



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação de Humanidades

Instituto de Letras

Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca

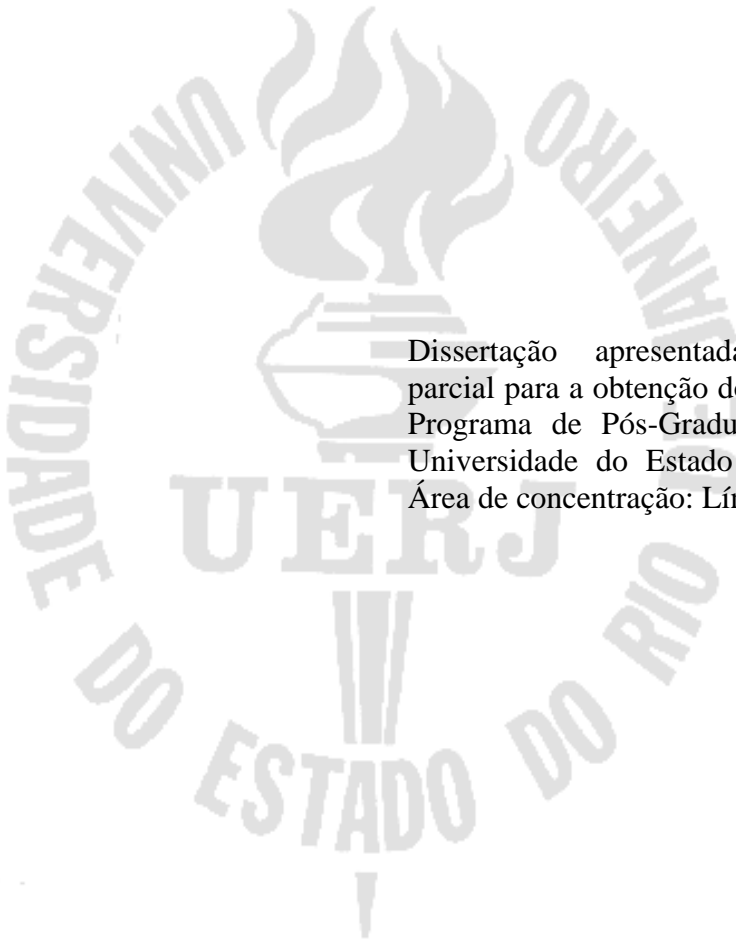
**As cartas dos leitores de jornal na sala de aula: as marcas de oralidade  
como estratégias estilístico-argumentativas**

Rio de Janeiro

2012

Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca

**As cartas dos leitores de jornal na sala de aula: as marcas de oralidade como estratégias  
estilístico-argumentativas**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

F676 Fonseca, Aytel Marcelo Teixeira da.  
As cartas dos leitores de jornal na sala de aula: as marcas de oralidade como estratégias estilístico-argumentativas / Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca. – 2012.  
199 f.

Orientadora: Maria Teresa Gonçalves Pereira.  
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa – Português escrito – Teses. 2. Oralidade na literatura – Teses. 3. Sociolinguística – Teses. 4. Cartas de leitores – Teses. 5. Língua portuguesa – Análise do discurso – Teses. 6. Língua portuguesa – Composição e exercícios – Estudo e ensino – Teses. 7. Redação – Teses. I. Pereira, Maria Teresa Gonçalves. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90-085

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte

---

Assinatura

---

Data

Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca

**As cartas dos leitores de jornal na sala de aula: as marcas de oralidade como estratégias  
estilístico-argumentativas**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em 30 de março de 2012.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira (Orientadora)  
Instituto de Letras da UERJ

---

Prof. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara  
Instituto de Letras da UERJ

---

Prof. Dra. Maria Lilia Simões de Oliveira  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2012

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais Odila e Aitel, que, mesmo sem lerem o que está nessas páginas, sabem da importância da pesquisa e do magistério em minha vida e lutam para que eu seja feliz.

## AGRADECIMENTOS

À minha irmã Críscia e ao Tio Edinho, que movem um verdadeiro fã clube para mim, em Paracambi.

À Maria Teresa, por acreditar no meu potencial mais do que eu mesmo, há oito anos.

Aos meus amigos (irmãos) Anderson, Andrea e Camila, pela ajuda desmedida, colossal, hercúlea! Se eu contar, ninguém acredita...

À professora (amiga) Tânia, que me entusiasma sempre.

À professora Henriqueta, que lá em 2004, quando entrei na UERJ, tornou-se, sem saber, minha inspiração.

À professora Tedesco, de quem virei fã (um “tedesquete”).

Aos professores André Valente, Claudio Cezar Henriques e Ana Claudia Viegas, pelas proveitosas aulas durante o mestrado.

Aos meus alunos das doze escolas por onde passei e com quem convivo desde os meus dezessete anos.

Ao Erik, pela ajuda.

À *CAPES*, pelo apoio.

Luto para que todos os professores e alunos vejam a língua numa perspectiva bem mais ampla e descubram a maravilhosa aventura da interação, da comunicação, da troca, do intercâmbio possibilitados pela atividade verbal.

Lá, onde só os humanos chegam, pelo menos do jeito que chegam.

*Irande Antunes*

## RESUMO

FONSECA, Aytel Marcelo Teixeira da. *As cartas dos leitores de jornal na sala de aula: as marcas de oralidade como estratégias estilístico-argumentativas*. 2012. 199 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

A presente pesquisa, com base na concepção sociointeracional de linguagem, sustenta a hipótese de que as marcas de oralidade, longe de configurarem problemas textuais a serem eliminados dos textos, podem ser empregadas estrategicamente em cartas dos leitores, com finalidades expressivas e argumentativas, de modo a se recriar uma “ambiência” oral na escrita, manifestando-se sentimentos do autor e envolvendo o leitor na problemática discutida. Partindo-se dessa hipótese, comprovada com o estudo detalhado de vinte e cinco cartas publicadas em *O Globo* entre agosto e dezembro de 2010, remodelam-se determinados aspectos teóricos, como as definições de leitura, de escrita, de expressividade e de argumentação, e defende-se uma prática pedagógica em que se considere o aluno um “estrategista da linguagem”, o qual, rechaçando “macetes” e outros “dogmatismos linguísticos”, faz uso intencional dos traços de fala em seus textos. O enfoque da pesquisa recai, portanto, tanto em aspectos teóricos quanto em questões ligadas ao fazer pedagógico.

Palavras-chave: Marcas de oralidade. Leitura. Produção textual. Argumentação. Ensino de Língua Portuguesa.



## ABSTRACT

The present research, based on the social interactionist language theory, sustain the hypothesis that orality marks, far away from being textual problems to be eliminated from texts, can be strategically used on reader's letters to recreate an oral "ambience" in writing with expressive and argumentative purposes, manifesting author's feelings and involving reader on discussed problematic. Starting from this hypothesis, corroborated by detailed studies on twenty-five letters published between August and December 2010 in *O Globo*, some theoretical aspects are remodeled, like reading, writing, expressivity and argumentation definitions, and a pedagogical practice which considers the student a "language strategist", someone that rejects "cheats" and other "language dogmatisms" as he uses intentional speak traces in his texts, is defended. The research focus concentrates, therefore, in theoretical aspects and questions about the pedagogical doings.

Keywords: Orality marks. Reading. Textual production. Argumentation. Portuguese language teaching.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Representação da oralidade e da escrita pelo meio de produção e pela concepção discursiva .....	56
Gráfico 2 –	Fala e escrita no <i>continuum</i> dos gêneros discursivos.....	57

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Sistematização das definições de língua, de sujeito e de texto .....	26
Tabela 2 –	Funcionamento sociointeracional da escrita e da leitura .....	40
Tabela 3 –	Dicotomias entre fala e escrita .....	50
Tabela 4 –	Definições de estilo e de expressividade .....	91
Tabela 5 –	Síntese dos conceitos de argumentação .....	100
Tabela 6 –	Principais características das cartas dos leitores .....	121

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	15
<b>1 CONCEITOS BÁSICOS E REPERCUSSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA</b> .....	<b>19</b>
1.1 <b>Concepções de língua, de sujeito e de texto</b> .....	19
1.2 <b>Leitor e autor estrategistas: concepção de leitura e de escrita</b> .....	27
1.2.1 <u>Conhecimentos linguísticos</u> .....	30
1.2.2 <u>Conhecimentos enciclopédicos ou de mundo</u> .....	34
1.2.3 <u>Conhecimentos textuais</u> .....	36
1.2.4 <u>Conhecimentos interacionais</u> .....	37
1.3 <b>Repercussões na prática pedagógica</b> .....	41
<b>2 MARCAS DE ORALIDADE: INTERFACE ENTRE FALA E ESCRITA</b> .....	<b>48</b>
2.1 <b>O interesse pela linguagem falada</b> .....	48
2.2 <b>Fala e escrita como modalidades antagônicas</b> .....	50
2.3 <b>Fala e escrita como modalidades complementares</b> .....	54
2.4 <b>Condições de produção do texto falado</b> .....	59
2.4.1 <u>Presença física do interlocutor</u> .....	59
2.4.2 <u>Planejamento e execução quase simultâneos</u> .....	61
2.4.2.1 Correção .....	62
2.4.2.2 Hesitação .....	63
2.4.2.3 Repetição .....	63
2.4.2.4 Paráfrase .....	64
2.4.2.5 Adjunção.....	65
2.4.2.6 Digressão .....	65
2.5 <b>Estratégias linguísticas: as marcas de oralidade</b> .....	66
2.5.1 <u>Marcas fonéticas</u> .....	68
2.5.2 <u>Marcas morfossintáticas</u> .....	69
2.5.3 <u>Marcas léxico-semânticas</u> .....	72
2.5.4 <u>Marcas interacionais</u> .....	75
<b>3 EFEITO EXPRESSIVO E PERSUASIVO DOS USOS LINGUÍSTICOS</b> .....	<b>81</b>
3.1 <b>Retórica, Estilística e Argumentação: origens</b> .....	81
3.2 <b>Estilística e efeito expressivo</b> .....	83
3.2.1 <u>Expressividade com foco no autor</u> .....	84
3.2.2 <u>Expressividade com foco na língua</u> .....	85

3.2.3	<u>Expressividade com foco na interação</u> .....	87
3.3	<b>Argumentação e efeito persuasivo</b> .....	92
3.3.1	<u>Argumentação em sentido estrito: sequência textual</u> .....	93
3.3.2	<u>Argumentação em sentido amplo: ato básico da linguagem</u> .....	97
3.4	<b>Os recursos estilístico-argumentativos e o seu ensino</b> .....	101
4	<b>CARTAS DOS LEITORES: INTERAÇÃO NA MÍDIA IMPRESSA</b> .....	103
4.1	<b>Carta: um gênero híbrido</b> .....	103
4.2	<b>Os gêneros do discurso</b> .....	106
4.2.1	<u>Funções sociocomunicativas</u> .....	108
4.2.2	<u>Conteúdos temáticos</u> .....	111
4.2.3	<u>Propriedades composicionais</u> .....	112
4.2.4	<u>Estilo</u> .....	113
4.3	<b>As sequências textuais</b> .....	115
4.3.1	<u>A sequência narrativa</u> .....	116
4.3.2	<u>A sequência descritiva</u> .....	116
4.3.3	<u>A sequência expositiva</u> .....	117
4.3.4	<u>A sequência injuntiva</u> .....	118
4.3.5	<u>A sequência argumentativa</u> .....	119
5	<b>ESTUDO DAS CARTAS DOS LEITORES</b> .....	122
5.1	<b>Considerações metodológicas</b> .....	122
5.2	<b>Cartas de agosto</b> .....	125
5.3	<b>Cartas de setembro</b> .....	130
5.4	<b>Cartas de outubro</b> .....	136
5.5	<b>Cartas de novembro</b> .....	144
5.6	<b>Cartas de dezembro</b> .....	148
5.7	<b>Estudos parciais</b> .....	151
5.7.1	<u>Marcas fonéticas</u> .....	151
5.7.2	<u>Marcas morfossintáticas</u> .....	152
5.7.3	<u>Marcas léxico-semânticas</u> .....	153
5.7.4	<u>Marcas interacionais</u> .....	154
5.8	<b>Considerações gerais</b> .....	155
6	<b>NA SALA DE AULA</b> .....	159
6.1	<b>As sequências didáticas: planejando ações</b> .....	160
6.1.1	<u>A apresentação da situação (“<i>provocação</i>”)</u> .....	161

6.1.2	<u>A produção inicial</u> .....	162
6.1.3	<u>Os módulos</u> .....	163
6.1.3.1	Módulo 01: Lendo jornais .....	164
6.1.3.2	Módulo 02: As cartas dos leitores .....	167
6.1.3.3	Módulo 03: Os elementos da argumentação .....	172
6.1.3.4	Módulo 04: As marcas de oralidade .....	173
6.1.3.5	Módulo 05: Outros recursos estilístico-argumentativos .....	175
6.1.4	<u>A produção final</u> .....	176
6.2	<b>A autoavaliação dos textos</b> .....	180
6.3	<b>Outras possibilidades</b> .....	183
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	188
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	190

## INTRODUÇÃO

*Enquanto o professor de português fica apenas analisando se o sujeito é “determinado” ou “indeterminado”, os alunos ficam privados de tomar consciência de que ou eles se determinam a assumir o destino de suas vidas ou acabam todos, na verdade, “sujeitos inexistentes”.*

Irandé Antunes

A “denúncia” contida nas palavras da professora Irandé Antunes tem sido, felizmente, cada vez mais divulgada nas escolas e nas universidades, mas ainda não impede a recorrência de propostas de ensino de língua materna ineficazes, desprovidas de função social, distantes da formação cidadã (também incumbência da educação formal) e nas quais se constata a dissociação das três unidades básicas de ensino: *análise linguística, leitura e produção de textos*.

Antunes (2003), reconhecendo o problema (que há de ter solução), enumera as falhas metodológicas na abordagem da gramática, da leitura e da produção de textos ainda vigente. A “gramática da escola” apresenta-se descontextualizada e fragmentada, baseada na análise de frases inventadas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função; além disso, é inflexível, “ditatorial”, prescritiva, tendo como objetivo fundamental impor normas e classificar palavras, orações e períodos estanques.

As atividades de leitura, por sua vez, centram-se em habilidades mecânicas de decodificação, atendo-se a elementos superficiais, explícitos e, por isso mesmo, são desinteressantes e incapazes de suscitar nos estudantes a compreensão das múltiplas funções sociais do ato de ler.

A produção textual, focada primordialmente na modalidade escrita (afugenta-se a oralidade), mostra-se falsa, porque os textos não possuem interlocutores autênticos (escreve-se para ninguém ou apenas para o professor) e nem se manifestam em um gênero discursivo específico. Assim, não articulam sentidos, sendo, por vezes, vazios de conteúdo, destituídos de qualquer valor interacional, já que não se consideram elementos contextuais determinantes na constituição dos enunciados, o que faz tais textos materializarem-se somente no modelo homogêneo, “engessado”, conhecido como “redação escolar”.

Quanto às condições de produção do texto argumentativo, o mais prestigiado nas escolas por exigência dos concursos e dos vestibulares, costumam-se indicar “macetes”, baseados em “dogmatismos linguísticos”, que visam a impor normas do tipo “*não use a*

primeira pessoa do singular”, “*nunca* termine seu texto com perguntas”, “*não* dialogue com o leitor”, anulando-se o direito de o sujeito-aluno efetuar escolhas *estratégicas* de recursos linguísticos para concretizar seus projetos de dizer. Tais imposições associam-se a procedimentos persuasivos “tradicionais” e desprivilegiam outros que figuram com êxito em diversos gêneros da esfera argumentativa (editoriais, artigos de opinião, cartas dos leitores etc.).

Dentre os recursos rechaçados nas atividades de produção escrita, destacam-se as *marcas de oralidade*, consideradas “erros”, indícios da imaturidade linguística dos estudantes e que, por isso, devem ser *banidas* dos textos – tese corroborada por diversas pesquisas acadêmicas, como a de Galembeck (2009, p. 250), para quem essas marcas “revelam a dificuldade de o adolescente estruturar o texto de acordo com os padrões da escrita”.

Os traços da fala têm sua pertinência reconhecida somente em gêneros literários romanescos, pelo fato de contribuírem para a representação de diálogos orais dos personagens e dos narradores de modo aproximado à conversação espontânea, garantindo maior verossimilhança aos enredos, como apontam os trabalhos de Dino Preti (2004) e de Urbano (2000).

Em direção contrária, a pesquisa que agora se apresenta busca evidenciar o valor que as marcas de oralidade assumem nos textos argumentativos (não literários, portanto), deixando-os mais *expressivos* e *persuasivos*, por (re)criarem *estrategicamente* na escrita uma “ambiência” típica da fala, por meio da qual o autor pode manifestar indignação, felicidade, perplexidade, admiração etc., e *envolver* e *atrair* os leitores.

No conjunto das composições do âmbito argumentativo, selecionou-se a *carta do leitor* tendo-se por motivação a hipótese de que em tal gênero discursivo empregam-se, com frequência, marcas de oralidade como recurso estilístico-argumentativo. Pretende-se confirmar tal hipótese através do estudo do *corpus*, composto por vinte e cinco cartas publicadas no jornal *O Globo*, entre agosto e dezembro de 2010.

A escolha pauta-se também nas repercussões pedagógicas geradas pelas cartas dos leitores, detentoras de excelente potencial didático pelos seguintes motivos: (a) constituem-se gênero de fácil acesso, presentes cotidianamente nos jornais de grande circulação do país; (b) suscitam a atuação dos estudantes na vida em sociedade, inscrevendo-os em debates públicos sobre temas sociais polêmicos e instigando-os à atuação cidadã; (c) e possibilitam-lhes a



garantia do exercício de sua autoria, já que podem ter seus textos publicados nestes veículos, ultrapassando as barreiras da escola.

Ao lado dos objetivos específicos – comprovar a validade da hipótese lançada e defender uma prática pedagógica que considere a língua como *espaço de interação* entre os sujeitos envolvidos no ato comunicativo –, apontam-se outros mais gerais: (a) despertar a sensibilidade dos prováveis leitores docentes (e, por conseguinte, dos seus alunos) para os *usos estratégicos* dos traços da fala, em detrimento dos “macetes” para uma “redação modelar”; (b) promover a articulação entre análise linguística, leitura e produção textual, incluindo o trabalho com a oralidade; (c) reconhecer a importância dos estudos estilísticos na concretização de um ensino de língua portuguesa mais eficiente; (d) considerar a fala e a escrita como modalidades complementares, não-dicotômicas, desfazendo-se o estigma atribuído às marcas de oralidade; (e) sistematizar os traços da fala presentes na escrita, com base em extensa pesquisa bibliográfica; e (f) articular os efeitos expressivos dos elementos linguísticos com os efeitos persuasivos, defendendo-se a existência dos *recursos estilístico-argumentativos*, bem mais variados que os “tradicionais” procedimentos indicados nas aulas e nos livros didáticos (citação de exemplos, de dados estatísticos etc.).

Para se alcançarem tais pretensões, a pesquisa fundamenta-se em princípios teóricos de alguns ramos dos estudos linguísticos, como a Estilística, a Análise da Conversação, as Teorias da Argumentação, a Linguística Textual e a Pragmática, sem, no entanto, filiar-se a nenhum deles em específico, tendo como elo norteador a *concepção sociointeracional de língua*, concebida como um conjunto de práticas com o qual os sujeitos “atuam” no mundo e expressam seus desejos graças a *ações estratégicas* apropriadas aos propósitos comunicativos pretendidos em cada circunstância.

O desenvolvimento do texto subdivide-se em seis capítulos: *Conceitos básicos e repercussões na prática pedagógica*, no qual se faz um apanhado das diferentes visões de língua, de texto, de sujeito, de leitura e de escrita, com suas respectivas interferências no ensino, delimitando-se as concepções pertinentes aos objetivos do trabalho; *Marcas de oralidade: interface entre fala e escrita*, cuja meta consiste em explicitar a relação não-dicotômica entre a fala e escrita, listando-se os casos mais significativos de marcas de oralidade; *Efeito expressivo e persuasivo dos usos linguísticos*, em que se estabelecem pontos de intersecção entre a Estilística e as Teorias da Argumentação, definindo-se os recursos estilístico-argumentativos; *Cartas dos leitores: interação na mídia impressa*, no qual se

descrevem as propriedades formais e interacionais do gênero discursivo em questão; *Estudo das cartas dos leitores*, que apresenta o estudo detalhado do *corpus*, à luz das reflexões teóricas elaboradas nos capítulos anteriores; e *Na sala de aula*, em que se expõe um exemplo de sequência didática que objetiva desenvolver a competência comunicativa dos estudantes, a partir do trabalho sistematizado com as cartas dos leitores, enfocando-se a produtividade do emprego expressivo e argumentativo das marcas de oralidade.

Apesar de a principal reflexão sobre o ensino concentrar-se no último capítulo, verificam-se, nos outros, considerações sobre as repercussões pedagógicas dos aspectos teóricos abordados. Além disso, a dissertação manifesta, em tom didático, a experiência acumulada do mestrando como professor de língua portuguesa, que escreve tendo seus pares como possíveis interlocutores.

Resta apenas justificar algumas opções visíveis no corpo do trabalho que, em conjunto, contribuem para a maior clareza das ideias expostas: as *tabelas* ao final de algumas seções permitem a sistematização de conceitos desenvolvidos na pesquisa, constituindo-se resumos facilitadores da leitura; a *exemplificação farta* com outros textos além das cartas, por voltar-se para fatos da língua em uso, torna a teoria mais concreta e próxima da realidade dos prováveis leitores; e, finalmente, as *notas de pé de página* prestam-se a clarificar determinados conceitos, a justificar escolhas do autor, a apontar complementações, ilustrações, índices ou a fazer referência a textos aludidos no desenvolvimento, mas não constantes nas referências.

## 1 CONCEITOS BÁSICOS E REPERCUSSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

As ações pedagógicas de um professor – como propor exercícios de interpretação de texto ou selecionar métodos de avaliação – sempre deixam entrever um sistema de concepções, cujo centro é o conceito de língua<sup>1</sup>. Em toda prática subjaz, de fato, uma ou mais teoria, ainda que implícita ou inconscientemente. Assim, “ensinar línguas e avaliar ensino de línguas são atividades que *refletem*<sup>2</sup> as concepções que temos acerca do que é uma língua” (ANTUNES, 2009, p. 218).

Sendo verdadeira tal reflexão, pode-se afirmar que assumir determinados princípios teóricos é, em tese, lançar luz sobre o fazer em sala de aula, tornando-o mais eficiente, ou no mínimo mais consciente. Não é outro o objetivo deste capítulo introdutório de um trabalho com intenções declaradamente pedagógicas: expor diferentes visões de *língua*, *sujeito*, *texto*, *leitura* e *escrita*, delimitando aquelas que irão respaldar as subseqüentes explanações teóricas, análises textuais e sugestões didáticas.

### 1.1 Concepções de língua, de sujeito e de texto

Os estudos sobre a linguagem iniciaram-se há mais de 2.500 anos, na Índia, com Panini (gramático hindu que descreveu o sânscrito), mas, sem dúvida, intensificaram-se no decorrer do século XX, com o advento da chamada *linguística científica*, a partir do trabalho do mestre genebrino Ferdinand de Saussure, cuja obra de maior peso é o conhecido *Curso de Linguística Geral*, de 1916 (MARCUSCHI, 2008a).

Com o propósito de organizar seus estudos, Saussure estabeleceu dicotomias, como a que opõe *langue* (língua) a *parole* (fala). Esta, a *parole*, equivale à visão de língua no âmbito das realizações individuais, portanto dispersa e variada. Aquela, a *langue*, representa a língua no plano social, como estrutura, sistema abstrato, composto por uma rede de relações entre os elementos dos diversos níveis linguísticos, como fonemas, morfemas etc. (CAMARA JR, 1985a, CARVALHO, 2010, KOCH, 2007a, MARCUSCHI, 2008a).

---

<sup>1</sup> *Língua* e *linguagem* serão usados como sinônimos, embora o segundo termo seja mais abrangente que o anterior, por abarcar não apenas a comunicação verbal, como também a corporal, a musical, a visual etc. A língua é *particular*; a linguagem é *geral*. Opta-se, porém, pela sinonímia para facilitar a redação do texto e evitar a repetição desnecessária de palavras.

<sup>2</sup> Todos os *destaques* nas citações são do mestrando.

O pesquisador, considerando a *langue* um sistema organizado, passível de descrição detalhada, e a *parole* um conglomerado de fatos assistemáticos, elegeu a primeira como objeto de seus estudos, de tendência positivista, deixando em segundo plano o *uso* efetivo da língua<sup>3</sup>. Assim,

o estruturalismo saussuriano voltava-se para a análise do sistema da língua como um conjunto de regularidades que subjazem à língua enquanto interioridade e forma, sendo que a variação ficava por conta das realizações individuais (MARCUSCHI, 2008a, p. 32).

Esse tipo de enfoque estruturalista caracteriza a *linguística do sistema* (KOCH, 2007b) ou *linguística do significante* (MARCUSCHI, 2008a), para a qual contribuíram também as descobertas de Noam Chomsky, fundador da teoria gerativo-transformacional.

Dentre as ideias de Chomsky, destaca-se o contraste estabelecido entre *competência* (o conhecimento linguístico próprio da espécie humana, idealizado e presente apenas no plano universal) e *desempenho* (o uso concreto, exteriorizado e individual do código). Do mesmo modo que interessava a Saussure apenas a *langue*, por ser sistematizável, servia às pretensões de Chomsky somente a *competência*, suscetível a um trabalho de cunho científico.

Existe, contudo, uma diferença básica entre os pensamentos desses dois teóricos: “enquanto para Saussure a linguagem é uma instituição social e convenção social, para Chomsky a linguagem é uma faculdade mental inata e geneticamente transmitida pela espécie” (MARCUSCHI, 2008a, p. 33).

Apesar das possíveis divergências, tanto Saussure, com o estruturalismo, quanto Chomsky, com o gerativismo, ancoram suas reflexões na concepção de língua como *forma*, *sistema*, *estrutura* ou ainda como *instrumento de comunicação* (GERALDI, 2006, KOCH, 2006 e 2007a, MARCUSCHI, 2008a, TRAVAGLIA, 2005), surgida no século XIX e desenvolvida no decorrer do XX<sup>4</sup>.

Sob tal enfoque, a língua é considerada uma *entidade abstrata e homogênea*, apartada dos usos reais que se possam fazer dela, “tomada, portanto, como código ou sistema de signos”, de modo que “sua análise desenvolva-se na imanência do objeto” (MARCUSCHI,

<sup>3</sup> A respeito, Marcuschi (2008a, p. 28) alerta: “Não se deve ignorar, no entanto, que Saussure *não* fechou as portas para a análise do uso, da enunciação ou do texto, nem mesmo ignorou o sentido, mas essas não parecem ser suas preocupações centrais no *Curso*”. Continua, afirmando existirem textos inéditos de Saussure que comprovam que ele tinha “uma visão muito mais ligada à análise da língua em uso do que se deu a entender” (2008a, p. 29).

<sup>4</sup> Ao contrário dos outros autores consultados (Geraldí, Koch e Travaglia), Marcuschi separa as duas concepções dadas como equivalentes: para ele, a definição da língua *como sistema* não corresponde à visão da língua *como instrumento*. Enquanto a primeira vincula-se ao estruturalismo e ao gerativismo, a segunda liga-se às teorias da comunicação, mas ambas ignoram aspectos cognitivos e sociais.

2008a, p. 59). Pelo fato de os pesquisadores dessa vertente quase sempre não ultrapassarem a unidade máxima da frase, identificam-se, pelo menos, duas limitações dos seus estudos: dificuldade em discutir aspectos da significação e da compreensão, bem como em analisar o funcionamento dos textos.

O principal interesse da perspectiva formalista é investigar os fenômenos sistemáticos da língua, dividida em quatro níveis hierarquicamente distribuídos: *fonológico* (cuja unidade é o fonema), *morfológico* (cuja unidade é o morfema), *sintático* (cuja unidade é o sintagma ou a oração) e *semântico* (cuja unidade é o sema, o conceito ou a proposição). Segundo Travaglia (2005,22), essa tomada de posição “fez com que a Linguística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua”.

A visão de língua rigidamente estruturalista pressupõe um *sujeito*<sup>5</sup> determinado, na verdade “*assujeitado*” pelo sistema, um “títere”, marcado por uma espécie de “não consciência”, de “não vontade”, um sujeito “sem vez”: “quem fala, de fato, é um sujeito anônimo, social, em relação ao qual o indivíduo que, em dado momento, ocupa o papel de locutor é dependente, repetidor” (KOCH, 2006, p. 14). Para Marcuschi (2008a), o estruturalismo expulsou o sujeito da língua e enfatizou o sistema.

Sob o viés formalista, também se modifica a maneira de se caracterizar *texto*, que, nem de perto, é objeto de estudos detalhados, uma vez que as atenções, como foi dito, voltam-se para as unidades linguísticas menores. Aqui, o texto é visto como “simples *produto* da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito” (KOCH, 2006, 16). Os sentidos possíveis para o escrito ou o falado encontram-se, de antemão, *determinados*, programados pelo sistema, cabendo ao leitor decifrá-los.

Outro modo possível de definir a linguagem é considerá-la como *representação do pensamento* (GERALDI, 2006, KOCH, 2006 e 2007a, TRAVAGLIA, 2005) ou como *atividade cognitiva* (MARCUSCHI, 2008a). A função precípua da língua consistiria em deixar “transparecer” os pensamentos, as ideias a serem transmitidas. Assim, se os indivíduos não se expressam bem, deve-se ao fato de não saberem pensar com eficiência. Em casos de mal-entendidos, tão comuns na fala cotidiana, o motivo reside na organização do pensamento, e não na escolha de recursos linguísticos, como uma palavra ou uma construção sintática.

