



## SERIA VOLTAR NO TEMPO OU REMAR CONTRA A MARÉ?

GOING BACK IN TIME OR AGAINST THE WALL?

Darcília Marindir Pinto Simões<sup>2</sup> & Rosane Reis de Oliveira<sup>3</sup>

### Resumo:

Apesar do “boom” da velocidade de informação com o advento da Internet e do uso dos sites de relacionamento, a escrita do estudante do ensino médio em diante mostra-se, no mínimo, imprecisa. Com pouco domínio lexical, o estudante não consegue produzir parágrafos coerentes, coesos e que demonstrem progressão temática.

Essa dificuldade de produção textual é também demonstrada nas atividades de tomar notas, o que sugere problemas de manutenção da atenção, já que o vocabulário dos textos não lhes é familiar. A leitura, então, é prejudicada. Surgem o desinteresse e a busca de alguém que conte, resumidamente, do que trata o texto. Então nascem os resumos de segunda ou terceira mão, inclusive com recortes de textos da Internet. Constata-se assim a necessidade de se trabalhar os clássicos em sala de aula, para capacitar esses discentes para a expressão escrita.

A produtividade do clássico (discutível para alguns) vem sendo testada em pesquisa com contos de Eça de Queirós. Confirmada a aceitação deste corpus (a ironia de Eça cativou os estudantes), parte-se para o levantamento do vocabulário que constrói a ironia nos contos. Trabalham-se os conteúdos: *palavras transparentes e opacas*, semas componenciais, campos semânticos e léxicos, *expressividade e impressividade*, *adequação lexical*. Com isso, tentamos *produzir uma teoria da iconicidade lexical*, que busca descrever os componentes do signo que orientam a opção por uma forma em detrimento de outra. Por fim, analisam-se semântica e estilisticamente os itens léxicos eleitos como produtores da ironia no corpus e propõe-se aos discentes a produção de textos com o emprego imediato dos itens léxicos estudados.

**Palavras-chave:** Domínio do Léxico; Leitura do Clássico; Iconicidade e Adequação.

### Abstract

Although there was a huge increase to the speed of information exchange, due to the rise of internet and social-networking websites, the handwriting skills of students from high school on are, at least, inaccurate. With little lexical domain, the students cannot produce coherent paragraphs, without thematic progression.

This difficulty in text production is also observed in the process of taking notes, indicating attention problems, once the vocabulary of the texts is not familiar to them. Reading, thus, is affected. They are no longer interested in Reading these texts, and search for someone to give a summarized explanation on the subject, and finally, poor summaries are produced, including quotations from internet texts. It is therefore observed the need of having the classical texts given in classrooms, in order to improve the handwriting skills of such students.

The classical texts productivity (doubtful for some) has been tested in researches on stories by Eça de Queirós. Having this corpus accepted (Eça's irony captured students' attention) the next step is

---

<sup>2</sup> Procientista e Bolsista PQ2 – CNPQ. Doutora em Letras Vernáculas (UFRJ), Pós-doutora em Comunicação & Semiótica (PUCSP) e Linguística (UFC). Professor Associado, Líder do Grupo de Pesquisa Semiótica, Leitura e Produção de Textos – SELEPROT/UERJ. <http://www.darciliasimoes.pro.br> e <http://darciliasimoes.blogspot.com/>

<sup>3</sup> Doutoranda de Língua Portuguesa (ILE-UERJ), Membro do SELEPROT/UERJ, Diretora do Programa Redação Corrigida [www.redacaocorrigida.com.br/](http://www.redacaocorrigida.com.br/)



the assessment of the vocabulary considered as source for this irony. The following subjects are analyzed: *transparent and dimmer words*, minimal units of semantic signification, *semantic and lexical fields, expression and impression, lexical adequacy*. It aims at *elaborating a lexical iconicity theory*, which could describe the components of the linguistic sign that guide the option for one instead of another. Finally, the semantic is analyzed, as well as, in a stylistic basis the lexical items considered to create the *cópus irony*, suggesting to the students the immediate employment of the lexical items analyzed in the production of texts.

**Keywords:** lexical domain; classical texts reading; iconicity and adequacy

### **Preliminares.**

A transformação tecnológica opera sobre o mundo. Segundo Castells (1999), essa expansão é exponencial em decorrência de sua interface entre campos tecnológicos pela mediação de uma linguagem digital comum geradora da informação. Esta, por sua vez, é armazenada, recuperada, processada e transmitida em alta velocidade e em larga escala. Assim, é possível afirmar que interagimos em um mundo que se tornou digital. Essa evolução/revolução da tecnologia da informação é objeto de interesse de diversos autores, dentre os quais destacamos Castells (1999) e Lévy (1999). Estes abordam as transformações sociais, culturais e econômicas em todos os campos da atividade humana, por força da propagação e do uso das novas tecnologias de informação pelos indivíduos.

Para acompanhar tal modificação no cenário da sociedade, o homem precisa ajustar sua capacidade e suas habilidades de leitura e compreensão. Caso contrário, acabará sendo engolido por uma enxurrada de dados diante dos quais se sente impotente. O reflexo dessa impotência pode se traduzir em inércia ou em rebeldia e de uma e outra reação parece nascer a crise cultural contemporânea que faz surgir uma geração ansiosa, aflita, disposta ao desentendimento e, por conseguinte, violenta. No âmbito escolar, vamos focalizar o problema do desinteresse pela leitura, pela escrita, pela aprendizagem da língua em sua variedade padrão.

