt, na qual o Brasil será homenageado. O diretor do evento, o alemão Jürgen Boos, dissera que a cultura brasileira não se resume a “samba e Ipanema”. O concurso de cartazes da feira, organizado pelo próprio diretor, não combina com suas palavras. O cartaz vencedor, referente ao Brasil, estampa um cão da raça teckel trajado de carnavalesco. Os brasileiros merecem mais respeito.<sup>71</sup>

Essa construção da imagem de um “país tropical abençoado por Deus e bonito por natureza”, como diz a letra da música de Jorge Benjor, teve o cinema como seu instrumento mais eficaz no Século XX. Tomo duas figuras como exemplo: Carmem Miranda e o personagem Zé Carioca.

---

71 “O Brasil mais merece respeito na feira de Frankfurt” por Antonio Carlos Prado e Elaine Ortiz



Figura 11 – Carmen Miranda e Hollywood

A trajetória da atriz de origem portuguesa, que se tornou símbolo do Brasil na América dos anos quarenta, foi catapultada por suas performances em filmes de sucesso de Hollywood. Neles aparecia trajando vestes estilizadas de baianas, vendedoras ambulantes de doces e acepipes de origem africana, e portava na cabeça um turbante de duvidoso gosto. Em 1938 Carmen inaugurava o visual exótico na comédia musical *Banana da Terra*. Assim justifica a atriz a invenção da indumentária:

A Urca foi meu trampolim. Nessa época, nem sonhava em vestir baiana. Aliás, no baile do Municipal desses tempos saudosos, marinheiros e baianas eram fantasias proibidas pela sua vulgaridade. Acontece que eu tinha de me apresentar cantando “O que é que a baiana tem?”, e a letra da música dizia que ela tinha isso, tinha aquilo, coisas, enfim, que a minha fantasia precisava ter. Então, pedi ao Trompowski (cenógrafo e figurinista) que desenhasse uma baiana pra mim. Foi a minha primeira fantasia. Era branca, com uma barra preta e um Pão de Açúcar ao lado. Para

completá-la, comprei na Avenida Passos uns colares de mil e quinhentos réis e duas cestinhas de sete mil-réis (*Apud Cabral, 1996 p. 70*).

No ano seguinte embarcava para os Estados Unidos para ser uma das mais bem pagas atrizes da cidade dos filmes. Seu primeiro filme americano, *Serenata tropical (Down Argentine Way)* foi subsidiado pela Divisão de Cinema americana como parte integrante da “*Good Neighbor Policy*” (Política da Boa Vizinhaça) traçada por Franklin Roosevelt e levada a cabo mais de perto por Nelson Rockefeller, diretor na época da Secretaria para Assuntos Interamericanos (OCIAA - *Office of the Coordinator of Inter-American Affairs*). Era a época da Segunda Guerra e os Estados Unidos tinham por intenção incrementar os negócios, sobretudo das grandes firmas americanas, além de minimizar a influência cultural europeia e principalmente daquelas culturas ligadas aos países formadores do eixo. Era uma política de incremento da cultura estadunidense em terras antes colonizadas pela velha Europa.

A personagem dos quadrinhos, “Joe Carioca” ou “Joseph Carioca”, o Zé Carioca, foi criado por Walt Disney por encomenda do governo americano nos mesmos moldes descritos anteriormente. Seguindo esses propósitos, o cineasta, tido como “embaixador da boa vizinhaça”, desenvolveu para cada país latino americano um personagem “autêntico”. Como resultado da viagem de Disney pela América do Sul surgiram as seguintes personagens: a figura de um gaúcho, o “Gauchinho Voador”, como representante da Argentina; o galo “Panchito”, como representante do México

e o papagaio “Zé Carioca”, como representante do Brasil. O propósito de promoção tanto da atriz, quanto dos quadrinhos era claramente de fundo geopolítico, aliando-se para este fim a cultura de massa e a indústria do entretenimento (cf. Dorfman; Mattelart, 2002). Para os quadrinhos brasileiros foi escolhida a figura do papagaio que deveria incorporar em seus trejeitos e ações o “típico brasileiro”, leia-se, o “malandro” carioca. Assim o literato brasileiro Ruy Castro descreve em crônica para o jornal “Folha de São Paulo” a criação do tipo:

Para os que nunca se aprofundaram em sua biografia, aí vão os dados básicos. Zé Carioca foi gerado em 1941, no Rio, num salão do Copacabana Palace temporariamente convertido em estúdio de desenho para Disney e seu pessoal, que colhiam dados para um filme que se passaria aqui e se chamaria “Alô, Amigos”. Disney queria criar um personagem brasileiro para fazê-lo contracenar com seu já famoso pato Donald. E logo encontrou o que procurava: um papagaio.

No ano de 1942 foi realizado o filme “Alô Amigos” (“*Saludos amigos*”) e lançado com entusiasmo no Rio de Janeiro. Nele se apresenta uma viagem pela América do Sul – Brasil, Argentina, Peru, Bolívia e Chile – sendo cada país mostrado por seu personagem “típico”. A quarta e última parte do filme, “Aquarela do Brasil”, tinha como tema a música homônima de Ari Barroso, interpretada por Aluísio de Oliveira. No ano seguinte era integrada na voz e interpretação de Carmen Miranda no filme em “Entre a loira e a morena” (“*The Gang’s All Here*”) de Busby Berkeley. A cena musical é iniciada pela visualização de uma grande

quantidade de frutas que preenchem toda a tela e que, com o fechamento da cena, passam a caber todas no chapéu da cantora, uma estilização de um tabuleiro de ambulante.

A figura brasileira do papagaio foi criada com ajuda direta e indireta de brasileiros e exportada para os estúdios americanos. O cartunista a quem se atribui a matriz criativa para o nascimento do papagaio malandro foi José Carlos de Brito e Cunha, conhecido como J. Carlos. Anos antes, Luiz Silva havia criado um outro papagaio, o Faísca. A voz também era dublada por um brasileiro, José do Patrocínio Oliveira, integrante do grupo musical “Bando da lua”, que acompanhava Carmen Miranda, atuando ao lado da atriz em vários filmes norte-americanos. A excentricidade do filme é assim interpretada por Sidney Ferreira Leite (2006):

Apesar de todos os cuidados da produção em não cometer erros para desempenhar de modo eficiente a missão diplomática traçada, as contradições e as ambiguidades do desenho são explícitas. Donald e seus companheiros não se comportavam como amigos, mas como turistas que visitavam terras exóticas. O turista interpreta a cultura das regiões que visita como uma seleção de monumentos. O resultado de tal interpretação é a redução dos nativos a tipos, desprovidos de personalidade e história, isto é, estereótipos. No Brasil, por exemplo, o carioca é caracterizado como o malandro simpático e cordial, a síntese do “espírito brasileiro”, o argentino é representado pelo vaqueiro gaúcho, aventureiro e corajoso. Em outras palavras, tipos que resumiam o olhar americano sobre seus vizinhos latinos, sem a intenção de observar as diferenças culturais, mas comprometido em reduzir e classificar, estratégias para submeter o desconhecido à condição de inferior.

Três anos depois, ao término da guerra e início de um novo capítulo na história mundial marcado pela ascensão político-cultural dos Estados Unidos, um novo filme de animação dos estúdios Disney é lançado: *Los Tres Caballeros*, mais conhecido no Brasil pela parte “Você já foi à Bahia?”. Neste filme pleno de clichês e estereótipos, o espectador é convidado a conhecer através das peripécias dos dois amigos, Pato Donald e Zé Carioca, “a terra do romance, do luar e de lindas garotas”. Neste filme, o papagaio dança ao lado de Aurora Miranda, irmã de Carmen, configurando uma pretensa aliança harmônica e cordial entre as duas américas.

Essa mesma “harmonia” é reinventada em 2011 no filme de animação *Rio*, dirigido por Carlos Saldanha, também coautor do roteiro. Um raro exemplar de arara azul macho é contrabandeado para os Estados Unidos e acaba se extraviando do seu comprador, sendo adotado por uma bióloga que desenvolve uma forte ligação afetiva com o animal “batizado” de Blu. O desajeitado ornitólogo brasileiro, Túlio, viaja aos EUA para tentar convencer Linda a permitir o acasalamento com uma fêmea para garantir a sobrevivência da espécie. Em solo brasileiro começam as aventuras e confronto entre a arara americanizada e Jade, a arara fêmea que vive em liberdade na “selva” carioca. Os jeitos americanos e brasileiro de ser começam a ser confrontados. Inicialmente os trejeitos da arara aculturada são ridicularizados, mas ao longo do filme os artifícios e conhecimentos adquiridos pela educação americana, em uma remodelação contemporânea

do “American Way of Life”, lhe permitem se mostrar como o verdadeiro herói do filme.



Figura 12 - Imagem da edição do filme em DVD.

As considerações finais de José Nicolau Gregorin Filho (2012) em artigo dedicado a analisar o filme rumam para a mesma direção proposta neste ensaio:

Esse herói saído de uma terra civilizada e disposto a se aventurar numa selva prodigiosa com o propósito de salvar seus semelhantes seria a narrativa da trajetória do próprio narrador? Pois, se trata de um imigrante brasileiro disposto a vencer desafios pessoais e profissionais na terra de prodígios: a os Estados Unidos da América com sua gigante indústria cinematográfica e seu poderio tecnológico? O salvamento dos semelhantes seria a inserção de uma personagem estereotipada do brasileiro que sai do país e volta para salvar o seu povo da corrupção? As respostas a essas questões, ainda que colocadas de maneira breve, são de fundamental importância para o início de um

debate mais amplo na área de literatura para crianças e jovens, pois apontam algumas marcas da dominação ideológica veiculada em textos com o inocente rótulo de entretenimento.

Esses três exemplos nos dão mostras da continuidade do discurso hierarquizante e de uma visão de cultura que elege uma referência como padrão a ser seguido.