---

<sup>5</sup> Marcuschi (2008a, p. 68), aludindo a Possenti, explica que “tratar do *sujeito* é responder à questão da relação entre *quem fala e o que é falado*”.

Tal qual a concepção anterior, a presente também distancia a língua dos seus usos, mas, ao contrário da primeira, focaliza o utente, com suas habilidades cognitivas, em detrimento do sistema, cujas regras podem ser “dominadas” plenamente pelos falantes. Nessa perspectiva, a língua é uma ferramenta que se encontra à disposição dos indivíduos, que a utilizam como se não tivesse história.

O *sujeito*, agora, configura-se como psicológico, individual, detentor de suas vontades e ações, visto como um *ego* que elabora uma representação mental e anseia que esta seja “captada” pelo interlocutor do modo como foi mentalizada.

O *texto*, por sua vez, é um *produto* (lógico) do pensamento do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão apreender, “colher” essa representação mental, juntamente com as intenções psicológicas do produtor, desempenhando um papel essencialmente passivo. Interpretar um texto limita-se a descobrir o que o autor quis dizer – como se sabe, atividade ainda frequente em manuais didáticos.

Finalmente, há um modo muito distinto de se entender a linguagem: considerá-la como o próprio *lugar da interação*, como *atividade* na qual os membros de uma sociedade alcançam distintos objetivos por meio da troca verbal. Tal perspectiva é desenvolvida por muitos pesquisadores (ANTUNES, 2003, 2007, 2009, 2010, GERALDI, 2003, 2006, KOCH, 2006, 2007a, MARCUSCHI, 2008a, RANGEL, 2005, TRAVAGLIA, 2005) e vem recebendo variadas denominações: *sociointeracional*, *textual-interativa*, *interacionista-funcional-discursiva*, entre outras.

Na concepção sociointeracional, a língua sempre está em função dos *usos*<sup>6</sup> concretos, em *contextos*<sup>7</sup> delimitados, atualizando-se apenas “a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos” (ANTUNES, 2003, p. 42). Em outras palavras, a língua passa a um conjunto

---

<sup>6</sup> O sentido de *uso* aqui não corresponde a uma visão “instrumental” da língua, como se esta fosse mera “ferramenta” de que o usuário lançaria mão quando se dispusesse a falar ou a escrever. O vocábulo *uso* aponta para a concretização da língua em *textos* reais, logo negando uma visão estruturalista do fenômeno da linguagem.

<sup>7</sup> A palavra *contexto* será muito recorrente neste trabalho. Por isso, a necessidade de delimitar seu sentido. Com influência das ideias de Koch (2006), define-se *contexto* como um conjunto de, no mínimo, três dimensões presentes em quaisquer atos comunicativos: (a) o cenário ou o entorno imediato e físico, (b) o entorno social e histórico e (c) o entorno cognitivo, que corresponde à soma de saberes prévios acionados na construção/recepção de textos. Assim, o enunciado “Silêncio”, por exemplo, pode ter como entorno imediato a parede de uma biblioteca, como entorno social e histórico a relação hierárquica entre quem pede silêncio e quem cumpre a ordem e, por fim, como entorno cognitivo o saber compartilhado de que barulho não combina com a concentração exigida pela leitura (prática cultural). *Contexto* refere-se, portanto, à articulação desses três entornos. Um sinônimo possível é *situação comunicativa*.

de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) *agem e expressam* seus desejos com ações apropriadas aos objetivos em cada circunstância<sup>8</sup>.

Não se trata, porém, de contestar o funcionamento do sistema linguístico, já que a língua – não há como negar – tem como base um conjunto de regras, afastando-se do caos, da desordem, na qual inexistiria a inteligibilidade. A grande mudança é reconhecer que tal sistema não é totalmente explícito, nem predeterminado, nem acabado e muito menos autossuficiente. Sua completude dependerá, em última instância, do uso, da atualização em textos, pois as formas só fazem sentido quando ambientadas em contextos sociointerativamente relevantes. A língua, portanto, é *indeterminada* sintática e, sobretudo, semanticamente (MARCUSCHI, 2008a).

Nesse novo paradigma, *língua* ganha os seguintes atributos, sempre articulados:

- *social e interativa*: por meio da língua, os usuários estabelecem múltiplas relações entre si, influenciam seus interlocutores e são por eles influenciados, defendendo, acatando ou refutando pontos de vista, narrando ou ouvindo histórias, solicitando ou fornecendo informações, manifestando ou realizando vontades etc.;

- *cognitiva*: por meio da língua, age-se *sobre o mundo*, apreendendo, modificando e reportando-se à realidade. “A linguagem dá *forma* a nosso mundo e a nossa vida cultural e ao mesmo tempo reflete como e por que as pessoas de uma sociedade e cultura se relacionam, como veem o mundo” (TRAVAGLIA, 2007, p. 16);

- *histórica*: por meio da língua, toma-se ciência de que existem *padrões*, delimitados pela *tradição* de usos. Assim, não é possível atribuir, aleatoriamente, sentidos às palavras, nem dispor os sintagmas de uma oração em qualquer ordem. Também não se podem romper totalmente as regras de como se elaborar um editorial ou uma carta, por exemplo – limites que não impedem, porém, o manuseio criativo e expressivo da linguagem;

- *heterogênea*: por meio da língua, observam-se e incorporam-se variados modos de dizer, determinados por (a) *fatores geográficos*, que dão origem aos dialetos ou falares regionais, (b)

---

<sup>8</sup> No presente trabalho, nem sempre serão consideradas as oposições *falante x escritor* e *ouvinte x leitor*. O termo “falante”, em um sentido amplo, significará “usuário de uma língua” (FERREIRA, 1999, p. 874), abarcando, por vezes, tanto falante e ouvinte, quanto escritor e leitor – o que facilitará a redação do texto.

*socioculturais*, como idade, sexo, profissão, *status*, e grau de escolaridade dos falantes, e (c) *situacionais*, referentes ao ambiente em que ocorre a interação, ao tema discutido, ao estado emocional dos interlocutores e ao grau de intimidade entre eles (PRETI, 1977).

Marcuschi (2008a, p. 68), depois de afirmar que a análise textual baseada no código não tem condições de incorporar a produção de sentidos, reconhece a necessidade de redefinir os rumos das pesquisas linguísticas: “o foco deve sair do *código* para o *discurso*<sup>9</sup>. Temos de ir do *enunciado* para a *enunciação*<sup>10</sup>”.

Essa mudança no rumo das pesquisas linguísticas, a partir da redefinição de língua, exige também a revisão dos conceitos de *sujeito* e de *texto*, muito distintos daqueles expostos nas duas acepções anteriores de linguagem (como sistema e como representação do pensamento).

Na perspectiva sociointeracional, sublinha-se o *caráter ativo* dos sujeitos na produção de sentidos dos textos. Para Koch (2006, p. 15), esses sujeitos “(re)produzem o social na medida em que *participam ativamente* da definição da situação na qual se acham engajados”.

Não se trata de um indivíduo totalmente subjugado ao código, nem dono de suas vontades, totalitário, que nega o caráter interativo da linguagem, ao dominar por completo o ato verbal, desprezando tanto a historicidade do idioma quanto a relevância dos interlocutores e dos outros elementos situacionais. Tenta-se um equilíbrio entre *sujeito*, *sistema* e *contexto*. O primeiro assumindo propósitos comunicativos, mas levando em conta os dois últimos, sob o risco de não alcançar seus objetivos com êxito.

Quanto a *texto*, passa-se a concebê-lo como o “próprio lugar da *interação*”, no qual os interlocutores, “dialogicamente, nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2006, p. 17). Os sentidos do texto, em vez de determinados pelo sistema linguístico ou pelas vontades do seu produtor, são construídos em parceria com os leitores, que detêm uma série de saberes, acionados no momento da interação. Assim, não se pode concluir que o ato interpretativo é, exclusivamente, individual. Para Fiorin (2008, p. 6), a leitura é *individual*, mas também *social*:

---

<sup>9</sup> Nas palavras de Koch (2000, p. 22), *discurso* corresponde a uma “atividade comunicativa de um locutor, numa situação de comunicação determinada, englobando não só o conjunto de enunciados por eles produzidos em tal situação como também o evento de sua enunciação”. Além disso, estabelece a seguinte relação entre *texto* e *discurso*: “O *discurso* manifesta-se linguisticamente por meio de *textos* – em sentido estrito – que consistem em qualquer passagem falada ou escrita, capaz de formar um todo significativo, independente de sua extensão” (2000, p. 23).

<sup>10</sup> Para Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 193), *enunciação* é a “colocação em funcionamento da língua por um ato individual de utilização” e opõe-se a *enunciado*, “produto do processo de enunciação”.



Na medida em que o leitor se coloca como participante do diálogo que se estabelece em torno de um determinado texto, a compreensão não surge na sua subjetividade. Ela é tributária de outras compreensões. Ao mesmo tempo, como o leitor participa desse diálogo mobilizando aquilo que leu e dando a todo esse material uma resposta ativa, sua leitura é singular.

Koch (2007a) afirma que a concepção sociointeracional deriva de dois grandes polos: a *Teoria dos Atos de Fala* e a *Teoria da Enunciação*. A primeira linha teórica, surgida no interior da Filosofia da Linguagem, tem como representantes Austin, Searle e Strawson, e apregoa o princípio de que a linguagem é sempre uma forma de *ação* (“todo dizer é um fazer”), interessando-se pelos diversos tipos de atividade humana realizados através da linguagem.

Já a Teoria da Enunciação, cujo estudioso mais importante é o linguista Émile Benveniste, postula a ideia de que, em qualquer pesquisa sobre a linguagem, não basta descrever apenas os *enunciados*, precisando levar em conta, simultaneamente, a *enunciação* – ou seja, o evento único e jamais repetido de produção do enunciado. Com isso, destaca-se a relevância das *condições de produção* (tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais, objetivos visados na interlocução) na construção dos sentidos dos enunciados.

Ainda segundo Koch (2007a), o precursor da Teoria da Enunciação e, conseqüentemente, da concepção sociointeracional da linguagem foi o pensador russo Mikhail Bakhtin<sup>11</sup>. Uma das ideias chave de Bakhtin evidencia a interação verbal, em detrimento da língua como sistema abstrato de formas:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1979, p. 108).

A concepção sociointeracional relaciona-se diretamente à chamada *guinada pragmática* ocorrida nos estudos linguísticos a partir dos anos 60 do século XX (MARCUSCHI, 2008a, RANGEL, 2005, WEEEDWOOD, 2002). Nessa perspectiva, observam-se muito mais os usos e funcionamentos da língua em situações concretas, em repúdio a análises excessivamente formais.

<sup>11</sup> A relevância das ideias de Bakhtin (1895 – 1975) é sublinhada por Fiorin (2008), que o considera linguista, filósofo e teórico da literatura, e apresenta conceitos fulcrais de sua obra, tais como *dialogismo*, *polifonia* e *gêneros do discurso*.

Nos novos rumos das pesquisas linguísticas, traçados a partir da guinada pragmática, ganharam destaque a Linguística do Texto, a Teoria do Discurso, a Análise do Discurso (correntes francesa e norte-americana), a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa e tantos outros estudos de alguma forma vinculados à Pragmática<sup>12</sup>. Todas essas correntes podem-se reunir sob o rótulo de *linguística da enunciação* (TRAVAGLIA, 2005) ou *do discurso* (KOCH, 2007b), em oposição à *linguística do sistema*.

Em síntese,

<b>Língua</b>	<b>Sujeito</b>	<b>Texto</b>	
Como estrutura, sistema ou instrumento de comunicação	“Assujeitado”	Produto da codificação de um autor	<b>Linguística do sistema</b>
Como representação do pensamento	Psicológico, individual, “dono” do seu dizer	Produto lógico do pensamento do autor	
Como lugar da interação (visão sociointeracional)	Ativo na construção do sentido	Evento comunicativo, cujo sentido é estabelecido na interação	<b>Linguística do discurso ou da enunciação</b>

Tabela 01: *Sistematização das definições de língua, de sujeito e de texto.*

<sup>12</sup> A Pragmática estuda os determinantes que regem as escolhas linguísticas na interação social e os efeitos dessas escolhas sobre os interlocutores. Segundo Weedwood (2002, p. 146), a Pragmática ainda não se estabeleceu um campo de estudo coerente: “um grande número de fatores governa nossa escolha de língua em interação social, e ainda não está claro o que eles todos são, como se inter-relacionam, e como devemos distingui-los de outras áreas reconhecidas da investigação linguística”.

## 1.2 Leitor e autor estrategistas: concepção de leitura e de escrita

A partir do momento em que se concebe a língua como espaço de interação entre os sujeitos, autor(es) e leitor(es)<sup>13</sup> passam a assumir atitude participativa na construção e na recepção dos textos, mobilizando variadas *estratégias* para alcançarem seus propósitos<sup>14</sup>.

As estratégias, cujas origens ligam-se às artes militares de conduzir o exército em campo de guerra, designam, em um sentido mais amplo, toda ação realizada de modo coordenado para atingir certo objetivo (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, SOLÉ, 1998). No âmbito das ações com a linguagem, as estratégias – agora *textuais* – dizem respeito às *escolhas* feitas pelo produtor do texto sobre o material linguístico disponível, com a intenção de *orientar* o leitor na construção dos sentidos. Este, por sua vez, também lança mão de suas estratégias, na escolha dos objetivos de leitura, ou na ativação de determinados saberes e procedimentos necessários ao entendimento do texto, como será visto mais adiante<sup>15</sup>.

Pode-se, então, considerar leitura e escrita como uma espécie de “jogo”, tendo como “peças” o *autor*, o *texto* e o *leitor* (GERALDI, 2003, KOCH, 1998, 2000, 2006, 2007a, 2007b, 2009; KOCH e ELIAS, 2007, 2010):

- *Autor*: é sempre detentor de, no mínimo, uma *intenção comunicativa* (ou projeto de dizer), como expor um fato, explicar o significado de uma palavra, defender um ponto de vista, persuadir seu interlocutor, propor uma ideia, apresentar uma pessoa, descrever um objeto, dar uma notícia, relatar uma história, contar uma piada, ensinar o manuseio de um instrumento, declarar um sentimento, divulgar um resultado, solicitar ajuda etc. Para se alcançarem tais objetivos com êxito, o autor estrategista faz as devidas escolhas dentre o seu repertório de saberes.

Duas observações devem-se fazer sobre a noção de *projeto de dizer*. Em primeiro lugar, tais projetos não são excludentes: é possível, por exemplo, relatar um fato ou contar

<sup>13</sup> Dentre os *sujeitos* da linguagem (falante, ouvinte, autor, leitor), apenas os dois últimos serão focalizados no trabalho, cujo interesse volta-se para um *corpus* composto por textos escritos.

<sup>14</sup> Nesta seção há várias referências, ainda que indiretas, aos *fatores de textualidade*, “que fazem com que um texto seja um texto e não apenas uma sequência de frases” (VAL, 2004, p. 5): *coesão*, *coerência*, *intencionalidade*, *aceitabilidade*, *situcionalidade*, *informatividade* e *intertextualidade*. Tais aspectos são estudados pela *Linguística Textual*, à qual se ligam muitos dos autores que constam na bibliografia, com destaque para Koch, Val, Marcuschi, Fávero, Pécora e Antunes.

<sup>15</sup> As *estratégias textuais*, aqui, têm sua abrangência ampliada em comparação com a definição de Koch (2009), que as considera apenas na perspectiva do produtor do texto, sem incluir as decisões tomadas pelos leitores.

uma história para defender um ponto de vista. Em segundo lugar, a natureza desse propósito, longe de psicológica, é puramente *linguística*, manifestada no enunciado por meio de sinalizações (KOCH, 2000). Assim, compreender um texto não consiste, de modo algum, em saber o que o autor quis dizer.

- *Texto*: organizado *estrategicamente* de determinada forma, a partir das escolhas feitas pelo autor dentre as diversas possibilidades que a língua lhe oferece. Na superfície textual, as opções linguísticas do produtor viram pistas, sinalizações para o leitor.

Essas marcas podem ser *verbais* e *não verbais*<sup>16</sup>. No primeiro grupo, destacam-se: seleção lexical<sup>17</sup>, emprego das figuras de linguagem (com ênfase na metáfora e na ironia), colocação dos termos na oração<sup>18</sup>, uso dos sinais de pontuação<sup>19</sup>, presença de modalizadores<sup>20</sup>, de marcas de oralidade, recorrência de tempos e modos verbais<sup>21</sup>, pressuposições<sup>22</sup>, operadores argumentativos<sup>23</sup>, intertextualidade (alusões, citações, paródias) etc. No segundo grupo, encontram-se: ilustrações, modos de disposição do texto no suporte, capitulação, uso de itálico, negrito e sublinhado, cor, tipo e tamanho da fonte etc.

Todas essas sinalizações estabelecerão *limites* quanto às leituras possíveis, servindo como índices comprobatórios. Se por um lado é verdadeira a afirmação de que determinados textos se abrem para uma pluralidade de interpretações, por outro, deve-se reconhecer a

<sup>16</sup> Não consta nas referências bibliográficas nenhuma obra que reúna todas as pistas linguísticas. O rol apresentado originou-se das observações do mestrando e da leitura de Koch (2000) e de Citelli (1994).

<sup>17</sup> Pirie (2008, p. 92), ao falar da seleção lexical, destaca as “palavras tendenciosas”, que assumem forte valor argumentativo: “Quando as palavras empregadas são calculadas para suscitar uma atitude mais favorável ou mais hostil do que os fatos puros e simples ocasionariam, faz-se uso da falácia das palavras tendenciosas”.

<sup>18</sup> Citelli (1994) chama de “instâncias gramaticais” o conjunto de usos argumentativos da gramática, destacando o emprego das preposições, das conjunções (conectivos), dos advérbios e dos apostos ou termos explicativos.

<sup>19</sup> Lukeman (2011) expõe um proveitoso estudo sobre o valor expressivo dos sinais de pontuação, que podem atribuir ao texto variados efeitos de sentido.

<sup>20</sup> Os modalizadores são palavras ou expressões que revelam a atitude do falante perante o enunciado que produz (KOCH, 2000). Alguns exemplos: “é claro” (certeza enfática), “é provável” (dúvida) etc.

<sup>21</sup> Os valores dos tempos verbais no discurso são detalhados por H. Weinrich, cuja obra é citada recorrentemente por Koch (2000).

<sup>22</sup> Pressuposição envolve a relação entre o explícito (posto) e o implícito (pressuposto) no texto. Este último funciona como referência e orientação para o que é desenvolvido e formulado na superfície textual (ILARI, 2007). Dessa forma, “falar em pressuposição é admitir que existe, dirigindo o enunciado, algo que o delimita, mas nele não se expressa diretamente” (CITELLI, 1994, p. 60).

<sup>23</sup> Os operadores argumentativos englobam os conectivos (mas, porém, já que, portanto) e as palavras denotativas (somente, aliás, ou melhor, afinal), que têm a função de atribuir ao enunciado determinada “orientação discursiva” (KOCH, 2000). Por exemplo, na frase “Até o Flamengo perdeu o jogo”, a palavra marcada garante ao Flamengo uma posição de destaque entre os outros times, possuindo um caráter argumentativo.

existência de critérios de validação, sendo talvez o principal a organização da superfície do texto. Assim, a recepção já se encontra, em parte, programada pelo próprio enunciado (JOUVE, 2004).

- *Leitor*: exerce papel essencial no processo de construção de sentidos ao mobilizar seus saberes acumulados e ao interpretar a forma particular como o texto encontra-se organizado, em decorrência das escolhas feitas pelo produtor. Apresenta ainda uma postura *cooperativa*, já que tende a aceitar a manifestação linguística do seu interlocutor digna de apreço e de atenção. Por isso, ao se defrontar com passagens incoerentes, fará o possível para torná-las compreensíveis (KOCH, 2009, VAL, 1999). Afinal, a função básica do homem, “leitor do mundo”, como lembra Affonso Romano de Sant’Anna (2000), é atribuir sentidos às coisas.

Do mesmo modo que o autor assume um projeto de dizer, o leitor toma para si um *projeto de leitura*. A leitura, de fato, pode ter diferentes objetivos: saber do último acontecimento (jornais, revistas), aprender a definição de uma palavra (dicionários), vivenciar o prazer estético (poemas, contos, romances), conhecer a eficácia de um medicamento (bulas), relembrar de um amigo sumido ou de um ex-namorado (cartas e *email* pessoais) – ou ainda pode-se ler sem nada pretender, ler “gratuitamente”, por “pura curtição”, sem as amarras de qualquer compreensão lógica (PENNAC, 2008). E o leitor vai se transformando, *camaleonicamente*, diante dos desafios que cada texto lhe apresenta.

Tais objetivos influenciarão o modo de leitura: se mais vagarosa ou mais acelerada, se com maior ou menor atenção, se com maior ou menor interação etc (LERNER, 2002, PAULINO *et al.*, 2001, SOLÉ, 1998). As estratégias de leitura ativadas diante uma poesia ou de uma notícia impressa no jornal, por exemplo, diferenciam-se bastante das necessárias quando se lê um folheto de propaganda ou um manual didático. Além disso, se o objetivo for memorizar um texto teatral, a leitura será muito mais lenta e atenciosa, em comparação com a leitura de um anúncio de supermercado, com a intenção de saber o preço de um produto.

Tanto o leitor quanto o autor “acessam” conhecimentos de diferentes naturezas: *linguísticos*, *enciclopédicos* (ou de mundo), *textuais* e *interacionais*<sup>24</sup>. Para uma comunicação

---

<sup>24</sup> A explicação a seguir é conclusão de uma leitura comparativa de três obras, nas quais o tema é tratado de modo distinto, acrescida de contribuições do próprio mestrando. Antunes (2007) reconhece quatro tipos de saberes: da língua, do real ou do mundo, dos recursos de textualização, e das normas sociais de uso da língua. Koch e Elias (2010) apontam os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais. E, finalmente, Koch e Elias (2007) afirmam existirem três espécies de saberes: linguísticos, enciclopédicos ou de mundo, e interacionais.

eficiente, tais saberes precisam, na medida do possível, serem *compartilhados* entre os interlocutores.

### 1.2.1 Conhecimentos linguísticos

Abrangem os saberes sobre o *léxico*, sobre a *gramática*, sobre as *variedades linguísticas* e sobre os *mecanismos coesivos* para remissão ou sequenciação textual.

#### A) *Sobre o léxico*

Como sinônimo de vocabulário, léxico corresponde ao conjunto de palavras de que dispõe uma língua (CAMARA JR, 1985b). Esse acervo é *dinâmico*, está em constante feitura, o que significa dizer que, enquanto palavras caem em desuso (arcaísmos), outras surgem por meio de diferentes tipos de criação linguística (neologismos): processos de formação de palavras (com destaque para a composição e para a derivação), analogia, metáfora, metonímia (CLARE, 2004). Assim, não se pode tomar léxico como sinônimo de dicionário, rol de palavras relativamente estável.

É preciso sempre considerar que o vocábulo somente tem seu sentido determinado quando inserido em um enunciado concreto, circunscrito em dada situação comunicativa – como visto, a língua é marcada por uma indeterminação semântica. Além disso, a palavra ganha, muitas vezes, mais de um sentido, o que caracteriza o fenômeno da polissemia, ou ainda assume um valor conotativo<sup>25</sup>.

O autor e o leitor precisam dar conta desse conhecimento, caso contrário uma palavra pode ser usada de modo inadequado (impropriedade vocabular)<sup>26</sup> ou uma passagem pode ser lida erroneamente, devido ao desconhecimento de determinados itens lexicais<sup>27</sup>. Othon

<sup>25</sup> Segundo Azeredo (2008, p. 406), “a *conotação* é um componente suplementar da significação por meio da qual se expressam nossas atitudes de apreço, desprezo ou repulsa; de tranquilidade ou de pânico; de distanciamento ou de aproximação; de valorização ou de depreciação”.

<sup>26</sup> É por desconhecer o significado de “outrossim”, que alguém escreve em um ofício, por exemplo: “*Outrossim também informo...*”. Em alguns casos, a impropriedade vocabular desperta estranhamento, beirando o humor, como em “O cigarro *proporciona* câncer no pulmão” ou “A apresentadora foi *linfática* em sua declaração” [no lugar de *enfática*].

<sup>27</sup> Seria um equívoco, porém, concluir que, por causa do desconhecimento de uma ou outra palavra, o leitor deixará de entender uma frase ou um texto. Existem estratégias para suprir a lacuna, como inferir o sentido do vocábulo ou apelar para a compreensão global do enunciado.

Moacyr Garcia (2004, p. 173), que dedica enorme atenção a esse tema, afirma que, possuindo um bom repertório lexical, “estamos em melhores condições de assimilar conceitos, de refletir, de escolher, de julgar, do que outros cujo acervo léxico seja insuficiente para a tarefa vital da comunicação”<sup>28</sup>.

### *B) Sobre a gramática*

Com relação aos saberes *gramaticais*, convém especificar a acepção de *gramática* aqui considerada. Em sentido amplo, gramática consiste no conjunto de regras da língua que o falante efetivamente “aprendeu” e das quais lança mão ao falar. É a capacidade que o usuário detém de produzir e compreender frases em seu idioma materno. O aprendizado dessa gramática, chamada *internalizada* (TRAVAGLIA, 2005), não depende, a princípio, da escola, mas do amadurecimento progressivo vivenciado pelo utente no histórico de suas interações pela linguagem.

O conhecimento gramatical, nesse ponto, não diz respeito ao domínio das regras do “bom uso” da língua, determinadas por “especialistas”, com base em exemplos extraídos do cânone literário, compondo a *gramática normativa* (TRAVAGLIA, 2005), que considera somente uma variedade da língua como válida, como a “língua verdadeira”.

Integra o saber linguístico do falante, por exemplo, classificar como “estranha” à língua uma construção do tipo “meninas as”, com o artigo posposto ao substantivo. Já dominar a regra de que o termo determinante do sintagma nominal precisa concordar, em gênero e em número, com o termo determinado não é condição básica para a construção e a compreensão de frases.

O termo *regra* assume, então, dois sentidos: um sem conotação valorativa, referindo-se apenas à ideia de *regularidade*, de *constância*; e outro com teor valorativo, apontando para algo que deve ser obedecido, sob pena de sanção, limitando-se às regras da gramática normativa. Quando se fala aqui em *saber sobre a gramática*, restringe-se à primeira acepção.

---

<sup>28</sup> As ideias de Othon Moacyr Garcia teriam muito mais espaço no trabalho, se não fosse a visão de língua adotada pelo autor, para quem a linguagem é capaz de expressar, fielmente, os pensamentos do produtor do texto. Essa concepção entra em conflito com a perspectiva sociointeracional, que nega a “transparência” da linguagem.

### C) *Sobre as variedades linguísticas*

O cabedal linguístico do falante compõe-se também do domínio das diferentes variedades linguísticas.

É inegável o fato de que todas as línguas variam, isto é, de que não existe nenhuma sociedade ou comunidade na qual todos os indivíduos falem da mesma forma. O português, feixe de variados modos de dizer, é multifacetado, heterogêneo, não monolítico nem uniforme.

Há duas categorias de variedades linguísticas (TRAVAGLIA, 2005), que se entrecruzam<sup>29</sup>:

- os *dialetos*: variedades que ocorrem em função do *usuário* da língua, de acordo com o território geográfico que ocupa, com sua condição social, com sua idade, com seu sexo, com sua geração;

- os *registros* (ou estilos): variedades existentes em função do *uso* que se faz da língua, dependendo, portanto, da situação comunicativa em que o texto é produzido. Daí falar em registros *culto, comum, coloquial, vulgar, profissional* etc., cujos limites são pouco precisos.

### D) *Sobre os mecanismos coesivos*

Finalmente, os conhecimentos linguísticos comportam o domínio dos mecanismos *gramaticais* e *lexicais* que articulam, conectam as diversas partes de um texto (palavras, frases/orações, períodos, parágrafos e mesmo sequências maiores, como a introdução, o desenvolvimento e a conclusão de uma composição argumentativa). Por isso, quando se diz que um texto é *coesivo*, afirma-se que os elementos que aparecem em sua superfície não estão “soltos”, fragmentados, mas ligados entre si, constituindo uma verdadeira “tessitura”

---

<sup>29</sup> Classificação muito semelhante à de Preti (1977), apresentada em 1.1. Optou-se por uma segunda ordenação (que não contradiz a primeira) para se evitar a repetição de dados.



(ANTUNES, 2005, FÁVERO, 2002, GUIMARÃES, 2005, KOCH, 1991, PÉCORÁ, 2002, VAL, 1999)<sup>30</sup>.

Existem, basicamente, dois tipos de coesão: a *referencial* e a *sequencial*. O primeiro ocorre quando um elemento da superfície do texto (denominado *forma referencial*) faz alusão a outro componente textual (denominado *referente*), retomando-o ou antecipando-o. Koch (1991) enumera alguns dos mecanismos com esse propósito: artigos, pronomes (demonstrativos, possessivos, relativos, interrogativos, pessoais), numerais, advérbios, sinônimos, hiperônimos, expressões nominais, elipse. Veja-se um exemplo:

Peter Gabriel desembarcou no Rio quase incógnito. *Estrela do Festival de Música SWU*, em Paulínia, interior de São Paulo, *ele* vai se apresentar no próximo domingo.  
*O Globo* (Revista). Rio de Janeiro: 06 de novembro de 2011, p.56.