### **Importância da variedade padrão para o acesso à informação**

Há um grave equívoco emoldurando as discussões sobre aprendizagem da língua nacional. Em vez de ser proposta como a língua com que se ganha acesso ao conteúdo de todas as disciplinas e a tudo o que circula documentalmente na sociedade, vê-se circular um discurso didático-pedagógico que dispensa (ou mesmo proíbe) o ensino da variedade padrão da língua portuguesa do/no Brasil, sob a égide de um movimento contra o preconceito e a discriminação. Ora, não há atitude mais preconceituosa do que impedir o acesso dos escolares à variedade usada nos documentos. Desse bloqueio na aprendizagem, resulta a marginalização, seja pela fala diferenciada e, frequentemente, impediendo do atendimento dos sujeitos em seus direitos de cidadão seja na sub-reptícia classificação/divisão da sociedade em estratos marcados pela fala diferenciada. Lembrem-se antonomásias como *paraíba*, *caipira*, *roceiro*, entre outras. Portanto, o domínio da língua padrão deve ser direito de todos, independentemente de origem geográfica, social, cultural etc.



Veja-se o que diz Gnerre (1994, p. 6),

[...] "uma variedade linguística 'vale' o que 'valem' na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais." Essa variedade própria dos falantes das classes dominantes é alçada à posição de modelo de todas as outras, a chamada variedade padrão.

Quando falamos em linguagem dos documentos, atinamos ao fato de a sociedade ser legislada, e essa legislação deve estar acessível aos cidadãos. Ademais, pensando-se na vida cotidiana, quantos atravessam problemas de ordem comercial ou mesmo jurídica por assinar documentos cujo texto não fora lido ou, se lido, não compreendido pelo signatário. Daí se impõe a importância da escola em levar ao conhecimento dos alunos a variedade padrão como meio de acesso às informações de ordem política, social, econômica, jurídica e toda sorte de gêneros dependentes diretos do entendimento da língua em sua utilização formal.

### **Desprestígio dessa variedade na escola**

Em boa parte das escolas, no entanto, o que se vê, nas aulas de Língua Portuguesa, são instruções gramaticais isoladas do contexto social e dos gêneros textuais e pouco ou nenhum trabalho com textos clássicos com o objetivo de ampliar a aquisição do vocabulário. Quando o professor leva ao conhecimento do aluno o texto clássico, o faz com fundamentos literários, ensinando estilos de época e fazendo perguntas sobre o enredo, as personagens, enfim, teoria literária.

Destacamos aqui, portanto, a necessidade iminente de se adequar o ensino da língua vernácula, nas escolas de ensinos fundamental e médio, para a realidade do mundo cibernético atual, sem se afastar do uso clássico da linguagem, a fim de não reduzir o vocabulário dos discentes a uma mera comunicação digital com seu léxico próprio. Não estamos dizendo que se deve isolar a escola do mundo tecnológico, mas não devemos deixar os estudantes com um repertório lexical restrito ao mundo dos computadores. A melhor forma de ampliar esse repertório é mostrar aos estudantes que, para cada forma de comunicação, há uma de organização específica dos elementos linguísticos e de escolhas lexicais. Em cada caso, o enunciador ou leitor devem estar cientes do propósito comunicativo e das formas de comunicação, bem como do uso adequado do vocabulário e das estruturas gramaticais. Esta proposta de ensino deve ser cuidadosamente avaliada para não haver desvio do que a escola deve realmente ensinar. Há muitas polêmicas sobre o que se deve ensinar nas aulas de Língua Portuguesa. Primeiro se deve lembrar que nenhuma atividade linguística existe fora da produção e interpretação de textos verbais, ademais, saber que a escola deve capacitar os alunos a produzir e interpretar textos de variados gêneros. É para isso que se aprende uma língua. Então, faz-se mister que o novo ensino da língua considere os gêneros textuais, valendo-se das convenções de cada um para a correta e exata compreensão. A produção de textos e o ensino da redação





também devem beneficiar-se da classificação dos gêneros, já que o que é virtude em um dado gênero pode ser defeito em outro. A adequação do vocabulário deve ser perseguida pelos mestres em suas aulas, a fim de preparar os sujeitos a produzirem seus textos com as escolhas lexicais adequadas. Para isso, no entanto, é preciso que haja um bom repertório linguístico, que é condição indispensável para que haja seleção.

Avaliando-se o modelo atual do ensino da língua aos nativos, pode-se entrever um dos maiores problemas por que passa a universidade brasileira: o pouco ou nenhum domínio da norma padrão, associado à precariedade do vocabulário, interferindo diretamente na aprendizagem, pela dificuldade de compreensão/interpretação dos textos acadêmicos; conseqüentemente concorre para uma formação prejudicada. Quando se trata da faculdade de Letras, a preocupação aumenta, já que estes jovens universitários vão tornar-se futuros professores de Língua Portuguesa. Vê-se logo que a falta de leitura e o pouco conhecimento das estruturas linguísticas são o principal motivo que leva a maioria dos novos docentes em afirmar categóricos que ensinar a gramática e trabalhar o vocabulário dos textos clássicos está fora de propósito na escola atual. Equivocadamente, a norma padrão é negligenciada. A partir de uma filiação precipitada e equívoca a teorias do discurso, há quem afirme que o que importa é a análise do conteúdo do texto. Logo, emerge uma pergunta: como ensinar a compreender e interpretar sem o apoio do léxico e da gramática?

### **Do léxico e do conhecimento de mundo**

Nessa ótica, vimos considerar a aquisição do vocabulário clássico como mais uma forma de ampliar a capacidade redatora e leitora de nossos discentes. Trazemos palavras de Tania Câmara, para reforçar o que pensamos sobre léxico.

Numa perspectiva cognitivo-representativa, o léxico constitui a codificação da realidade extralinguística interiorizada de uma comunidade linguística. Quanto maior for o domínio lexical do usuário, maior será sua capacidade de interação com o outro. (In Revista Philologus, Ano 16, N° 46. jan./abr.2010)

Somando a essa ideia a ótica sistêmico-funcional, infere-se que as metafunções ideacional e interpessoal atingirão graus de maior eficiência tanto maior seja o repertório do falante. A função textual dispensa comentários, uma vez que é obviamente construída com palavras. Veja-se que repertório pode ser definido como o conjunto de vocábulos de uma língua ou como o domínio vocabular de um sujeito. Em um e outro caso, verifica-se a relevância da competência lexical como sendo base para uma expressão eficiente.