Com esses questionamentos, que não são novos e que são mote para estudos bastante profundos e diversificados, comecei a me interrogar sobre o que fazer no interior de minha área de atuação para fazer com que o diálogo e não a receita fosse possível. Sem dúvida alguma os estudos contrastivos no âmbito dos sistemas culturais se tornam fundamentais para isso. Entretanto o que mais me chamou a atenção ultimamente é a forma com que o conceito de transculturalidade, cunhado por Wolfgang Welsch pode ser implementado no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

(...) A questão é que, agora, as diferenças não são mais resultantes de uma justaposição de culturas claramente delineadas (como em um mosaico), mas são produtos de redes transculturais que trazem algumas coisas em comum as quais, ao mesmo tempo, se diferem em outras, mostrando, ao mesmo tempo, sobreposições e distinções. A mecânica da diferenciação se tornou mais complexa. No entanto, pela primeira vez, se tornou mais culturalmente genuína e não mais obedece a estipulações geográficas ou nacionais – segue puros processos de intercâmbio cultural.

Não basta a comparação com vistas à promoção do diálogo intercultural, o que pode nos dar a consciência da

multiculturalidade, mas deve-se ir mais além, em busca da identificação do que nos torna transnacionais. As pesquisas de afirmação das identidades locais deveriam andar no mesmo passo daquelas que nos tornam universais. Para isso as ferramentas atuais de integração em rede desempenhariam um papel fundamental, pois é através das trocas que podemos identificar não só o peculiar, mas também que nos torna colaborativos e parceiros. Não tenho respostas prontas, mas a retomada de conceitos como os de literatura universal (*Weltliteratur*), conforme cunhado por Goethe em adequação ao nosso momento, fosse um dos caminhos possíveis para se evitar o endosso de um discurso de hierarquização e demérito.

## **Referências**

Cabral, S. 1996. *A MPB na era do rádio*. São Paulo. Moderna.

Castro, Ruy. 2012. Nascido no Copacabana Palace, Zé Carioca completa 70 anos. In: Folha de São Paulo, edição de 25/11/2012. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/serafina/2012/12/1189732-nascido-no-copacabana-palace-ze-carioca-completa-70-anos.shtml>.

Dorfman, A. e A. Mattelart. *Para ler o Pato Donald: Comunicação de Massa e Colonialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

Freire Filho, J. s/d. *Mídia, estereótipo e representação das minorias*. Disponível em: <[www.pos.eco.ufrj.br](http://www.pos.eco.ufrj.br)>. Acesso em: 10.maio.2015.

Gregorin Filho, José Nicolau. 2012. *O olhar polêmico do narrador no filme Rio*. In: *Literartes*, [S.l.], n. 1, p. 1-7, sep. 2012. ISSN 2316-9826. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/47171/50901>>. Acesso em: 06 abr. 2014.

Hall, Stuart. 2003. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG.

Hall, Stuart. 1997. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

Leite, Sidney Ferreira. 2006. *Um pouco de malandragem*. In: *Revista História Viva*. 30 abril 2006. Disponível em: [http://www2.uol.com.br/historiaviva/reportagens/um\\_pouco\\_de\\_malandragem.html](http://www2.uol.com.br/historiaviva/reportagens/um_pouco_de_malandragem.html).

Monteiro, Filipe; Benjamin, Mariana. Papagaio das antigas. In: *Revista de História*. Junho de 2008. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/em-dia/papagaio-das-antigas>.

Prado, Antônio Carlos; Ortiz, Elaine. O Brasil mais merece respeito na feira de Frankfurt. In: *Revista Isto É*. Edição n. 2278, de 12. Jul.13. Disponível em: [http://www.istoe.com.br/assuntos/semana/detalhe/314110\\_O+BRASIL+MAIS+MERECE+RESPEITO+NA+FEIRA+DE+FRANKFURT](http://www.istoe.com.br/assuntos/semana/detalhe/314110_O+BRASIL+MAIS+MERECE+RESPEITO+NA+FEIRA+DE+FRANKFURT).

Rodrigues, Nelson. 2007. Complexo de vira-latas. In: Santos, Joaquim Ferreira dos. (Org.). *As cem melhores crônicas brasileiras*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva. p.118/119. Disponível em: [http://www.releituras.com/nelsonr\\_viralatas.asp](http://www.releituras.com/nelsonr_viralatas.asp). Acesso em 20.abril.2015.

Santos, José Luiz dos. 1987. *O que é cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense.

Smith, Adam. 2015. *Estudante britânico comenta o complexo de vira-latas dos brasileiros*. In: *Pragmatismo político*; Blog, publicação de 14/05/2015. Disponível em: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/05/blogueiro-de-londres-comenta-o-complexo-de-vira-latas-dos-brasileiros.html>; acesso em 20/05/2015.

Welsch, W. 1999. *Transculturality - the puzzling form of cultures today*. In: Featherstone, Mike; Lash, Scott. *Spaces of Culture: City, Nation, World*. London: Sage 1999, pp. 194-213. Disponível em: [http://www2.uni-jena.de/welsch/papers/W\\_Welsch\\_Transculturality.html](http://www2.uni-jena.de/welsch/papers/W_Welsch_Transculturality.html). Acesso em 15 abr. 2015.

## **AS DIMENSÕES SEMIÓTICAS DO DESIGN APORTE TEÓRICO PARA O ESTUDO E PROJEÇÃO DE PRODUTOS HÍBRIDOS**

Vera Lúcia Moreira dos Santos Nojima<sup>72</sup>

Frederico Braida<sup>73</sup>

### **Introdução**

No Programa de Pós Graduação em Design da PUC-Rio, o Grupo de Estudos Tríades: Design - Linguagens - Transversalidade, coordenado por Vera Lucia Nojima, desenvolve pesquisas sobre o Design, considerando a premissa de que Design é um fenômeno linguagem. Nessa perspectiva, têm sido consideradas as imbricações entre Design, um campo em aberto cuja construção ontológica se encontra em pleno desenvolvimento, e as Ciências da Comunicação, sobremaneira, a Semiótica.

Ao longo das pesquisas, percebemos que se tornou rotineiro afirmar que as manifestações expressivas e significantes, consideradas não verbais, ou não linguísticas, ou ainda não completamente dependentes dos meios linguístico-verbais, como a Pintura, a Escultura, o Cinema, a Arquitetura e o Design são linguagens. Entretanto, na perspectiva do Design, consideramos que não se trata apenas

---

72 Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. PUC-Rio.  
E-mail: nojima@puc-rio.br

73 Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF.  
E-mail: frederico.braida@ufjf.edu.br

de uma tentativa de investigar as linguagens não verbais, por meio dos conhecimentos já sistematizados para o estudo das línguas - a linguagem verbal.

Observamos o cuidado e a precisão requeridos quando afirmamos que “Design é linguagem”, para não repetir apenas os modelos que propõem adaptações simplistas e mecanicistas dos conceitos desenvolvidos no estudo das línguas. Para tanto, entendemos ser de fundamental importância compreender quais os sentidos são legítimos nos usos do termo “linguagem”, quando se trata do campo do Design.

### **Design, fenômeno de linguagem**

Fiorin (2009: 8) afirma que “a linguagem é um fenômeno extremamente complexo, que pode ser estudado de múltiplos pontos de vista, pois pertence a diferentes domínios”. Como se vê, conceituar “linguagem” não é muito fácil, haja vista as múltiplas aplicações e acepções encontradas em diversos autores dos mais variados campos do saber.

Das duas noções para “linguagem”: uma mais restrita, significando “língua”, e outra mais ampla, entendida como um fenômeno semiótico lato, abarcando, sobretudo, as manifestações mais gerais, ficamos com a segunda. Assim, adotamos o conceito peirceano de que a “linguagem” é a faculdade que o homem tem de se comunicar por meio de signos, quer verbais articulados, ou seja, a língua, quer por qualquer outra manifestação realizada por signos como os gestos, os sinais de trânsito, uma marca ou um objeto (Peirce, 1977).

E, entendendo que o estudo das linguagens é da alçada da Semiótica, esta representa um aporte teórico legítimo para a abordagem conceitual, e até mesmo metodológica, nas investigações sobre o Design como fenômeno de linguagem. Sua ação é fluida e maleável, pois permeia as mais variadas áreas, atividades e disciplinas e se assenta no raciocínio de uma amplitude transversal e transdisciplinar.

Ressaltamos que focar o Design sob o ponto de vista da linguagem não se trata de identificar a “língua” do Design, mas de investigar um modelo oportuno que seja aplicado aos objetos, concebidos no campo, em meio às suas múltiplas modalidades, e que seja coerente falar em “linguagens do Design”.

Como a ciência geral dos signos ou ciência da significação, ou ainda, a ciência que estuda todas as linguagens (Santaella, 2001: 13), temos visto que a Semiótica disponibiliza um profícuo instrumental não só para as investigações a respeito do Design, mas, sobretudo, para seus processos de projeção.

Reconhecemos duas ênfases, dependentes, porém diferentes, que decorrem da afirmação: Design é linguagem.

A abordagem “como fenômeno de linguagem” diz respeito a uma operação metodológica, o estudo da linguagem propriamente dita ligado à questão constitutiva, ontológica e epistemológica. Compreender o design como fenômeno de linguagem é entendê-lo como fenômeno de comunicação, ou seja, entender que os produtos são constituídos por meio de signos e sistemas de signos, os quais são capazes de gerar significados.

Por outro lado, a investigação sobre as linguagens do Design pressupõe entender como os signos se estruturam nesse campo. Sudjic (2010) afirma que a linguagem do Design serve para sugerir o gênero de um objeto, muitas vezes pelo meio menos sutil, pela cor, pela forma, pelo tamanho e por referências visuais. Também Bürdek (2006) menciona que a linguagem é um meio de interpretação da realidade e a linguagem do produto permite ao consumidor/ usuário possibilidades de identificar-se com ele.