O *referente* “Peter Gabriel” é retomado por duas *formas referenciais*: a expressão nominal “Estrela do Festival de Música SWU” e o pronome pessoal de terceira pessoa “ele”.

Já o segundo tipo, o *sequencial*, encarrega-se de estabelecer, entre os segmentos composicionais, diferentes relações semânticas (causa, consequência, oposição, alternância etc), contribuindo para a progressão do texto. Dentre os recursos léxico-gramaticais responsáveis por tal função, destacam-se as variadas modalidades de *recorrência* (ou reiteração): de um mesmo item lexical, de estruturas (paralelismo sintático), de conteúdos semânticos (paráfrase), de recursos fonológicos segmentais e suprasegmentais (metro, rima, assonâncias, aliterações), de tempos verbais. Além disso, mencionam-se outras duas estratégias: o uso de vocábulos pertencentes ao mesmo campo lexical e o emprego dos elementos conectores – conjunções, advérbios e outras palavras ou expressões de ligação (KOCH, 1991), como em:

A aparência é de ladrilho hidráulico e a função também, *mas* as peças da Duo Design, na Lagoa, são feitas de plástico reciclado.  
*O Globo* (Revista). Rio de Janeiro: 28 de agosto de 2011, p.6.

O *conector* “mas” liga a primeira oração (“A aparência é de ladrilho hidráulico e a função também”) à segunda (“as peças da Duo Design, na Lagoa, são feitas de plástico

<sup>30</sup> As palavras *texto* e *tecido* guardam entre si uma relação etimológica. De fato, do mesmo modo que o tecido constitui-se somente com a junção de pequenos fios, o texto existe graças ao entrelaçamento, à “costura” de seus elementos, de modo a compor um só “corpo estrutural” (CARNEIRO, 2001).

reciclado”), explicitando valor semântico de *oposição*: mesmo parecendo ladrilho hidráulico, o produto é feito de plástico reciclado.

### 1.2.2 Conhecimentos enciclopédicos ou de mundo

Referem-se aos conhecimentos gerais sobre o mundo e sobre as práticas socioculturais típicas do ambiente em que os textos são produzidos pelos autores e acolhidos pelos leitores. A linguagem, é fato, tem como objeto de significação os elementos da “realidade”, tanto a vivenciada concretamente, quando a imaginada, a desejada, a simulada pelos sujeitos (ANTUNES, 2007)<sup>31</sup>. Tudo o que é falado ou escrito ancora-se em um dado do universo considerado real pelos indivíduos engajados na troca verbal<sup>32</sup>. Qualquer atividade comunicativa *interage* com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época (JOUVE, 2002).

Assim, escrita e leitura envolvem muito mais que saberes léxico-gramaticais. Para uma comunicação bem sucedida, além dos recursos linguísticos, os interlocutores precisam *compartilhar* determinados conhecimentos sobre o mundo, sobre a “realidade”, adquiridos em outras interações. Esses saberes em comum tendem a não virem explícitos no texto, caso o autor tenha a competência de dizer apenas o que supõe que o leitor não saiba, evidenciando somente as informações mais relevantes ou com certo grau de ineditismo. O leitor, por sua vez, no processo de construção de sentidos, resgatará, em sua memória, tais conhecimentos não manifestados na superfície textual.

Antunes (2007, p. 56) reforça essa concepção de leitura ao afirmar que “Nenhum texto traz explícitas todas as informações que transmite. Nenhum texto é absolutamente completo. Muito do que é dito está implícito, apenas pressuposto ou subentendido”. Umberto Eco (1986), com um tom metafórico, acredita que o texto é uma “máquina preguiçosa”, que só entra em pleno funcionamento com o trabalho despendido pelo leitor.

---

<sup>31</sup> Deve-se apenas considerar o fato de a língua não ter a propriedade de reproduzir fielmente as coisas a que se faz referência, uma vez que toda manifestação linguística é sempre oriunda de um ponto de vista específico, construído na interação, em dado contexto, não representando, portanto, a “verdade absoluta” sobre os fatos. Marcuschi (2007, 68) sintetiza a questão ao afirmar que “mais que um *retrato*, a língua é um *trato* da realidade”.

<sup>32</sup> A respeito, Jouve (2002, p. 62) declara: “Mesmo as mais fantásticas criaturas dos romances de ficção científica conservam, entre uns atributos mais ou menos insólitos, propriedades diretamente emprestadas dos indivíduos do mundo ‘real’”.

Toma-se como exemplo a leitura de uma propaganda<sup>33</sup>, muito divulgada em *outdoors* em vias de grande movimento na cidade do Rio de Janeiro, que aborda de forma cômica um tema funesto: “Se beber, não dirija. Se dirigir, SINAF”. Nesse pequeno texto, foram omitidas pelo anunciante, no mínimo, cinco informações:

- no primeiro período (“Se beber, não dirija”, uma conhecida frase lançada em campanhas contra acidentes no trânsito<sup>34</sup>), subentendem-se o *tipo de bebida* (alcoólica) que não deve ser ingerida antes de se dirigir (ninguém ousaria pensar em refrigerantes) e os *motivos* para o motorista não conduzir um carro embriagado (o álcool deturpa os sentidos e aumenta as chances de acidentes);
- no segundo período (“Se dirigir, SINAF”), subentendem-se o *significado* de SINAF (nome fantasia da empresa anunciante, que vende planos de assistência funerária) e a *consequência* da combinação de álcool e direção (a morte);
- e, por fim, a partir da leitura global do texto, compreende-se o *conselho* veiculado na propaganda (caso o leitor resolva dirigir embriagado, deve antes contratar os serviços da empresa, para ter uma morte “tranquila”).

Se todas essas informações estivessem explícitas, a propaganda ficaria redundante e mesmo ineficaz, pois certamente não alcançaria seu propósito comunicativo: atrair, *em pouco tempo*, a atenção do possível consumidor. Uma frase muito longa não seria assimilada na íntegra pelo motorista, um leitor apressado.

Como se vê, o texto não significa exclusivamente por si mesmo (VAL, 1999). A *coerência*, principal propriedade textual, porque responsável pelo seu *sentido*, depende não apenas do aparato linguístico da composição, como também (ou sobretudo) de fatores contextuais, que emergem apenas na interação autor-texto-leitor. Dessa forma, destaca-se o

---

<sup>33</sup> Não se considerarão os elementos não verbais da propaganda: ilustração, cor do fundo, tamanho, tipo e cor da fonte.

<sup>34</sup> Trata-se, portanto, de um caso de *intertextualidade* – propriedade textual que compreende “as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende do conhecimento de outros textos por partes dos interlocutores” (KOCH, 2009, p. 42). O domínio desses outros textos também compõe o saber enciclopédico.

caráter ambivalente da coerência: é *linguística*, mas é também *contextual*, *extralinguística*, *pragmática*.

### 1.2.3 Conhecimentos textuais

Estão divididos em dois níveis: o *micro* e o *macroestrutural*.

A) Com relação ao nível *microtextual*, os saberes ligam-se às ações empreendidas pelo autor, que estrategicamente escolhe elementos verbais e não verbais (listados no início desta seção) que vão compondo a malha textual, e pelo leitor, que constrói sentidos a partir das “pistas” oriundas das opções linguísticas do produtor.

B) Quanto ao *macroestrutural*, os saberes dizem respeito ao domínio dos *modelos* que padronizam as práticas comunicativas. Tais modelos são de duas naturezas: as *sequências textuais* e os *gêneros discursivos*.

As sequências textuais são constructos teóricos definidos por características linguísticas (aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempos verbais), apresentando-se em número limitado: sequências *narrativa*, *argumentativa*, *expositiva*, *descritiva* e *injuntiva* – quase sempre combinadas em um mesmo texto (MARCUSCHI, 2005b).

Os gêneros discursivos, por sua vez, constituem realizações linguísticas concretas, definidos por propriedades *sociocomunicativas*, *composicionais*, *temáticas* e *estilísticas*. Ao contrário das sequências, apresentam-se em número praticamente ilimitado (MARCUSCHI, 2005b): *telefonema*, *sermão*, *carta comercial*, *conferência*, *receita culinária* etc<sup>35</sup>.

Assim, quem pretende redigir ou ler uma *resenha*, por exemplo, precisa conhecer, ainda que parcial ou informalmente, a *função sociocomunicativa* (resumir e avaliar uma produção cultural), a *estrutura* (composição curta e dividida em parágrafos), o *estilo* (formal) e o *tipo de conteúdo* (resumos e avaliações) específicos desse gênero. É necessário também dominar as sequências preponderantes em uma resenha: a *expositiva* e a *argumentativa*.

---

<sup>35</sup> As definições de *gêneros discursivos* e de *sequências textuais* serão detalhadas em capítulos subsequentes.

#### 1.2.4 Conhecimentos interacionais

Centrais na concepção sociointeracional da linguagem, perpassam todos os outros conhecimentos, colocando-os em função do *uso* efetivo da língua. Envolvem os *questionamentos* e as *decisões* que vêm à tona somente no momento da *enunciação*, tendo em vista o projeto de dizer ou de leitura:

- *Da parte do autor*: Qual a palavra mais expressiva? Como ordenar os vocábulos na frase, de modo a enfatizar determinada ideia? Que registro adotar, mais ou menos formal? Empregar um “mas” ou um “embora”, ou não recorrer a nenhum conectivo, deixando as orações justapostas? É válido assumir um tom irônico? Quais informações não precisam estar explícitas para o leitor? O texto apresenta ambiguidade? Se apresenta, ela é intencional ou precisa ser eliminada? Qual sequência textual deve predominar? Qual o gênero textual mais pertinente?

- *Da parte do leitor*: Que estratégia de leitura adotar? Ler pausadamente ou com menos vagar? Se o autor tivesse optado por outra palavra, o efeito seria o mesmo? Qual o possível motivo para estruturar o texto em apenas um parágrafo ou, ao contrário, em pequenos e numerosos parágrafos? O que efetivamente é transmitido por tal frase, com uma estrutura sintática bastante comprometida? Que opinião o autor defende? Existem argumentos para sustentá-la? Por que, em determinada narrativa, o desfecho já é informado no início?<sup>36</sup>

Um breve estudo do texto abaixo, uma carta do leitor, prestará como exemplo da pertinência dos saberes interacionais e como retomada de todos os aspectos sobre leitura e escrita discutidos nesta seção. Os comentários comportam duas perspectivas: a do autor e a do leitor.

---

<sup>36</sup> Não se pode afirmar que todos esses questionamentos sejam, de fato, assumidos racionalmente por quem escreve ou por quem lê. No entanto, acredita-se que, quanto mais conscientes as decisões dos escritores e dos leitores, mais eficiente a interação por meio da linguagem, porque mais estratégica.

### Não houve apagão

Tem toda razão o ministro de Minas e Energia, Edison Lobão. Não houve apagão. O que houve foi um fantástico movimento arquitetado pela população do Nordeste para que todos desligassem a eletricidade ao mesmo tempo, passassem a noite acordados, suando em bicas e confraternizando com os mosquitos pela alegria de conviver com políticos tão competentes (L.N.).

*O Globo*. Rio de Janeiro: 07 de fevereiro de 2011, p.08.

#### A) Na perspectiva do autor

O autor redige sua carta levado por um *projeto de dizer*: emitir uma opinião sobre a declaração do ministro de Minas e Energia, Edison Lobão, a respeito do “apagão” que afetou o Nordeste no início do ano de 2011. Com vistas a concretizar tal propósito, L.N. faz *escolhas linguísticas*, dentre as quais se mencionam:

- escolha do *gênero discursivo*: em vez de escrever uma carta do leitor, o autor poderia redigir um artigo de opinião, um editorial, um comentário de *blog*, ou mesmo compor uma música, criar uma piada, mas o gênero eleito certamente foi aquele que melhor se enquadrou aos seus propósitos;
- escolha da *sequência textual* predominante: a sequência *argumentativa* está diretamente ligada a manifestações de pontos de vista, uma vez que permite a existência de uma *tese* (“Tem toda razão o ministro de Minas e Energia, Edison Lobão. Não houve apagão”) e de seu *desenvolvimento* (“O que houve... tão competentes”);
- opção por um tom *irônico*, que faz com que toda a declaração explícita na superfície textual tenha seu significado invertido. Em vez de anuência à fala do ministro, o enunciador manifesta repúdio a ela;
- escolha do registro *formal*<sup>37</sup>, marcado, por exemplo, no uso do verbo “haver” em “Não houve apagão”, que costuma ser substituído por “ter” no registro informal;

<sup>37</sup> Segundo Travaglia (2005, p. 55), tal registro apresenta “uma forma de linguagem cuidada na variedade culta e padrão, dentro do estilo escrito. É o caso da escrita dos bons jornais e revistas, por exemplo, cuidadosamente editada e elaborada”.

- escolha de palavras e expressões enfáticas, expressivas: “*fantástico* movimento”, “suando em bicas”, “políticos *tão competentes*”;
- decisão de *omitir* detalhes do fato sobre o qual expõe um ponto de vista: o autor “calcula” que seu leitor tenha conhecimento pormenorizado do que houve no Nordeste, bem como das circunstâncias da declaração de Edison Lobão. Por isso, em seu texto, tais informações pontuais não são evidenciadas.

#### B) Na perspectiva do leitor

Um possível *projeto de leitura* (existem outros) a ser assumido diante do texto “Não houve apagão” consiste em tomar ciência do ponto de vista defendido pelo autor. A leitura pode abranger as seguintes *estratégias*:

- considerar o texto, de antemão, pertinente, digno de atenção e de apreço, manifestando uma postura de *cooperação* com o enunciador;
- ativar o *conhecimento prévio* sobre as características sociocomunicativas, composicionais, estilísticas e temáticas do gênero discursivo carta do leitor, bem como sobre as propriedades linguísticas da sequência textual argumentativa. Com isso, cria-se uma *expectativa* sobre a leitura do texto. Caso o sujeito nunca tenha lido uma carta do leitor, o processo de criação de sentido tende a ser mais dispendioso;
- notar o tom *irônico* assumido pelo autor. Para tanto, o leitor apoia-se nos seguintes saberes de mundo: o Brasil, historicamente, não possui “políticos *tão competentes*”; é praticamente inviável milhares de pessoas apagarem a luz ao mesmo tempo; e “suar em bicas”, passar a noite acordado e dividir espaço com os mosquitos não são, a princípio, motivos para comemoração;
- resgatar em sua memória ou inferir o *fato* (não detalhado no texto) sobre o qual L.N. emite um ponto de vista.

Chega-se, então, às definições de *escrita* e de *leitura* coerentes com a concepção sociointeracional de linguagem:

- a *escrita* é sempre motivada por um *propósito comunicativo*, por um *querer dizer* e, por isso, mobiliza um conjunto de *escolhas linguísticas*, manifestadas na superfície textual;

- a *leitura* é uma atividade *múltipla e atuante*. Múltipla porque admite variados projetos de leitura e atuante porque aciona uma série de procedimentos de construção de sentidos.

Ambas envolvem saberes linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais, e têm como objeto central o *texto*, sempre inserido em uma *situação comunicativa*, que interfere diretamente na sua construção e na sua recepção.

Em síntese,

<b>Funcionamento sociointeracional da escrita e da leitura</b>		
<b>Autor</b>	↔ <b>Texto</b> ↔	<b>Leitor</b>
<i>Projeto de dizer</i>  Ex.: Escrever para explicar, convencer, persuadir, relatar, fazer rir etc.	<i>Sinalizações textuais / Índícios / Marcas / Pistas</i>  Ex.: Escolha de palavras, organização dos termos na oração, uso de figuras de linguagem, disposição do texto no suporte, emprego dos sinais de pontuação, de marcas de oralidade etc.	<i>Projeto de leitura</i>  Ex.: Ler para se manter informado, sentir prazer estético, conhecer o significado de uma palavra, aprender a manusear um aparelho eletrônico etc.
<i>Conhecimentos ativados tanto pelo autor quanto pelo leitor</i>		
Conhecimentos linguísticos Conhecimentos enciclopédicos ou de mundo Conhecimentos textuais Conhecimentos interacionais		

Tabela 02: Funcionamento sociointeracional da escrita e da leitura.



### 1.3 Repercussões na prática pedagógica

Cada modo de o professor e os outros agentes envolvidos na educação conceberem *língua* e, conseqüentemente, *sujeito, texto, escrita e leitura* determina um tipo de solução para o questionamento central, quando se pensa em práticas pedagógicas envolvendo o idioma materno: *quais os objetivos do ensino de língua portuguesa nas escolas da educação básica?*<sup>38</sup>

As possíveis respostas a essa indagação serão desenvolvidas a partir de análises pontuais de exercícios.

#### Exemplo 01<sup>39</sup>

Em que alternativa se encontra uma oração subordinada substantiva objetiva direta?

(A) Meu desejo é que todos sejam aprovados.

(B) A verdade é que todos adoeceram.

(C) O aluno que estuda, aprende.

(D) Espero que tenhas estudado.

O propósito da questão é apenas identificar uma espécie de oração subordinada. Para acertá-la, o estudante não precisa ter contato com textos nem refletir sobre qualquer tipo de interação por meio da língua. O objetivo das aulas de português, a partir desse exemplo, seria, então, ensinar a nomenclatura gramatical.

Trata-se de um protótipo de *atividade metalinguística*, aquelas nas quais se usa a língua para analisar a própria língua (GERALDI, 2003, TRAVAGLIA, 2005), não contribuindo, a princípio, para a melhor desenvoltura verbal dos alunos. Reforça-se, desse modo, a concepção de linguagem como *forma, sistema* ou *estrutura*, desconsiderando seu uso efetivo em eventos de comunicação situados.

Isso não quer dizer que nenhuma competência / habilidade<sup>40</sup> não seja trabalhada. Deve-se, em primeiro lugar, dominar a estrutura de um tipo de oração, notar que “tenhas

<sup>38</sup> A respeito desse questionamento, afirma Geraldi (2006, p. 46): “A reflexão sobre o ‘para quê’ de nosso ensino exige que pensemos sobre o próprio fenômeno de que somos professores – no nosso caso, a linguagem –, porque tal reflexão, ainda que assistemática, *ilumina* toda a atuação do professor em sala de aula”.

<sup>39</sup> Extraído de SAVIOLI, Francisco Platão. *Gramática em 44 lições*. São Paulo: Ática, 1997.

<sup>40</sup> *Competências / habilidades* diferenciam-se bastante dos conteúdos tradicionais escolares, mas deles não podem prescindir. Enquanto estes não apresentam funcionalidade se apenas memorizados e “arquivados”, aquelas só têm razão de existência se estiverem ligadas a *ações concretas* do sujeito em determinada situação desafiadora, usando, para tanto, seus conhecimentos

estudado” é um complemento oracional do verbo transitivo direto “espero”; e, em segundo lugar, torna-se imprescindível o conhecimento de um termo da *nomenclatura gramatical*. Exigem-se, portanto, um tipo raciocínio e o manuseio de terminologia.

O estudo das nomenclaturas, comum a todas as áreas do conhecimento, não deixa de ter relevância. No caso específico, consiste em permitir que as unidades ou funções da língua sejam designadas pelos seus respectivos nomes (ANTUNES, 2007, HENRIQUES, 2009). Além disso, o domínio de uma terminologia favorece um maior entendimento das unidades e categorias gramaticais: as expressões “complemento verbal”, “adjunto adnominal”, “adjunto adverbial” e “agente da passiva”, por exemplo, já dão “pistas” sobre as funções exercidas por tais unidades na oração. As escolhas dos nomes, de fato, não são aleatórias.

O equívoco – ainda recorrente nas escolas – acontece quando esse tipo de exercício prepondera nas aulas de português, com a expectativa de que *apenas* a classificação gramatical possibilitará o estudante a tomar posse da língua padrão e das habilidades de leitura e de escrita<sup>41</sup>, em vez de se reconhecer que o domínio efetivo de um idioma dispensa mesmo o entendimento de uma metalinguagem técnica.

O necessário é conceber a nomenclatura como um *recurso*, uma *mediação*, um *ponto de passagem* e não um fim, um saber escolar isolado, exigido nas avaliações de modo estanque e sem propósitos comunicativos.

### Exemplo 02<sup>42</sup>

Seguem exemplos de inadequações em relação ao registro padrão da língua escrita, apontadas na reportagem da revista *VEJA* (“A riqueza da língua”).

#### *Pecados da língua*

Se ele dispor de tempo / Ela ficou meia nervosa / Segue anexo duas cópias do contrato /Esse assunto é entre eu e ela.

Reescreva as frases no *padrão culto*, fazendo somente as alterações necessárias.

---

acumulados. Exemplos: informar e informar-se, argumentar logicamente, aceitar ou rejeitar argumentos, manifestar preferências, apontar contradições etc. (BRASIL, 2006).

<sup>41</sup> Neves (1990) corrobora a ideia de que, na educação básica, privilegiam-se tópicos estritamente gramaticais, em detrimento da abordagem sociointeracional da linguagem, em que o texto figure como protagonista. Considerando a realidade analisada pela autora, a *classificação morfológica* domina 39,71% das atividades das aulas e a *sintática*, 35,71%. O estudo do texto aparece timidamente, com apenas 1,44% de frequência.

<sup>42</sup>Exemplo extraído do vestibular da Universidade Federal Fluminense. Disponível em [www.coceac.uff.br/2008](http://www.coceac.uff.br/2008). Acesso em 15 de novembro de 2011.

Com base nesse exemplo, o objetivo das aulas de língua portuguesa resume-se a levar o aluno a dominar as regras da *gramática normativa*, na modalidade *escrita* do idioma. Mais uma vez, dispensa-se qualquer reflexão sobre os usos efetivos da língua por meio de *textos* que materializem propósitos comunicativos – como se vê, o exercício trabalha apenas com frases descontextualizadas. Por isso, a linguagem é concebida como *forma*, *sistema* ou *estrutura*, um conjunto de ditames ao qual o usuário tem de se sujeitar.

O conhecimento da norma padrão possui relevância inegável, porque permite ao estudante o acesso a determinadas interações pela linguagem em que tal norma é imprescindível: leitura e produção de textos técnicos, entrevista de emprego, realização de provas de concursos públicos etc. – o que pode ser meio de ascensão sociocultural do falante. Existem muitas situações comunicativas, porém, em que o domínio de outras normas e também da modalidade oral ganha destaque. Assim, assumir apenas o objetivo exemplificado na segunda questão é limitar a dinâmica da interação verbal.

Além disso, atividades como esta, ao se pautarem na dicotomia “certo” x “errado”, negam a heterogeneidade constitutiva de qualquer língua, ignoram a variação linguística e disseminam a ideia de que quem fala, por exemplo, “Para mim fazer” ou “A gente cantamos” é ignorante, “burro” – o que caracteriza o *preconceito linguístico*.

Finalmente, resta dizer que esse perfil de prática pedagógica atribui pouca importância à leitura e à produção de textos, já que o destaque é dado aos “exercícios gramaticais”, quase sempre com frases inventadas, “sem sujeitos, sem interlocutores, sem contexto, sem função; frases feitas para servir de lição, para virar exercício” (ANTUNES, 2003, p. 31).

### Exemplo 03<sup>43</sup>

#### Falo com quem?

No último dia 20, minha empregada, que mora em Ititioca, em Niterói, chegou em minha casa comovida com a situação de um cavalo que estava amarrado há três dias, sem água e sem alimento. Resolvi ligar para a Secretaria Municipal de Meio Ambiente, que me mandou ligar para a prefeitura, que me encaminhou ao Horto, que indicou o IBAMA, que falou para eu ligar para o Corpo de Bombeiros, que me encaminhou para a Defesa Civil, que me indicou a Secretaria de Defesa dos Animais, que me mandou ligar para o Disque-Animal, cuja linha permaneceu ocupada o dia inteiro. E aí, prefeito? Se o cavalo ainda não morreu, o senhor sabe a quem devo apelar?

*Tânia Vieira Chaim*

*O Globo*. Rio de Janeiro: 03 de outubro de 2011, p.07.

<sup>43</sup> Exemplo criado pelo mestrando.

Um texto é considerado *expressivo* quando algum detalhe na sua construção, na sua forma ou ainda nas imagens que ele evoca chama a atenção do leitor pelo ineditismo, pela irreverência. Na carta enviada por Tânia Vieira Chaim ao jornal *O Globo*, que elemento expressivo ganha destaque?

- (A) A presença do *vocativo* “prefeito”, que garante à carta maior poder de intimidação, aumentando as chances de o pedido de Chaim ser atendido.
- (B) O uso do *registro informal* no fragmento “chegou em minha casa”, em que se nega, intencionalmente, uma regra de regência verbal, atribuindo ao texto um tom de conversa.
- (C) O emprego argumentativo da *hipérbole*, como em “há três dias”, que manifesta a angústia da autora em resolver a situação crítica do animal.
- (D) A sequência de *orações subordinadas adjetivas* no segundo período, que ajuda a expressar o cansaço do enunciador frente à transferência de responsabilidade dos órgãos públicos, aos quais caberia resolver o problema relatado.

Nesse tipo de atividade, o *texto*, integrante de uma situação comunicativa real, é o protagonista. Assim, a análise dos recursos linguísticos, que não dispensa o emprego de nomenclatura técnica (termos em *itálico*), funciona como um *meio* – e não como *um fim em si mesma* – para melhor compreender o processo de *produção* e de *compreensão* da carta.

Ao aluno é exigida a habilidade de investigar como a escolha de recursos léxico-gramaticais auxilia na construção de sentidos. Com isso, valida-se a ideia de que o ensino da “gramática” é parte integrante do trabalho pedagógico com a leitura e com a produção de textos.

Analisando o exercício mais detidamente, nota-se que todas as quatro alternativas da questão apresentam dois elementos:

- o nome do *recurso linguístico* escolhido pela autora (com exceção da hipóbole, que não consta na carta) e manifestado na superfície textual como “pista” para o leitor: vocativo, registro informal e oração subordinada adjetiva;

- e o *propósito* (na perspectiva do autor) ou o *efeito de sentido* (na perspectiva do leitor) do uso desses recursos: intensificar o poder persuasivo da carta (vocativo), atribuir ao texto um tom de conversa (registro informal) e manifestar, na forma, o falta de ação enérgica das autoridades para resolverem o problema relatado por Chaim (sequência de orações subordinadas adjetivas).

A partir de atividades como essa, o estudante toma ciência de que a linguagem, sempre concretizada em textos, é *lugar de interação*, verdadeira *atividade*, por meio da qual os falantes alcançam diversos objetivos, praticam variadas *ações*. No caso presente, fazer uma queixa sobre as condições precárias vividas por um animal abandonado em Niterói.

Essa também parece ser a visão de língua assumida por documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que pretendem fornecer subsídios – mais teóricos que práticos – para o progresso da educação pública do país. Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, com enfoque no ensino fundamental, lê-se na parte específica de língua portuguesa:

A linguagem é uma forma de *ação interindividual* orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história (BRASIL, 1998, p. 22).

É o mesmo encaminhamento que se encontra nas *Orientações Educacionais e Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNEM+), cujo interesse recai no ensino médio:

A linguagem não se reduz a simples veículo de transmissão de informações e mensagens de um emissor a um receptor, nem é uma estrutura externa a seus usuários: firma-se como espaço de interlocução e *deve ser entendida como atividade interacional* (BRASIL: 2006, p. 44).

Tal concepção de linguagem, ao tomar o texto como objeto central de ensino, aponta para uma prática pedagógica que possui três unidades básicas, articuladas sempre que possível (ANTUNES, 2003, GERALDI, 2003, 2006, HAWAD, 2011, PEREIRA, 2011):

- *leitura de textos*: motivada por um objetivo (o *porquê* ler), envolvendo o trabalho com diferentes gêneros discursivos pertencentes a múltiplas situações comunicativas (carta, artigo de opinião, fábula, romance, poesia, texto publicitário etc), e respeitando o caráter *interativo*

de qualquer troca verbal, o que pressupõe reconhecer o papel atuante assumido pelo leitor, que opta por determinados procedimentos de leitura (o *como* ler);

- *produção de texto*: propostas pedagógicas envolvendo ambas as modalidades da língua (a oral e a escrita) e possibilitando a construção de textos – e não de frases estanques – relevantes socialmente, detentores de propósitos comunicativos autênticos e variados (o *porquê* falar/escrever), o que implica a mobilização de escolhas linguísticas estratégicas *adequadas* a cada contexto (o *como* falar/escrever). Os textos produzidos pelos alunos precisam ainda ser destinados a um público-alvo, a um interlocutor “real” (para *quem* falar/escrever), que lhes *responda* de algum modo, dando continuidade à interação;

- *análise linguística*: compreende tanto questões de cunho gramatical – mas uma gramática *relevante e contextualizada*, porque pautada no uso efetivo e não nas excentricidades do idioma, além de *aberta* a todas as normas – quanto questões de cunho textual, como a reflexão e a escolha dos mecanismos responsáveis pela coesão e pela coerência, a adequação do texto aos objetivos visados, a análise dos recursos expressivos empregados, a organização e seleção de informações etc. A análise linguística, longe de mera correção ortográfico-gramatical, consiste em trabalhar com o estudante o seu texto para que este atinja seus objetivos frente aos leitores a que se destina.

Uma situação desafiadora enfrentada por alunos de uma escola pública em que o autor deste trabalho lecionou concretiza melhor a pertinência de uma prática pedagógica de *leitura*, de *produção textual* e de *análise linguística* pautada na perspectiva sociointeracional da linguagem.

No colégio, localizado em um dos bairros mais quentes do Rio de Janeiro, foram instalados dois aparelhos de ar-condicionado. A ordem da direção, porém, era a de não ligá-los, ainda que não houvesse uma causa aparente para isso. Depois de muita reclamação informal sem sucesso, o professor motivou os estudantes a produzirem um texto que expressasse a indignação que sentiam.