Assim sendo, cumpre que a prática pedagógica de uma língua promova o exercício da leitura como fonte de aquisição de itens léxicos. Ainda que a leitura dos textos clássicos não mais seja o foco das aulas de língua portuguesa no Brasil, cumpre





lembrar que tais textos são verdadeiro manancial de informações lexicais, sem contar com o volume de dados enciclopédicos ali existentes. Se hoje se constata certa indigência verbal nos alunos do Ensino Médio e da graduação, pode-se atribuir esse problema à falta de leitura em geral e da literatura clássica, em especial.

Dizer-se que o estudante não gosta de ler por força de um modelo de sociedade que não prioriza a leitura, não mais é suficiente, pois a sociedade digital vem trazer mil e um recursos que, de alguma forma, facilitam o acesso ao texto literário e, se provocado, o estudante entrará em contato com essa literatura e, se bem orientado, descobrirá nesse material um universo fascinante, como comprovam os relatórios dos acadêmicos<sup>4</sup> de Iniciação Científica que participam do projeto em questão. Segundo eles, aproximar-se da obra de Eça de Queirós e realizar as leituras correlatas tem resultado imediato na melhoria de seu desempenho nas avaliações das disciplinas em curso. Logo, o jovem estudante gostará de ler o clássico quando este lhe for apresentado de modo adequado e oportuno.

Um dos grandes ganhos com a leitura dos contos-cópus de nossa pesquisa é o conhecimento de outra época, outros usos e costumes e tudo isso materializado em itens léxicos novos para os leitores. Portanto, cada página lida se mostra como uma aventura, e o mundo do leitor vai-se alargando na proporção em que a leitura avança.

### **O vocabulário e o desempenho na leitura**

Partimos da crença de que o domínio da língua é proporcional ao número de itens lexicais apreendidos pelo falante, de modo que lhe seja possível reutilizá-los em enunciados eficientes. Estes seriam produções textuais mínimas capazes de expressar ideias e que possam ser compreendidos por outrem. (SIMÕES, 2009)

Iniciamos a pesquisa do léxico discente em 2002, em turma de graduação em Letras (UERJ). Pudemos concluir que as dificuldades de leitura e produção de textos são consequência da pouca leitura ou do convívio com textos curtos e de pouca (ou nenhuma) complexidade vocabular.

Após o exercício continuado da produção de paráfrases de textos técnicos (eleitos não apenas pela adequação temática às disciplinas em curso, mas principalmente pela qualidade do texto em si), percebemos sensível melhoria no desempenho discente. Então decidimos avançar na investigação, então, a partir do trabalho com textos clássicos.

Como nossa pesquisa tem-se baseado em preceitos semióticos, vimos perseguindo a iconicidade lexical, no intuito de demonstrar-lhe a existência e a validade como

---

<sup>4</sup> Duas bolsistas e um voluntário.





estratégia de leitura e compreensão de textos, ao mesmo tempo que instrumentalizaria o falante a produzir textos compreensíveis.

Trazemos um excerto de “Peircean semiotics in the study of iconicity in language” para dar início às considerações sobre iconicidade

A comunicação bem sucedida de um falante para um ouvinte envolve três níveis de produção de ícones. O primeiro e segundo níveis estão nas mentes dos falantes e ouvintes, onde “imagens familiares” são evocadas. O terceiro se deve ao paralelismo entre essas duas imagens, o que faz das imagens do ouvinte um ícone das imagens do falante. Note-se, contudo, que essa iconicidade no paralelismo entre a interpretação sígnica do falante e do ouvinte não é de modo algum perfeita. Ao contrário, o falante só pode supor ou talvez ter esperança de que o ouvinte evoque as mesmas imagens, mas, na realidade, há sempre diferenças que permanecem e dão origem à dialógica “sequência de interpretações sucessivas” *ad infinitum* no processo dialógico de semiose ilimitada. (NÖTH, 1999, p. 618)<sup>5</sup>

Observe-se que o estudioso inicia mostrando a realização da iconicidade em nível mental, portanto abstrato. Falante e ouvinte (ou leitor) captam o enunciado e imagens familiares são chamadas à consciência para propiciar a construção de sentido. Entretanto, não é possível pressupor uma iconicidade perfeita entre as imagens evocadas pelos interactantes. Seu conhecimento de mundo e a respectiva representação verbal são distintos, logo, o produto da interação será sempre, no máximo, assemelhado, jamais idêntico. Porém, veja-se que o pesquisador fala de “comunicação bem sucedida”, o que implica a compreensão da mensagem recebida — construção de sentido válido. Assim sendo, é preciso de fato haver um equilíbrio entre os repertórios de falante e ouvinte (ou leitor) para que se torne possível a compreensão do conteúdo semioticamente representado em um dado texto (seja ele verbal ou não).

### **A produtividade da leitura do texto clássico**

A melhor hipótese para a escolha do texto clássico como forma de melhorar o repertório lexical dos estudantes partiu da pressuposição de que o texto literário é a leitura exemplar, privilegiada da sociedade de prestígio. Uma consequência importante dessa hipótese está na margem que ela abre para discussões em nível acadêmico sobre a força da literatura como criadora de padrões de legibilidade, com poder de absorver e moldar o perfil cultural de uma sociedade. A literatura documenta a língua vernácula, e os textos clássicos não podem desaparecer. Ao contrário, devem ser relidos, ressuscitados em sentidos possíveis na modernidade. Eles são a obra de aproximação entre o mundo real e o mundo ficcional. Gostaríamos de ressaltar que o trabalho com as obras clássicas pode suscitar novas

---

<sup>5</sup> Tradução livre, de nossa inteira responsabilidade.



compreensões capazes de instrumentalizar os jovens leitores com novas possibilidades linguístico-semânticas, aumentando-lhe a produtividade de leitura e de produção textual. Os sentidos inscritos nos textos clássicos, quando ressuscitados de modo adequado, não abafam nem silenciam a modernidade, antes a preenchem de novas possibilidades.