No que concerne à pesquisa, o Grupo Tríades vem desenvolvendo trabalhos importantes em torno do tema “linguagens do Design”, em nível de mestrado e doutorado, e até de iniciação científica, publicados em artigos, livros e anais de congressos científicos.

Uma dessas pesquisas resultou da discussão conceitual que alicerçou a investigação de doutorado do Frederico Braida, atualmente coordenador do Grupo de Pesquisa das Linguagens e Expressões da Arquitetura, urbanismo e Design (LEAUD) no Programa de Pós Graduação em Ambiente Construído da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, cujo objeto foi a linguagem híbrida do Design. Das reflexões sobre este trabalho, resultaram já dois livros publicados em 2014. O primeiro deles “Porque design é linguagem?” visa esclarecer em que sentidos são legítimos os usos do termo linguagem quando aplicado no campo do Design. O outro evidencia como a Semiótica de extração peirceana respalda a compreensão do Design. Relaciona três tríades que têm

conformado a área e constitui o seu aporte teórico. “Tríades do Design: um olhar semiótico sobre a forma, o significado e a função” é a nossa contribuição para que análises críticas e reflexivas em interfaces com outras áreas do conhecimento sejam desenvolvidas.

### **As tríades do Design**

As tríades do Design mencionadas carregam os substratos semióticos dos processos de hibridização presentes nos produtos, que nos cercam nos dias de hoje, para o foco da linguagem híbrida do Design, o assunto do nosso terceiro livro, que se encontra no prelo. Este tema partiu de uma visão contemporânea para afirmar que, ontologicamente, o hibridismo está presente na linguagem do Design. E, é sob a perspectiva desses estudos que pretendemos explicitar a tipologia da linguagem híbrida do Design como um instrumento tanto para leitura e análise quanto para a projeção de produtos híbridos.

Considera-se híbrida a composição de dois elementos diversos anomalmente reunidos para originar um terceiro elemento que pode ter as características dos dois primeiros reforçadas ou reduzidas. Confirmamos que “híbrido” é um conceito contemporâneo, apesar da carga predominantemente ideológica tão relevante nos debates da pós-modernidade.

Podemos afirmar que os processos híbridos, de hibridações e/ou hibridizações, tornaram-se uma marca

do nosso tempo, uma condição possível para produção e interpretação do mundo em que vivemos, uma vez que, conforme afirma Canevacci (1996 apud Costa, 2010: 9),

o desejo do olhar contemporâneo, ainda mais flexível que o do passado, parece fluidificar-se na capacidade de elaborar a sua própria e irrepetível montagem icônica que mistura, sincretiza e polifoniza estilos diferenciados.

Hibridismo é um conceito contemporâneo, voltado para a compreensão de uma sociedade também contemporânea de multiplicidades, de misturas e de convergências, na qual tudo, potencialmente, se hibridiza: as culturas, as comunicações e as artes; também as mídias, as linguagens, os signos etc. e ainda o Design.

A palavra 'híbrido' saiu de seu reduto biológico de origem e tornou-se, praticamente, um paradigma para a descrição e a compreensão do mundo contemporâneo. Desde as últimas décadas do Século XX, pode-se observar a utilização da palavra 'híbrido' e suas variações em contextos muito diversificados, designando, além da sua inserção na Biologia, os processos de miscigenação étnica de globalização e de superação de fronteiras (Canclini, 2003), passando por fusões entre as artes, a literatura e os meios de comunicação (Bakhtin, 1988; McLuhan, 1971; Martín Barbero, 2001; Plaza, 2003; Lévy, 2005), chegando às misturas de linguagens, promovidas pelas novas tecnologias de informação e comunicação, pelas tecnologias digitais, mais especificamente, pelo uso do computador e da Internet (Machado, 2008; Santaella, 2005; 2010).

Depreendemos, então, que o emprego do vocábulo 'híbrido' e suas variações se mostram mais flexíveis e abrangentes que outros como 'sincretismo', 'mestiçagem', 'miscigenação', 'fusão' ou quaisquer outras palavras que representem misturas particulares. A palavra 'híbrido' se mostra livre o suficiente de uma tradição histórica e, portanto, abrange uma gama bastante variada de fenômenos na contemporaneidade.

Embora se possam encontrar diversas conceituações para a palavra 'híbrido' e suas variações, sobretudo quando aplicadas a uma determinada área do conhecimento, percebe-se que todas elas se aproximam da noção de 'mistura' e da criação de algo novo. Esta noção pode abarcar todas as definições aplicadas aos diversos campos.

No Design, o hibridismo encontra abordagens diferentes que variam de acordo com o marco teórico utilizado pelos autores/pesquisadores, bem como em função dos objetivos de suas investigações.

Observamos dois tipos principais de abordagem dos hibridismos no campo do Design, os quais, embora se diferenciem entre si, sobretudo pelo referencial teórico que os sustentam, complementam-se e assim se constituem: (1) a produção do Design no seio de uma cultura híbrida ou num contexto de 'globalização' e (2) a produção do Design a partir de linguagens híbridas. Enquanto a primeira abordagem se insere precipuamente em uma visão sociológica, cuja base está nos estudos culturais, para a compreensão do lugar dos

produtos do Design como bens da cultura material, a segunda lança um olhar mais específico sobre os próprios elementos de configuração do Design e da sua linguagem.

A Semiótica tem para o Design uma dimensão especial. Não se trata apenas de aplicar categorias e princípios teóricos para explicar as relações de interlocução entre designer – pesquisa/projeto/produto – usuário. Estudá-las como manifestações do Design que se fundamentam no pressuposto de que o conhecimento, o uso e a manutenção de todo e qualquer produto projetado, produzido e colocado no mercado consiste no vínculo que o homem (usuário) com ele estabelece no processo de apropriação, isto é, no contexto de uma terceiridade semiótica.

### **Experiências pedagógicas**

No âmbito das experiências pedagógicas, as disciplinas ditas teóricas, relacionadas aos estudos da Semiótica têm fornecido um aporte incontestável às atividades de projeto em cursos de graduação em Design. É importante frisar que o estudo dos conceitos, classificações e preceitos da Semiótica que passamos aos futuros designers não têm e não podem ter o caráter de ferramenta projetual. Muito pelo contrário, os estudos semióticos além de serem um eficiente e eficaz caminho metodológico para analisar e compreender processos e produtos, também se constituem em relevantes meios para a estruturação do conhecimento internalizado. Concordamos com Filipe Cassapo que, tomando os conceitos apresentados por Ikujiro Nonaka sobre conhecimento tácito

e explícito, entende a internalização como a apropriação do conhecimento explícito por um enquadramento (sua compreensão) individual, nos modelos mentais particulares, e explica que se “trata, por exemplo, de entender um conceito e formar uma opinião a respeito e aplicá-lo na prática” (Cassapo, sem data).

É com vistas a esse conhecimento internalizado que os alunos são estimulados a encarar os aspectos teóricos e praticá-los em exercícios de aplicação para realizar leitura, análise e interpretação de produtos de Design.

Partimos da premissa de que a Semiótica, para além do seu cabedal teórico-conceitual, pode auxiliar, pragmaticamente, os designers no desempenho de suas tarefas, sobretudo quando seu escopo metodológico é articulado às teorias próprias do campo do Design.

Com base nos conceitos e princípios semióticos peirceano, e em compasso com a tríade ‘forma, significado e função’, com as dimensões semióticas dos produtos (sintática, semântica e pragmática) e com as funções dos produtos (estética, simbólica e prática), os trabalhos são propostos aos alunos do Curso de Design da PUC-Rio na disciplina “Design e Comunicação” sob nossa docência.

Como exemplo podemos citar um trabalho apresentado por dois alunos, Bruno Cordeiro e Matheus Stones, para a proposta de realizar a leitura e análise de um produto gráfico, observando e apontando os aspectos indicativo e representativo dos signos e os níveis interpretativos,

segundo as três categorias universais instituídas por Peirce. A dupla escolheu a série de cartazes “UMA ÁRVORE NUNCA MORRE SOZINHA” desenvolvida pela agência Filadélfia de Belo Horizonte, em 2011, para o Instituto Inhotim, um centro de arte contemporânea e jardim botânico localizado em Brumadinho, no estado de Minas Gerais, com a finalidade de divulgar o Dia da Árvore (21 de setembro).

Descrito integralmente em nosso artigo “Um percurso semiótico para leitura e análise dos produtos do design gráfico” publicado na Revista Educação Gráfica, os alunos concluem que, na terceiridade, os cartazes



**Figura 1 - Série de cartazes “Uma árvore nunca morre sozinha” (Agência Filadélfia)<sup>74</sup>**

celebram o dia da árvore e clamam pela preservação. demonstram que o discurso não se volta apenas para a vegetação, mas amplia-se para o reino animal, muitas vezes esquecido. Explicam a mensagem, reforçada pelos signos verbais, que se amplia na leitura de que o alvo do desmatamento

---

74 <<http://www.filadeslfia.com.br/portfolio/#dia-da-arvore>>. Acesso em: 20.mar.2014.

é tanto a floresta quanto os animais que dela dependem, para despertar a sensibilidade dos seres humanos.

Outros dois exemplos vêm da proposta de que fosse simulado um produto que evidenciasse pelo menos, um tipo de hibridismo: sintático (formal), semântico (dos significados) ou pragmático (dos usos e funções), com base nos pressupostos da linguagem híbrida do design contemporâneo.

Felipe Paschoal apresentou a simulação do “outdoor termossensível”, com a ideia de que se alterne a informação de dia e à noite ou em dias de baixa visibilidade. A esse suporte se aplica uma tinta térmica, que sofre reação quando exposta a diferentes temperaturas e luminosidade. Explica que há um hibridismo sintático, pois a forma gráfica se altera, nas cores mudando o conteúdo conforme a incidência de calor e luz, possibilitando a visualização de duas informações diferentes. Diz ainda que há também um hibridismo o semântico, são duas informações expostas no mesmo suporte.