A partir desse propósito comunicativo, extremamente relevante para eles, os alunos decidiram redigir uma *carta aberta* a ser afixada nos murais. Como era um gênero discursivo pouco conhecido, o docente levou exemplos para que os estudantes se apropriassem das suas particularidades funcionais, temáticas, estruturais e estilísticas.

Redigiu-se a carta em grupo. Durante o processo, surgiram várias dúvidas: Como iniciar o texto? Qual o significado desta ou daquela palavra? Seria desrespeitoso fazer uso da ironia? Adotar um tom mais agressivo ou mais diplomático? Quais argumentos citar? O texto, depois de revisado coletivamente, com a intervenção do professor, foi fotocopiado e espalhado nas escolas.

Em pouco tempo, no mesmo dia, a direção passou em todas as salas, explicando que os aparelhos não podiam ser ligados porque o Governo, alegando falta de verba, não terminara a reforma da rede elétrica do prédio para suportar o aumento do consumo de energia. Cumpriu-se, portanto, o propósito comunicativo dos alunos e a língua serviu como procedimento para *estar-no-mundo*, interferindo na ordem e no funcionamento deste (PEREIRA, 2011).

A aula de português, nessa perspectiva, assume um objetivo bem mais amplo que os mencionados, porque inclui o trabalho com a nomenclatura gramatical e com a gramática normativa, mas *vai além*: pretende desenvolver a chamada *competência comunicativa* do estudante, ou seja, a capacidade do falante em empregar a língua em diversas situações de comunicação, produzindo textos *adequados* a cada contexto (GERALDI, 2003, 2006, TRAVAGLIA, 2005, 2007). Para o aprimoramento dessa competência, são indispensáveis as práticas de leitura e de análise linguística, bem como a mobilização dos saberes listados em 1.2.

Devido à riqueza de práticas pedagógicas ligadas à perspectiva sociointeracional da linguagem, em oposição à limitação de alcance das atividades pautadas na concepção de língua como sistema, o presente trabalho assume a língua como *espaço de interação*, o que interfere também no modo de se entender *sujeito, texto, escrita e leitura*, como explicado.

## 2 MARCAS DE ORALIDADE: INTERFACE ENTRE FALA E ESCRITA

As marcas de oralidade no texto escrito – recurso linguístico focado neste trabalho – somente são plausíveis quando o estudo sobre as relações entre a fala<sup>44</sup> e a escrita afasta-se de uma postura dicotômica – aliada à concepção de língua como *forma, sistema, estrutura* – e reconhece a possibilidade de “simbiose” entre as duas modalidades, sempre inseridas em práticas sociocomunicativas viabilizadas pelos gêneros do discurso (visão sociointeracional de língua).

Assim, no presente capítulo, assumem-se os seguintes objetivos: (a) estabelecer um sucinto panorama das pesquisas sobre a fala, caracterizando, em linhas gerais, a Análise da Conversação; (b) explicar criticamente a concepção dicotômica entre fala e escrita; (c) defender a pertinência de uma abordagem discursiva do fenômeno, reconhecendo que ambas as modalidades são complementares, cumprindo funções relevantes nas interações por meio da linguagem; (d) explicitar as características gerais da fala envolvidas em seu contexto de produção, as quais determinam, no plano linguístico, idiosincrasias *fonéticas, morfossintáticas, léxico-semânticas e interacionais* que, quando transpostas para a escrita, são categorizadas como marcas de oralidade; e finalmente (e) definir e exemplificar as principais marcas de oralidade.

### 2.1 O interesse pela linguagem falada

As pesquisas sobre a fala ganharam destaque na década de 1960, com ênfase no estudo da *conversação*, atividade linguística básica que consiste na troca verbal entre dois ou mais participantes afastados de ambientes institucionais e concentrados em temas triviais, cotidianos (CASTILHO, 2000). Os primeiros estudos surgiram no México, sob a chancela do professor Juan M. Lope Blanch (CASTILHO, 2010).

Desponta, na mesma década, a Análise da Conversação (AC), que inicialmente voltou-se para a descrição das estruturas das atividades conversacionais, provando que estas não são caóticas e aleatórias, mas altamente organizadas e passíveis de análise científica (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Atentou-se tanto para os recursos verbais quanto para os

---

<sup>44</sup>Doravante, o significado de *fala* diferencia-se bastante daquele discutido no capítulo anterior a partir das ideias de Saussure. *Fala* não consiste mais no conglomerado de fatos linguísticos assistemáticos, em oposição à *langue*, mas simplesmente em uma modalidade de uso da língua, ao lado da *escrita*.



suprasegmentais (pausa, tom da voz) e paralinguísticos (olhar, riso, meneios da cabeça, gesticulação) presentes nas interações do dia a dia.

Com o passar do tempo, já nos anos 80, a AC, aliada a outras correntes de estudo, como a Linguística Textual, preocupou-se com a investigação dos fatores *interacionais* – e não apenas organizacionais – envolvidos nas conversações, tentando responder a questões do tipo: como é que as pessoas se entendem ao conversar? Como usam seus conhecimentos linguísticos e de outras naturezas para se entenderem mutuamente? Como criam, desenvolvem e solucionam problemas interacionais? (KOCH, 2007a, MARCUSCHI, 1991).

A metodologia científica adotada pela AC é *indutiva*, uma vez que chega a asserções gerais em uma dada língua, a partir da análise de dados empíricos em situações concretas, recorrendo a aprimoradas técnicas de transcrições dos textos orais, para manter o máximo de fidelidade com a enunciação real.

No Brasil, as pesquisas a respeito da fala sobrelevaram-se com a criação do Projeto da Norma Urbana Oral Culta (NURC), desenvolvido por universidades de cinco capitais brasileiras: Rio de Janeiro, São Paulo, Recife, Salvador e Porto Alegre. O projeto acumulou, entre os anos 70 e 90 do século XX, aproximadamente mil e quinhentas horas de gravação de produções orais (CASTILHO, 2000, 2010).

Os participantes – considerados falantes cultos por possuírem nível superior completo – eram nascidos na cidade em que as gravações foram realizadas e filhos de pais brasileiros, com idade mínima de vinte e cinco anos. Todos deixaram seu testemunho oral da fala urbana por meio de três tipos de inquéritos: elocuições formais (aula expositiva, por exemplo), diálogos e entrevistas.

Com base nessas gravações, iniciaram-se pesquisas tencionando descrever as propriedades e o funcionamento da variedade culta oral brasileira. Posteriormente, criaram-se outros objetivos, como o de estabelecer relações entre a fala e a escrita.

Tais estudos propiciaram diversas publicações, sobretudo nas duas capitais do Sudeste. No Rio de Janeiro, destacam-se os dois volumes de *A Linguagem Falada Culta do Rio de Janeiro*, organizados por Dinah Callou (UFRJ), entre 1992 e 1994. Em São Paulo, as publicações foram mais numerosas. Cita-se, como exemplo, a série *Projetos Paralelos*, organizada por Dino Preti (USP) desde 1991, reunindo trabalhos do próprio Preti, de Leonor Lopes Fávero, Beth Brait, Luiz Antônio Marcuschi, Marli Quadros Leite, José Gaston Hilgert, Hudinilson Urbano etc.

Outro projeto de peso no cenário nacional é o da Gramática do Português Falado, coordenado desde 1988 pelo professor Ataliba Teixeira de Castilho (USP), tendo também como *corpus* os materiais coletados pelo NURC. O propósito maior do projeto consiste na preparação de uma gramática referencial da variante culta do português falado no Brasil (CASTILHO, 2002, NEVES, 1999).

Os estudos dirigidos por Castilho contemplam correntes teóricas distintas, perpassando pelo menos sete áreas de atuação: fonética e fonologia, morfologia, sintaxe, sociolinguística, psicolinguística, pragmática e linguística do texto.

Com vistas a dar conta de tantos interesses, delimitaram-se quatro GTs (grupos de trabalhos): fonologia, morfologia, sintaxe e organização textual-interativa, agregando linguistas como Rodolfo Ilari, Maria Helena de Moura Neves, Sírio Possenti, Mário Perini, Luiz Antônio Marcuschi, Luiz Carlos Travaglia, Ingedore V. Koch e Mary Kato. A gramática de fato ainda não se encontra finalizada, mas as pesquisas da equipe deram origem a oito antologias de artigos científicos.

O referencial teórico do presente capítulo ancora-se, quase na íntegra, nos estudos da Gramática do Português Falado e, sobretudo, nos textos publicados pelo projeto NURC de São Paulo, reunidos por Dino Preti.

## 2.2 Fala e escrita como modalidades antagônicas

Em um primeiro momento, concebeu-se a fala como o extremo oposto da escrita, demarcando-se inúmeras *dicotomias* – princípio teórico que ainda persiste em estudos e em práticas pedagógicas, apesar da mudança de rumo nas pesquisas ocorrida a partir dos anos de 1980, com a associação da Análise da Conversação a outras áreas da linguística de viés pragmático. Vejam-se algumas dicotomias<sup>45</sup>:

<b>Dicotomias entre <i>fala</i> e <i>escrita</i></b>	
<i>Fala</i>	<i>Escrita</i>
Não-planejada	Planejada
Fragmentária	Não-fragmentária
Incompleta	Completa
Pouco elaborada	Elaborada

<sup>45</sup> Elaborou-se a tabela no confronto de quatro obras: Koch (2007a, 2007b), Koch e Elias (2010) e Marcuschi (2008b), contando ainda com contribuições do mestrando.

Formal	Informal
Não-normatizada / Caótica	Normatizada / Organizada
Imprecisa	Precisa
“Rudimentar”	Desenvolvida
Pouco informativa	Muito informativa

Tabela 03: Dicotomias entre fala e escrita.

Tomando como precedente essa relação dicotômica entre fala e escrita, surgem alguns contratempos teórico-práticos.

- *Suposta superioridade da escrita sobre a fala*: em sociedades cada vez mais imersas em práticas de letramento (veem-se muitos filmes, seriados, telenovelas; estuda-se cada vez mais para se conseguirem melhores empregos; redigem-se *e-mails* e tantos outros textos em redes sociais virtuais, como *Twitter* e *Facebook*), a escrita detém, inquestionavelmente, *status* superior ao atribuído à fala, sendo mesmo considerada indispensável à sobrevivência no mundo moderno. A aparente primazia da escrita justifica-se por razões externas à língua – a forma violenta como se embrenhou nas relações sociocomunicativas da vida contemporânea – e não por quaisquer propriedades imanentes, como as expostas no quadro das dicotomias (planejada, não-fragmentária etc.). A questão, como se vê, é mais social do que linguística (MARCUSCHI, 2008b).

- *Crença na existência de dois sistemas independentes*<sup>46</sup>: as diferenças entre fala e escrita seriam tão agudas, que se acreditou na existência de dois sistemas linguísticos, regidos por princípios de organização e de funcionamento distintos, quando, na verdade, o que existe são estratégias diferenciadas de aquisição, construção e recepção dos enunciados, acarretando mudanças na estruturação textual, sobretudo na sintaxe, mas sempre tendo como pano de fundo o mesmo sistema, o da língua portuguesa (FÁVERO *et al.*, 2007, NEVES, 2009).

- *Sustentação da visão da língua como forma, sistema, estrutura*: a análise dicotômica da relação entre fala e escrita somente guarda alguma legitimidade quando não se observam as

---

<sup>46</sup> *Sistema* é a concatenação dos fatos linguísticos por meio de *correlações* e de *oposições*, constituindo uma rede de associações ou estrutura. Com as oposições, atesta-se que qualquer elemento só existe linguisticamente porque há outro elemento com o qual entra em conflito. Já por meio das correlações, os constituintes do sistema se encadeiam por um traço comum. Esse processo de sistematização está em constate refazimento (CAMARA JR, 1985b).

interações concretas entre os falantes, cujas produções textuais não corroboram as características tão *estanques, fixas e predeterminadas* entre uma modalidade e outra, como se verá mais adiante. Assim, o quadro das dicotomias reforça a concepção de língua como forma, sistema, estrutura, uma vez que se volta para o código e permanece na imanência do fato linguístico, ignorando os usos discursivos e a produção textual.

Análises sob essa perspectiva estimulam o purismo/puritanismo linguístico, alimentado pela crença de que existe somente “uma” língua portuguesa: a variedade culta/padrão escrita – difícil, hermética, cheia de meandros, “armadilhas”, portanto acessível a poucos. Nas palavras de Marcuschi (2008b, p. 28), “esta visão, de caráter estritamente formal, embora dê bons resultados na descrição estritamente empírica, manifesta enorme insensibilidade para os fenômenos dialógicos e discursivos”.

- *Redução do objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa*: com o reforço da concepção de linguagem como sistema, o ensino do idioma materno tende a limitar-se à transmissão de regras do compêndio gramatical (regras de concordância, de regência, de colocação pronominal etc.), separando forma e conteúdo, língua e uso – o qual sempre envolve produção e compreensão de textos.

Além disso, devido à supervalorização da escrita, há quase uma omissão da fala enquanto objeto de ensino, ignorando-se o trabalho, em sala de aula, com gêneros discursivos orais cotidianos e – pior ainda – com gêneros orais da vida pública que exigem registro formal, escolha lexical especializada e padrões textuais mais rígidos, sem falar na obediência às imposições sociais de como se portar ao “falar em público”. Por isso, talvez, a intensa lamúria dos professores com relação ao baixo desempenho dos estudantes (mesmo universitários) nos seminários acadêmicos.

A limitação do alcance de análises dicotômicas, com as características *estanques, homogêneas e descontextualizadas* da fala e da escrita, fica ainda mais evidente quando o pesquisador vê-se diante de textos como este fragmento do poema *Carta a Papai Noel*, do cordelista Patativa do Assaré<sup>47</sup>:

Papai Noel nesta carta de verdade toda farta, peço que parta e reparta
--

<sup>47</sup> ASSARÉ, Patativa do. *Aqui tem coisa*. São Paulo: Hedra, 2004, 109.

suas preciosidades  
com as crianças decentes  
que folgavam rindo e contentes,  
mas não esqueças os carentes  
dos subúrbios das cidades (...)

O poema – não há dúvida – materializa-se na escrita, mas apresenta, intencional e esteticamente, aspectos da fala: o eu poético simula escrever uma carta a Papai Noel, como se o interpelasse, pedindo-lhe para que cuide das crianças carentes. Essa interlocução é marcada pela presença de vocativo e de verbos no modo imperativo.

Como, então, proceder à análise: enquadrar o texto no lado direito da tabela (dicotomias da escrita) ou no lado esquerdo (dicotomias da fala)? Certamente, nenhuma das duas opções possibilitará um estudo profícuo da composição de Patativa do Assaré.

O imbróglio teórico fica mais difícil de se resolver quando se consideram textos produzidos durante “conversações” na *Internet*, em salas de bate-papo (HILGERT, 2001, p. 24):

Medusa (22:43:26) – Alguém a fim de bate papo legal??  
Bart (22:52:46) *fala com Medusa* – É você que está falando sobre Mitologia? Se eu entrar no papo, não durmo hoje. :-)

Tais enunciados aproximam-se – tanto nas escolhas linguísticas quanto na situação de produção – muito mais de um texto falado prototípico (conversação cotidiana) do que com o correspondente escrito, apresentando, inclusive, uma tentativa gráfica de imitação de um aspecto paralinguístico específico da conversação face a face (o sorriso). Em suma, trata-se de um evento da fala ou da escrita?

Cria-se, portanto, a hipótese de preponderarem semelhanças – e não diferenças – entre as duas modalidades, com *sobreposições*, *coexistências* e *mesclas* de características, o que, porém, somente pode se atestar quando os enunciados não são dissociados do seu ambiente contextual de produção e quando se reconhece a pluralidade de usos da língua, envolvendo variados gêneros discursivos.

### 2.3 Fala e escrita como modalidades complementares

A perspectiva dicotômica contempla – de maneira idealizada, porque apartada dos usos concretos – apenas aspectos *formais* e *estruturais* da fala e da escrita, ou seja, os modos de se representar a língua como código sonoro e gráfico, respectivamente.

A concepção de fala estaria, portanto, limitada a uma articulação sistemática de sons e significados, envolvendo elementos verbais, suprasegmentais e paralinguísticos. Já a escrita ficaria restrita a uma constituição gráfica, incluindo, além das unidades alfabéticas, recursos de outra natureza, como os mecanismos pictóricos – os ideogramas, por exemplo (MARCUSCHI, 2008b).

Tal ponto de vista, no entanto, não se coaduna com os propósitos do presente trabalho, em que se percebe a língua como *espaço de interação* entre os sujeitos. Por isso, a necessidade de ampliar a noção de fala e de escrita, de superar o plano meramente oral e grafemático, unindo o estudo das formas à análise das *atividades comunicativas* e contemplando muito mais os processos e os eventos do que os produtos.

Assim, incluem-se no termo *fala* todas as *práticas de oralidade*, ou seja, o conjunto quase infinito de interações sociocomunicativas que se instauram por meio dos gêneros discursivos da realidade oral, pertencentes a variados contextos de produção, incorporando (COSTA, 2008):

- *realizações mais cotidianas*: conversa entre amigos e familiares cumprindo inúmeros propósitos, telefonema, solicitação de informações, relato em geral, discussão amistosa ou não, contação de piadas, entrevista pessoal, recado, refrão de feira, boato, anedota, cantada, agradecimento, felicitação, saudação, aviso, *slogan* publicitário etc.;

- *e realizações mais formais*: conferência, discurso oficial, julgamento em tribunal, arguição de dissertação ou de tese, entrevista para emprego, seminário, aula expositiva, inquérito policial, debate regrado, explicação técnica, boletim do tempo, sermão, debate político, discurso de acusação e de defesa, palestra, testemunho etc.

De acordo com o mesmo princípio, o conceito de *escrita*, enquanto modalidade complementar à fala, compreenderá o somatório – de dimensão praticamente incalculável –

das *práticas de letramento*, isto é, todas as possíveis interações sociais que envolvem o manuseio dos gêneros discursivos da realidade escrita.

Não se deve, porém, cometer o equívoco de excluir das práticas de letramento os falantes que não dominam a leitura e a escrita – os chamados analfabetos – pois, mesmo sem a posse de tais habilidades, eles podem identificar o destino dos ônibus que precisam tomar no dia a dia, distinguir as mercadorias pelas marcas etc. (aprendizados que se desenvolvem fora dos muros da escola), o que permite concluir que letrado é o sujeito que participa de forma ativa de eventos de letramento e não somente aquele que usa formalmente a escrita (MARCUSCHI, 2008b, SOARES, 2010)<sup>48</sup>.

As práticas de letramento, tal como as de oralidade, caracterizam-se pela multiplicidade de situações contextuais, abrangendo (COSTA, 2008, BUSUTH, 2004):

- *gêneros discursivos típicos da esfera cotidiana*: bilhete, lista de compras e de afazeres, torpedo (SMS), carta e *e-mail* pessoais, anotação, escrita em *blogs* e redes sociais, bate-papo virtual (*chat*), cardápio, cartão-postal, catálogo de preços, lista telefônica, página de diário, história em quadrinhos, ingresso, legenda de filme, manual de instrução, rascunho, telegrama, bula de remédio, receita culinária etc.;

- *e gêneros discursivos pertencentes a esferas mais formais*: ensaio, artigo de opinião ou científico, editorial, regulamento, estatuto, monografia, tese de doutorado, memorando, ata de reunião, tratado, ofício, redação e prova escolares, verbete, relatório técnico, currículo, carta e *e-mail* comerciais, certificado, declaração, procuração, recibo etc.

Ampliam-se, portanto, as noções de *fala* e de *escrita*, consideradas tanto no aspecto *formal* – com especificidades composicionais em todos os níveis linguísticos – quanto no aspecto *interacional*, *discursivo*, incorporando as inúmeras práticas sociais por meio da linguagem<sup>49</sup>.

---

<sup>48</sup> A esse respeito, vale lembrar o exemplo do filme *Central do Brasil* (Walter Salles, 1998), em que pessoas com pouquíssima ou nenhuma trajetória escolar pagavam pelo serviço de escrita de cartas destinadas a parentes distantes. Ainda que desconhecessem o código verbal, sabiam que as epístolas começam com uma referência direta ao destinatário, contêm uma mensagem (o “corpo” do texto), terminando com uma despedida e com a assinatura.

<sup>49</sup> Decisão teórica distinta da assumida por Marcuschi (2008b). O autor opta por separar *fala* e *escrita* de um lado (representando o aspecto formal) e *oralidade* e *letramento* de outro (representando o aspecto funcional), porém cria uma provável incoerência ao usar, algumas vezes, *oralidade* ao lado de *escrita*. A decisão assumida neste trabalho de se empregarem *fala* e *escrita*, incorporando tanto o aspecto formal quanto o interacional, evitará tal incoerência.

Observadas sob o prisma formal, fala e escrita apontam para *meios* distintos (fônico e gráfico, respectivamente). Do mesmo modo, quando tomadas como práticas sociocomunicativas, sinalizam *concepções discursivas* também diferenciadas.

A ideia de concepção discursiva, que merece detalhamento, abrange dois aspectos (HILGERT, 2001)<sup>50</sup>:

a) *as condições de produção*: o texto falado, por ser construído quase sempre na presença do interlocutor, é marcado por um alto grau de privacidade, de envolvimento emocional, de cooperação e de espontaneidade entre os sujeitos. Ademais, apresenta um acentuado grau de dependência situacional (atestada pela forte presença dos elementos dêiticos) e um baixo grau de centração temática;

b) *e as estratégias adotadas para a formulação textual*: o texto falado incorpora muitos elementos não linguísticos e, por apresentar pouco ou nenhum planejamento, encerra particularidades na composição, sobretudo na sintaxe.

O cruzamento desses dois itens caracterizadores (meio de produção e concepção discursiva) permite visualizar a *mescla* entre fala e escrita, invalidando a visão dicotômica (MARCUSCHI, 2008b, p. 39):

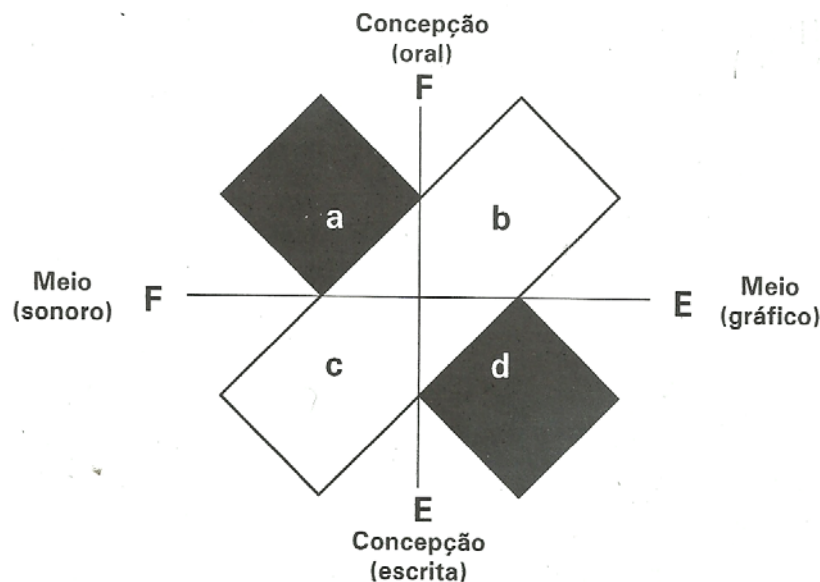


Gráfico 01: Representação da oralidade e da escrita pelo meio de produção e pela concepção discursiva.

<sup>50</sup> Como o recurso linguístico analisado neste trabalho são as marcas de *oralidade*, a noção de concepção discursiva destacará as características da fala. Empregar-se-á a expressão “*ambiência*” oral como sinônimo de *concepção discursiva da fala*



A partir da leitura do gráfico, pode-se afirmar que:

- no domínio (a), encontram-se os gêneros discursivos orais prototípicos, que se materializam no meio fônico e se enquadram plenamente na concepção discursiva oral: conversas públicas, conversas telefônicas, conversas espontâneas;
- no domínio (d), aparecem os gêneros discursivos prototípicos da escrita, que se materializam no meio gráfico e se circunscrevem no domínio da concepção escrita: textos acadêmicos, artigos científicos, leis;
- no domínio (b), encontra-se um tipo de gênero discursivo misto (ou híbrido) que, apesar de se materializar com recursos gráficos, apresenta características da concepção oral: entrevistas publicadas em jornais, textos de *chat*, bilhetes;
- no domínio (c), aparece outro tipo de gênero misto que, mesmo representado no meio sonoro, aproxima-se acentuadamente da concepção escrita: conferências, discursos oficiais, aulas expositivas.

Embora desautorize um estudo estritamente dicotômico, o gráfico exposto ainda analisa o fenômeno de forma limitada, pois não explica por que determinados gêneros pertencentes ao mesmo meio de produção têm concepção mais oral ou mais escrita que outros. Cria-se, na verdade, a dicotomia “gênero prototípico x gênero híbrido”, sem detalhar o *grau* de intersecção entre fala e escrita nos textos mistos, o que, no entanto, não acontece quando se dispõem os gêneros em um *continuum* correlacionados com as modalidades (HILGERT, 2001, 20; MARCUSCHI, 2008b, p. 38):

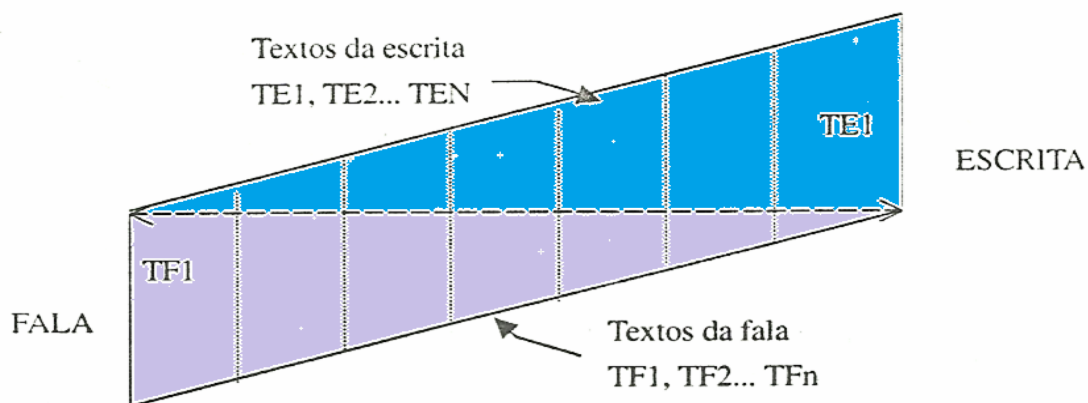


Gráfico 02: Fala e escrita no continuum dos gêneros discursivos.

Na nova configuração do gráfico, evidenciam-se dois planos:

- *o superior*, em que figuram os gêneros discursivos que utilizam recursos gráficos (ponto de vista medial), sendo TE1 o texto escrito prototípico<sup>51</sup>, com concepção peculiar à escrita. À medida que se aproximam da extremidade esquerda, porém, os textos vão assumindo, *gradativamente*, características da concepção oral, ainda que concretizados na escrita. O texto de *chat*, talvez, seja o texto escrito que mais incorpore a concepção discursiva oral (polo esquerdo, parte superior), e não o bilhete, como acredita Marcuschi (2008b). Nesse grupo, aparecem também as *cartas dos leitores* (detalhadas no quarto capítulo), já que nelas se encontram, como se acredita nesta pesquisa, variados traços da fala;

- *e o inferior*, que contém os gêneros que se materializam no meio sonoro (ponto de vista medial), sendo o TF1 o texto falado prototípico, com concepção tipicamente oral. No entanto, quanto mais os gêneros da fala se acercam da extremidade direita, maior o número de características da escrita neles presentes. O discurso oficial é um exemplo incisivo de texto oral sob a perspectiva do meio, mas com propriedades inerentes à escrita (polo direito, parte inferior).

Comprova-se que, em vez de características antagônicas definidas *a priori* entre fala e escrita, o que existe são “deslizamentos” entre as modalidades, com diferenciações *graduais* ou *escalares*, que somente são determinadas na interação efetiva entre os falantes, quando incorporadas à constituição dos gêneros discursivos, sempre ligados ao *uso* da língua.

Além disso, define-se que, ao lado dos gêneros discursivos prototípicos, há, em número muito maior, os *mistos* ou *híbridos*, assim denominados por encerrarem propriedades – vinculadas às condições de produção e às estratégias linguísticas – de ambas as modalidades.

Apenas com tal panorama teórico, concebem-se as marcas de oralidade como um recurso linguístico inerente aos gêneros escritos híbridos – gerando, por vezes, diversos efeitos de sentido – e não como elementos “intrusos” que desvirtuam os gêneros de uma “pureza” meramente idealizada.

---

<sup>51</sup> Ao se falar em *gêneros prototípicos*, não se afirma que eles são “puros”, mas que melhor representam uma modalidade. Nada impede, por exemplo, que em um bilhete (gênero oral prototípico), haja elementos característicos da concepção escrita.

## 2.4 Condições de produção do texto falado

Com base na leitura dos gráficos da seção anterior, infere-se que o único aspecto dicotômico entre fala e escrita é o *meio de produção* (sonoro e gráfico). Em relação à *concepção discursiva* (condições de produção e estratégias linguísticas), os textos são considerados como orais ou escritos em maior ou menor *grau*, o que não impede, porém, de reconhecer a existência de particularidades da fala e da escrita, presentes mais nitidamente nos gêneros discursivos modelares.