Segundo Godêncio<sup>6</sup> (2011),

...o enfoque dado estará direcionado ao trabalho com os textos clássicos, pois pelo tipo de discurso que esses textos abarcam, o literário, é possível construir uma proposta de leitura que não valorize tanto os fragmentos e adaptações e traga a tona os textos originais.

O trabalho de Godêncio é mais uma iniciativa de promoção da volta do texto clássico (cf. CALVINO, 1993) à sala de aula.

Por que escolhemos iniciar com Eça de Queirós?

O melhor Eça é o da palavra, pois o escritor, como observou Óscar Lopes (1999: 119), “pertence ao número de grandes artistas que mais modelaram a língua literária portuguesa, [...]”. Interrogado, no centenário da morte do escritor, sobre o que faz a actualidade de Eça de Queirós, Carlos Reis<sup>2</sup> escreve: “A questão é, naturalmente, de linguagem, numa acepção muito ampla, que inclui, é claro, a vivacidade da língua literária propriamente dita, [...]”.

### **Campos semânticos e léxicos, expressividade e impressividade: adequação lexical.**

No âmbito linguístico, as unidades lexicais tomadas como objeto de uma investigação relativa à forma e ao conteúdo fazem emergir valores de natureza semiótica e semântica. Esta vai cuidar das significações construídas e correntes no universo de um sistema linguístico; aquela vai tratar do processo de produção de sentido a partir da análise das funções-valores que os signos eleitos pelo produtor do texto adquirem na trama textual. A função lexicológica-semiótica faz das palavras (signos atualizados em contextos frasais) signos evocadores de imagens, impregna-as de conceitos (emergentes da cultura em que se inserem) por meio dos quais o redator tenta estimular a imaginação do leitor. A mente interpretadora se tornará tanto mais capaz de produzir imagens sob o estímulo do texto, quanto mais icônicos ou indiciais sejam os signos com que seja tecido o texto, pois, a semiose é um processo de produção de significados. O sentido é a resultante da interpretação de um significado emergente da estrutura textual e contextual de que participa, e o leitor (ou intérprete) procura desvelar um sentido que estabeleça a comunicação entre ele (leitor, coautor) e o autor primeiro do texto.

---

<sup>6</sup> Doutoranda em Literatura pela Universidade de São Paulo (USP); Professora de Literatura da Faculdade Eça de Queirós (FACEQ).



Assim sendo, o que se quer é dar instrumentos com que o enunciador tenha mais habilidade na produção de seu texto, e o leitor seja competente para enfrentar a trama textual de outrem, buscando-lhe as pistas necessárias para a produção do sentido.

A iconicidade é uma categoria fundada na plasticidade, a qual consiste na faculdade de um signo poder re(a)presentar “figurativa ou pictoricamente” o objeto tomado como referente. Assim sendo, a iconicidade tem uma origem na similaridade, já que funciona como signo de algo que ali não está, mas o representa por suas qualidades formais, como: cor, posição, localização, forma, proporção etc.

Ainda que pareça estranho falar de iconicidade em signos (verbais) — convencionais por origem, na qual a arbitrariedade é condição de existência — há estudos da iconicidade verbal não só em Nöth (1999), mas também em Givón (1995), embora neste a iconicidade tenha outras características. Assim sendo, não há originalidade total na proposta de um estudo da iconicidade no léxico. Contudo, a contribuição pretendida se projeta na intenção de, demonstrando o potencial icônico (e o indicial) de signos em dado texto, tornar possível estimular o estudante a ampliar sua leitura, por conseguinte, seu repertório, do que resultaria aquisição de proficiência na língua objeto, no caso, a língua portuguesa.

Pretende-se, então, avançar na construção teórica acerca da iconicidade lexical, buscando na lexicologia argumentos técnico-científicos que ajudem a responder as seguintes questões:

- 1 O *córpus*<sup>7</sup> eleito (contos de Eça de Queirós) oferece amostra significativa de formas lexicais icônicas?
- 2 Signos indiciais levantados no *córpus* podem ser usados como material icônico?
- 3 Os signos tidos como icônicos e indiciais podem auxiliar o recorte isotópico, orientando assim a interpretação do texto?
- 4 A atenção para o léxico e a respectiva força icônica pode servir de estímulo à leitura e à ampliação de repertório do estudante?

O funcionalismo defende o princípio da iconicidade, que seria a existência de alguma relação entre expressão e conteúdo, partindo da premissa de que a língua reflete, de alguma forma, a estrutura da experiência. Esse princípio pode ser combinado com a iconicidade peirciana (fundada na plasticidade), pois uma e outra buscam explicar relações entre o que se pensa e o como se exprime o pensado. O que se quer é mostrar que os signos verbais representam modos de pensar o mundo e que seu potencial icônico se reflete não apenas nas relações sintáticas, mas antes na própria designação mesma dos fenômenos (v. *phaneron* em Peirce), uma vez que

---

<sup>7</sup> Optamos pelo aportuguesamento do vocábulo *córpus* (lat.), uma vez que apresenta estrutura silábica compatível com a portuguesa.







a ilusão da objetividade (clareza, transparência) é uma meta perseguida por qualquer falante.

Quanto ao enfoque sistêmico-funcional, focalizamos nessa análise a função textual, que é a materialização do discurso, portanto, a corporificação da mensagem. A Função textual – ou ‘modo’ do discurso – trata da organização do texto, observando-lhe o eixo temático e seus mecanismos de coesão (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004).