Figura 2 - Outdoor termos-sensível<sup>75</sup>

Maria Carolina de Oliveira Silva propôs a simulação de um produto que aproximasse as pessoas idosas ao uso da linguagem dos *emoticons* na internet no celular ou notebooks. “Na pesquisa vi que os livros são objetos que os humanos mais velhos têm mais intimidade”. Buscou, então, um produto que fosse comum ao livro e à internet - “o marcador de livro digital”. Um sistema digital bem simples foi acoplado a um suporte similar a um marcador comum com possibilidade de interação com os *emoticons* e ter acesso a diversos aplicativos.

75 Fonte: Trabalho do aluno Felipe Paschoal para a Disciplina Design e Comunicação do Curso de Design da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, 2014.



Figura 3 - Marcador de livro digital

O hibridismo neste objeto se destaca<sup>76</sup>

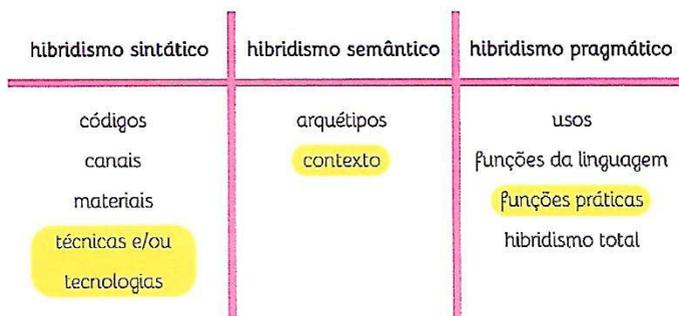


Figura 4 - Hibridismo

Podemos, dessa forma, afirmar que o hibridismo dos objetos da nossa sociedade heterogênea e múltipla, regido reconhecidamente por processos semióticos e

76 Fonte: Trabalho do aluno Maria Carolina de Oliveira Silva para a Disciplina Design e Comunicação do Curso de Design da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, 2015.

de intersemiose, revela-se muito importante não só para análise e reflexões sobre o design contemporâneo, mas se evidencia também valioso na configuração criativa das ações e decisões projetuais.

## **Referências**

Bakhtin, M. M. 1988. Questões de literatura e estética. A teoria dos romances. S. Paulo: Unesp.

Barbero, J. M. 2001. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ

Braida, F.; Nojima, V. L. 2014 - “Um percurso semiótico para leitura e análise dos produtos do design gráfico” in Revista Educação Gráfica V. 18 – Nº. 02, Bauru: Unesp

Bürdek, B. E. 2006. História, teoria e prática do design de produtos. S. Paulo: Edgard Blücher.

Canclini, N. G. 2003. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. S. Paulo: EDUSP.

Cassapo, F. (s/d.). “O que entendemos por Conhecimento Tácito e Conhecimento Explícito” S. Paulo: SBGC (site: [http://www.design.org.br/artigos\\_cientificos](http://www.design.org.br/artigos_cientificos)).

Costa, C. Z. 2010. Além das formas: introdução ao pensamento contemporâneo no design, nas artes e na arquitetura. S. Paulo: Annablume.

Fiorin, J. 2009. Linguagem e ideologia. S. Paulo: Ática.

Lévy, Pierre. 2005. Cibercultura. S. Paulo: Ed. 34.

Machado, A. 2008. Arte e mídia. Rio de Janeiro: Zahar

McLuhan, Marshall. 1971. Os meios de comunicação como extensões do homem. 3 ed. S. Paulo: Cultrix.

Peirce, C. S. 1977. Semiótica. S. Paulo: Perspectiva.

Plaza, J. 2003. Tradução intersemiótica. S. Paulo: Perspectiva.

Santaella, L. 2010. A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade. S. Paulo: Paulus.

\_\_\_\_\_. 2005. Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual verbal: aplicações na hipermídia. 3. ed. S. Paulo: Iluminuras: FAPESP.

Sudjic, Deyan. 2010. A linguagem das coisas. Rio de Janeiro: Intrínseca.

## **MODA Y ESPECTÁCULO**

José María Paz Gago<sup>77</sup>

La permanente crisis de la alta costura que se instala a partir de los años setenta, tras la edad de oro que vivió en las dos décadas anteriores, encontró una reacción radical por parte de los nuevos creadores de moda, que van a recurrir a la espectacularización de sus propuestas, enriquecidas por unos referentes de prestigio procedentes de la historia de la cultura y del arte.

Irrumpen con fuerza en los ochenta nuevos couturieres que marcan tendencias inéditas y sorprenden con sus creaciones llenas de novedad impactante, sorpresa y provocador escándalo. En la sociedad mediática del más reciente período finisecular los diseñadores se convierten en estrellas, divos de la costura y del espectáculo, magníficamente acompañados por las top-model, estrellas deslumbrantes de una fascinante galaxia interestelar que conforma el nuevo ciberuniverso, profusamente mediatizado y espectacularizado.

Puesta en cuestión con ocasión y sin ella, en despiadadas crítica a moro muerto, lo cierto es que la Haute Couture va a vivir una nueva Edad de Oro en las últimas décadas al convertir sus extraordinarios desfiles en grandiosos espectáculos cargados de glamour y sensualidad, espacios privilegiados del arte y la seducción, que fascinan irremisiblemente en

espacios arquitectónicos tan evocadores como el Grand Palais o Versailles., el Louvre o el Museo Rodin o el Bourdelle.

Frente a las decepcionantes y decepcionadas conclusiones de la sociología y la semiótica clásicas sobre el sistema de la moda, tautológico y vacío de sentido para Barthes, engañoso y clasista según Baudrillard, efímero y antidemocrático para Lipovetsky, grandes estilistas como el neurótico Saint-Laurent, el díscolo Galliano o el erudito Lacroix han llevado a cabo una ambiciosa operación de resemiotización de la moda que se ha cargado de referentes de prestigio rescatados la Historia del Arte y de significantes impactantes directamente importados de las Artes del Espectáculo. Esta estrategia resemantizadora y estetizante ha funcionado sin duda porque, cada vez en mayor medida, la moda se percibe como una manifestación cultural y artística de primer orden, como un espectáculo *stricto sensu*.

### **1. Belle Époque, la moda teatralizada.**

Pero la *teatralización* de la moda no es algo reciente, no se circunscribe a las últimas décadas del siglo XX, sino que, bien al contrario, está en el mismo origen del sistema de la alta costura. La estrecha relación entre moda y espectáculo tiene su origen en la segunda mitad del siglo XIX.

En efecto, en plena *Belle Époque*, el teatro entra en confluencia con la moda, de un lado y otro de la embocadura de la escena, pues tanto en los palcos como en el escenario, espectadoras y actrices competirán en elegancia y

extravagancia. El vestuario de seductoras vedettes, primeras actrices y grandes estrellas del espectáculo teatral será un campo de creación e investigación extraordinariamente fecundo para los modistos que creaban así tendencia a través de esta pasarela privilegiada en que se convirtió la escena. El francés Jacques Doucet, el inglés Charles Redfern o el español Mariano Fortuny diseñarán sus deslumbrantes vestidos para ser lucidos por las grandes divas de los escenarios como Sarah Bernhardt en Francia, Lillie Langtry en Inglaterra, Eleonora Duse en Italia, María Guerrero en España, Cléo de Mérode en Bélgica o Isadora Duncan en los Estados Unidos. Worth y su descendencia, Jacques Doucet, Jeanne Paquin y Paul Poiret, convertirán el teatro en la plataforma hegemónica de difusión de la alta moda, función que detenta por primera vez un espectáculo, anunciando lo que será posteriormente el poder omnipresente de los medios audiovisuales, el cine y la televisión, en la difusión de las tendencias indumentarias.

No por casualidad publica Émile Zola en el año de gracia de 1880 su novela *Nana*, ambientada en la época del Segundo Imperio, recreando magistralmente la poderosísima capacidad de seducción que el vestuario de una actriz, aunque fuese mediocre interpretativamente hablando, puede ejercer entre el público femenino... y masculino también. En una hábil gradación climática, describe muy gráficamente el novelista la aparición de Nana en escena, ante todo el gran mundo parisino de la alta nobleza, el periodismo, la literatura, la elegancia... Tras hacerse esperar largamente, la actriz hace

su aparición en el primer acto, en el papel de Venus: *Nana, muy alta, muy fuerte para sus 18 años, en su túnica blanca de diosa, sus largos cabellos rubios simplemente sueltos sobre los hombros descendió... Sin inquietarse, dio un golpe de cadera que dibujó una redondez bajo la delgada túnica...* El narrador va dando cuenta de la reacción de los espectadores ante este espectáculo de la seducción en la que se juega con el imponente cuerpo de la joven *cocodette* y un leve vestuario escaso, transparente, sugerente.

Finalmente, en el segundo acto el público ya no da importancia a la desastrosa prestación de la actriz, hipnotizado por su presencia en escena, todo un repertorio de la capacidad seductora de la moda vestimentaria: *Un estremecimiento removió la sala. Nana estaba desnuda. Estaba desnuda con una tranquila audacia, segura de la omnipotencia de su carne. Una simple gasa la envolvía; sus hombros redondos, sus pechos de amazona cuyos pezones rosas se mantenían elevados y rígidos, sus largas caderas que se balanceaban voluptuosamente, sus muslos de rubia carnosa, todo su cuerpo se adivinaba, se veía bajo el tejido ligero, de una blancura de espuma...* La brillante prosa descriptiva de Zola pone sobre las tablas a esta pésima actriz pero bellísima mujer que muestra en toda su plenitud la esencia de la moda: una interacción entre cuerpo y vestido para seducir a espectadores y clientes, protectores, pretendientes y amantes de todos los rangos, clases y edades.