A seguir, o detalhamento das duas principais singularidades das condições de produção de um gênero oral prototípico – a copresença dos interlocutores (2.4.1) e a quase concomitância do planejamento e da execução textuais (2.4.2) –, com eventuais referências às especificidades da escrita (também direcionadas aos gêneros prototípicos), para efeito de comparação<sup>52</sup>.

A análise detida da situação de produção da fala justifica-se pelo fato de tais indícios contextuais estabelecerem, no plano linguístico dos enunciados orais, a predominância de determinados aspectos fonéticos, morfossintáticos, léxico-semânticos e interacionais – configurados, se percebidos na escrita, como marcas de oralidade.

### 2.4.1 Presença física do interlocutor

A linguagem é, essencialmente, *dialógica*, a serviço da *interação* entre os falantes.

Em primeiro lugar, porque todo enunciado constitui-se a partir de outro, como postulado na teoria bakhtiniana e reafirmado por Fiorin (2008). Assim, para se elaborar um discurso, sempre se levam em conta discursos alheios, ainda que não se marquem, por meio das estratégias de intertextualidade, as possíveis relações entre eles. Nenhuma enunciação surge no “vácuo”.

Em segundo lugar, porque qualquer uso da linguagem pressupõe um interlocutor, mesmo em um monólogo, cujo produtor elege a si mesmo como “ouvinte”. De fato, ninguém fala ou escreve se não tiver como contraponto um destinatário. A presença do “outro”, longe de ser neutra, interfere diretamente na composição do enunciado: quais palavras escolher, qual registro adotar etc (BRITO, 2006).

<sup>52</sup> Decidiu-se por restringir os comentários desta seção aos gêneros discursivos prototípicos para se evitar contradições com a teoria do *continuum* (gráfico 02).

A participação do interlocutor ocorre, entretanto, com intensidade distinta, a depender da modalidade de uso. Na escrita, o destinatário é “virtual”. Imagina-se, por exemplo, um leitor específico quando se escreve uma carta pessoal, um leitor genérico quando se escreve uma notícia etc. Em todos os casos, o produtor constrói seu texto sem a presença física do interlocutor. Existe um lapso entre a elaboração e a recepção de um enunciado.

Já em uma conversa face a face, há uma interação *concreta* entre os participantes, uma vez que eles compartilham o mesmo espaço. Por isso, alguns autores, como Koch (2007a, 2007b), admitem que a força dialógica da linguagem atinge seu ápice apenas nos textos da realidade oral, em que há, na maioria das vezes, um intensa troca de turno<sup>53</sup>.

Em decorrência de tal configuração, os textos falados são marcados por *vazios* sintáticos e semânticos, “preenchidos” *in actu* pelo interlocutor, os quais, na escrita, tendem a ser substituídos por outras estratégias linguísticas, sob risco de se comprometer a construção de sentidos.

Neste exemplo (CASTILHO, 2000, p. 17), depara-se com um tipo de lacuna semântica:<sup>54</sup>

L1 – mas como tá demorado hoje... hein?  
 L2 – só::... e quando chega... ainda vem todo sujo... fedorento...  
 L1 – isso sem falar no preço... que sobe todo mês... sem nenhuma vantagem pra gente...

Não se explicita o tópico<sup>55</sup> da conversa (o serviço de ônibus da cidade), o que seria desnecessário e redundante, tendo em vista que L1 e L2 encontram-se no ponto de parada da condução. Tal procedimento, de forma alguma, cria ruídos na comunicação.

Já nas sentenças “Bom... primeiramente a partir de... localização da casa” e “Eu lembro que... vocês não se esqueçam de cumprir as ordens” (URBANO, 2000, p. 19), nota-se uma incompletude na construção das orações (lacuna sintática), certamente porque o locutor sentiu-se obrigado a “sacrificar” a sintaxe devido a alguma necessidade interacional, pragmática.

<sup>53</sup> *Turno* é “a participação numa conversa pelo falante com direito à voz. Quando a uma pergunta se segue uma resposta, temos um turno emparelhado” (CASTILHO, 2010, p. 695).

<sup>54</sup> L1 e L2 são os locutores.

<sup>55</sup> *Tópico* é “o mesmo que assunto ou tema elaborado numa conversa ou num texto que dela resulta” (CASTILHO, 2010, 694).

Por vezes, fatores psicológicos (esquecimento, ansiedade etc.), mudanças no ambiente físico em que ocorre a interação (a chegada de alguém, por exemplo) exigem um novo rumo para a construção do texto, ou ainda determinado sinal emitido pelo ouvinte – de entendimento ou de dúvida – leva o falante a abandonar a frase em que se detinha.

A “desestruturação” aparente do texto falado – assinalada pelos frequentes anacolutos, falsos começos e truncamentos sintáticos – não o torna “caótico”, pois não impede a compreensão mútua dos indivíduos.

Em vez de problema a ser sanado, a incompletude característica da oralidade transforma falantes e ouvintes em *coautores*, ambos empenhados na produção do texto. Nas palavras de Koch (2007a, p. 75): “eles não só colaboram um com o outro, como ‘co-negociam’, ‘coargumentam’, a tal ponto que não teria sentido analisar separadamente as produções individuais”.

#### 2.4.2 Planejamento e execução quase simultâneos

Nas práticas comunicativas, é comum haver dois momentos distintos mas articulados: a etapa do *planejamento* (fase pré-verbal) e a etapa da *execução* (fase verbal), também chamada de *textualização* ou de *operação* (ANTUNES, 2003, CASTILHO, 2000).

O planejamento pode ser de natureza *temática* – escolha do assunto ou do tópico do texto, bem como do propósito comunicativo e da ordenação das ideias – e de natureza *linguística* – seleção lexical e sintático-semântica, em que se definem as palavras e as estruturas das orações, buscando melhor adequação aos elementos situacionais.

Já a textualização compreende a concretização do que foi planejado, ou enquadrando-se plenamente às escolhas prévias ou ajustando-as às imposições contextuais não antevistas. Durante o processo da execução, em que se tomam variadas decisões, o produtor tende a permanecer em estado de reflexão, para atribuir ao texto o máximo de coerência e de relevância.

Enquanto na escrita o autor dispõe de tempo para planejar seu texto em todos os aspectos, com os pormenores necessários, de modo a apresentar ao leitor apenas o produto final, sem as marcas de refazimento (planejamento e execução não concomitantes); na fala, devido à inexistência de lapso considerável entre projeção e textualização (planejamento e execução quase simultâneos), torna-se praticamente inviável esboçar quais palavras e quais

estruturas sintáticas irão compor o enunciado, embora seja possível esquematizar a escolha do tema inicial da conversação, mesmo que depois se tracem outros rumos.

Assim, afirma-se, de modo consensual, que a fala é relativamente planejada quanto ao tema, mas não planejada quanto aos aspectos verbais (BARROS, 2001, CASTILHO, 2000, MARCUSCHI, 1991, RODRIGUES, 2003). As decisões linguísticas são tomadas “em cena”, passo a passo, à medida que a conversação transcorre. O texto falado emerge, portanto, no próprio momento da interação, exibindo traços de revisão, vestígios dos inúmeros processos de reconstrução. Ele é o seu próprio rascunho.

As atividades de refazimento ou de reformulação envolvem, pelo menos, seis processos que, em alguns casos, não são exclusivos da oralidade: *correção*, *hesitação*, *repetição*, *paráfrase*, *adjunção* (acréscimo) e *digressão*.

#### 2.4.2.1 Correção

A correção ocorre quando o falante suspende a progressão temática e estrutural do seu texto para reelaborar, às vezes sozinho, alguma passagem que não tenha ficado clara, provando ao ouvinte uma preocupação de garantir a intercompreensão, característica central de um ato comunicativo (FÁVERO, 2003, KOCH 2007a e 2007b).

A necessidade de correção parte do interlocutor – que pode tanto sinalizar dúvida, quanto sugerir explicitamente a retificação – ou do próprio locutor logo após a falha, como neste exemplo (BARROS, 2003, p. 154):

L2: H. você escreveu qualquer coisa muito interessante sobre a Marília Medalha e eu perdi essa sua:... o que foi que você disse sobre a Marília Medalha o ( ) me disse que era... que estava muito interessante este seu:... esta sua crônica

O falante efetua três correções: na primeira, paralisa o que estava dizendo para redimensionar o tópico; na segunda, substitui “era” por “estava”; e na terceira, troca a forma masculina “este seu” (certamente artigo) pela forma feminina “esta sua crônica”.

A consequência linguística evidente da correção é a alteração significativa da estrutura da sentença, truncando-a ou gerando redundâncias, repetições e encaixamentos, o que não compromete a interação verbal, uma vez que não falta oportunidade para reformulações, almejando-se o entendimento mútuo entre os indivíduos.

### 2.4.2.2 Hesitação

A hesitação consiste na antecipação e na resolução de um possível problema (quase sempre referente ao desenvolvimento do tópico) durante a formulação do enunciado. Pelo fato de apontar para um elemento à frente na sequência textual, possui natureza *prospectiva* ou *catafórica* (MARCUSCHI, 1999). Veja-se um exemplo (FÁVERO *et al.*, 1999, p.34):

L1 agora a outra gêmea... ela como vai va::i o que:: está tudo muito bom::  
 L2 desde que não:: ((risos))  
 L1 desde que não:: ((risos)) muito esforço  
 [   
 L2 ( ) muito esforço  
 L1 é são ambas estudiosas mas... elas ah essa daí não::... não tem ainda assim muita::... éh uma... um objetivo a atingir sabe? agora o menino gosta muito de mecânica o:: de treze anos né?

No último turno de L1, em que se discutem as tendências vocacionais dos filhos, nota-se uma hesitação na escolha da expressão “um objetivo”. Até encontrar o termo desejado, L1 empregou o marcador “assim”, alongou as palavras, fez pausas.

As atividades de hesitação, em vez de assinalarem uma disfunção, comprovam que a fala é um ato criativo, um processo *on line*, e não mera (de)codificação de ideias e pensamento “estocados” na mente do sujeito.

### 2.4.2.3 Repetição

A repetição, talvez a atividade de reformulação mais frequente na oralidade, abrange desde a reiteração exata de palavras ou de estruturas sintáticas até aquele tipo em que ocorrem pequenas alterações, em diferentes níveis, na forma (TRAVAGLIA, 1999).

Por meio da repetição, o falante cria condições de organizar e reorganizar o discurso do modo mais conveniente:

L1 ... eu nunca tirei nota boa em português não... sabe... mas em rel/ esse ano em relação ao resto da turma... acho que até que eu fui muito bem até o terceiro bimestre... nunca fui de tirar nota em português não... nunca fui boa em português

No exemplo acima (URBANO, 2000, p. 56), o locutor sintetiza, com a sequência em destaque (repetição parcial), o que já havia formulado, facilitando a compreensão do enunciado.

Além disso, atribui-se *ênfase* a determinadas passagens e ideias, atestando que a expressividade é elemento típico da oralidade, como neste fragmento de conversa (URBANO, 2000, p. 55), em que se constata um caso de repetição exata:

L1 ... deve ser por causa da colonização européia lá... deve ser

Em todos os casos, a repetição garante maior *envolvimento* entre os interlocutores, já que comprova o cuidado do locutor em se fazer entendido pelo ouvinte.

#### 2.4.2.4 Paráfrase

A paráfrase é um procedimento de reformulação por meio do qual se estabelece uma *quase equivalência semântica* entre um enunciado de origem (EO) e um enunciado derivado (ED), mas de modo a provocar pequenos deslocamentos de sentidos:

L1 me parece que está ahn... (EO) envelhecida a cidade né?... ahn::... (ED) muita construção...  
antiga não tem muita construção nova

Nesse exemplo (FÁVERO *et al*, 2007, p. 59), L1, após dizer que a cidade é envelhecida (EO), sente a necessidade de expandir o sentido dessa afirmação, explicando-a (ED).

A principal função da paráfrase é contribuir para a *coesão* do texto, por garantir a articulação entre informações novas e antigas, e para a *coerência*, por facilitar o entendimento das passagens e promover a progressão textual.

Ainda que se aproxime da repetição, a paráfrase apresenta uma peculiaridade: encerra potencial criativo, opondo-se ao automatismo das reiteraões.



### 2.4.2.5 Adjunção

A adjunção acontece quando o locutor, na formulação textual, acrescenta algum dado importante que deixou de dizer, completa uma ideia preterida ou ainda retoma determinado aspecto relevante para a compreensão do enunciado (KOCH, 2007a). Ao contrário da hesitação, a adjunção tem valor *retrospectivo* ou *anafórico*, pois sempre aponta para um dado anterior.

Na fala a seguir (KOCH, 2007a, p. 116),

L1 e... depois volto para casa mas chego já apronto o outro para ir para a escola... o menorzinho... e fico naquelas lidas domésticas

o locutor insere uma explicação necessária para não se criar uma ambiguidade, especificando a criança a que se refere. Nota-se que tal informação é incluída como um “adendo”, *a posteriori*.

### 2.4.2.6 Digressão

A digressão consiste no acréscimo de uma porção textual sem relação direta com passagens anteriores ou posteriores, criando um desvio no enfoque temático da conversação (ANDRADE, 2001, FÁVERO *et al.*, 2007).

Tal fenômeno, porém, não é acidental nem despropositado, já que sempre explicita algo relevante para o desenvolvimento do tópico e cumpre diversas funções: reforçar um argumento, ilustrar ou preparar uma prova, esclarecer um enunciado ou simplesmente fazer emergir algo que estava latente na perspectiva do locutor, como se evidencia neste exemplo (ANDRADE, 2001, p. 104):

L1 passei ali em frente à:: Faculdade de Direito... então estava lembrando... que ia muito lá quando tinha sete nove onze... com a titia sabe?... e está muito pior a cidade... está... o aspecto dos prédios assim é bem mais sujo... tudo acinzentado né?  
L2 uhn:: poluição né?

Ao falar sobre a degradação de sua cidade de origem, L1 inicia uma digressão (identificada pelo marcador “então”) a respeito de memórias de infância ligadas à Faculdade

de Direito, que pertencia ao enfoque temático da conversa. Logo após a recordação, o tópico anterior é retomado.

A resposta de L2, expressando entendimento, comprova que, de forma alguma, a digressão compromete a coerência do texto.

## 2.5 Estratégias linguísticas: as marcas de oralidade

Todos esses aspectos das condições de produção da fala, pertencentes ao plano do *discurso*, do *conteúdo* ou ainda da *enunciação* (presença física do interlocutor, que possibilita as lacunas sintático-semânticas, e a quase simultaneidade do planejamento e da execução, envolvendo os processos de reformulação), determinam, no plano da *forma*, da *expressão* ou do *enunciado*, a existência de peculiaridades linguísticas, as quais, incorporadas à escrita, instauram uma “ambiência” oral.

Assim, definem-se marcas de oralidade como um conjunto de recursos linguísticos gráficos empregados, quase sempre de modo intencional e criativo, para atribuir à escrita características típicas da conversação face a face, em que o caráter interativo e dialógico da linguagem manifesta-se mais intensamente. Por isso, pode-se afirmar que os traços da fala remontam, na escrita, a concepção discursiva oral.

O uso das marcas de oralidade comprova, portanto, (*a*) a inter-relação da fala e da escrita nos gêneros discursivos híbridos, invalidando o antagonismo entre as duas modalidades e a predominância de gêneros prototípicos, “puros”; e (*b*) a condição estratégia da escrita – e conseqüentemente da leitura –, já que o autor pode recorrer a tais marcas para garantir maior grau de interação com seu(s) leitor(es), tornando o texto mais expressivo e argumentativo.

A definição de marcas de oralidade como estratégia ou recurso linguístico assumida no presente trabalho diferencia-se bastante de outra que as classifica como um problema textual (“eiva”) a ser eliminado durante a aquisição da escrita, como se observa nas palavras de Koch e Elias (2010, p. 18):

Ora, a criança, quando chega à escola, já domina a língua falada. Ao entrar em contato com a escrita, precisa adequar-se às exigências desta, o que não é tarefa fácil. É por essa razão que seus textos se apresentam *eivados* de marcas da oralidade, que, aos poucos, *deverão ser eliminadas*.

Ideia semelhante à defendida por Ramos (2002, p. 71) que, ao explicar a importância das atividades de retextualização<sup>56</sup> no ensino de língua portuguesa, declara que

No momento em que as transcrições de fala não-pradrão forem introduzidas, o professor deverá chamar a atenção do aluno iniciante para as “adaptações” que ele deverá fazer na hora de reescrever o texto nos moldes do texto escrito. *Assim, as marcas de oralidade serão “substituídas” naturalmente.*

Tal ponto de vista, ainda que guarde certa relevância quando limitado a um primeiro estágio de aquisição do código escrito, sustenta uma acepção pejorativa do vocábulo *marca*, entendido também como “labéu, estigma, mácula” (FERREIRA, 1999, p. 1282), o que impossibilita uma abordagem discursiva do fenômeno<sup>57</sup>.

Após a delimitação do conceito de marcas de oralidade, cumpre apenas esclarecer que nenhuma tentativa de enumerá-las será absoluta e incontestável, já que, mantendo coerência com a teoria do *continuum*, não existe uma linha demarcatória muito nítida entre fala e escrita, permitindo algumas características comuns às duas modalidades.

A definição das propriedades formais da fala ou da escrita depende, em última instância, da observação de usos concretos da língua, materializados nos gêneros do discurso. Qualquer inventário que vise à perfeição e à completude reforçará a concepção de linguagem como forma, sistema, estrutura, porque pré-determinada, previsível e plenamente “esquematisável”.

Assim, ao se elaborar a listagem de marcas de oralidade a seguir – divididas em fonéticas, morfossintáticas, léxico-semânticas e interacionais – priorizou-se o critério de *frequência* e de *intensidade*, tendo como referencial a pré-concepção (anterior ao estudo do *corpus*) que o mestrando construiu para o gênero *carta dos leitores*<sup>58</sup>.

---

<sup>56</sup> As atividades de retextualização são aquelas que objetivam a passagem do texto falado para o texto escrito, envolvendo um conjunto de procedimentos específicos – uma espécie de “tradução” dentro da própria língua (MARCUSCHI, 2008b).

<sup>57</sup> Uma solução para o “problema semântico” que o vocábulo “marca” encerra consistiria em se empregar *apenas* o termo “traços da oralidade”, que não traz em seu bojo qualquer aspecto negativo, porém não se tomou tal decisão, neste trabalho, devido ao peso da tradição do uso da expressão “marcas da oralidade”.

<sup>58</sup> A enumeração das marcas de oralidade originou-se de uma extensa pesquisa bibliográfica (citada no decorrer do trabalho), que demandou muitas decisões e acréscimos por parte do mestrando. Parece inexistir uma obra que reúna, satisfatoriamente, as particularidades da fala presentes na escrita.

### 2.5.1 Marcas fonéticas

A maior parte das marcas fonéticas busca reproduzir graficamente os elementos suprasegmentais da fala, sobretudo os profusos matizes de *entonação*<sup>59</sup>, mas deixam em evidência a impossibilidade de o escritor, mesmo com muito esforço, transpor para o seu texto toda a dinâmica da conversação (PRETI, 2003b). Dentre os recursos, destacam-se:

- *Alongamentos vocálicos*: enquanto na fala servem principalmente para sustentar pausas, ganhar tempo na seleção lexical ou para manter o turno, na escrita os alongamentos vocálicos, como em “Gostei muitooooo!”, cumprem apenas funções interjetivas e enfáticas (HILGERT, 2001, TRAVAGLIA, 1999).

- *Recorte silábico ou silabação*: representa a pronúncia pausada das palavras (“O show foi sen-sa-ci-o-nal!”) ou, mais raramente, de um segmento textual maior (“Já lhe disse que não-que-ro-ir!”), separando-se suas sílabas ou algumas delas, o que, na realidade oral, implica a redução da velocidade da fala. O efeito evidente desse recurso consiste na atribuição de ênfase ao vocábulo ou à sequência deles (TRAVAGLIA, 1999, URBANO, 2000).

- *Caixa-alta para marcar tom de voz mais alto*: a altura da voz é o tom que o falante usa ao pronunciar determinados elementos (sílabas, palavras ou segmentos mais extensos), indo desde um tom mais baixo, passando por um mediano, até atingir um mais alto (TRAVAGLIA, 1999).

Na escrita, emprega-se a caixa-alta (letra maiúscula) para reproduzir um tom mais elevado de voz, até mesmo um grito, como em “Não viajo NUNCA MAIS!”, manifestando-se variados estados de espírito do falante (raiva, empolgação, felicidade etc.), definidos somente em uma situação de comunicação específica.

- *Reduções aferéticas ou sincopadas*: na fala e na escrita (em imitação à primeira), é muito comum a presença dos metaplasmos – desvios ou alterações que incidem na forma das palavras, em sua composição sonora (CASTILHO, 2010, MONTEIRO, 2009).

---

<sup>59</sup> Entonação é a variação de *tom* que tem como domínio a sentença. *Tom*, por sua vez, é um “fenômeno suprasegmental caracterizado por variações de altura no corpo do vocábulo, resultantes da velocidade e da vibração das cordas vocais” (FERREIRA, 1999, p. 1970)

Dentre os tipos de metaplasmos, dois ganham relevo nos textos escritos: a *aférese*, supressão de fonema ou sílaba no início de palavras (“tava”, “brigado”); e a *síncope*, queda de um ou mais fonema no meio do vocábulo, como em “pra” ou em “cadê” – forma reduzida de “que é de”.

- *Ortografia fonética individualizada*: recurso gráfico por meio do qual se representam na escrita os traços orais de certas formas da variedade popular ou regional (PRETI, 1977), contrárias, *intencionalmente*, às convenções ortográficas: “adefeculta” no lugar de “dificulta (acréscimo de fonema inicial), “framengo” no lugar “flamengo” (troca de /l/ por /r/ em grupos consonantais), “trabaia” no lugar “trabalha” (vocalização da consoante lateral palatal “lh”) etc.

### 2.5.2 Marcas morfossintáticas

No âmbito morfossintático, costuma-se afirmar que, enquanto a escrita se sujeita às prescrições da gramática normativa, a fala as negligencia (URBANO, 2000). Pesquisas mais atuais, entretanto, concluíram, com base em análises do *corpus* do NURC, que o fenômeno do purismo linguístico, atuante na preservação da norma, instaura-se também nas produções orais (LEITE, 1997, 1999, URBANO, 1999b), do mesmo modo que usos em desacordo com a gramática tradicional têm espaço na escrita (HILGERT, 2001), provando que ambas as modalidades apresentam variações de toda ordem.

A esse respeito, merece destaque o alerta feito por Moraes (2003) sobre a necessidade de se considerarem, nos estudos de sintaxe comparativos entre fala e escrita, inúmeros fatores (controle de dados, definição de variáveis, orientação quantitativa), sobretudo o grau de escolaridade do sujeito – o que se distancia dos objetivos mais práticos deste trabalho.

Assim, na enumeração dos aspectos relacionados à sintaxe, o enfoque recairá sobre as principais peculiaridades das estruturas frasais da fala, determinadas, em certa medida, por fatores psicológicos (subjetividade, afetividade, emotividade) e situacionais (copresença dos interlocutores na situação concreta de comunicação), em relativa oposição à sintaxe da escrita,

pautada predominantemente em critérios lógicos (MORAES, 2003, URBANO, 2000), ignorando-se questões mais “gramaticais”, como aspectos da concordância, da regência etc<sup>60</sup>.

A seguir, os principais fenômenos sintáticos existentes na escrita, mas que fundamentam uma concepção discursiva tipicamente oral:

- *Ordens inusitadas dos termos da oração*: atendendo a necessidades contextuais, pragmáticas inerentes à oralidade, a sequência dos elementos oracionais tende a mudar significativamente em relação ao padrão estipulado pela ordem direta, canônica, com o sujeito anteposto ao predicado, o que também pode ser reproduzido na escrita (MARTINS, 2003, URBANO, 2000).

Às vezes, como em “Depressa, vem!” (no lugar de “Vem depressa!”), demonstra-se o efeito de uma colocação considerada ilógica do ponto de vista intelectual, porém adequada para expressar nuances da sensibilidade do falante, com destaque para a noção de *rapidez*.

- *Anacoluto* (ou construção de tópico): muito frequente nos processos de reformulação do texto oral devido à ausência de planejamento, caracteriza-se pela mudança de construção sintática, geralmente depois de uma pausa sensível. No decorrer da elaboração das frases, abandona-se determinada estrutura e inicia-se outra (URBANO, 2000).

Em “*Umas carabinas que guardava atrás do guarda-roupa, a gente brincava com elas, de tão imprestáveis*”, fragmento de um texto de José Lins do Rego citado por Cunha e Cintra (2007, p. 644), distingue-se um anacoluto, uma vez que não se desenvolveu a oração que teria como sujeito “Umas carabinas”, iniciando-se outra (“a gente...”). Assinalou-se a ruptura sintática com uma pausa, representada graficamente pela primeira vírgula.

- *Recorrência de frases incompletas ou elípticas*: tal tipo de frase caracteriza-se por não apresentar, explicitamente, sujeito e predicado, impossibilitando uma análise sintática pautada na lógica (MARTINS, 2003).

Seu entendimento ancora-se em dados presentes apenas na situação de interação, no contexto (por isso sua predominância em textos orais), uma vez que as omissões e as lacunas

---

<sup>60</sup> Para tais aspectos, consultar Urbano (2000), que lista diferenças entre fala e escrita quanto à obediência ou não às regras de colocação pronominal, de concordância e de regência verbo-nominais, declarando que “as normas gramaticais de *regência verbal* são as que mais têm apresentado desvio de uso no discurso não planejado”.

formais são preenchidas pelo ouvinte/leitor a partir da ativação de saberes prévios e compartilhados, de modo que não se comprometa a coerência textual.

Nesta passagem de um conto de Dalton Trevisan – “Primeira noite Maria descobriu que era tarado. *Ao sair do banheiro, ruborizada e trêmula na camisola de fitinhas*, [Maria emitiu] *um grito de susto*”<sup>61</sup> – nota-se um exemplo de frase incompleta, mais bem evidenciada pela elipse do sujeito e do verbo, como assinalado.

A recorrente ausência de uma estrutura lógica contribui para concentrar a manifestação emotiva do enunciado, pois nega esquemas “racionais”, pautados na sintaxe tradicional, em prol da construção determinada pelo estado psicológico do indivíduo.

- *Maior frequência de orações coordenadas*: as orações coordenadas, caracterizadas por uma independência sintática dentro do período, sobretudo as assindéticas ou justapostas (colocadas uma ao lado da outra, sem qualquer conectivo que as enlace, mas unidas pelo contexto), são recorrentes nos textos orais, em detrimento das subordinadas (KOCH e ELIAS, 2010, PRETI, 2004, URBANO, 2000).

Além disso, deve-se considerar a predominância, na fala, de frases mais curtas e menos estruturadas, como constata Moraes (2003), após estudo de gravações do projeto NURC/SP.

Quando muito presente na escrita, esse tipo de estrutura oracional – de dimensão reduzida e preponderantemente coordenada assindética – influencia no ritmo do texto, que ganha maior velocidade, aproximando-se da cadência da fala cotidiana.

- *Repetição de palavras e de estruturas*: como já explicado quando se detalharam as atividades de reformulação (2.4.2), a repetição, tanto de vocábulos quanto de estrutura (paralelismo sintático), cumpre papel enfático no texto oral, o que também acontece na escrita, como em “É sina – disse – *Tua avó morreu só. Teu avô morreu só. Teu pai morreu só, lembra?*”, fragmento de um diálogo presente em um conto de Caio Fernando Abreu<sup>62</sup>.

- *Marcas de correção ou de paráfrases*: determinadas expressões inserem uma porção textual que retoma uma sequência anterior ou reformulando-a (correção) ou explicando-a, desenvolvendo-a sem, no entanto, romper certo grau de equivalência semântica (paráfrase):

<sup>61</sup> TREVISAN, Dalton. *A guerra conjugal*. Rio de Janeiro: Record, 1969, 109.

<sup>62</sup> ABREU, Caio Fernando. *Os dragões não conhecem o paraíso*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, 18.

“ou melhor”, “isto é”, “ou seja”, “perdão”, “quer dizer”, “aliás”, “em outras palavras”, “digamos”, “em termos” (URBANO, 2000).

- *Marcas de acréscimo*: na escrita, apesar de haver um lapso entre o planejamento e a textualização, o autor simula, por vezes, o processo de refazimento inerente à oralidade e conhecido como *adjunção*, acrescentando, no decorrer de seu discurso ou ao final dele, dados relevantes para o desenvolvimento do tópico, mas que haviam sido “esquecidos”. Algumas expressões cristalizadas marcam esse movimento natural da fala: “Já ia me esquecendo...”, “Aliás...”, “Faltou dizer que...”, “Ah...”.

Dentro do conjunto de marcas morfossintáticas, inclui-se ainda a recorrência de categorias gramaticais:

- *Sequenciadores típicos da fala*: alguns conectivos, cujo principal papel é contribuir para a progressão da narrativa, como “e”, “ai”, “então”, “daí”, atribuem à escrita um caráter coloquial evidente, como se comprova neste exemplo de Ruth Rocha, citado em Koch e Elias (2010, p. 31): “E Pedro estava outra vez naquele lugar bonito e pensou numa cachoeira. E pensou que aquele era um lugar muito bom e que ele queria ficar lá para sempre”.

- *Expletivos enfáticos ou de realce*: as partículas de realce são palavras ou expressões de escasso valor significativo, pouco acrescentando à compreensão textual, mas de forte carga expressiva, realçando determinados termos da frase ou manifestando juízos de valor do falante (MARTINS, 2003, TRAVAGLIA, 1999, URBANO, 2000). Mencionam-se alguns exemplos: “Ele comia *era* frutas”, “Você *bem que* podia me ajudar!”, “Aquilo, sim, *é que* era mulher”.