O tema e a construção do sentido nos enunciados são analisados por suas relações microestruturais, entre enunciado e situação, a partir do que se codifica a mensagem do discurso (MOURA NEVES, 1997). No nível do texto, processos, relações e argumentos devem ter uma organização dirigida à coesão, tecendo assim a teia do texto (CUNHA e SOUZA, 2007). Essa teia se forma, segundo Halliday & Hasan (1989), por uma relação semântica na qual a interpretação de um item depende da compreensão de um outro que integra o mesmo texto. Nessa ótica, entende-se a seleção lexical como suporte para a coesão textual.

Elegemos neste estudo a ironia como tema para observação do léxico.

### **A ironia no conto de Eça**

Seguindo Hutcheon (2000), vemos a ironia como um processo semanticamente complexo, cuja “aresta avaliadora” possibilita relacionar, diferenciar, combinar significados ditos e não ditos. A ironia envolve ainda as particularidades temporais, espaciais, sociais e culturais que a envolvem.

A partir das escolhas lexicais, Eça de Queirós atinge em seu conto a “política transideológica da ironia” (cf. HUTCHEON, 2000, p. 27); ou seja, ele construiu uma ironia altamente elaborada, foi além das fronteiras de um simples tropo retórico ou de um modo de vida (ironia romântica); tratou-a como estratégia discursiva que opera no nível da iconicidade textual, sem descurar, portanto, das dimensões sociais e interativas da ironia.

Em *Ironia e humor na literatura* (DUARTE, 2006) afirma que a ironia de Eça se constroi nos moldes retóricos, uma vez que contém mensagens duplas que bifurcam a interpretação. Em decorrência, suas narrativas permitem que se leia personagens como leitor ingênuo, enamorado romântico, crédulo e desatento etc. Estes são nada mais que presas de armadilhas irônicas que encobrem outros sentidos (mordazes, perversos etc.) subjacentes ao posto.

SIMÕES e ASSIS (2012) afirmam que:

Notamos que a iconicidade do léxico também permite ao intérprete perceber que a destreza ímpar da ironia eciana, envolvida pelo “manto diáfano da fantasia” (DUARTE, 2006), vale-se de recursos textuais sutis para lançar farpas ao seu tempo. As imagens icônicas presentes na arquitetura textual conduzem o intérprete ao pensamento conservador e



dogmático que determina a soberania do rei sobre seus súditos, do nobre sobre o plebeu. Da análise do plano linguístico do conto, notamos que o contexto histórico ali retratado traz à tona as crises e fissuras da ordem colonialista no final do Século XIX.

Logo, professor e aluno não podem perder a oportunidade de ler e conhecer não só a língua, mas um retrato mordaz sobre personagens e fatos de um outro tempo .

### **A produtividade da leitura dos clássicos no ensino da redação**

Vimos trabalhando, então, a produtividade da leitura do clássico, como forma de enriquecimento do léxico e, portanto, dos componentes dos signos linguísticos que orientam a opção de uma forma em detrimento da outra. Para testar nossa hipótese, elegemos uma turma de 3º ano do Ensino Médio, em uma escola de Petrópolis, Itaipava, Dinâmico Centro de Ensino. Separamos, dos 22 alunos, cinquenta por cento como turma experimental e os outros cinquenta por cento como turma de controle. Chamamos aqui de turma A e turma B, respectivamente, a fim de identificarmos os resultados obtidos com a experiência.

Durante seis meses de trabalho contínuo, vimos preparando a turma A com estratégias de leitura dos clássicos de Eça de Queirós, criando um ambiente propício ao entendimento dos contos. Usamos várias técnicas de leitura e interpretação, desde a leitura orientada até a pesquisa em dicionários e enciclopédias. Entendemos que as estratégias mais bem sucedidas foram as que privilegiavam a interação do grupo com a professora que realizou a experiência. Sabemos que grandes estudiosos da Linguística contemporânea concebem a interação como um fenômeno sociocultural e discursivo, representado pela relação entre os sujeitos envolvidos na comunicação: o destinador-professor que, por meio da linguagem, exerce um fazer persuasivo e o destinatário-aluno, um fazer interpretativo (Barros, 2002; Bronckart, 1999; Van Dijk, 1977). Primeiro, partimos do pressuposto de que a interação na sala de aula constitui elemento primordial no processo de ensino e aprendizagem e pode determinar a importância do enriquecimento do léxico e, portanto, da linguagem na construção do conhecimento linguístico. A interação melhora a motivação do aluno e atitude diante do processo de compreensão do texto. É na sala de aula que professores e alunos constroem o sentido de mundo mediados pela linguagem. Assim, buscamos trabalhar os clássicos de Queirós, sempre fazendo o aluno interagir e nunca deixando a leitura silenciosa ser aborrecedora e tediosa.

Dito isso, entendemos que houve o primeiro esclarecimento necessário para que o leitor compreenda a eficácia do trabalho desenvolvido. Sem essa premissa, talvez não alcançássemos sucesso no resultado. Essa forma de agir levou em conta a utilização da linguagem como forma estratégica, visando a produzir sentidos e a propiciar o envolvimento do estudante em seu processo de aprendizagem. O que objetivamos analisar e provar é o quanto a interação entre docente e discentes e algumas ações linguísticas podem gerar, no discurso do aprendiz, uma evolução

acima da média alcançada apenas com aulas tradicionais de Redação, em que o aluno se sente mero expectador do ato de produção textual. Os aprendizes devem ser encorajados a participar o máximo possível de seu próprio conhecimento e experiência e o professor deve estimular o pensamento, em vez de se limitar a dar aulas teóricas, com “dicas” de “como escrever um bom texto” ou, ainda pior, tentar imprimir um esboço semipronto de redação na mente do aluno, fazendo-o mero repetidor de frases prontas e modelos ultrapassados, sem nenhuma originalidade. Isso é o que se tem visto nas aulas de Redação, mormente em cursinhos preparatórios para concurso. Esse modelo de aula além de não ajudar o aluno a se tornar um redator competente, tira dele a natural criatividade, própria dos jovens nessa idade. O que buscamos incessantemente são meios mais eficazes do ensino de Redação, que propiciem os estudantes a adquirir competência redacional com a qualidade exigida nos concursos vestibulares e, principalmente, que se tornem universitários com aptidão para produzir textos acadêmicos no padrão que se espera de um discente de curso superior.