A medida que avanza el siglo, el teatro va a tomar una importancia cada vez mayor como escaparate privilegiado de la última y más sofisticada moda. En esa década de los ochenta, la revista *L'Art et la Mode* presenta su artículo de apertura junto a espléndidos y muy literarios textos sobre la última moda, extensos estudios sobre pintura, la crónica mundana y una sección breve de crítica teatral titulada *Crónica de los teatros*. Con el paso de los años aumenta considerablemente el espacio dedicado a la crítica de teatro con una nueva sección, "Elegancias teatrales", donde se describe detenidamente, con todo lujo de detalles, el vestuario de las actrices de cada uno de los teatros de París, con amplio acompañamiento de ilustraciones. Hasta los años treinta, la escena teatral será la escena de la moda, de un lado y otro de la embocadura del escenario, pues los *looks* y vestidos para ir al teatro o a la ópera constituyen un género esencial de la estricta etiqueta elegante. Incluso Jeanne Paquin llegó a enviar actrices y modelos contratadas con sus últimas colecciones a la ópera o a los teatros para mostrar y lanzar allí sus creaciones más recientes.

La década siguiente, también Oscar Wilde nos ofrece vibrantes descripciones del vestuario que la jovencísima actriz Sibyl portaba en sus imaginarias actuaciones de un pequeño teatro londinense. Un enamorado Dorian Grey se exclama entusiasmado! *Tendrías que haberla visto! Cuando apareció vestida de muchacho estaba absolutamente maravillosa. llevaba un jubón de terciopelo color musgo*

*con mangas de color canela, calzas marrones, un precioso sombrerito verde con una pluma de halcón sujeta por una joya, y un gabán con capucha forrada de rojo mate.* Por las precisiones en prendas, telas y tonalidades, poco varía ésta de las crónicas insertadas en las revistas de moda de entonces, no en vano el famoso dandi inglés llegó a ganarse la vida como director editorial de una revista londinense de moda, *Woman's World*,

El modisto indiscutible de grandes actrices como la Bernhardt o la Réjane será Jacques Doucet, bibliófilo consumado y gran coleccionista de arte, a cuya sombra se formarán Madeleine Vionnet y Paul Poiret. Íntimo de los grandes pintores impresionistas como Degas o Monet y de los escritores vanguardistas, de Max Jacob o Apollinaire a Cendrars y Breton, creó una impresionante biblioteca, riquísima en manuscritos y fondos de los literatos franceses más importantes. Doucet recibió el impacto visual del particular tratamiento del color propio del impresionismo en sus combinaciones y superposiciones de tonalidades cromáticas mediante telas transparentes y bordados de flores para tratar de reproducir el colorido y la luz difuminada característica de esa pintura. Creó vestidos de gran suntuosidad y refinamiento, especialmente de fiesta y de noche, inspirados en las modas dieciochescas, profusamente adornados con todo tipo de encajes, sedas pastel, perlas y pasamanería, que alcanzaron grandísimo valor, tanto artístico como también monetario.

En su novela *De sobremesa*, el escritor colombiano José Asunción Silva describe el sufrimiento cotidiano de la joven artista rusa María Bashkirtseff, gravemente enferma, hasta que Un detalle de elegancia le hace olvidar la momentánea angustia. *Doucet*, el costurero, la espera para ensayarle un vestido de crespón de seda rosado, que tiene por todo adorno una guirnalda de rosas de Bengala, y que han combinado ambos para que, al lucirlo ella en el próximo baile, la concurrencia, al verla atravesar el salón moderno por entre la corrección de los fracs negros y de las blancas pecheras, tenga la ilusión de contemplar, sonriente y animada por la vida, la más hermosa de las pinturas de Greuze. Esta descripción de una típica creación del estilista parisino, muy semejante a uno de los más conocidos vestidos que concibió para Réjane, nos habla de los efectos emocionales y del carácter fuertemente pictórico del trabajo de Doucet.

Redfern fue también vestuarista renombradísimo de actrices, vedettes, mises y artistas de cabaret, celebridades y personajes de la *High Society* como la escritora Colette, para quien hacía el vestuario de calle y de sport, de baile, de noche o de fiesta. La revista española *Blanco y Negro* daba cuenta, el 8 de junio de 1899, de la fantástica fiesta artística con la que se había celebrado el Certamen de Belleza en París, donde había sido coronada Mlle. Jane Dortzal, vestida por el modisto Redfern. Fiel a esta moda profundamente teatralizada, tanto en la vida cotidiana como en la ficción escénica, los vestuarios teatrales del modisto inglés, espléndidamente fantasiosos y

ensoñadores, adquirieron la categoría de verdaderos elementos dramáticos, perfectamente integrados en el espectáculo, tal como puso de manifiesto la crítica de la época.

## **2. Paul Poiret: un modisto en el teatro.**

Ya en el siglo XX, en una época en que el teatro se ha convertido ya en el gran escaparate de la alta moda, Poiret encontrará el reconocimiento público al vestir a la actriz Gabrielle Réjane con un soberbio manto de tul y tafetán negro en la Ópera Zazà, de Leoncavallo. Si es esta prestación para la escena la que lanzará su prometedora carrera, el triunfo teatral más estruendoso y unánime le llegará a Suleimán el Magnífico, como se le conocerá muy pronto, cuando en marzo de 1913 realiza el vestuario de la pieza *El minarete* de Jacques Richepin. Dado que esta sensual comedia está ambientada en un suntuoso harem persa, el diseñador pudo plasmar sus gustos y preferencias lujuriosamente orientalizantes: turbantes con o sin penachos, pantalones mameluco, faldas transparentes... La crítica teatral quedó deslumbrada ante el trabajo de este vestuarista de lujo, ampliamente comentado: Fernand Gregh, de *La Liberté*, analizaba la labor de Poiret con inteligencia, entusiasmo indisimulado e inspiración verdaderamente poética afirmando que *El arte del decorador y del vestuarista se eleva aquí a la categoría de genial. Algunos vestidos femeninos muy escotados constituyen verdaderos poemas cuyos epítetos son matices y cuyas rimas son lentejuelas*. No encuentra palabras Gregh para describir

una especie de crinolinas que se superponen balanceándose con una gracia que compara a una escena de amor, sin duda refiriéndose a las estructuras transparentes con las que Poiret recubre los pantalones mameluco.

Muy teatralmente se refiere el inspirado crítico de *La Liberté* a los tres mantos que la protagonista, Myriem (Cora Laparcerie), superpone a un vestido de perlas que el gacetillero no duda en calificar de *estremecedor*. La actriz los pondría en cadencia, no sin cierta ceremonia, momento climático en el que la acción quedaría suspendida y el espectador no tendría ojos más que para el anaranjado glacial del primero, el plata y malva del segundo y el azul oscuro del tercero, sembrado de estrellas, evocando una noche calurosa de verano. En este punto, el sagaz crítico da la clave al mencionar que este fabuloso vestuario viene en línea recta de los Ballets Rusos cuya influencia va a ser -intuye- incalculable en la renovación del arte contemporáneo, tal como sugiere Proust. En este sentido, Abel Hermant, en *Le Journal*, se refiere a los gustos orientales en boga entonces al sostener que Richepin cuenta una historia bien francesa pero añadiendo una apariencia singularmente a la moda en aquel momento, apariencia que le venía como anillo al dedo al gran couturier.

Mucho más explícito va a ser Guy Launay en *Le Matin*, abriendo su crónica -cosa del todo inusual - con una extensa y elogiosísima referencia al creador del vestuario: *Por una vez, era natural que el nombre del couturier figurase en el programa e incluso puede decirse que M. Paul Poiret fue el*

*verdadero triunfador de la soirée.* Launay describe con todo lujo de detalles las creaciones de invención más picante y del más delicado gusto que hizo desfilar Poiret ante el público del teatro de La Renaissance: vestidos persas adaptados a la fantasía parisina, telas, pieles, adornos, formando con el color y la mezcla los más vivos e ingeniosos cuadros, pero la atracción central de la pieza vendría al final del tercer acto con el espectacular desfile de la mujeres del harem en blanco y negro.

Poiret el Magnífico supo expresar la atmósfera de libertinaje amoroso y voluptuosidad de la obra, espléndidamente vestida -o desvestida- por los sugerentes atavíos imaginados por él, en perfecta concordancia con la escenografía, tal como anotaba Joseph Galtier de Excelsior: los decorados son de una fantasía audaz, crean un paisaje extraño y onírico, al que contribuiría el vestuario que también se sale de lo ordinario, armonizándose con el marco buscado. Charles Montel comenta no sin humor en *L'Aurore* que las mujeres van poco vestidas pero esas desnudeces están bien presentadas para no escandalizar el pudor.

Liane de Pougy, Carolina Otero o Émilienne d'Alençon, grandes estrellas de la Belle Époque; las actrices francesas Sarah Bernhardt y Gabrielle Réjane o las españolas Tórtola Valencia, Pastora Imperio y María Guerrero, las bailarinas norteamericanas Isadora Duncan o Loïe Fuller, son las irresistibles creadoras de tendencias indumentarias que desfilan por las tablas de teatros y cabarets mostrando sus seductores ropajes, fabulosas joyas y peinados inéditos, extravagantes sombreros y calzado impecable.

La explicación de la moda como imitación del modelo es una evidencia bien conocida pero en ese fascinante período finisecular el mimetismo llega a extremos hasta entonces insospechados, mostrando todo el poderío y la fascinación de la moda. Para dar una respuesta a un fenómeno eminentemente social, surgen en este fin de siglo las primeras aproximaciones sociológicas a la moda, interpretada a partir de los principios dialécticos de imitación y distinción, tradición e innovación por el francés Gabriel de Tarde, los alemanes Rudolph von Jhering y Georg Simmel o el norteamericano Thorstein Veblen, quienes establecen la teoría clásica sobre la moda, todavía hoy en buena medida vigente.