### 2.5.3 Marcas léxico-semânticas

Tomando-se por base a conversação espontânea como gênero prototípico, admite-se a existência de um vocabulário característico da fala – relativamente pequeno, com palavras de curta dimensão e de teor informal – e de outro peculiar à escrita – extenso, mais complexo, com número considerável de itens mais eruditos (GARCIA, 2004, URBANO, 2000).



Cabe registrar, porém, a interferência de fatores extralinguísticos, como o grau de intimidade entre os interlocutores, os estados psicológicos e a trajetória escolar do falante, na delimitação do léxico mais comum em textos orais. Pela influência deste último fator, por exemplo, podem-se formular enunciados em que figuram vocábulos que, a princípio, não constariam na fala (LEITE, 1997, p. 75):

L1 ... era atriz e diretora... ahn dos seus próprios filmes... a pesquisa ainda não *deslindou*... a idá/ a identidade exata... dessa senhora

Respeitando-se tal precaução teórica, apontam-se os seguintes itens lexicais que resgatam, na escrita das cartas dos leitores, uma naturalidade das conversas informais: as *gírias*, os *ditos populares*, as *frases feitas* e as *formas no aumentativo e no diminutivo*.

- *Gírias*: trata-se de um vocabulário essencialmente oral. Sua presença na escrita ocorre sempre por motivações estéticas, com fins premeditados: garantir a fidelidade de uma transcrição, aproximar o escritor dos seus leitores (como se vê em alguns textos jornalísticos), atribuir maior realidade aos diálogos literários, entre outros (PRETI, 2001, 2004).

Para se caracterizar a gíria, devem-se considerar duas perspectivas, dois subconjuntos. Do primeiro fazem parte as *gírias de grupo*, criptológicas, restritas a determinados segmentos sociais, discriminados em menor ou em maior grau, ou por terem comportamentos inusitados (grupos de jovens ligados a alguns estilos de música, de dança etc) ou por assumirem posturas violentas (grupos vinculados às drogas, ao crime etc).

No segundo subconjunto, encontram-se as *gírias comuns* (certamente, as presentes nas cartas dos leitores), que surgem com a vulgarização, com o uso indiscriminado do vocabulário mais restrito, quando os falantes antes excluídos conseguem maior aceitação no convívio social. Nesse caso, a gíria passa a integrar o acervo lexical popular, mas perdendo sua identificação inicial e seu valor evocativo (ANDRADE, 2005, PRETI, 1983, 1984, RECTOR, 1975).

- *Ditos populares*: também conhecidos como *aforismos*, *provérbios*, *adágios*, *ditados*<sup>63</sup>, são construções simples, diretas, objetivas – apesar de quase sempre metafóricas, ricas em

<sup>63</sup> Há tentativas esparsas e não conclusivas de diferenciação entre os ditos populares e os seus parassinônimos, mas ignoradas neste trabalho, que não pretende abordar o tema de modo exaustivo.

imagens – amplamente difundidas pelas práticas orais e, por isso, ligadas à sabedoria popular, remetendo a verdades gerais, atemporais, dentro de enunciados genéricos, como *As aparências enganam* ou *Nem tudo que reluz é ouro* (LAPA, 1998, MACEDO, 1991, URBANO, 2002).

Magalhães Júnior (1974, p. 05), na abertura do seu *Dicionário brasileiro de provérbios, locuções e ditos curiosos*, afirma que “citar provérbios é proclamar vivência. Requer idade, ponderação, experiência”.

Na maioria das vezes, expressam conselhos, mensagens admoestadoras ou assertivas sobre como funcionam as “coisas do mundo”, usando, predominantemente, a linguagem informal, o que contribui para uma aproximação mais intensa entre os interlocutores. Em menor número são os provérbios em registro formal, como *Dize-me com quem andas, dir-te-ei quem és* (CASCUDO, 1997, URBANO, 2002).

Empregam-se os ditos populares por vários motivos: expressar admiração, alegria, ambição, inveja, raiva, justificar erros, amenizar críticas, hiperbolizar declarações etc. Em todos os casos, funcionam como uma espécie de *argumento de autoridade*, ancorados na sabedoria popular.

- *Frases feitas*: também chamadas de *expressões idiomáticas*, *grupos fraseológicos*, *conglomerados verbais*, apresentam certa rigidez formal, tendendo a permanecerem estáveis sintaticamente através dos tempos (MACEDO, 1991). Por isso, veta-se, a princípio, seu uso arbitrário, com profundas modificações estruturais. Citam-se alguns casos: “fazer hora” (passar o tempo), “cair em si” (refletir), “chorar misérias” (lamentar-se, lamuriar-se), “correr mundo” (viajar), “abrir o olho” (ter cautela), “baixar o cacete” (esbordoar, bater), “cair de cama” (adoecer) etc.

- *Formas no aumentativo e no diminutivo*: são de larga recorrência na fala determinados itens lexicais nos quais se constata formação sufixal de valor expressivo que, geralmente, servem para exprimir *atitudes emocionais* dos falantes (carinho, apreço, desprezo, desdém). Em “João comprou um *apartamento*”, por exemplo, a palavra sublinhada manifesta, mais sintética e intensamente, o juízo de valor que o falante atribui ao apartamento, o que não seria alcançado do mesmo modo caso se optasse pela construção “João comprou um *apartamento grande*” (MARTINS, 2003).

Presentes na escrita, os vocábulos dessa espécie (“carrão”, “mulherão”, “cervejinha”, “livreco”) desfazem as tentativas de se escamotear a subjetividade do enunciador, além de apontar para elementos extralinguísticos, como expressões faciais, gestos, olhares, comuns durante os processos de interação face a face.

#### 2.5.4 Marcas interacionais

Apenas os recursos fonéticos, morfossintáticos e léxico-semânticos, ainda que ligados às condições de produção da fala, não bastam para se concretizar um estudo que considere a língua em práticas efetivas de comunicação. Por isso, a necessidade de se elencarem as marcas de oralidade que, sob diferentes formas, *apontam* para os elementos contextuais, para a cena concreta da interação, da qual fazem parte, entres outros constituintes, o *emissor*, o *receptor*, o *espaço* e o *tempo*. Vejam-se as principais marcas:

- *Verbos no modo imperativo, vocativos e formas linguísticas que indiquem a segunda pessoa do discurso*: todos esses recursos gramaticais, quando presentes na escrita, evocam a figura do interlocutor, simulando a possibilidade de se dirigir a ele, como acontece em uma conversação “real”, em que falante e ouvinte interpelam-se mutuamente.

Neste fragmento de manual de instrução – “Caro Usuário, antes de ligar seu aparelho, leia atentamente as orientações contidas no manual<sup>64</sup>” –, “fala-se” diretamente ao leitor por meio de vocativo (“Caro usuário”), de verbo no imperativo (“leia”) e de pronome possessivo (“seu”).

- *Formas linguísticas na primeira pessoa*: ao assumir a primeira pessoa do singular, o enunciador intensifica o grau de *envolvimento* com o parceiro, com o tema do texto e com o processo interacional como um todo, em contraste com a impessoalidade e o distanciamento alcançados com o uso de estruturas na voz passiva (“O problema da criminalidade não foi solucionado pelo governo”), de verbos unipessoais (“Urge que o governo solucione o problema da criminalidade”), de sujeitos indeterminados (“Dizem que o problema da criminalidade não tem solução”), entre outras possibilidades (GALEMBECK, 2009, THEREZO, 2002).

---

<sup>64</sup> Manual que acompanha o aparelho de celular LG-A190b.

Além disso, há os pronomes de primeira pessoa do plural, que, em alguns casos, funcionam como estratégia para o autor aproximar-se do leitor, considerá-lo como co-responsável pelo enunciado, criando um clima de *intimidade*, o que é muito frequente em peças publicitárias, como na propaganda de um xampu, em que, ao lado da imagem de uma mulher de cabelos longos, aparece a frase “*Nossos* cabelos merecem o melhor<sup>65</sup>”.

A primeira pessoa do plural também pode ser representada pela expressão “a gente”, que intensifica o potencial inclusivo do pronome “nós”, por conter um traço nitidamente mais informal.

- *Presença de dêiticos*: o tempo e o espaço são dois aspectos centrais da relação do homem com o mundo, já que todas as ações que pratica apresentam localização temporal e espacial. Por isso, na língua, existem certas expressões que têm a capacidade de apontar “para fora do texto”, referindo-se a elementos situacionais, sobretudo ao tempo – “agora”, “antes”, “depois”, “ainda” – e ao espaço – “aqui”, “acima”, “abaixo”, “além”<sup>66</sup>. O sentido de tais palavras e expressões somente é delimitado pelos interlocutores envolvidos na interação (AZEREDO, 2008).

A língua falada, devido à forte dependência da situação comunicativa, com o falante e o ouvinte compartilhando o mesmo ambiente, apresenta mais frequentemente os dêiticos do que a escrita, na qual a presença deles quase sempre se justifica pela necessidade de recriar uma realidade oral.

- *Marcadores conversacionais*: são vocábulos ou expressões fixas sem função sintática, pobres de valor semântico, aparentemente desnecessários e até complicadores, mas importantíssimos para qualquer análise de produção oral, por permitirem ao falante tomar ou iniciar o turno, desenvolvê-lo e encerrá-lo<sup>67</sup> (MARCUSCHI, 1991, PRETI, 2002, RISSO, 1999, SILVA, 1999, URBANO, 1999a) .

Consideram-se os marcadores conversacionais como os verdadeiros *articuladores da conversação*, pois ajudam a construir e a dar coesão às partes constituintes do texto falado,

<sup>65</sup> Propaganda veiculada em: *O Globo* (Revista). Rio de Janeiro: 28 de agosto de 2011, p.09.

<sup>66</sup> Incluem-se também na dêixis as formas verbais que apontam para as pessoas do discurso (“eu”, “você”, “nós”), mas, como tais elementos já foram listados acima, não houve necessidade de mencioná-los outra vez.

<sup>67</sup> Marcuschi (1991) também considera recursos não-verbais (olhar, riso, meneios de cabeça, gesticulação) como tipos de marcadores conversacionais, o que não terá validade neste trabalho, focado em um *corpus* escrito.

bem como aos próprios interlocutores, que ficam mais envolvidos no processamento da fala. Assim, “são elementos que amarram o texto não só como estrutura verbal cognitiva, mas também como estrutura de interação interpessoal” (URBANO, 2003, p. 98).

Os marcadores podem partir do falante, cumprindo múltiplas funções: preencher pausas, dar tempo à organização do pensamento, explicitar dúvida, indicar necessidade de ajuda, buscar anuência do parceiro, corrigir-se, reorganizar o discurso (“olha”, “bom”, “não, não”, “epa”, “peraf”, “assim”, “né?”, “certo?”, “certo?”, “tá?”); como também podem partir do ouvinte, servindo para orientar o falante e monitorá-lo quanto à recepção: “sim”, “claro, claro”, “pois não”, “ué”, “nunca”, “duvido”, “essa não”, “mesmo?”, “é?”.

Quando presentes na escrita, os marcadores conversacionais criam um efeito óbvio: reproduzir, ainda que não fielmente, um diálogo, estabelecendo maior intimidade com os possíveis leitores.

- *Estruturas parentéticas*: os parênteses – às vezes, substituídos por travessões – revelam um desvio do tópico discursivo (uma espécie de digressão) de níveis diferentes (JUBRAN, 1999, NEVES, 1999, TRAVAGLIA, 1999).

Em maior grau, quando focalizam o processo de enunciação, chamando a atenção dos interlocutores para a importância do assunto em desenvolvimento ou para outro aspecto qualquer, por meio de frases como “atenção aqui”, “notem agora”, “prestem atenção em”, “não se esqueçam”.

Em menor grau, quando se voltam para o próprio conteúdo dos enunciados, apresentando esclarecimentos ou exemplificações:

A ponte sobre o Piscinão de Ramos vai se chamar Biguá, em homenagem à ave que apareceu na TV coberta de óleo no desastre de 2000 (*quando a Baía de Guanabara foi atingida por vazamento de óleo da refinaria da Petrobrás*).

*O Globo*. Rio de Janeiro: 16 de outubro de 2011, p. 09.

O trecho em destaque ilustra uma digressão em pequeno grau, que contextualiza o desastre que atingiu a Baía de Guanabara em 2000, expondo informações mais detalhadas.

- *Lacunas semânticas*: espécie de *elipse* relacionada ao conteúdo, recorrente na fala devido à copresença dos partícipes do ato comunicativo. Apontam para um alto grau de implicitude do enunciado, que se constrói atrelado aos diversos elementos da interação face a face. Na

escrita, sua presença simula essa dependência contextual, apelando-se para saberes prévios do leitor, sem os quais se compromete a coerência do texto.

- *Interjeições*: recursos muito presentes na fala, cuja significação vincula-se demasiadamente às situações comunicativas em que são empregados. Equivalem a “frases emocionais” e traduzem, de modo presentificado, diversos sentimentos humanos, reavendo, inclusive, entonações expressivas (CUNHA e CINTRA, 2007). Alguns exemplos: “Ué!”, “Puxa!” (espanto ou surpresa), “Basta!” (revolta), “Oba!” (alegria), “Ai!” (dor).

- *Emprego abusivo dos pontos de exclamação e de interrogação*: por vezes, recorrem-se aos pontos de exclamação e de interrogação de modo pouco usual, na tentativa de evocar, embora parcialmente, impressões da conversação face a face dificilmente transpostas para a escrita. Vejam-se exemplos retirados de textos produzidos na *internet* (HILGERT, 2001, p. 42):

Bell	22:51:53	<i>fala com Claudia</i> : Oi... voltou para ficar??????
Valentine	22:55:45	<i>fala com Bell</i> : amiga você deu boa noite e sumiu!!!!

Se o objetivo se limitasse a marcar um tom de exclamação ou de pergunta, bastaria empregar os sinais uma vez somente, o que, no entanto, reduziria a carga emotiva lograda na versão original.

Esses sinais de pontuação apresentam inflexões e valores diversificados, depreendidos apenas em um contexto específico. A exclamação, por exemplo, pode significar espanto, surpresa, alegria, entusiasmo, raiva, dor, súplica etc.

As nuances de efeito tornam-se ainda mais numerosas quando se consideram as combinações dos sinais: (!?) entoação dramática predominantemente exclamativa; (!) entoação dramática predominantemente interrogativa; (!!...) entoação dramática marcada por incerteza, entre outras possibilidades (CUNHA e CINTRA, 2007).

Em todos os casos, a pontuação deixa de cumprir uma função meramente linguística, passando a indicar também a “expressão do corpo e do espírito” do escritor, mais facilmente depreendida em uma interação em copresença.

- *Perguntas retóricas*: todas as perguntas servem como uma forma de incitar o outro a tomar partido, a assumir a palavra, o que, na prática oral, representa a tomada de turno. Há, no

entanto, um tipo de pergunta, a *retórica*, cujo efeito almejado não consiste em uma resposta imediata, pontual, mas em uma reflexão por parte do ouvinte/leitor (ALMEIDA e GERAB, 2006, ANDRADE, 2002, 2005, 2006, FÁVERO, 2005).

A pergunta retórica apresenta também a particularidade de orientar o posicionamento do interlocutor, uma vez que já traz indícios, em sua própria formulação, da perspectiva assumida pelo produtor. Revela-se, portanto, um excelente recurso argumentativo, sempre servindo como estratégia para se aproximar do parceiro na interação.

Em uma crônica de Carlos Heitor Cony sobre a primeira eleição vencida por Lula, encontra-se um exemplo de pergunta retórica – “É possível que Lula nunca tenha consultado um oráculo, mas, se o fez, não deve ter acreditado. *Como imaginar que o retirante chegaria à Presidência da República?*”<sup>68</sup> – por meio da qual o autor manifesta surpresa com a vitória do ex-operário, influenciando seus leitores ao mesmo tipo de reação.

- *Determinados empregos das reticências*: as reticências constituem marcas de oralidade quando indicam uma *pausa enfática*, assinalando, por vezes, inflexões de causa emocional (de insatisfação, de alegria, de tristeza, de raiva, de deboche etc), como neste exemplo:

Ana 23:06:07 *fala com Antonio*: Pois é... fica difícil pra mim discutir com alguém que desconhece metafísica (HILGERT, 2001, p. 41).

Além disso, as reticências recriam o universo da fala ao evidenciarem segmentações sintáticas, quase sempre provocadas por hesitação, surpresa, dúvida ou timidez (CUNHA e CINTRA, 2007):

Ana 23:15:07 *fala com Antonio*: Eu simplesmente detesto comer carne. N me faz falta nenhuma. Como aquilo que eu gosto e que *me faz bem... adoro sorvete... chocolate... sem exagero* (HILGERT, 2001, p. 41).

- *Determinados empregos das aspas*: como marcas de oralidade, as aspas sinalizam entoações enfáticas ou irônicas. Em “O Rio, mesmo sendo escolhida a cidade preferida dos turistas *gays*, está cheio de ‘*cidadãos*’ que desrespeitam o homossexual<sup>69</sup>”, as aspas salientam um tom irônico, já que o indivíduo que discrimina o outro não pode ser considerado “cidadão”.

<sup>68</sup> CONY, Carlos Heitor. “Piada do destino”. In: *Folha de São Paulo*, 11 de maio de 2004, p.2.

O trabalho com as marcas de oralidade na escola põe em evidência a fala como objeto de ensino, mas em estreita relação – complementar, e não dicotômica – com a escrita, possibilitando ao aluno refletir sobre as características de cada modalidade, dominar melhor o código escrito e obter mais segurança nas *escolhas* das configurações dos seus textos: se repletos, intencionalmente, de traços da oralidade ou se mais próximos aos gêneros prototípicos. O resultado, na formação do estudante, consistirá no aumento do grau de *consciência linguística* e de entendimento das relações entre o texto oral e o escrito (MARCUSCHI, 2005a). A fala apresenta-se, portanto, como *mediadora da escrita*, e não como etapa anterior a ser superada.

---

<sup>69</sup> *O Globo* (Revista). Rio de Janeiro: 28 de agosto de 2011, p.10.



### 3 EFEITO EXPRESSIVO E PERSUASIVO DOS USOS LINGUÍSTICOS

Sustenta-se, na presente pesquisa, a hipótese de que o emprego estratégico das marcas de oralidade nas cartas dos leitores propicia *efeitos expressivos e argumentativos* quando localizados na interação entre autor e leitor.

Com o propósito de fundamentar tal ponto de vista e lançar luz sobre a análise do *corpus* e a proposta de intervenção didática, pretende-se, neste capítulo, considerar *teoricamente* os aspectos expressivos e argumentativos da língua, buscando-se uma *intersecção* entre eles, tanto em suas origens na Retórica Clássica, quanto na sua estreita relação com a função *apelativa* da linguagem, que figura no bojo da Estilística e das Teorias da Argumentação.

Ao final, defende-se a existência dos *recursos estilístico-argumentativos*, o que amplia a noção básica de argumento, incluindo variadas instâncias verbais e não verbais, com destaque para as marcas de oralidade.

#### 3.1 Retórica, Estilística e Argumentação: origens

Os estudos sobre a expressividade dos usos linguísticos e sobre o valor persuasivo dos textos, que atualmente detêm a chancela da comunidade científica e se enriquecem com descobertas de outras áreas do conhecimento, remontam à Filosofia de séculos anteriores, quando se desenvolveu, na Grécia, a chamada *Retórica* (ABREU, 2005, CITELLI, 2006, MARTINS, 2003, PLANTIN, 2008, RIBEIRO, 2009).

No ambiente cultural clássico, o domínio linguístico, o desempenho verbal assumia grande importância entre os gregos, os quais, em uma sociedade marcada por certo conceito de democracia, precisavam expor publicamente suas ideias da forma mais convincente e elegante possível, com vista a suggestionar e seduzir auditórios<sup>70</sup> de diferentes perfis. Por isso, o destaque concedido, nessa época, a eruditos sofistas, retores e tribunos, como Demóstenes, Quintiliano e Górgias, mestres em subverter conceitos e visões de mundo pré-formados, arraigados na mentalidade da população.

---

<sup>70</sup> No sentido aristotélico, *auditório* representa um conjunto de pessoas relativamente *harmônico* sobre o qual recaíam os esforços persuasivos do orador e que, por tal motivo, determinava o modo de se concretizar a argumentação (ARISTÓTELES, 2008).

Desponta, assim, a Retórica, na vertente clássica, de caráter *científico e artístico*, haja vista sua pretensão de analisar os mecanismos de persuasão e de “embelezamento” dos discursos. Cabia a ela também apurar os processos lógicos empregados para se atribuir a ideias e pensamentos uma dimensão de verdade, sem se voltar, no entanto, para a apuração da fidedignidade dos fatos, o que, posteriormente, lhe rendeu uma série de críticas.

As primeiras sistematizações sobre o tema se sucederam das reflexões de Aristóteles (384-322 a.C.) em *Arte Retórica* (2008), uma espécie de síntese das assertivas teóricas concluídas até então e um guia dos modos de se elaborar um texto persuasivo. Composta por três livros, a obra do filósofo aborda questões de variados campos de estudos: Gramática, Lógica, Estilística, Argumentação, Filosofia da Linguagem, entre outros

Aristóteles, para efetuar uma investigação mais completa sobre as regras gerais da arte do convencimento, optou por dividir o discurso persuasivo em quatro partes articuladas: o *exórdio* (o início do discurso), a *narração* (em que os fatos são desenvolvidos), as *provas* (a parte mais argumentativa da composição) e a *peroração* (o epílogo, o desfecho).

Devido a esse extenso trabalho de análise do fenômeno persuasivo, ainda que pautado em uma concepção de língua como *instrumento, ferramenta* para se alcançarem determinados fins, confere-se ao filósofo grego a reputação de uns dos pioneiros na história da “teoria do discurso”.

Com o transcorrer dos anos, porém, já no final do século XIX, a Retórica caiu em descrédito, perdendo o *status* de disciplina científica e abolida dos currículos das universidades. O motivo para a derrocada encontra-se no excesso de importância dedicada aos adornos e aos torneios linguísticos, que, por vezes, escondiam insuficiências de ideias e inconsistências lógicas. Os exercícios retóricos passaram a buscar, descomedidamente, o melhor enfeite, a palavra mais exuberante, a figura mais inusitada, sem atentar para elementos temáticos e composicionais complexos.

Os “floreios verbais”, com o uso frequente, tornaram-se *lugares-comuns, clichês*, reconhecidos ainda hoje em frases estereotipadas, como “Jovens de agora que irão construir o País do amanhã”, sem qualquer valor expressivo e argumentativo. Retórica virou, portanto, sinônimo de enfeite de estilo e de vazio de ideias, um “elegantismo oco”.

Nas últimas décadas, contudo, os estudos retóricos ganharam novo impulso, principalmente a partir de pesquisas realizadas por Jean Dubois, da Universidade de Liège, e

por Chaïm Perelman, da Universidade de Bruxelas, interessado no delineamento de uma “Nova Retórica”.

Perelman, em parceria com Olbrechts-Tyteca, redigiu o *Tratado da argumentação: a Nova Retórica* (2005), em que define a argumentação como um ato persuasivo com o propósito de potencializar a adesão dos interlocutores às teses apresentadas, enfatizando a estrutura, o funcionamento e os recursos do ato argumentativo, em detrimento de sistematizações estéreis dos esquemas lógicos de raciocínio (silogismos categóricos ou aristotélicos) e dos nomes das inúmeras figuras de linguagem.

Além disso, atualiza-se o conceito de *auditório*, equiparado à figura dos interlocutores a que se dirige o esforço argumentativo, caracterizados como heterogêneos e multifacetados, já que apresentam características variadas, exigindo estratégias persuasivas também distintas. Valida-se a relevância do *contexto* para a definição do que consiste ou não em estratégia de convencimento.

Atualmente, tanto os estudos envolvidos com a argumentação quanto os relacionados à expressividade, por mais que tenham seguido caminhos diferentes, apresentam pontos de intersecção e são igualmente influenciados pelas correntes da Linguística posteriores à “guinada pragmática”, como a Linguística do Texto, a Semântica, a Análise do Discurso e a própria Pragmática, reforçando a pertinência da concepção sociointeracional da língua.

### 3.2 Estilística e efeito expressivo

Com o menoscabo da Retórica nos fins do século XIX, a Estilística, que se debruça sobre a expressividade da língua, ganhou espaço e se constituiu uma disciplina com relativa autonomia, ancorando-se principalmente nas pesquisas de dois pensadores, que definiram correntes teóricas complementares: Charles Bally (1865-1947), figura eminente da *Estilística da língua*, e Leo Spitzer (1887-1960), um dos fundadores da *Estilística literária*<sup>71</sup>.

Essas duas diferentes linhas de pensamento têm balizado as reflexões sobre o fenômeno da expressividade, com destaque ora na figura do autor (3.2.1), ora no sistema da língua (3.2.2), o que não satisfaz os anseios de uma pesquisa que considera a linguagem como *espaço de interação*. Por isso, a urgência em se apontar uma terceira possibilidade, relacionando expressividade com usos *efetivos* e *contextualizados* da língua (3.2.3).

<sup>71</sup> Além dessas duas correntes – as principais – apontam-se outras, oriundas da intersecção da Estilística com variados ramos da Linguística: *Estilística estrutural, gerativa, poética, semiótica, estatística*.

### 3.2.1 Expressividade com foco no autor

A *Estilística literária* (ou ainda *idealista, psicológica, genética* ou *do indivíduo*), iniciada por Spitzer, objetiva chegar à gênese, à origem de uma obra literária, investigando o funcionamento da psicologia do autor, visto como um sujeito privilegiado, centro do processo criativo, praticamente uma entidade mítica (MARTINS, 2003, MONTEIRO, 2009).

Spitzer, para alcançar seus intentos, elaborou, com seus discípulos, um método de pesquisa denominado “círculo filológico”, englobando três etapas: (a) em um primeiro momento, lia-se muitas vezes a obra de um artista considerado ilustre, digno de estudos; (b) em um segundo momento, por meio da *intuição* do analista, atinava-se com um traço estilístico significativo da composição, que apontasse para o “espírito do autor”, funcionando como princípio de coesão; e, finalmente, (c) a partir desse aspecto, “penetrava-se” na estrutura profunda do texto, em busca do elemento motivador da obra, do seu cerne, que permitisse uma visão totalizadora dos pormenores estudados e da concepção criativa do artista.

Com base nessa metodologia de pesquisa, tiram-se as seguintes conclusões:

- a *intenção* do autor é plenamente definível e, porque elaborada de antemão, possível de ser “captada” na íntegra por um tipo de leitor bem específico: aquele atento a cada filigrana da tessitura verbal da obra e que possui a “chave” do texto;

- a noção de *estilo*<sup>72</sup> depreende-se do modo *particular* de o sujeito se expressar, de manusear os recursos linguísticos, de criar “realidades” por meio das palavras, o que *espelha* o seu universo interior, marcado por experiências particulares – algo bem próximo ao que afirma Murry (1968, p. 83): “Estilo é uma qualidade da linguagem, que comunica *com precisão* emoções ou pensamentos, *peculiar ao autor*”;

- e, conseqüentemente, a *expressividade* encontra suas motivações nas decisões assumidas, *exclusivamente*, pelo autor, o qual, levado por emoções e alterações de estado psíquico, efetua desvios do “uso normal”<sup>73</sup> da língua, caracterizando o efeito expressivo como um processo

<sup>72</sup> O vocábulo *estilo*, mesmo circunscrito ao estudo da linguagem verbal, é extremamente polissêmico. No decorrer do capítulo, serão mencionadas algumas definições para o termo, apenas as necessárias ao detalhamento do fenômeno da expressividade. Murry (1962) e Possenti (1988) fazem um estudo pormenorizado sobre o tema.

<sup>73</sup> O emprego as aspas marca uma imprecisão terminológica: o que seria um “uso normal” da língua? Ainda que se apontem possíveis definições – como a fornecida por Monteiro (2009): uso normal da língua é como fala e escreve a maioria das pessoas – permanece a desconfiança quanto à validade da expressão.

*unilateral*, de “mão única”, desempenhado somente por aqueles “aparelhados” para a criação literária.

Verifica-se nitidamente a ligação entre a Estilística literária (e de sua definição de efeito expressivo e de estilo) e a concepção de língua como *representação fiel do pensamento*, manejada por um sujeito psicológico, individual, “dono do seu dizer”, cujos textos são produtos do seu pensamento, de modo que o ato de leitura limita-se a decodificar – com graus diferentes de dificuldade – o que o autor quis dizer.

### 3.2.2 Expressividade com foco na língua

Na fundamentação da *Estilística da língua*, Charles Bally, seu precursor, amplia a noção de *langue* estabelecida por Ferdinand de Saussure: mais que um sistema de formas *impressoal, lógico, objetivo*, a língua representa um sistema permeado de aspectos *afetivos*, perceptíveis na língua “viva e espontânea” do dia a dia, mas plenamente lexicalizada e gramaticalizada. Nessa perspectiva, valorizam-se, portanto, a *emoção*, a *intuição*, a *imaginação* e a *fantasia* – uma clara oposição às ideias positivistas que imperavam no cenário científico do século XIX (MARTINS, 2003, MONTEIRO, 2009).

Bally, na constituição de sua metodologia, distingue duas faces da linguagem – uma *intelectiva* e outra *afetiva* – e determina que o objetivo maior da Estilística da língua é *descrever* o equipamento afetivo e expressivo da *langue* como um todo, principalmente com base nos textos da esfera cotidiana, já que acreditava que uma pesquisa pautada apenas em composições literárias não daria conta das necessidades comunicativas dos falantes em geral.