Ao apresentar nossas justificativas para um trabalho mais específico com vocabulário, passamos a descrever o modo como cada uma das turmas, A e B, reagiram às aulas de Redação e, conseqüentemente, o modo como seus textos evoluíram após as intervenções na correção.

Como, na turma A, utilizamos ricas estratégias de leitura e estudo do léxico em Eça de Queirós, os resultados das intervenções e correções dos textos discentes foram ainda mais satisfatórios que na turma B, cujo trabalho não passou de aulas tradicionais de Redação, com ensino de técnicas redacionais e de correções e intervenções tradicionalmente rígidas, sem muitas explicações dos desvios cometidos.

Na turma A, a professora incentivou os estudantes a participarem ativamente do processo de leitura e compreensão dos textos escolhidos, com estudo minucioso do vocabulário clássico, a fim de aumentar o repertório linguístico dos alunos e, portanto, de sua capacidade redatora. Depois do estudo do texto e de seus signos icônicos e indiciais, mapeando as possibilidades de entendimento pelo léxico, a professora propunha um tema de redação. Os alunos, então, punham-se a escrever e entregavam seus textos à professora para correção.

Na turma B, a professora ensinava estratégias de escrita, regras gramaticais, exercícios de argumentação e técnicas redacionais, sem nenhum apoio de texto motivador. Depois, da mesma forma, passava um tema para que os alunos produzissem suas redações e as recolhia para correção.

Na devolutiva, tanto na turma A quanto na B, a professora propunha um diálogo com os alunos, visando à reflexão sobre os desvios gramaticais e sobre as escolhas lexicais. Logo, todos os participantes tiveram a mesma chance de interagir com a professora depois da correção, reescrevendo seus textos e reapresentando para nova

avaliação de sua produção escrita. Foi nesse segundo momento que percebemos que as intervenções da professora surtiram maior efeito na turma A que na B. A consciência da permuta de uma palavra ou expressão por outra, foi mais consciente na turma A. Alunos da turma B trocavam suas palavras em uso inadequado ao contexto por outras de igual inadequação. A maneira como foram conduzidas as atividades de reescrita e revisão informou-nos o quanto foram levados em consideração ou não o estilo de escrita. A produção dos textos da turma A foi retomada como um momento de reforço do vocabulário adquirido nas aulas de estudo dos textos clássicos.

É importante destacar que todos os textos apresentaram uma determinada orientação de conteúdo comunicativo e, conseqüentemente, uma seleção lexical convertida em vocabulário do falante, que, na turma A, foi enviesada pelo trabalho realizado com os textos. Entretanto, é importante considerar o léxico comum, entendendo por esse elemento as unidades lexicêmicas empregadas em coincidência no vocabulário de todos os alunos dos dois grupos, já que levamos em conta o fator sociolinguístico da região serrana de Petrópolis. São, em geral, jovens advindos de famílias escolarizadas, de classe média alta e com bom conhecimento de mundo, por conta das viagens e dos lugares onde frequentam. Adquire aqui notável importância o fato de que a seleção lexical muitas vezes é imposta pela necessidade de o aluno desenvolver uma redação “artificial” instaurada pelo momento enunciativo de sala de aula.

Nos textos selecionados para este trabalho, relacionamos o vocabulário adquirido socialmente ao repertório que foi desenvolvido em sala de aula. Cabe destacar que a observação e a análise do desenvolvimento dos textos revela que, em sua construção, além de fazer uso de palavras inadequadas ao contexto, os estudantes do grupo B fazem uso de vocabulário que não partem do seu conhecimento de mundo e, portanto, acabam apresentando “disfluência” na seleção lexical. Com certa frequência, fazem uso de termo inadequado, inviabilizando a compreensão de seus textos e o processo interacional.

Sabemos que o conhecimento lexical constitui-se por meio de informações regulares, norteadas por regras morfológicas e pela informação idiossincrática que o homem adquire ao longo de sua vida e que depende de características como idade, sexo, nível social e cultural (Correia e Lemos, 2005). Dessa forma, os enunciadores, aqui tomados por alunos, fazem suas escolhas de acordo com essas informações adquiridas, relativizando-as de acordo com o gênero textual, o assunto e a situação de produção textual. Todo esse conjunto representa seu estilo individual. Em seu processo de criação, eles optam por um ou outro signo linguístico, pautados no conjunto de possibilidades que têm, para que a comunicação não seja prejudicada em detrimento da criatividade. No grupo A, as construções léxicas são próprias do grau de informatividade que se estabeleceu, na medida em que os alunos receberam informações semânticas mais ricas que os do grupo B. O que procuramos destacar,

nesse momento, é a configuração de seus textos, estabelecidas as diferenças de tratamento entre os grupos. A tabela a seguir resume as ocorrências de escolhas lexicais equivocadas e suas respectivas substituições após estudo das devolutivas e as respectivas reescrituras, confirmando a teoria e a proposta aqui apresentadas. As ocorrências foram divididas de acordo com os grupos A e B.