En la primera década del siglo XX aparecen los nuevos nombres de la creación de moda parisina: Madeleine Vionnet comienza a trabajar en 1907 como modelista hasta que se instala por su cuenta, cosa que ya había hecho Paul Poiret en 1903 para despuntar pronto como vestuarista teatral y modisto de las estrellas del teatro del momento, como se ha puesto ya de manifiesto. Si Worth es el primer modisto en sentirse artista, Poiret es el primero que verdaderamente lo es, tratando siempre de llevar el arte a sus fascinantes creaciones vestimentarias, inspiradas por el teatro, la pintura o la escultura.

### **3. Los Ballets rusos y la moda.**

Si sus creaciones eran concebidas para el arte escénico, su inspiración fundamental vendrá también de los escenarios, concretamente de los Ballets rusos. Fascinado

por las antiguas culturas orientales, de ellas tomará exquisites turbantes, alegres faldas sultana, vaporosas gasas y tules etéreos, túnicas suntuosas, caftanes o pesados mantos engalanados con borlas y flecos que toma prestados a los Ballets eslavos de Dhiaguilev, llegados a París en 1909 y cuyos vistosos vestuarios sorprendieron y crearon enseguida tendencia en la capital francesa. Vestuaristas como Bakst y Benois asombraron por sus coloridos vivos y hasta agresivos que influirán - de una u otra forma - en la innovadora y audaz paleta cromática utilizada por el creador parisino.

Aquellos colores fuertes usados por Poiret provocaron el rechazo de Coco Chanel que no dudó en criticar agriamente *aquellos rojos, verdes, azules eléctricos, toda la paleta de Rimsky-Korsakov y Gustave Moreau, puesta a la moda por Poiret, me causaba náuseas*, confesaba el mito de la alta costura, para quien los ballets rusos eran decoración escénica y no costura, sus colores eran imposibles de llevar, por eso ella o Jeanne Lanvin optarán por el negro y otros colores naturales.

Proust dedica una página entusiasta de su *Recherche* al ballet *Scheherazade*, basado en un poema sinfónico de Rimski-Korsakov de 1888 y estrenado en la Ópera de París en 1910 por la Compañía de los Ballets rusos. Reflexionando sobre estos espectáculos que recreaban motivos folclóricos eslavos y orientales, el narrador pone de manifiesto el cambio radical que se produce en los gustos, en la primera década del pasado siglo, del arte razonable y francés a las músicas exóticas y a las danzas rusas, aplaudidas por

la buena sociedad parisina que se entusiasmaba ante esta *Scheherazade*. Con su elocuente comentario, Marcel Proust nos ayudaba a tomar consciencia de la innovación revolucionaria que supusieron aquellos compositores y coreógrafos rusos, en Occidente, grandes renovadores de la sensibilidad en la música, en el teatro y también en la moda, campos en los que habrían llevado a cabo -dice el narrador- una revolución tan profunda como el Impresionismo.

La idea revolucionaria de Diaghilev y de su principal coreógrafo, Fokine, fue dotar de una unidad expresiva tanto a la coreografía como a la música y a la escenografía, en la que se engloba el vestuario. Desde esta premisa, abandonarán los clásicos tutús de la danza clásica para crear vestidos específicos para cada papel. Este vestuario, sobre el que los escenógrafos rusos van a aprender a medida que lo realizan, pues adolecían de falta de formación en este campo, tendrá una inmediata influencia en los grandes de la costura de entonces, como Poiret.

Ya la primera velada de los Ballets Rusos en París, en el año 1909, produjo un auténtico delirio entre el público, especialmente el segundo ballet presentado, las *Danzas Polovtsianas* de la Ópera *El príncipe Igor* de Borodine. Los decorados y el vestuario, *ikats* de seda fuertemente coloreados sobre un fondo desnudo realizados por Nicolas Roerich, deslumbraron en este legendario estreno por su intenso exotismo cromático y coreográfico. Será éste el ballet más representado por la Compañía de Diaghilev y el que tendrá un inmediato impacto en la costura francesa.

Los dos decoradores-vestuaristas más influyentes serán sin duda Leon Bakst, apodado el colorista ruso, y Alexandre Benois, quienes trabajaron desde el primer momento con la Compañía, con la que más adelante colaborarán Picasso, De Chirico o Matisse. Mientras que éstos en general pintan o tintan los trajes, Benois y Bakst realizan bordados con hilo de seda, plata y oro, recargándolos con galones, pompones, borlas, perlas, doraduras y las más diversas aplicaciones. El erotismo de muchos de estos ballets exigía mostrar la piel de los bailarines, para lo que se recurre a un maillot de jersey de seda o algodón, de diferentes tonalidades según la ambientación geográfica de la historia. Leon Bakst, que había realizado un espléndido trabajo precisamente en *Scheherezade*, se convierte pronto en una referencia de la moda, colaborando en 1913 en revistas como la resucitada *Journal des Dames et des Modes*, donde se incluye un espléndido figurín suyo para Jeanne Paquin, una diosa Dione con larga túnica amarilla con cola corta profusamente adornada. Ese mismo año *Harpers Bazaar* publica otros figurines inspirados en sus creaciones teatrales.

Cuando en 1916, los Ballets Rusos inician una larga *tournée* por los Estados Unidos, la prensa norteamericana se hace eco de su enorme éxito y su extraordinaria trascendencia no sólo en cuanto a teatro, música y danza sino también en materia de moda. Los tabloides estadounidenses, especialmente *The Times*, elogian unánimemente el trabajo de Bakst, que ya había expuesto en Nueva York sus coloridas

creaciones indumentarias, presentándolo como inspirador de renombrados modistos y modisto él mismo de grandes divas de la danza como Anna Pavlova. Se pone de relieve el colorido de su vestuario y el uso que hace de velos y capelinas.

La moda de Poiret estaba profundamente teatralizada, sus suntuosas creaciones parecen hechas para ser lucidas en escena por alguna gran actriz, poseen un halo de ensoñación y de encantamiento ficcional, por eso cerrará su ciclo creativo bruscamente a finales de los años veinte, cuando se inicie una nueva era de la moda, más real y práctica, que sabrá liderar Gabrielle Chanel.

Justo antes de la Guerra, en 1914, Jeanne Paquin da un paso importante para hacer de la moda el gran espectáculo que hoy conocemos. Por vez primera, un desfile de moda se celebra literalmente en un escenario teatral, el escenario del Palace Theater de Londres, ciudad en la que su casa de modas estaba instalada desde 1896. Como era lo propio en su época, la diseñadora francesa tenía una concepción eminentemente teatral de la indumentaria y, de hecho, se preocupaba de elegir tejidos, tonalidades cromáticas y accesorios para concordar y jugar con la iluminación, en busca de reflejos inéditos, brillos insospechados y efectos siempre espectaculares, tal como proceden los vestuaristas teatrales. Para intensificar o suavizar la visualidad de sus imaginativas creaciones utilizó todo tipo de procedimientos como bordados, fruncidos, plisados, diversas aplicaciones e incrustaciones, cristales coloreados, pedrerías o lentejuelas

amén de telas metalizadas y metales preciosos como el oro o la plata. Mixturaba además audazmente telas muy diferentes, desde sus típicos rasos o sedas de color pastel, sedas tornasoladas o irisadas, con pieles, gasas y otras transparencias, para combinar con la iluminación y el movimiento de tejidos y modelos.

Las creaciones más peculiares y maravillosamente fantasiosas de Paquin fueron los vestidos de baile, tanto moderno como clásico, que ella contribuyó a dignificar y modernizar. Deslumbrará a todo el mundo elegante de los locos años veinte con su célebre vestido corto Chimère, de seda china y gasa adornado con diamantes, perlas y pepitas de oro especialmente concebido para bailar el charlestón y el foxtrot. En este contexto hay que entender la audacia de sus desfiles en el Palace Theater londinense, como una exhibición de vestidos de baile. Si ya antes había hecho una colección de vestidos para bailar el tango, su colaboración con el gran vestuarista de los Ballets rusos, Bakst, le llevará a renovar los vestidos de danza y de hecho el desfile incluyó pasajes de ballet con iluminación apropiada y acompañamiento musical. Hasta dos décadas más tarde no se repetirá la experiencia, con la genial Elsa Schiaparelli, porque uno de los conflictos bélicos más sangrientos de la historia interrumpe cruelmente la vida cotidiana europea.

## **Referencias**

Barthes, Roland. 2003. *Système de la mode*, Paris: Seuil, 1967. Ed. esp.: *El sistema de la moda y otros escritos*, Barcelona, Paidós.

\_\_\_\_\_. 1993. *Oeuvres Complètes, I. (1942-1965)*, Marty, E. ed., Paris: Seuil.

Benjamin, Walter. 2004. *Libro de los pasajes*, ed. de Rolf Tiedemann, Madrid, Akal, 2004.

Calefato, Patrizia, ed., 2002. *Moda e Cinema*, Bari, Costa & Nolan, 1999. Ed. esp. *Moda y cine*, Valencia. Engloba.

Fiemeyer, Isabelle, 1999. *Coco Chanel. Un parfum de mystère*, Paris, Payot.

Godart, Frédéric. 2011. ed., *Penser la mode*, Paris, Éditions du regard.

Lipovetsky, Gilles, 1987. *L'empire de l'éphémère. La mode et son destin dans les sociétés modernes*, Paris, Gallimard, 1987.

\_\_\_\_\_. 1990. esp.: *El imperio de lo efímero*, Barcelona, Anagrama.

Lipovetsky, Gilles; Serroy, Jean. 2013. *L'esthétisation du monde. Vivre à l'âge du capitalisme artiste*, Paris, Gallimard.

Morand, Paul. 1986. *L'allure Chanel*, Paris, Gallimard, 1986.

Proust, Marcel. 1987-1989. *À la recherche du temps perdu (1912-1924)*, Paris, La Pléiade, 4 vols.

Alston Pûrvis; Peter Rand; Anna Winestein, 2009. *Les Ballets Russes*. Arts et Design, Singapur, Hazan.

Corina Sandu. 2014. Ces toilettes tapageuses. Le discours sur le vêtement en France, de 1851 à 1893, Paris, Publibook.