Em língua portuguesa, tal vertente da Estilística fomentou diversos estudos. Manuel Rodrigues Lapa (1998), por exemplo, mesmo sem dedicar atenção a aspectos teóricos, examina a força expressiva de classes de palavras e de construções sintáticas, assumindo um tom marcadamente prescritivo e julgador, como na caracterização dos clichês, vistos como “muleta ridícula de preguiçosos, de uma trivialidade insuportável” (1998, p. 79).

Destacam-se também os trabalhos de Gladstone Chaves de Melo (1976), que focaliza a sintaxe, e de Nilce Sant’Anna Martins (2003), que delinea uma verdadeira “Gramática da Estilística”, elencando os fatos estilísticos do português nos níveis fonético (Estilística do som), morfossemântico (Estilística da palavra) e sintático (Estilística da frase), além de reconhecer uma Estilística da enunciação, voltada sobretudo para as combinações dos tipos de

discurso nos textos (direto, indireto e indireto livre). Tal como os autores das gramáticas tradicionais, busca exemplos na tradição literária.

É Joaquim Mattoso Camara Jr. (1972 e 1985a), entretanto, quem explicita com mais vagar o lugar teórico e os objetivos da Estilística da língua. O autor estabelece uma articulação entre a dicotomia do suíço Ferdinand de Saussure que opõe *langue* a *parole* e as três funções da linguagem propostas pelo alemão Karl Bühler – a *representativa*, a de *manifestação anímica* e a de *apelo*.

Camara Jr., após reportar-se à decisão de Saussure de excluir a *parole* das investigações linguísticas, por ser um “conjunto de fatos assistemáticos”, conclui que a língua, nessa perspectiva, deduz-se apenas de uma função *representativa*, pois compreende a *estrutura*, o *esquema*, o *padrão*, a *pauta* que determina a representação do mundo exterior e interior feita pelos falantes. Essa função é de cunho intelectual, uma vez que trabalha com o intuito de trazer à consciência, de tornar racionáveis os sistemas de sons, de formas, de significações e de ordenação de elementos na sentença.

Há, porém, na concepção do linguista brasileiro, outras duas funções não menos importantes: a de exteriorizar estados psíquicos (*manifestação anímica*) e a de interferir no comportamento do interlocutor (*atuação social* ou *apelo*). A língua, além de fornecer instrumentos para estabelecer e dar a conhecer, na comunicação social, as representações de um mundo objetivo, exterioriza tanto os “estados d’alma” com os quais tais representações objetivas são formuladas, quanto a vontade do emissor de fazer o outro compartilhá-las, acatá-las.

Se a língua possui mais funções que a representativa, enfocada por Saussure, estudá-la apenas sob essa perspectiva seria uma “mutilação do fenômeno linguístico”. Por tal razão, Camara Jr., à semelhança de Bally, afirma ser necessário analisar também os fatos da língua seguindo uma abordagem estilística, interessada nos outros dois aspectos antes rechaçados.

Logo, o propósito maior da Estilística consiste em *descrever* todos os processos expressivos da língua que permitem ao usuário externar seus estados “d’alma” e sua vontade de alterar o comportamento do outro, fazendo-o crer no que é dito ou agir de determinado modo. Nesse sentido, a Estilística complementa a Gramática, restrita ao papel representativo do código, e amplia o campo de estudos da ciência da linguagem.

Assumir esse objetivo implica admitir que a *expressividade* encontra-se na própria *língua*, consistindo em uma propriedade imanente ao código, às formas verbais. Existiria,

assim, um “sistema expressivo”, pré-estabelecido e passível de uma análise totalizante, uma vez que apartado dos seus *usos* efetivos em práticas comunicativas.

Chega-se mesmo a postular a irrelevância dos falantes na determinação do efeito expressivo, como se observa nesta declaração de Camara Jr. (1985a, p. 24): “A base verdadeiramente sólida da estilística é o balanço dos processos expressivos, *em geral*, de uma língua, *independentemente dos indivíduos que dela se servem*”.

De modo análogo, ao se conceituar *estilo*, desloca-se o foco dos usuários para a língua, mais especificamente para o seu potencial de exprimir “estados d’alma” e forças apelativas, daí a definição “Estilo *é a linguagem* que transcende do plano intelectualivo para carrear e emoção e a vontade” (CAMARA JR., 1985a, p. 25).

Infere-se, portanto, que os pressupostos da Estilística da língua, ainda que se afastem de alguns pontos da teoria saussuriana, reforçam a concepção de linguagem como *forma, sistema, estrutura*, já que priorizam uma postura *descritiva* dos fatos expressivos, circunscritos, de antemão, no próprio código, relegando a segundo plano as ações praticadas pelos sujeitos por meio da linguagem, quando envolvidos em situações concretas de interação.

### 3.2.3 Expressividade com foco na interação

Como enfatizado, o papel precípua da língua, na concepção sociointeracional, consiste em possibilitar os sujeitos a cumprirem os mais diversificados propósitos comunicativos, sempre mobilizando estratégias linguísticas, manifestadas em gêneros do discurso. Nessa configuração teórica, a expressividade deixa de ser estabelecida unicamente pelo sujeito ou programada pela língua, circunscrita em um “sistema expressivo”, e ganha novos atributos:

- *A expressividade é contextual e discursiva*: em vez de nomear uma característica intrínseca ao código, concebida à revelia dos utentes, o termo *expressividade* passa a designar um conjunto *indeterminado* de usos que instauram, em uma situação comunicativa específica, um efeito estilístico, caracterizado pelo predomínio das funções de *manifestação anímica* e de *apelo*.

Assim, evidencia-se que o *contexto* exerce o papel de *norma*<sup>74</sup>, de modo que o fato estilístico figura sempre como um *desvio* a partir dele, tal como acredita Monteiro (2009, p. 12): “somente o contexto determinará quando algo deve ou não ser considerado expressivo”.

Em uma conhecida crônica de Luís Fernando Veríssimo (*Aí, Galera*), por exemplo, o humor é construído justamente pela *quebra de expectativa* quanto à forma de se expressar de um jogador de futebol, que responde a uma pergunta do entrevistador do seguinte modo:

- Quais são as instruções do técnico?  
 - Nosso treinador vaticinou que, com um trabalho de contenção coordenada, com energia otimizada, na zona de preparação, aumentam as probabilidades de, recuperado o esférico, concatenarmos um contragolpe agudo com parcimônia de meios e extrema objetividade, valendo-nos da desestruturação momentânea do sistema oposto, surpreendido pela reversão inesperada do fluxo da ação.  
 - Ahn?<sup>75</sup>

A escolha do esportista pelo registro *ultraformal* – marcado pela seleção dos itens lexicais: “vaticinou”, “contenção coordenada”, “energia otimizada” etc. – representa um desvio da *norma* vinculada tanto ao *contexto físico e imediato* (um jogador saindo de uma partida de futebol, certamente cansado e tomado por emoções, não falaria dessa forma), quanto ao *contexto sócio-histórico* (um jogador de futebol tem dificuldade em se expressar, como apregoa o estereótipo propalado pelo senso comum)<sup>76</sup>.

Em outra situação comunicativa, o uso de uma linguagem muito formal pode não assumir a carga expressiva alcançada na crônica, como em uma conferência acadêmica ou em discurso de um presidente da República. Nesses casos, a expressividade seria motivada, certamente, pela presença do registro informal.

- *A expressividade é imprevisível, indeterminada*: considerando o papel central desempenhado pelo contexto na delimitação dos fatos expressivos da língua, conclui-se que *qualquer* palavra ou porção textual pode adquirir uma feição estilística, mas nunca de modo permanente, já que

<sup>74</sup> O conceito de “norma”, quando associado à ideia de *contexto*, perde o caráter de unicidade, presente em “norma linguística padrão”, por exemplo, sendo tão *variado* quanto o forem as situações comunicativas.

<sup>75</sup> Citado em Cereja e Magalhães (2005, p. 23).

<sup>76</sup> Estratégia semelhante à empregada por Millôr Fernandes no livro *Lições de um ignorante* (J. Álvaro Editor, 1963), em que apresenta ditados populares em língua culta, o que causa estranhamento: “A substância inodora e incolor que já se foi não é mais capaz de comunicar movimento ou ação ao engenho especial para triturar cereais” [Águas passadas não movem moinho].



sempre dependerá de fatores ligados ao projeto de dizer do emissor e à organização que ele consegue estabelecer entre os elementos do enunciado.

O sintagma nominal *café frio*, por exemplo, embora não ultrapasse o uso banal na frase hipotética emitida em uma padaria “Não bebo café frio”, manifesta, combinado a palavras de sentido lóbrego, uma forte *carga afetiva* em um conto de Caio Fernando Abreu, *Linda, uma história horrível*, no qual mãe, filho e cachorro compartilham da solidão e do abandono:

[O filho] Olhava para cima, para a fumaça do cigarro perdida contra o teto manchado de umidade, de mofo, de tempo, de solidão (...). Molhou um pedaço de pão no *café frio*, colocou-o na boca quase sem dentes da cadela. Ela engoliu de um golpe<sup>77</sup>

A expressão corrobora uma atmosfera de *tristeza*, de *desalento*, de *degradação*, porque associada, *em um contexto específico*, a outros elementos textuais de mesmo valor evocativo: a “fumaça de cigarro perdida”, as manchas de “umidade, de mofo, de tempo, de solidão” e a boca da cachorra “quase sem dentes”.

- *A expressividade é linguística*: chega-se ao efeito expressivo sempre por meio de *escolhas* que o enunciador faz, considerando as possibilidades oferecidas por seu repertório de saberes linguísticos acumulados. Nesse processo, *selecionam-se* e *combinam-se* recursos fonéticos, morfológicos, sintáticos e léxico-semânticos.

O jornalista André Petry, em um artigo de opinião que aborda o descaso de autoridades públicas com as vítimas de um acidente aéreo em São Paulo, escreve:

Com politicalhões assim, corremos o risco de ficar numa situação algo parecida com a condição a que o nazismo relegou suas vítimas, conforme a formulação de Hannah Arendt: não eram consideradas seres humanos, apenas futuros cadáveres. Basta de *politicoveiros*. Precisamos de políticos<sup>78</sup>.

O neologismo “politicoveiros” – formado pelo processo de aglutinação das formas “político” e “coveiros” – aparece, tal como os vocábulos “politicalhões” e “cadáveres”, como

<sup>77</sup> ABREU, Caio Fernando. *Os dragões não conhecem o paraíso*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, 19.

<sup>78</sup> PETRY, André. “Dentro do politicovil”. Disponível em [www.veja.abril.com.br/0108/ndre\\_petry](http://www.veja.abril.com.br/0108/ndre_petry), acesso em 30 de novembro de 2011.

*marca enfática* do ponto de vista de Petry sobre os políticos brasileiros, pouco preocupados com a vida dos cidadãos.

Tal emprego estilístico evidencia o *potencial criativo* da linguagem, que pode ser reinventada a cada enunciado, sem que se abandone o princípio de comunicabilidade. Os usos expressivos enriquecem, *fertilizam* o idioma.

- *A expressividade é compartilhada*: todo o processo de compreensão dos textos – do qual fazem parte os efeitos estilísticos – atrela-se à postura *atuante* do leitor ou do ouvinte, detentores de conhecimentos indispensáveis à construção de sentidos.

Além disso, o esforço do autor em manifestar sentimentos por meio de recursos léxico-gramaticais, graças à feição dialógica da linguagem, sempre recai na figura do interlocutor, como também admite Urbano (1997, p. 64): “o falante revela *entusiasmo* de um lado e, de outro, *esforço* para fazer o ouvinte participar do seu entusiasmo”.

- *A expressividade é um feixe de efeitos de sentido*: não há uma correspondência total entre as formas expressivas e os sentimentos do enunciador, dado que os usos expressivos tendem a instaurar uma série de efeitos de sentido, nunca pré-estabelecidos plenamente: *estranhamento, empatia, aproximação, aversão, angústia* etc., delimitados apenas no contexto.

É comum, por exemplo, determinadas propagandas atraírem sobremaneira a atenção do público, que tanto pode se envolver com o texto e adquirir o produto ou o serviço (*efeito persuasivo, de empatia*), quanto repudiar o anúncio por achá-lo de mau gosto e desprezar a mercadoria (*efeito de aversão*), como uma peça publicitária de um lubrificante íntimo (Gel Semina), que traz a imagem de um banheiro masculino com uniformes da seleção argentina e brasileira de futebol jogados no chão, acompanhada da frase “Relações sem atrito”, intencionalmente ambígua. Apesar de interessante e criativa, a ideia pode afastar consumidores que não aceitem a homossexualidade<sup>79</sup>.

- *A expressividade é comum a textos de todos os domínios*: a expressividade não se restringe a textos literários, ainda que seja possível afirmar que, em poemas, contos, romances, atinja-se, por vezes, um grau de elaboração linguística mais acentuado do que em composições da

---

<sup>79</sup> Propaganda publicada em BRAVO. São Paulo: Abril, nº151, março de 2010, p.03.

esfera cotidiana. Não se pode negar, porém, a existência de usos expressivos no domínio *jornalístico, publicitário, humorístico* e mesmo no *religioso* e no *jurídico*.

Como exemplo, menciona-se o título de uma notícia do jornal *O Globo* sobre a declaração do ministro da Saúde de que o aumento de práticas sexuais dos brasileiros reduzirá o número de hipertensos no país. O jornalista optou por uma forma breve e atraente: *Hiperte(n)são*<sup>80</sup>.

Verifica-se, portanto, que os usos estilísticos envolvem, *com o mesmo grau de relevância*, os três elementos centrais de uma situação comunicativa:

- *o autor*: a expressividade depende do seu projeto de dizer e de suas escolhas linguísticas;
- *o texto*: a expressividade manifesta-se linguisticamente através das marcas presentes em sua superfície, oriundas das decisões tomadas pelo autor;
- *e o leitor*: a expressividade, tal como o processo geral de compreensão do texto, sujeita-se à recepção do interlocutor, o qual, com base em suas crenças e em seus saberes acumulados, *define* o efeito estilístico predominante em cada situação.

Remodela-se também o conceito de *estilo*, agora considerado uma qualidade dos textos estabelecida em cada enunciação, a partir das decisões linguísticas tomadas pelo enunciador, tendo sempre em vista o leitor/ouvinte.

A seguir, uma síntese das concepções de *estilo* e de *expressividade* detalhadas nesta seção:

<b>Definições de estilo e de expressividade</b>			
<i>Foco</i>	<i>Estilo</i>	<i>Expressividade</i>	<i>Concepção de língua</i>
<i>No autor</i>	Modo particular de o autor manusear os recursos da língua	Resultado de desvios do uso normal da língua motivados por	Língua como representação fiel do pensamento

<sup>80</sup> *O Globo*. Rio de Janeiro: 04 de maio de 2010, p.01.

		alterações psicológicas do autor	
<i>Na língua</i>	É a própria linguagem que transcende o plano intelectual e alcança o plano afetivo	Uma característica inerente à língua, constituindo um “sistema expressivo”	Língua como sistema, forma, estrutura
<i>Na interação</i>	Resultado das escolhas linguísticas operadas pelo autor em uma determinada situação.	Efeitos de sentido construídos sempre em contextos específicos, envolvendo autor e leitor	Língua como “espaço de interação” (sociointeracional)

Tabela04: Definições de estilo e de expressividade

### 3.3 Argumentação e efeito persuasivo

Os usos expressivos da língua, além de insinuarem estados emocionais do falante, ligam-se, como visto, à *vontade* deste em *atuar* sobre o seu interlocutor, levando-o a crer no que é dito ou a agir de determinado modo (função *apelativa* da linguagem), como ratifica Monteiro (2009, p. 50): “Cremos, pois, que a característica fundamental da expressividade reside na força de *persuadir* ou transmitir os conteúdos desejados, na capacidade *apelativa*, no poder de gerar elementos evocatórios ou conotações”.

Assim, a existência de *efeitos expressivos* está diretamente vinculada ao reconhecimento dos *efeitos argumentativos* dos usos da linguagem<sup>81</sup>. A ideia de *argumentação* nesse caso, no entanto, aponta não apenas para a definição tradicional e restrita do termo – como tipo ou sequência textual – mas também (ou sobretudo) para uma concepção ampla, que compreende a argumentação como uma característica essencial da língua.

<sup>81</sup> No *Dicionário Houaiss de sinônimos e antônimos* (Editora Objetiva, 2003, p. 311), atribuem-se ao vocábulo “expressivo”, como sinônimos mais próximos, as palavras “convicente”, “eloquente” e “persuasivo”.

### 3.3.1 Argumentação em sentido estrito: sequência textual

Em sentido estrito, argumentação consiste em uma *espécie* de texto, historicamente considerada na escola ao lado da *narração* e da *descrição* (OLIVEIRA, 2004 e 2007). Aposta-se na classificação sistemática das composições por se acreditar que tal procedimento auxilia no estudo teórico dos textos do universo acadêmico, e principalmente no ensino formal das habilidades de leitura e de escrita, munindo os estudantes de um conjunto sistematizado de conhecimentos necessários à sua vida profissional:

Se o aluno, no ensino fundamental e no médio, for levado a dominar as técnicas de cada um dos modos [*tipos ou sequências*], terá apenas, no exercício da profissão, de adaptar o conhecimento adquirido às peculiaridades dos gêneros próprios desta, o que vai requerer mais (ou menos) treinamento especializado. É como aprender a tocar instrumento quando se conhece teoria musical (OLIVEIRA, 2007, p. 32).

A classificação dos tipos textuais, contudo, careceu, durante muito tempo, de critérios coerentes de análise. Enquanto alguns teóricos consideravam como tipos de texto a *narração*, a *descrição*, a *exposição*, a *argumentação* e a *injunção*; outros identificavam a *epopeia*, a *bula de remédio*, a *ata*, o *artigo de opinião* etc. – o que trouxe consequências negativas para o ensino da língua materna, já que, sem definições claras, tornava-se complicado para o aluno redigir, por exemplo, uma “dissertação”.

Somente no início da década de 90, chegou-se a conclusões mais eficazes, distinguindo-se dois planos classificatórios: o *intratextual*, com enfoque nos elementos internos do texto, na sua estrutura, e o *extratextual*, voltado para as funções sociocomunicativas. No primeiro caso, incluíram-se as *sequências textuais* (*tipos textuais* ou ainda *modos de organização do discurso*)<sup>82</sup>; e no segundo, os *gêneros do discurso*, já amplamente estudados por Bakhtin (2010) e detalhados no próximo capítulo.

Modernamente, emprega-se, portanto, o termo *sequência textual* para se referir a um constructo teórico delimitado por propriedades linguísticas: *aspectos lexicais*, *sintáticos*, *tempos verbais*, *relações lógicas*, etc. (MARCUSCHI, 2005b).

Tais sequências não são *autônomas*, não constituindo textos, uma vez que sempre dependem dos gêneros do discurso para se configurarem. Além disso, ao contrário dos

---

<sup>82</sup> Para muitos autores, esses termos não são sinônimos. Oliveira (2004) elabora um estudo comparativo, envolvendo diferentes pontos de vista sobre o assunto – o que foge aos objetivos desta pesquisa.

gêneros, apresentam-se em número limitado: *narração, descrição, exposição, argumentação e injunção*<sup>83</sup>.

As sequências costumam *combinar-se* em um mesmo texto, raramente atuando isoladamente: em um romance encontram-se muitas passagens narrativas, mas também são comuns trechos descritivos, quando se apresenta uma personagem, e argumentativos, quando o narrador defende determinando ponto de vista. Assim, “podemos identificar o modo de organização de um parágrafo, de uma frase, de um fragmento de frase etc., *mas não do texto como um todo*” (OLIVEIRA, 2007, p. 34). Nesse caso, impõe-se o critério da *predominância*: o romance é predominantemente narrativo, o editorial é predominantemente argumentativo, o manual de instrução é predominantemente injuntivo etc.

Então, quando na escola se solicita do estudante uma narração ou uma dissertação (texto argumentativo), refere-se, na verdade, à sequência preponderante, e não a um texto em estado “puro” (praticamente inexistente). Se o professor for esclarecido quanto a esse pormenor teórico, a orientação dada ao aluno será, com certeza, mais elucidativa.

Em relação ao tipo textual *argumentativo*, focalizado nesta seção, constata-se como principal particularidade linguística a presença de *conectivos* que estabelecem variadas relações lógicas: *condição* (se, caso), *explicação* (pois, porque, já que), *consequência* (portanto, por isso, por conseguinte), *oposição* (mas, porém, entretanto), *finalidade* (para que, com o objetivo de) etc. (AZEREDO, 2008, FIORIN; SAVIOLI, 2002, 2004). A recorrência dessas partículas justifica-se pelo fato de, em uma argumentação, ser natural apontarem-se as causas, as consequências para o tema abordado, bem como os pontos de vista opostos às teses a serem desconstruídas.

Além disso, na sequência argumentativa, os verbos tendem a figurar no *presente do indicativo* (em contraste com o *passado narrativo*), como meio de expressão de um estado *permanente* de concepção do tema (genérico, universal), não se estabelecendo uma sequência temporal, com estados provisórios, típicos no desenrolar dos fatos da fabulação.

Os propósitos de textos predominantemente argumentativos resumem-se em *convencer* ou *persuadir* o interlocutor. Ainda que esses dois verbos sejam quase sempre considerados sinônimos, há quem estabeleça distinções entre eles.

Convencer é falar à *razão* do outro, fundamentando as ideias por meio de argumentos *lógicos*, de provas objetivas e concretas. Quando convencido, o indivíduo passa a pensar, a

---

<sup>83</sup> Não há consenso entre os teóricos quanto ao número de sequências textuais. É também Oliveira (2004) quem aborda a questão de modo comparativo.

refletir como o enunciador. Já persuadir é falar à *emoção*, ao *sentimento* do interlocutor, sensibilizando-o para *agir* de determinada forma. Quando persuadido, o indivíduo realiza algo desejado pelo enunciador (ABREU, 2005).

Outra diferença que pode ser determinada entre *convencer* e *persuadir* – não tão nítida e funcional quanto a anterior – explica que se pratica a primeira ação quando se atinge um “auditório universal”, tomado de modo genérico e atemporal. Pratica-se, no entanto, a segunda quando se consegue afetar um “auditório particular”, que manifesta singularidades e subjetividades, localizadas temporalmente (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

Para se concretizarem tais propósitos (convencer e/ou persuadir), o *sujeito argumentador*, frente a um *tema polêmico*, sustenta uma *opinião* (ponto de vista ou tese), lançando mão de diversos *argumentos*, sempre com a intenção de alterar as ideias e os comportamentos de determinado *público-alvo*.

Notam-se, portanto, os seguintes elementos constituintes de um texto predominantemente argumentativo – ligado a um dos gêneros do discurso da esfera persuasiva: artigo de opinião, debate público regrado ou cotidiano, carta do leitor, editorial etc. (CARNEIRO, 2001, CHARAUDEAU, 2009, OLIVEIRA, s/d):

- *Tema polêmico*: uma proposta sobre o “mundo” que provoque um *questionamento* em alguém, de cuja opinião outro sujeito pode discordar, criando um debate (requisito de questionabilidade).

De fato, um indivíduo lança-se em um “movimento argumentativo” apenas se “incomodado”, se determinado posicionamento ou aspecto da realidade intrigá-lo, se houver um “inimigo” a combater.

Com a falta do “requisito de questionabilidade” em alguns comandos de produção textual em concursos ou mesmo na escola, entende-se bem a queixa de “falta de ideias” dos estudantes, quando levados a escreverem uma “dissertação” sobre temas pouco ou nada polêmicos: “A preservação da água”, “Todo cidadão deve amar a pátria”, “A felicidade” etc.

- *Argumentador*: o sujeito (individual ou coletivo) *engajado* no desenvolvimento de um raciocínio que sustente uma tomada de posição diante da polêmica.

A figura do argumentador não corresponde à “pessoa física” do autor, já que este constrói uma “imagem” que lhe atribui *credibilidade*, que o revela aos leitores como uma

*autoridade* na área do conhecimento em questão. Assim, o argumentador é uma *entidade textual e discursiva*.

- *Tese*: representa uma *tomada de posição* do argumentador frente ao tema, apresentando-se normalmente em uma frase completa (quase sempre, declarativa) – “O aborto é um crime contra a humanidade” ou “Não se deve legalizar o consumo da maconha” – ao contrário do tema, expresso por um sintagma nominal: “A destruição da Amazônia”, “O papel da mulher na sociedade brasileira do século XXI”. É possível, no entanto, a existência de uma tese implícita em um texto nitidamente argumentativo, mas sem uma conclusão evidente, que fica ao encargo do leitor.

- *Argumentos*: todo e qualquer procedimento empregado pelo enunciador para sustentar sua tese, atribuir-lhe um “ar de verdade” e convencer o interlocutor.

A tradição escolar aponta os seguintes expedientes persuasivos: *enumeração, exemplificação, comparação e contraste, definição, alusão histórica, causa e consequência, citação ou testemunho, dado estatístico, contra-argumentação, discurso de autoridade* (BELLINE, 2002, CEREJA e MAGALHÃES, 2005, GAGLIARDI e AMARAL, 2008).

- *Público-alvo*: o outro sujeito, além do argumentador, também engajado na problemática discutida, o qual atua como *alvo* de todo o esforço argumentativo. Sem a figura de um interlocutor, não haveria atividade persuasiva. Argumenta-se apenas porque há uma possibilidade de alguém ser convencido de algo, o que corrobora a ideia de que a linguagem é essencialmente *dialógica*.

A função do público-alvo não se limita a receber o discurso argumentativo, já que o autor *escolhe* suas estratégias discursivas (suas “armas”) tendo como base a *imagem* que constrói acerca dos seus ouvintes ou leitores. Dessa forma, o público-alvo, em maior ou menor grau, *determina* a composição do enunciado.

Visualizam-se melhor os elementos constituintes da argumentação no fragmento textual abaixo, extraído de um vídeo da década de 80 exibido na Casa de Detenção de São Paulo, em que o dramaturgo Plínio Marcos dirige-se aos detentos, alertando-os dos perigos da Aids:



Aqui é bandido: Plínio Marcos. Atenção, malandrage! Eu num vô pedir nada, vô te dá um alô! Te liga aí: Aids é uma praga que rói até os mais fortes, e rói de vagarinho. Deixa o corpo sem defesa contra a doença. Quem pegá essa praga está ralado de verde e amarelo, de primeiro ao quinto, e sem vaselina. Num tem dotô que dê jeito, nem reza brava, nem choro, nem vela, nem ai, Jesus. Pegou Aids, foi pro brejo! (...).<sup>84</sup>

Na época da elaboração do vídeo, a temática envolvendo a Aids era muito polêmica e assustadora, pois ainda recente e pouco explicada. Frente a essa questão, Plínio Marcos, com o propósito comunicativo de mudar determinada postura comportamental dos detentos, assume a *tese* de que eles precisam prevenir-se da doença. Para fundamentar seu ponto de vista, recorre à *estratégia argumentativa* de enumerar as *consequências* da Aids, descrevendo-as como terríveis (“A Aids é uma praga que rói até os mais fortes”) e implacáveis (“Num tem dotô que dê jeito”, “Pegou Aids, foi pro brejo!”).

Merece destaque a identidade que o *argumentador* constrói de si mesmo – “Aqui é bandido: Plínio Marcos” –, com a intenção de se aproximar, ao máximo, da imagem que estabeleceu do seu *público-alvo*, a qual determina a escolha de um registro informal, inerente à realidade linguística dos detentos (“Te liga aí”, “ralado de verde e amarelo” etc.), intensificando o potencial persuasivo da sua fala.

### 3.3.2 Argumentação em sentido amplo: ato básico da linguagem

Em março de 2011, a revista *Época* publicou uma reportagem sobre a presença marcante dos homossexuais no carnaval, principalmente do Rio de Janeiro, com a seguinte chamada:

Nos próximos dias, eles vão tomar o país. Nas escolas de samba, nos blocos, nos desfiles de fantasia, *os homossexuais dominam o Carnaval*. Durante esse período, se você passear pela Praça General Osório, no início de Ipanema, *o bairro mais carioca do Rio de Janeiro*, poderá pensar que está numa república diferente<sup>85</sup>.

Apesar de não haver a predominância da sequência argumentativa no fragmento, com a exposição de uma tese e de procedimentos persuasivos (argumentação no sentido estrito), encontra-se, *implícita* ao relato de fatos, a defesa de, pelo menos, dois posicionamentos, dois

<sup>84</sup> Citado em Fiorin e Savioli (2004, p. 281).

<sup>85</sup> *Época*, 07 de março de 2011, n°668, p.32.

juízos de valor da revista: (a) *gays* são pessoas felizes, de alto-astral, festeiras, que gozam o carnaval, e (b) Ipanema é o bairro mais carioca da cidade – o que reforça a ideologia dominante, do senso comum.

Trata-se de *pontos de vista* veiculados como verdades “naturais”, “assentadas”, indiscutíveis, que não permitem, a princípio, muito espaço para a reflexão dos leitores, com possíveis discordâncias, fundamentadas em dados na realidade que sustentam teses diferentes da dos jornalistas.

Dissimula-se, no fragmento da reportagem, o “princípio de questionabilidade”, pois não se nota um tema polêmico *em aberto*, do tipo “Qual o bairro mais carioca?” ou “Até qual ponto se pode ligar os *gays* à maior festa popular do país?”, o que exigiria a presença dos elementos constituintes do ato argumentativo e fomentaria no público-alvo uma postura ou de anuência ou de contestação.