GRUPO A		GRUPO B	
TEXTO ORIGINAL DO ALUNO COM DESTAQUE DA ESCOLHA LEXICAL DISCENTE	NOVAS ESCOLHAS NA REESCRITURA DEPOIS DA DEVOLUTIVA	TEXTO ORIGINAL DO ALUNO COM DESTAQUE DA ESCOLHA LEXICAL DISCENTE	NOVAS ESCOLHAS NA REESCRITURA DEPOIS DA DEVOLUTIVA
"e não ficar DEPENDENTE daqueles que tentam manipular informações"	À MERCÊ	"era bondade da princesa, MESMO PORQUE os escravos não passaram a gozar de liberdade"	JÁ QUE
"mesmo não sabendo exatamente como eram as INTERVENÇÕES do Governo"	INTERVENIÊNCIAS	"o bullying é difícil de ser DIAGNOSTICADO pelos professores"	IDENTIFICADO
"buscando esclarecer o que teria PROVOCADO a Lei Áurea"	DESENCADEADO	"o bullying é ALGO SÉRIO"	UMA AÇÃO PERIGOSA
"podemos DAR a cada um a responsabilidade de praticar e conceder a liberdade de expressão"	INCUMBIR	"os bullies costumam LEVAR como característica marcante"	TER
"a escola que se tornaria um local de UIÃO entre os diferentes"	HARMONIA	"o problema COLOCADO EM DISCUSSÃO"	APRESENTADO
"os alunos são afetados por DOENÇAS PSIQUIÁTRICAS"	DISTÚRBIOS COMPORTAMENTAIS	"mas ABRANGERIA uma real mudança de comportamento"	OBJETIVARIA
"o Brasil teria uma sociedade menos PRECONCEITUOSA"	SUSCETÍVEL À PRÁTICA DO BULLYING	"devido a tudo que foi COLOCADO EM DISCUSSÃO"	APRESENTADO
"a pessoa pode ATÉ ter problemas"	VIR A	"o bullying PRECISA da atuação do Governo"	MERECE A

"ficou tão abalada com a brincadeira que FEZ um crime"	COMETEU	"os pais POSSUEM um papel fundamental"	TÊM
"o sistema de ensino à distância vem POSSIBILITANDO que o aluno AUMENTE sua qualificação profissional"	PERMITINDO / MELHORE	"serviriam de exemplo para aqueles que se COLOCASSEM contra a violência moral"	POSICIONASSEM
"É preciso que haja uma HARMONIA entre pais e professores"	INTERAÇÃO	"e até mesmo com grandes problemas COM SUA MENTALIDADE"	PSICOLÓGICOS
"com o projeto de COLOCAR psicólogo na escola"	CONTAR COM	"pois o errôneo uso da LIVRE CENSURA"	LIBERDADE
"ATRIBUINDO à escola a responsabilidade e da educação integral"	DELEGANDO	"os pais devem estar atentos aos sinais que os filhos DÃO"	APRESENTAM

Após o estudo de correções – devolutivas e reescrituras-, procedemos a um minucioso levantamento do vocabulário adequadamente empregado pelos dois grupos em assuntos idênticos e chegamos à conclusão de que realmente há uma notável diferença de vocabulário nos textos de cada grupo. Notou-se também que houve menos desvios gramaticais no grupo A do que no B. Isso demonstra que além de melhorar o vocabulário, os alunos leitores de textos literários aprendem melhor as regras gramaticais por exemplaridade<sup>8</sup>. Com esse procedimento, percebemos que os alunos foram construindo um saber linguístico evolutivo, conforme liam e estudavam o texto literário, o que possibilitou a ampliação de escolhas além de ir reduzindo as restrições<sup>9</sup>. O ensino da gramática deve pautar-se também no estudo de textos de autores consagrados, observando usos e desvios, respeitando a evolução e as variantes da língua. Integrando gramática normativa, variantes linguísticas e vocabulário, o professor terá um acervo em favor de uma aprendizagem mais concreta e objetiva.

Também compactua deste modelo didático o professor Bechara (2000, p.16):

<sup>8</sup> Conceito do Prof. Bechara para o registro culto. Ele aponta a exemplaridade como a modalidade eleita pela tradição literária, pelas pessoas escolarizadas e trabalhada nas escolas, nas academias e preservada por agências de cultura. (2000, p. 15).

<sup>9</sup> A dicotomia entre *restrições* e *escolhas* foi invocada a partir do suporte teórico do grupo da "Gramática do Português Falado" (GPF), sob coordenação da Professora Maria Helena de Moura Neves. A equipe de Sintaxe I da GPF tem definido como seu objeto mais amplo de estudo a competência comunicativa dos falantes da língua e está revelada em um produto disponível para análise – o *cópus* do NURC (Norma Urbana Culta).

A escola não pode — isso todo mundo já sabe — ficar no dogmatismo de uma gramática intransigente nem tampouco no populismo onde tudo se aceita. É preciso que haja uma integração dessas duas atitudes em benefício não só da educação linguística do aluno, mas também da sua adequada preparação para ocasiões em que ele precise bater à porta da sociedade.

Portanto, este trabalho deve servir como motivação para professores que pretendam conduzir seus alunos pelos caminhos das letras, para que comecem a elaborar seus discursos com maior adequação a cada situação comunicativa. E saber, também, que o texto é uma situação real de demonstração dos saberes idiomático, elocutivo e expressivo. Ampliar o universo de escolhas dos sujeitos é o primeiro passo para a apreensão da língua no seu registro padrão. Os professores devem compreender que a exemplaridade é também um componente da educação linguística do discente dentro da sua trajetória na escola.

Dentro desse pensamento, Neves (2002, p. 231) diz que

Não existe, simplesmente, uma escolha entre norma culta padrão e registro (popular) do aluno. De um lado, não há dúvida de que é um papel da escola prover para seus alunos a formação necessária para que eles sejam usuários da língua no padrão necessário à ocupação de posições minimamente situadas na escala social. De outro, não há dúvida de que uma enorme parte da clientela de ensino fundamental e médio entra na escola com uma apropriação apenas de padrões linguísticos extremamente distantes dos que a sociedade aceita e respeita.