José Asunción Silva, 1996. De sobremesa, 1922. Madrid, Hiperión.

Herbert Spencer, s/d. “Las maneras y la moda”, *Ética de las prisiones*, Madrid, La España Moderna, pp. 416-479.

Oscar Wilde, 2000. *The picture of Dorian Grey*, 1890, Oxford, Oxford University Press, 2000. Ed. esp. *El retrato de Dorian Grey*, Madrid, Espasa Calpe.

Emile Zola, *Les Rougon-Macquart*. *Histoire naturelle et sociale d’une famille sous le Second Empire*, Paris, La Pléiade, 5 vols., 1960-1967.

## **MÚSICA INTERATIVA E PERFORMANCE HOLOFRACTAL: PROCESSOS SEMIÓSICOS CONTEMPORÂNEOS**

Eufrasio Prates<sup>78</sup>

### **Apresentação**

A pesquisa de doutorado em Arte Contemporânea que resultou na tese “Música Holofractal em Cena” (Prates, 2011) baseou-se em experimentos performáticos que reuniram e buscaram integrar linguagens diversas, tais como música, dança, atuação cênica, artes visuais e computacionais, objetivando enfatizar aspectos afetivos – tanto nos participantes artistas quanto na plateia – propícios a questionamentos críticos vitais, ambientais, éticos, sociais e paradigmáticos. O pressuposto motivador desse trabalho, como bem sintetizava o compositor Hans-Joachim Koellreutter em suas aulas, é que o principal papel do artista contemporâneo é disseminar as mais importantes e inovadoras ideias de sua época – hoje coligidas num novo paradigma da complexidade, holonômico, caótico, sistêmico, fractal, por este autor denominado holofractal. Para fazer frente a esse desafio – que exige um diálogo complexo e uma reflexão profunda entre artistas e audiência (e, vale lembrar, no âmbito da arte contemporânea busca-se que o público saia da condição de espectador passivo e seja envolvido ativamente no processo estético) – é que, ao longo dos anos, desenvolvi um modelo-método semiótico a

partir da combinação pragmática de algumas das noções de interpretante (*interpretant*), termo que Peirce utiliza para definir o efeito mental de um signo ou semiose na mente do intérprete (*interpreter*). Afinal, frente ao desejo de estabelecer conexões de afetação mútua mais profundas na experiência estética, a questão nuclear encontra-se justamente nos efeitos do signo naquele que o interpreta, seja do ponto de vista da geração-emissão, seja no da percepção-recepção.

Tal modelo, descrito no próximo tópico, levou por sua vez ao desenvolvimento de estratégias dialógicas de envolvimento de todos os participantes do processo que culminou na programação de um sistema computacional interativo de *transdução* – processo de conversão entre sistemas diferentes em que se busca uma homologia de sentidos entre origem e destino (Petrilli, 2004: 370) – entre diversas linguagens estéticas, também apresentado logo adiante.

O suposto sucesso ou fracasso desse complexo de métodos experimentais – testado em diversos coletivos artísticos, como a BSBLOrk – Orquestra de Laptops de Brasília, ou o Corpo Baletroacústico, grupo de músicos, dançarinos e artistas visuais –, não é passível de avaliação quantitativa, obviamente, haja vista a relevância intrínseca de fatores humanos de difícil mensuração. Entretanto, a pesquisa constatou em declarações dos participantes dos citados experimentos a geração de questionamentos estéticos e filosóficos contemporâneos, afinados com os objetivos propostos na pesquisa (Prates, 2011: 97-98).

## I. Um modelo semiótico de interpretação

Da perspectiva comunicacional, o maior desafio do artista engajado na atual visão de mundo holonômica repousa em abordar ideias originais, complexas e inovadoras em suas criações sem cair no hermetismo elitista e excludente das linguagens. Assim, ao defender uma visão de mundo crítica, ao tentar situar-se no mundo a partir de um novo paradigma contemporâneo (e já se fala em pós-pós-moderno), é fundamental não perder de vista a necessidade de entabular um diálogo em que os sentidos, tanto no sentido de sentir (contraparte perceptiva), como no sentido de significar (contraparte cognitiva), transitem com a maior riqueza e organicidade entre os participantes do processo. Por tal razão, conforme os experimentos performáticos holofractais foram se desenvolvendo, algumas noções de *interpretante* – termo usado na acepção Peirceana de significância (*significance*), isto é, de efeito criado pelo signo na mente do interpretador (Peirce, 1931-1958: CP 8.179) – e suas tripartições (ou tricotomias, como ele as denominava) passaram a ser sistematicamente organizadas com base na fenomenologia (*Phaneroscopy*) e semiótica daquele pensador. Dentre elas, três diferentes tricotomias desempenhavam papel crucial e sua combinação, inspirada no trabalho de Lúcia Santaella, Brendan Lalor, David Savan, Thomas Short, Buczinska-Garewicz, Jorgen Johansen e outros (Santaella, 2000: 66-87), resultou na seguinte matriz (Prates, 2013: 55):

<b>Geracional</b>	<b>Comunicacional</b>	<b>Efectual</b>
1. Imediato (potencial de)	1. Intencional (emissão de)	1. Emocional (sentimento)
2. Dinâmico (realização de)	2. Efectual (recepção de)	2. Energético (movimento)
3. Final (tendência de)	3. <i>Com interpretante</i> (síntese de)	3. Lógico (pensamento)

**Tabela 1 - Tricotomias do interpretante**

Diversamente da tradicional matriz das 10 classes de signos de Peirce (1908), que elimina 17 inconsistências combinatórias das 3 tricotomias lá utilizadas (qualissigno-sinsigno-legissigno, ícone-índice-símbolo, rema-discente-argumento), aqui inexistente combinação inválida, pois essas tipologias de interpretantes funcionam de forma integrável, paralela e simultânea. Assim é que, a despeito da natureza ordinal e dinâmica da formação de um interpretante, destaca-se em determinado momento da semiose o ponto em que o signo está funcionando para a geração de um sentido na mente do interpretador. Em suma, enquanto na matriz das classes sígnicas não pode existir um argumento qualissígnico ou icônico – pois um argumento implica o caráter legissígnico

e simbólico da classe –, na matriz dos interpretantes todas as 27 combinações são possíveis e estão pragmaticamente ilustradas no livro “Os conceitos de interpretante na Semiótica de Peirce” (Prates, 2013: 56 e 58-60).

Tome-se um exemplo concreto: ao ouvir um apito, após passar por um momento de surpresa, um sujeito percebe que está atrasado para pegar o seu trem e sai em desabalada carreira. Para ele, da perspectiva interpretativa *Geracional*, o apito tem: 1) um potencial (de alerta), 2) uma realização (o som ouvido no caso específico) e 3) uma tendência (a regra de aviso de partida que vale para todos os trens). Do ponto de vista interpretativo *Comunicacional*, ele tem 1) uma intenção (de avisar quanto à partida), 2) um efeito (no sujeito que o recebe e interpreta) e 3) pode resultar num acordo entre emissor e receptor (impedindo o sujeito de reclamar por ter perdido o trem, pois o emissor o avisou que era hora de partir). Por fim, do ponto de vista interpretativo *Efectual*, 1) o apito imediatamente o assusta (gera um sentimento de surpresa), 2) pode levá-lo a correr (gera um esforço mental, de avaliação quanto à distancia que se encontra do trem, assim como pode levar também ao próprio esforço físico, se considerar possível alcançá-lo), e por fim pode levar a uma reflexão de caráter lógico, racional (sobre a importância de sair de casa com antecedência, para evitar imprevistos, ou à definição de estratégias e hábitos para suplantar esse tipo de risco em ocorrências futuras). Classificando o momento específico desse exemplo, em que o sujeito corre para não

perder o trem, realizou-se precipuamente um interpretante dinâmico-efectual-energético (2.2.2), entre outros, claro, dada a natureza sempre complexa e profusa da realidade semiótica. Para ampliar o poder esclarecedor dessa metodologia triplamente triádica de interpretantes, poder-se-ia aplicar a análise aos demais sujeitos intérpretes que cercam a citada experiência, como o maquinista, o fiscal, as pessoas na estação, etc., cada qual realizando suas múltiplas semioses e (inter)agindo de forma a contribuir na composição de uma complexa rede multidimensional e dinâmica de semioses, sempre inapreensível em sua totalidade, mas passível de melhor compreensão ou visualização caso se baseie no delineamento diagramático (gráfico, modelar ou paradigmático) dos principais nós e linhas da rede de sentidos potencialmente criada por um evento qualquer. Embora não haja um modo fácil de calcular o peso de multiplicações, somas, reforços, divisões, atenuações e neutralizações de sentidos sobre essas redes, o mapeamento das principais semioses de um evento estético e de suas relações certamente vai facilitar a compreensão do conjunto.

Esse tipo de análise e classificação de um processo de interpretação permite, portanto, perceber e distinguir quando o intérprete estaciona em níveis mais físicos e materiais de significação (segundidade), ou quando avança para dimensões lógico-rationais (terceiridade), ou, ao contrário, quando não chega a atingir o segundo nível, mas permanece na crueza das potencialidades intencionais,

afetivas, emocionais (primeiridade). Vale ressaltar que aqui não se aplica nenhum juízo axiomático a essas possibilidades de realização de um interpretante. Nenhuma é melhor ou pior do que a outra em sentido absoluto ou *in abstractu*. O valor de um interpretante vai depender intrinsecamente do contexto em que ele acontece e dos fins a que ele se propõe. Daí o seu papel como mediador de uma relação essencialmente comunicativa, dialógica, valiosa para carrear certas emoções, eventualmente provocar certas reações (mentais ou físicas), assim como, ocasionalmente, para gerar certas reflexões, racionalizações, criação ou destruição de hábitos. Embora uma melhor compreensão do funcionamento semiótico-interpretativo das linguagens não garanta o sucesso de um processo comunicativo, ainda mais no âmbito da estética e da arte – posto o relevante papel da vontade e das habilidades interpretativas dos sujeitos comunicantes –, ela certamente pode auxiliar na sofisticação e aperfeiçoamento desses instrumentos de diálogo.