Torna-se, pois, necessário e urgente que os textos literários sejam lidos e trabalhados na escola para que sirvam de roteiro aos estudantes e para que não se dê sequência à falha cultural de transpor a língua falada, com seus desvios e giros de linguagem popular, para a língua escrita e para que tenham a seu dispor um vasto repertório lexical e saibam, a seu tempo, usá-lo nas diferentes situações comunicativas.

Chamamos Simões e Oliveira para concluir o trabalho de pesquisa:

Partindo dos pressupostos que o domínio da língua é o esqueleto sistêmico para a estruturação textual e que o repertório amplo é condição para disponibilização de itens léxicos suficientes à expressão das ideias de forma icônica, entendemos que a representação do pensamento será tão mais icônica quanto mais proficiente for o enunciador.

## **Conclusão**

A transformação da escola em um lócus em que os textos literários também sejam objeto de estudo implica que o professor opte pelos textos originais em lugar das adaptações e fragmentos. Isso fará com que o docente se torne de fato um leitor e possa “contagiar” os estudantes com o prazer da leitura. Os clássicos deixam conteúdos importantes na bagagem cultural e afetiva do leitor.

Quando desde as primeiras leituras, opera-se com textos originais, o docente deve ter em conta que a compreensão tem relação direta com a maturidade do leitor, por isso é preciso criar um ambiente propício ao entendimento da obra, realizando um trabalho especial com o vocabulário do texto, para preparar a base aperceptiva e facilitar a leitura. Para tanto, tragam-se excertos, preferencialmente de passagens humorísticas, para discussão de palavras e expressões que são alheias à experiência do leitor. Segundo GALDOLFI (2005, p. 34), “O professor não deve se privar nem privar seus alunos deste prazer: o prazer do texto como uma totalidade, o prazer do ler um texto e ler, com ele, um mundo”.

Dessa forma, crê-se promover a oportunidade de um encontro atraente entre texto e leitor, ao mesmo tempo que poderá apagar a imagem de que o texto clássico seja uma leitura enfadonha.

Finalizando, cumpre ressaltar que o prazer da leitura de um texto como os clássicos decorre de uma troca interativa, um verdadeiro jogo. Para MACHADO (2002, p. 22), “Quando lemos um clássico, ele também nos lê, vai-nos revelando nosso próprio sentido, o significado do que vivemos.” Assim sendo, a leitura do clássico possibilita a reflexão não apenas sobre a língua (a forma), mas principalmente sobre o conteúdo ético, filosófico, sócio-histórico presente nessas obras.

## Referências

- BARROS, D. L. P. Interação em anúncios publicitários. In: PREDI, D. (org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanistas/FFLCH/USP, p. 17-44, 2002.
- BECHARA, Evanildo. “A correção idiomática e o conceito de exemplaridade” In: AZEREDO, José Carlos de (org.). *Língua Portuguesa em debate*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.
- BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discurso*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- CORREIA, Margarita e LEMOS, Lúcia San Payo de. *Inovação lexical em Português*. Lisboa: Edições Colibri/APP, 2005.
- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993
- CÂMARA, Tania Maria Nunes de Lima. “Léxico e conhecimento de mundo”. *Revista Philologus*, Ano 16, N° 46. Rio de Janeiro: CiFEEiL, jan./abr.2010
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo, Paz e Terra, 1999.
- DUARTE, Izabel Margarida. “EÇA DE QUEIRÓS: evocação de um mundo verdadeiro que nunca existiu”. In *O fascínio da linguagem*. Homenagem a Fernanda Irene Fonseca. Financiado pelo Programa FEDER/POCTI-U0022/2003 da Fundação para a Ciência e Tecnologia. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6703.p> Acesso em 10/08/2010





DUARTE, Lélia Parreira. “A valorização do leitor na arte de Eça de Queirós (ou respondendo a Machado de Assis e a Fernando Pessoa)” In \_\_\_\_\_. *Ironia e humor na literatura*. Belo Horizonte: PUC-Minas Editora/Alameda. 2006.

GALDOLFI, Giselda. *Compreensão leitora: a compreensão das narrativas literárias*. Trad. e adapt. de Rosana Correa Pereira El-Kadri, Maria Salette Toledo de Uzeda Moreira. – São Paulo: Moderna, 2005.

GIVÓN, T. *Functionalism and Grammar*. Amsterdam: Benjamins, 1995.

GODÊNCIO, Elisângela Fátima Nogueira. “A mediação entre o aluno e os clássicos universais”. In *Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queiros*, ISSN 2179-9636, Ano 1, numero 2, junho de 2011. <http://www.faceq.edu.br/regs>. Acesso em 10/06/2012

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

HUTCHEON, Linda. *Teoria e política da ironia*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2000.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34. 1999.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática histórica, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

NÖTH, Winfried. *Peircean semiotics in the study of iconicity in language*. Transactions of the Charles S. Peirce Society, v. XXXV, n. 3, p. 613-619, 1999.

PEIRCE, C. S. *Collected Papers of Charles Sanders Peirce* - vols. 1–6, 1931–1935, Charles Hartshorne and Paul Weiss (eds.), vols. 7–8, 1958, Arthur W. Burks (ed.), Harvard University Press, Cambridge, MA. [CP]

SIMÕES, Darcília & ARAGÃO, M<sup>a</sup> do Socorro S. de, “Iconicidade no léxico e repertório discente”. In [www.darciliasimoes.pro.br/textos/docs/textos30.doc](http://www.darciliasimoes.pro.br/textos/docs/textos30.doc)

SIMÕES, Darcília e ASSIS, Eleone F. de. “Para o enriquecimento do repertório discente”. Comunicação apresentada no II Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa – II SIELP – UFU, 2011.

SIMÕES, Darcília Marindir Pinto e OLIVEIRA, Rosane Reis de. “Iconicidade lexical: uma análise de texto literário com auxílio do WordSmith Tools” – Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Alfal - Alcalá de Henares-Espanha, 2011.