Esse tipo de exercício compreensivo pode, em suma, potencializar, provocar e extrair sentidos peculiares em momentos próprios, facilitando um diálogo mais significativo entre todos os participantes da experiência estética.

Permitindo aplicações não apenas analíticas, mas também sintéticas, essa matriz combinatória auxilia tanto no processo criativo quanto nas realizações performáticas ao vivo, especialmente na solução de problemas e na tomada de decisões estéticas. O sentido dessa aplicação

tem sido, sempre que possível, buscar enfatizar os aspectos paradigmáticos holonômicos dos trabalhos realizados pelos coletivos experimentais mencionados, o que implica a busca do envolvimento ativo do público desses eventos. Entretanto, frequentemente nos deparamos com a barreira da passividade da audiência, mesmo quando ela demonstra um nítido interesse pelo evento. Ainda hoje, mesmo em espaços desprovidos de um palco tradicional, o público tende a criar a quarta parede e se proteger atrás dela. Por essa razão principal, desenvolvi um sistema computacional que permitisse envolver a plateia direta e ativamente no acontecimento estético, além de realizar processamentos numéricos de natureza fractal, evitando a previsibilidade e “frieza” das sonoridades e imagens digitais, detalhado a seguir.

## **II. Um sistema holonômico e fractal de transdução semiósica**

O Sistema Holofractal de Transdução de Música e Imagem, atualmente disponível na Internet em sua versão 2, é resultado da integração de um conjunto de softwares – sintetizadores, granularizadores, controladores, espacializadores, filtros e diversos outros tipos de manipuladores de imagem ao vivo e som em tempo real – que permite a conversão de movimentos e gestos em sons fractalizados e imagens processadas (Prates, 2011: 104-105). O módulo central do sistema, denominado *Video Motion Transducer*, baseou-se na biblioteca de objetos Jamoma ([jamoma.org.br](http://jamoma.org.br)) e oferece cinco fluxos numéricos extraídos das imagens capturadas

pela webcam do computador, assim eliminando a necessidade de qualquer tipo de interface física para a realização dessa conversão de movimento em som e imagem (idem: 140). A esses fluxos de dados aplica-se um processamento baseado na equação fractal de Gaston Julia, elevando sensivelmente o grau de imprevisibilidade na saída do sistema. Desta forma, as instalações e performances realizadas com ele podem envolver o público independentemente de sua disponibilidade ou conhecimento: basta voltar uma câmera para ele e o resultado na produção sonora e na projeção das imagens será diretamente afetado por seus movimentos. Por conseguinte, ao tempo em que se facilita o involucramento da plateia na instalação ou performance, incrementa-se a interatividade e imprevisibilidade do processo, situando-o ainda mais no campo do novo paradigma holonômico.

Uma instalação interativa baseada nesse sistema, feita em La Coruña (Espanha, 2009), por exemplo, teve o objetivo de deixar clara e evidente a ligação entre o movimento do público, que passava por um saguão, e a produção de sons fractais. A reação do passante era imediata. Muitos pararam no espaço, largaram bolsas e maletas, e começaram a se mover e até a dançar na frente do sistema. Numa intervenção urbana de caráter similar, em Paris (França, 2009), o sistema chamou a atenção especialmente das crianças na praça Igor Stravinsky, que dominaram o espaço da interação. Em outros casos, como na obra *Fraktal Glass Bead Game* (2010), instalada no Museu Nacional da República de Brasília, o

algoritmo foi deliberadamente configurado para deixar mais difusa essa conexão, fazendo com que o público levasse um certo tempo para perceber que parte do resultado sonoro dependia dos seus movimentos frente à câmera. Ainda em outros casos, como num concerto de música holofractal apresentado em Cracóvia (Polônia, 2010), uma das câmeras estava voltada para a plateia, capturando e produzindo sons imprevisíveis sem o seu conhecimento – vídeos dessas e de diversas outras experiências estão disponíveis no Youtube, para o leitor mais audiovisual.

Nos campos da dança, do teatro e da performance, a utilização desse sistema é ainda mais rica, pois ele permite uma infinita gama de possibilidades de configuração, mapeamento e transdução de elementos semióticos no momento mesmo da realização, deixando enorme abertura para a improvisação e interação com o público, tornando-o parte ativa e decisiva do acontecimento estético. Dois experimentos performáticos em que o sistema HTMI foi utilizado estão descritos em detalhe na tese “Música Holofractal em Cena” (Prates, 2011), mas um exemplo mais recente será apresentado a seguir, analisando o papel da matriz dos interpretantes semióticos em seu desenvolvimento, foco do presente artigo.

### III. “Última Viagem” (2013): uma performance holonômica e fractal do Corpo Baletroacústico

Tomando por desafio estético e metodológico central a transdução semiótica, isto é, a conversão de signos de um sistema de linguagem a outro, o coletivo artístico experimental de dança, música e artes visuais interativas Corpo Baletroacústico ([fb.com/corpobaletroacustico](https://www.facebook.com/corpobaletroacustico)) escolheu o último haikai do poeta japonês Matsuo Bashô (1644-1694) para abordar a questão da morte em um trabalho realizado em 2013. O poema é o seguinte:

Mal da viagem (*tabi ni yande*)  
Pelo campo ressecado (*yume wa karen o*)  
Meus sonhos vagam (*kakemeguru*)  
(Thunell, s/d, minha tradução)

A partir dessa inspiração, iniciamos uma série de exercícios de improvisação com dançarinos e músicos com vistas a traduzir semioticamente o haikai em uma performance que pudesse provocar sensações e sentimentos de compreensão da morte como contraparte fundante da vida, como a “última viagem” que dá sentido a todo o percurso, como o frio que permite a percepção do calor, enfim, como os opostos que inexitem num extremo, não houvera o outro. Ao invés de reforçar dicotomias, a intenção era valorizar a complementaridade e paradoxalidade desses supostos contrários. Afinal, como sempre dizia Niels Bohr, um dos criadores da Física Quântica, *contraria sunt complementa*.

Assim como o haikai se divide em três versos, de 5, 7 e 5 sílabas respectivamente, a estrutura da performance foi dividida em três momentos de duração proporcional (curto, longo, curto), ainda que flexível, pois a liberdade de improvisação é um dos princípios do coletivo, que busca sempre valorizar o aqui e agora do momento mesmo da apresentação. Do ponto de vista da interpretação, a transdução das durações dos versos em durações temporais na performance procura manter uma homologia estrutural.

Também em busca de homologias de sentido no poema com potencial de serem levadas a outras linguagens estéticas, as noções de imprevisível, inesperado, desconhecido, triste, obscuro, frio, medo, onírico, estático, entre outras, foram emergindo ao longo dos debates e dos ensaios. Enquanto os dançarinos experimentavam diferentes qualidades de movimentos, trabalhando contrastes entre velocidades, planos, interações, densidades, etc., os músicos e artistas visuais selecionavam configurações de sonoridades fractais e de imagens interativas no Sistema HTML para compor semioses que transduzissem e se aproximassem ao máximo das noções mencionadas. Nesses exercícios eram criados e selecionados jogos de improvisação corporal, timbres e imagens que, partindo de 1.potenciais de 1.exposição de 1.emoções (1.1.1), apresentassem maior potencial de desenvolvimento para evocar interpretantes com 3.tendência de 3.síntese de 3.ideias novas (3.3.3). Por conseguinte, realizávamos escolhas e eleições que, ao tempo em que

tornavam prolíficos os signos e linguagens concorrentes na performance, incrementando a abertura interpretativa do processo, todos diziam de forma integrada sempre o mesmo acerca do mesmo, mantendo um respeito profundo e consciente quanto à fonte originária.

Essa metodologia, focada no processo semiótico-interpretativo tanto dos performers quanto da audiência, manteve diuturnamente em primeiro plano a comunicação estética. Dentre as infinitas possibilidades de escolha e combinação que uma obra artística contemporânea oferece, a preocupação-mor com os resultados semióticos da performance facilitou as decisões sobre os jogos corporais, as densidades e tramas sonoras, as imagens digitais, o figurino, a iluminação, enfim, todos os dilemas com que se confrontam aqueles que assumem o risco de questionar as crenças estabelecidas (da audiência e próprias), assim como o compromisso de provocar reflexões críticas que, de alguma forma, possam contribuir para o crescimento humano e a transformação da realidade.

## Referências

Peirce, Charles S. 1931-1958. *Collected Papers*. Vols. 1-8, C. Hatshorne, P. Weiss, A. W. Burks (eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press. Electronic Edition of J. Deely, Charlottesville, VA: InteLex.

Petrilli, Susan. 2004. "The semiotic machine, linguistic work, and translation" in *Quaderni del Dipartimento di Pratiche linguistiche e analisi di testi*, PLAT. Serie annuale diretta da

Augusto Ponzio, 3, 2004, pp. 367-382, Università degli Studi di Bari, Bari, Edizioni dal Sud.

Prates, Eufrasio. 2011. Música Holofractal em Cena: Experimentos de transdução semiótica de noções da física holonômica, da teoria do caos e dos fractais no campo da improvisação performática. Tese de doutorado, Brasília, UnB.<sup>79</sup>

\_\_\_\_\_. 2013. Os conceitos de interpretante na Semiótica de Peirce: Paradoxos de um modelo fractal. Saarbrücken (Alemanha): Novas Edições Acadêmicas.

Santaella, Lúcia. 2000. A teoria geral do signo: como as linguagens significam as coisas. São Paulo: Pioneira.

Thunell, Carrie Ann. s/d. “Basho”. In *Shadow Poetry*. Disponível em: <http://www.shadowpoetry.com/resources/haiku/basho.html>

---

79 Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10702/1/2011\\_EufrasioFariasPrates.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10702/1/2011_EufrasioFariasPrates.pdf)