De fato, o enunciado mais banal, mais cotidiano pode apoderar-se, ainda que veladamente, das funções de uma *tese*, já que o ato de pronunciá-lo ou escrevê-lo faz com ele se ancore na autoridade do enunciador – no caso, a revista *Época* – obtendo mais ou menos credibilidade e interferindo na recepção por parte do leitor ou do ouvinte (MENEZES, 2006).

Mesmo um texto essencialmente *referencial*, com foco na transmissão de informações, sem marcas linguísticas que apontem para o autor (função de *manifestação anímica*) ou para o interlocutor (*função de apelo*) – como a previsão do tempo, por exemplo – assume também um teor argumentativo:

*Região sudeste*: Nesta quinta-feira, o tempo fica chuvoso no nordeste e no centro-leste de São Paulo e no sul do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, *com possibilidade de fortes temporais*<sup>86</sup>.

A informação de que há chances de tempestades pode *repercutir* nos *pensamentos* (convencimento) e nas *ações* (persuasão) do leitor, que tende a ficar em estado de alerta ou então a tomar atitudes preventivas, como não sair de casa ou, ao contrário, abandonar uma área de risco.

Desse modo, a ideia de *imparcialidade* – tão desejada por determinados veículos de comunicação – torna-se apenas um *mito*, pois almejar a neutralidade, um discurso “de

<sup>86</sup> Disponível em [www.climatempo.com.br](http://www.climatempo.com.br). Acesso em 10 de dezembro de 2011.

ninguém e para ninguém”, já consiste em adotar uma ideologia: a da própria objetividade (KOCH, 2000).

Todo texto estará sempre imbuído de um *projeto de dizer*, cobrando do interlocutor uma postura participativa: *emocionar-se* (poemas, cartas pessoais), *rir*, *achar graça* (piadas, charadas), *tomar ciência* (notícia, bilhete, livro didático, verbete de dicionário), *mudar comportamentos* (leis, propagandas, textos divinatórios) etc.

Observa-se, portanto, que qualquer interação verbal é argumentativa, *em um sentido amplo*, pois pretende *atuar* sobre o outro, transformando seu sistema de pensamento e levando-o *a crer, a ver, a tomar atitudes* diante da realidade, o que aponta para a propriedade básica da linguagem de ser uma *forma de ação sobre o mundo*, sempre detentora de *intencionalidade*, veiculadora de ideologias<sup>87</sup>. Citelli (2006, p. 10) declara o mesmo, mas recorrendo a um tom poético: “o elemento persuasivo está colado ao discurso como a pele ao corpo”.

Com isso, invalida-se um consenso propalado por muito tempo nas pesquisas linguísticas: o de que a função essencial da língua consistiria em *estabelecer comunicação*, veiculando apenas informações e dados, à semelhança de uma ferramenta de que o indivíduo lançaria mão quando interessado em produzir um enunciado.

Outra certeza que passa por reformulação é o delineamento muito nítido dos tipos textuais tradicionalmente trabalhados na escola – a *dissertação* (correspondente à argumentação), a *narração* e a *descrição* – uma vez que mesmo os enunciados com seqüências de fatos ou de características tendem a expressar um posicionamento do sujeito, transformando-se, por vezes, em estratégias persuasivas, como no exemplo abaixo, em que se descreve um ponto turístico:

A Serra de Itabaiana, em Sergipe, é o atual símbolo da cidade, permanecendo intocada e protegida contra a agressão do homem. Composta de médias e grandes elevações, tendo seu ponto máximo a 670m do nível do mar, a serra é um paraíso ecológico, com um ecossistema riquíssimo, mesclando mata atlântica, serrado, caatinga e campo rupestre<sup>88</sup>.

<sup>87</sup> Considera-se *ideologia* em seu sentido mais comum: “conjunto articulado de ideias, valores, opiniões, crenças, etc., que expressam e reforçam as relações que conferem unidade a determinado grupo social (classe, partido político, seita religiosa, etc.), seja qual for o grau de consciência que disso tenham seus portadores” (FERREIRA, 1999, p. 1072).

<sup>88</sup> *O Globo* (Caderno Boa Viagem). Rio de Janeiro: 13 de outubro de 2011, p.12.

Por meio da sequência descritiva – evidenciada, sobretudo, pelos verbos de ligação e pelos adjetivos –, transmite-se uma *visão* sobre a Serra de Itabaiana, como forma de *convencer* o leitor a visitar o lugar ou somente a alimentar um *apreço* por ele.

Frente a exemplos como esse, defende-se a existência de *graus* de persuasão, tendo em um dos polos os textos em que preponderam as sequências argumentativas e em outro os mais narrativos ou mais descritivos. Citelli (2006), para ocupar o polo menos persuasivo, aponta o *discurso lúdico*, encontrado em boa parte da produção literária (música, poesia), em que desaparecem a fala imperativa e a imposição de uma única verdade, abrindo espaço para a dimensão múltipla, plural e polissêmica dos signos. Ressalta-se, porém, que o caráter argumentativo faz-se presente.

Koch (2000, p. 17), com base nos postulados da Semântica defendida por Oswald Ducrot<sup>89</sup>, nomeia o “teor persuasivo” inerente à linguagem de *argumentatividade* e declara:

É por esta razão que se pode afirmar que o ato de argumentar, isto é, de *orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões*, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo.

Com a ampliação do conceito de argumentação, expande-se também a definição de argumento, considerado agora qualquer *recurso linguístico* – e não somente as “macroestratégias” de *exemplificação, testemunho, causa e consequência* etc – empregado pelo enunciador para alcançar seu propósito comunicativo: *seleção e disposição das palavras, uso de figuras de linguagem, modalizadores, orientadores argumentativos* e outros listados em 1.2.

Em síntese,

<b>Termo</b>	<b>Definição</b>	<b>Recursos</b>
<b>Argumentação</b> ( <i>sentido estrito</i> )	<i>Sequência textual</i> predominante em textos que pretendem levar o público-leitor a aceitar determinada tese.	Emprego de <i>procedimentos argumentativos</i> : enumeração, exemplificação, comparação ou contraste etc.

<sup>89</sup> Trata-se da *Semântica Argumentativa*, que sustenta uma pragmática integrada à descrição linguística, articulando o semântico, o sintático e o pragmático. Para Ducrot, a argumentatividade está inserida na própria língua. Dois dos recursos que melhor evidenciam essa característica da linguagem são as pressuposições e os operadores argumentativos (KOCH, 2000).

<p><b>Argumentatividade</b> (<i>argumentação em sentido amplo</i>)</p>	<p>Relacionada ao <i>projeto de dizer</i> assumido pelo produtor do texto em <i>qualquer</i> ato comunicativo.</p>	<p>Emprego tanto dos procedimentos supracitados, quanto de muitas outras <i>estratégias linguísticas</i> lançadas para se concretizar o projeto de dizer do autor.</p>
--	--	--

Tabela05: Síntese dos conceitos de argumentação.

### 3.3.3 Os recursos estilístico-argumentativos e o seu ensino

Constata-se que tanto o efeito *expressivo* quanto o *argumentativo* evidenciam a propriedade *persuasiva* da língua, já que buscam angariar a atenção do interlocutor, ou despertando-lhe reações e sentimentos por meio de um uso linguístico inusitado para determinando contexto, ou motivando-o a pensar ou a agir de outros modos.

Além disso, ambos os efeitos são *criados* a cada enunciação, nunca pré-estabelecidos – nega-se um “sistema expressivo” ou um “sistema argumentativo” –, emergindo sempre na interação entre autor e leitor, por meio de textos de todos os domínios discursivos (não apenas o literário) ou em que predomine qualquer uma das sequências textuais (não apenas a argumentativa).

Definem-se, portanto, *recursos estilístico-argumentativos* como estratégias linguísticas verbais ou não verbais lançadas pelo enunciador, com vista a potencializar o aspecto *expressivo* (ligado às funções de manifestação anímica e de apelo) e *persuasivo* (em sentido amplo) do seu texto, o que contribui para a concretização bem-sucedida dos seus propósitos comunicativos.

Nesse caso, resgata-se a essência etimológica do vocábulo *argumento*, do latim *argumentum*, cujo tema *argu* tem como primeiro sentido “fazer brilhar”, “iluminar”, tal como figura em *argênteo* (da cor da prata), *argúcia* (perspicácia de raciocínio) e *arguto* (sagaz). Assim, argumento é tudo aquilo capaz de fazer “brilhar”, “cintilar” uma ideia (FIORIN e SAVIOLI, 2002, 2004).

O trabalho com os recursos estilístico-argumentativos na escola traz vantagens nos três aspectos contemplados em uma prática pedagógica pautada na concepção sociointeracional da língua:

- *análise linguística*: articula-se o estudo dos elementos léxico-gramaticais às práticas de leitura e de escrita, dado que o emprego dos recursos estilístico-argumentativos vincula-se sempre ao *projeto de dizer* do autor, servindo como pistas textuais importantíssimas no processo de construção dos sentidos desempenhado pelos leitores;

- *leitura*: focalizam-se os mecanismos discursivos de construção de pontos de vista, ainda que o texto estudado não seja predominantemente argumentativo. Assim, desenvolve-se uma postura crítica no leitor-aprendiz, que estará mais bem preparado para questionar as opiniões alheias, mesmo que “disfarçadas” de meras informações, como observado no fragmento de reportagem de *Época*;

- *produção textual*: amplia-se o leque de possibilidades de procedimentos argumentativos. Quando solicitado a produzir um texto, o aluno toma ciência de que há muitos outros expedientes persuasivos diferentes dos normalmente estudados em aula (citação de exemplos, de dados estatísticos etc.), o que o leva a fazer uso estratégico da *seleção lexical*, das *figuras de linguagem*, da *colocação dos termos na oração*, das *marcas de oralidade* etc. Com isso, retira-se a importância atribuída excessivamente aos “esquemas” – fórmulas para uma redação perfeita – que tendem a artificializar, a “engessar” as produções textuais dos estudantes.

## 4 CARTAS DOS LEITORES: INTERAÇÃO NA MÍDIA IMPRESSA

O propósito do presente capítulo consiste em apresentar, por meio da observação de textos do *corpus*, as principais características das *cartas dos leitores*, detalhando-se as *condições de produção* desse gênero discursivo, o que permitirá, posteriormente, um estudo mais adequado e fundamentado dos textos selecionados para se investigar a hipótese lançada na pesquisa.

Para se alcançar o objetivo, estipulou-se um roteiro: (a) em um primeiro momento, localizam-se as cartas dos leitores no universo mais amplo das cartas, descritas em linhas gerais; (b) em uma segunda etapa, após breve explanação da teoria bakhtiniana sobre gêneros, elencam-se as propriedades sociocomunicativas, temáticas, composicionais e estilísticas das correspondências enviadas à redação; e, finalmente, (c) investiga-se a presença das sequências textuais.

### 4.1 Carta: um gênero híbrido

As cartas – também conhecidas como *correspondências*, *missivas* ou *epístola*<sup>90</sup> – surgiram ligadas às atividades burocráticas na Grécia e na Roma antigas. Por meio delas, o Estado divulgava ordens, leis, proclamações, pronunciamentos, comandos militares, construindo um acervo de documentos legais ou oficiais. A Igreja Católica, na fase de expansão de Roma e no período medieval, também fazia largo uso das correspondências para administrar e controlar seus novos territórios.

Somente em meados do século XIX, primeiro na Inglaterra e depois em outros países europeus e na América do Norte, as cartas assumiram o perfil que se conhece atualmente, estabelecendo contatos íntimos e familiares, mas apenas entre indivíduos incluídos em uma sociedade aristocrática e intelectual (SILVA, 2002).

Desde o seu surgimento, os teóricos interessados no estudo do gênero epistolar (ANDRADE, 2006, CUNHA, 2005, MELO, 1999, SILVA, 1988, VALENTIN, 2006) são unânimes ao apontarem o caráter *híbrido*, *heterogêneo*, “*elástico*” das cartas, quanto à multiplicidade de assuntos veiculados e de propósitos comunicativos assumidos.

---

<sup>90</sup> Ainda que *epístola* possa ser considerada, sem grandes problemas, sinônimo de *carta*, é possível apontar uma diferença entre os termos. Enquanto *epístola*, costumeiramente, tem um caráter literário e religioso, *carta* adquire um aspecto mais comunicativo, inerente à esfera cotidiana, familiar (COSTA, 2008).

Identificam-se, basicamente, dois grandes tipos de cartas. As *privadas*, mais restritas ao âmbito familiar, tratam de temas pessoais, normalmente adotando um registro simples e coloquial. Em conjunto, revelam a história de um relacionamento amoroso, de uma amizade, de uma família, etc, por pertencerem ao grupo dos textos *confessionais*.

A outra categoria de correspondências são as *públicas*, um enorme conglomerado de cartas ligadas aos mais variados domínios discursivos: *financeiro, jurídico, religioso, educacional, cultural, jornalístico* etc. Ao contrário das privadas, costumam instituir uma relação *assimétrica* entre os interlocutores, com um movimento comunicativo de *mão única* – do remetente para o destinatário – com menos espaço para respostas, réplicas, privilegiando ainda um registro de linguagem mais formal. Mencionam-se vários exemplos de cartas da esfera pública: *circular, carta aberta, de alforria, de crédito, de cobrança, de apresentação, de recomendação*, etc.

Apesar de todas as diferenças existentes entre os inúmeros modelos de carta, constata-se alguns pontos em comum:

a) *Distância entre os interlocutores*: a ausência é o que justifica o envio de correspondências. Escreve-se apenas para *evocar* pessoas com as quais não se pode, a princípio, estabelecer um contato direto. Com as cartas, sobretudo as pessoais, cria-se a impressão de *presença* do signatário, como se ele, metonimicamente, por meio da caligrafia, da materialidade da letra, se corporificasse na frente do destinatário – à semelhança do que afirma o filósofo romano Sêneca (04 a.C. – 65 d.C.), em um expressivo depoimento transcrito no trabalho elaborado por Tin (2005, p. 24) a respeito das primeiras sistematizações sobre a composição das missivas:

Agradeço-te a frequência com que me escreves, pois é o único meio de que dispões *para vires à minha presença*. Nunca recebo uma carta tua sem que, imediatamente, fiquemos *na companhia um do outro*. Se nós gostamos de contemplar os retratos de amigos ausentes como forma de renovar saudosas recordações, como consolação ainda que ilusória e fugaz, como não havemos de gostar de receber uma correspondência que nos traz *a marca autêntica, a escrita pessoal de um amigo ausente?*

Com o advento do telefone e da *internet*, porém, as cartas têm sido muito menos usadas para encurtar a distância entre as pessoas, que agora fazem cada vez mais ligações, enviam *e-mails*, escrevem em páginas das redes sociais etc. No caso específico do correio



eletrônico, parece haver não uma eliminação das correspondências, mas uma *adaptação*, haja vista a permanência de algumas características do gênero tradicional.

*b) Presença de interlocução:* as cartas, quase sempre, estabelecem um *diálogo* efetivo entre os interlocutores, uma vez que o envio de uma correspondência exige a resposta do outro, iniciando uma espécie de *conversação* – daí dizer que o gênero epistolar aproxima-se bastante da oralidade (ANDRADE, 2006), pertencente ao universo dos textos *mistos* ou *híbridos*, como exposto no segundo capítulo deste trabalho, com base na classificação proposta por Marcuschi (2008b).

Cícero (106-43 a.C.), intelectual romano, declara, a respeito, em uma carta enviada ao seu parceiro Ático e transcrita por Tin (2005, p. 21): “Eu, apesar de nada ter para te escrever, ainda assim escrevo, pois *parece que falo contigo*”. A simulação de uma conversa face a face cria a sensação de contato íntimo entre os interlocutores.

*c) Recorrência de elementos estruturais:* os vários tipos de cartas apresentam uma estrutura semelhante (com possíveis mas raras adaptações), oriunda do histórico de usos:

- *cabeçalho:* ancora o texto em uma situação comunicativa concreta, ao especificar o lugar e a data em que se redigiu a missiva. Por isso, desempenha uma função *contextualizadora*;

- *saudação e vocativo:* costumam seguir esquemas estereotipados (“Prezado...”, “Caro...” etc), com o objetivo de se iniciar a interação. Na maioria das vezes, manifestam uma atitude de *polidez* do remetente em relação ao destinatário, além de constituir um indício do tipo de vínculo existente entre eles;

- *corpo do texto:* traz o conteúdo, a “carga informativa” da correspondência. Em seu início, é comum o enunciador expressar o motivo do contato, justificar a demora na resposta, declarar sentimento de saudade etc. Já nas últimas linhas, anuncia-se o término da “conversa” – um *pré-encerramento*;

- *despedida e assinatura:* tal como a saudação, a despedida atrela-se a formas linguísticas consagradas (“Atenciosamente”, “Abraços” etc), que também evidenciam a natureza da

relação entre os interlocutores. A assinatura, quase sempre explícita, pode trazer o nome completo do remetente, comum em textos mais formais, ou alguma forma abreviada ou mesmo um apelido, típicos em situações íntimas.

Mesmo com essas as semelhanças existentes entre os tipos de correspondência, são as *diferenças*, os *pontos divergentes* que predominam, apontando para a necessidade de se considerar o termo *carta* como um rótulo para inúmeros *subgêneros*, especificados – segundo recomendação de Silva (1988) – pelos seus respectivos *propósitos comunicativos*: expressar sentimentos (carta pessoal), dirigir-se publicamente a alguém (carta aberta), oferecer crédito a um comerciante (carta de crédito), direcionar uma mensagem a vários destinatários simultaneamente (circular) etc.

No presente trabalho, concebe-se, então, a *carta do leitor* – também chamada de *carta à redação* – como um *subgênero*<sup>91</sup> da esfera pública (ainda que com características da esfera privada, como se verá em outro momento), definido por propriedades detalhadas a seguir, envolvendo os conceitos de *gênero do discurso* (4.2) e de *sequência textual* (4.3)<sup>92</sup>.

## 4.2 Os gêneros do discurso

O termo *gênero* tem espaço nos estudos linguísticos desde o desenvolvimento da cultura greco-latina, quando era aplicado à classificação dos textos apenas do universo literário. Já na primeira metade do século XX, a partir das reflexões de Mikhail Bakhtin, o conceito passou por uma significativa reformulação, abarcando todas as outras esferas da comunicação. Emerge, assim, a ideia de *gênero do discurso*<sup>93</sup>, hoje muito incorporada às discussões sobre ensino de língua, ainda que às vezes de modo destoante da sua versão original<sup>94</sup>.

---

<sup>91</sup> A decisão teórica de se considerarem as cartas dos leitores como um *subgênero* não impede de se empregar, no decorrer do trabalho, apenas a forma *gênero* (com omissão do sufixo *sub-*), evitando-se o estranhamento causado pela expressão *subgênero do discurso*, sem um histórico de uso nas ciências da linguagem.

<sup>92</sup> O enfoque do estudo será dado à seção de cartas do *O Globo* (“Dos Leitores”), que apresenta diferenças em comparação à de outros jornais, o que não dificulta o delineamento de um panorama do gênero *carta do leitor*. Os dados estatísticos lançados originam-se da análise quantitativa de alguns aspectos gerais do *corpus*.

<sup>93</sup> Muitos estudiosos debruçam-se sobre o tema, analisando-o sob variadas correntes teóricas e atribuindo-lhe outra denominação (*gêneros textuais*). A antologia de trabalhos elaborada por Meurer, Bonini e Mota-Roth (2010) reúne diferentes visões a respeito dos gêneros.

Bakhtin (2010), com sua meta de pesquisar os usos linguísticos, relegando os estudos pautados apenas no sistema, afirma que qualquer âmbito de atividade humana pressupõe o manuseio da linguagem, em ambas as modalidades (oral e escrita). Na vida familiar, por exemplo, travam-se conversas cotidianas, redigem-se bilhetes, listas de compras, leem-se manuais de instrução, bulas de remédio etc. No trabalho, trocam-se *e-mails* e outras correspondências, elaboram-se relatórios e atas, promovem-se discussões, exigem-se atestados, declarações etc. O mesmo se diz sobre o convívio na escola, na igreja, na vida política, e assim por diante.

Tais esferas de ação determinam, portanto, o surgimento de “tipos” de enunciado – com uma configuração mais ou menos fixa – que suprem as necessidades comunicativas dos sujeitos envolvidos em seus diferentes afazeres, e que mudam de configuração de acordo com as alterações pelas quais passa o contexto social em que se inserem.

Chega-se, então, a no mínimo duas conclusões: (a) as interações entre os indivíduos sempre ocorrem por meio da linguagem, que, por sua vez, se materializa em textos somente se articulada com os usos que possibilita, e (b) quanto maior a diversidade de atividades humanas, maior o número de categorias de enunciados, o que não invalida, porém, a unidade nacional de uma língua.

A partir dessas constatações, Bakhtin (2010) formula sua definição de gênero do discurso, concebido como um *tipo relativamente estável de enunciado*, sempre incorporado a uma esfera de ação, em que assume *funções sociocomunicativas*, além de apresentar:

- um *conteúdo temático*: o domínio de assunto inerente ao gênero, e não a um texto em particular. As fábulas falam sobre lições de vida, editoriais abordam temas polêmicos e atuais, conversas espontâneas expõem temas triviais, cotidianos etc.;

- uma *construção composicional*: o modo de se estruturar um gênero, marcado por uma “silhueta” específica. As receitas culinárias dividem-se em dois blocos (ingredientes e modo de preparo), os poemas apresentam-se em estrofes, os dicionários dividem-se em verbetes etc.;

---

<sup>94</sup> Fiorin (2008) alerta para o fato de determinadas práticas pedagógicas enfocarem os gêneros como *produtos* dissociados da interação verbal, o que leva professores a priorizarem uma concepção normativa do fenômeno, ensinando aos alunos um conjunto de regras *homogêneas*, sobretudo quanto à forma.

- e um *estilo*: as escolhas linguísticas típicas do gênero, referindo-se, basicamente, à seleção lexical e à estruturação das orações. Em uma ata, notam-se frases cristalizadas; em uma bula, priorizam-se termos técnicos; em um classificado, dispensam-se preposições, conjunções e verbos.

Deve-se acentuar o caráter *relativamente estável* dos gêneros do discurso, uma vez que os tipos de enunciado podem sofrer mudanças em suas características em conformidade com novas demandas dos sujeitos que deles fazem uso, o que justifica a transformação de determinado gênero em outro, esmorecendo, por vezes, a fronteira entre eles. Os atualíssimos *torpedos* (SMS) enviados por celular, por exemplo, guardam muitas semelhanças com os tradicionais bilhetes, os *blogs* lembram as páginas de um diário, entre outros casos.

Diante do vasto universo dos gêneros do discurso – um acervo aberto e indeterminado – Bakhtin instituiu uma divisão em dois grupos:

- os *gêneros primários*: aqueles ligados à vida prática, à interação espontânea do dia a dia, quase sempre orais. Possuem ainda estreita relação com um contexto mais imediato, como o *bate-papo*, o *telefonema*, a *piada* etc.;

- os *gêneros secundários*: aqueles integrantes de esferas comunicativas mais elaboradas, como a jornalística, a jurídica, a religiosa, a filosófica. Incorporam e transformam os gêneros primários, na maioria das vezes por meio do código escrito. Como exemplos, mencionam-se as *reportagens*, as *resenhas*, os *discursos oficiais* etc.

De acordo com Bakhtin, as cartas – como um grupo homogêneo – enquadram-se no primeiro caso, mas, com base na definição dos gêneros secundários, em que se alude ao domínio jornalístico, podem-se incluir neste rol as cartas dos leitores, delimitadas por propriedades *sociocomunicativas*, *temáticas*, *composicionais* e *estilísticas*.

#### **4.2.1** Funções sociocomunicativas

As funções sócio-comunicativas dos gêneros somente são identificadas quando se considera a inserção dos textos em seus *domínios discursivos* (“esfera de ação”, na teoria bakhtiniana), concebidos como “uma instância de produção discursiva ou de atividade

humana” (MARCUSCHI, 2005b, p. 23). Fala-se em *domínio religioso*, *domínio jurídico*, *domínio pedagógico* etc. Em cada um deles, o indivíduo concretiza seus propósitos comunicativos por meio do emprego de gêneros específicos. Assim, no domínio religioso, encontram-se a jaculatória, a novena, a ladainha, o cântico; no jurídico, a petição, o requerimento, o *habeas corpus*, a sentença; no pedagógico, a prova, o questionário, a aula expositiva etc.

As cartas dos leitores pertencem ao *domínio jornalístico*, que engloba tanto os gêneros predominantemente *informativos* (notícia, nota, resumo de novela, previsão do tempo, programação de tevê, sinopse de filme, errata), quanto os predominantemente *opinativos* (editorial, reportagem, artigo de opinião, entrevista). Estes gêneros, por pertencerem à mesma esfera de atividade humana, tendem a manter uma relação entre si, principalmente quanto ao tema abordado. Nas cartas dos leitores, por exemplo, verificam-se, com frequência, alusões a artigos de opinião, reportagens, editoriais de edições anteriores.

Os jornais e as revistas, como *suportes*<sup>95</sup>, costumam destinar uma seção – quase sempre onde se concentram os gêneros da esfera opinativa – para que se publiquem os textos dos leitores. Os títulos escolhidos para as seções são distintos, mas guardam similaridades: “Caixa postal” (*Época*), “Conexão” (*O Dia*), “Opinião” (*Extra*), “Dos leitores” (*O Globo*), “Leitor” (*Veja*).

Nesses espaços, os sujeitos expressam pontos de vista sobre algum tema polêmico atual, parabensam ou criticam reportagens publicadas em edições passadas, denunciam problemas urbanos, exigindo atitudes enérgicas das autoridades, entre outras possibilidades. Veja-se um exemplo:

A imprensa toda está fazendo o maior chororô porque o presidente Lula disse que algumas revistas e jornais se comportam como um partido político. E ele não está certo? O GLOBO, por exemplo. Não faz abertamente uma campanha para o candidato do PSDB, José Serra? Ou não? Vão dizer que não? Produzem matérias tendenciosas e até pedem votos para tal candidato! A coluna de hoje (22/09/10) do Zuenir Ventura nada mais é do que o desespero dos pseudointelectuais e dos jornalistas da elite (D. B. S. S.).

*O Globo*. Rio de Janeiro: 23 de setembro de 2010, p.08.

No texto, o leitor manifesta seu apoio a uma declaração do ex-presidente Lula, que criticou o papel da imprensa, tachando-a de partidária. Com a intenção de fundamentar sua

<sup>95</sup> Os *suportes* representam um espaço físico que serve de base para a fixação e veiculação de inúmeros gêneros. Alguns exemplos de suportes: *livro, jornal, revista, rádio, televisão, quadro de avisos, faixas* etc (MARCUSCHI, 2008a).

opinião, menciona a coluna de um jornalista do próprio *O Globo*, voltada, segundo ele, para o interesse de apenas um segmento social.

O mesmo tema suscitou, porém, diferentes pontos de vista, criando um verdadeiro *debate público*, com conflito de opiniões:

Lula e seu eterno vício de dar palpites sobre todos os assuntos, ainda que nada saiba a respeito. O resultado só pode ser desastroso. É desse modo que entendo sua última declaração sobre a função da imprensa na cobertura das eleições. Se não me engano, já ouvi o mesmo presidente afirmar que não gosta de ler jornais... (A. M. T. N.).

*O Globo*. Rio de Janeiro: 23 de setembro de 2010, p.08.

Comprova-se, por meio destes exemplos, que as cartas dos leitores servem como um importante instrumento para o *sujeito anônimo*, que a princípio não teria espaço na mídia, tornar públicas suas reivindicações, fazer ouvir sua voz, ainda que destoante da ideologia predominante no jornal ou na revista. Escrever, nesse caso, significa usar do direito à palavra, na tentativa de interferir na ordem das coisas do mundo.

Ao contrário das correspondências pessoais, as cartas dos leitores direcionam seus intentos comunicativos a um público *geral, indeterminado*, e não a um destinatário conhecido, individualizado. Como declara Melo (1999, p. 23), “a carta do leitor é uma correspondência entre *estranhos*”. Mesmo nos casos em que o autor se dirige a uma pessoa em particular, como no exemplo a seguir, os receptores são os leitores como um todo:

Muito bem, *Marina*, não tem que apoiar ninguém. Cada um vota em que achar melhor, e pronto. *Você* tem 20% dos brasileiros a *seu* lado. *Siga seu* caminho como tem sido até agora: com ética, sabedoria e politicamente correta e, quem sabe, em 2014 teremos *você* na Presidência (S. M. C. R.).

*O Globo*. Rio de Janeiro: 19 de outubro de 2010, p.08.

A interpelação à candidata à Presidência Marina, por meio de alguns elementos linguísticos (vocativo, verbos e pronomes) é *simulada*, funcionando como um recurso, uma estratégia para potencializar a força argumentativa do texto.

Além disso, para que se instaurasse uma intimidade entre os interlocutores, a troca de epístolas deveria ser constante, o que não é permitido na seção dos leitores, já que se nota uma

rotatividade considerável de remetentes, e o editor ou outro responsável pelo jornal não costuma responder aos leitores<sup>96</sup>.

#### 4.2.2 Conteúdos temáticos

Nos textos dos leitores, os temas mais recorrentes – cerca de 80% do total – são aqueles que compõem a chamada *agenda social*, com questões referentes à *política*, à *economia* e à *cultura*, ora limitadas apenas a cidade do Rio de Janeiro, ora englobando o país e mesmo o mundo.

A parcela menor dos assuntos tratados pelos leitores aponta para problemas pessoais ou mais localizados, quase sempre denunciando o mau funcionamento de algum serviço público, como saúde, educação, segurança e transporte.

Na carta abaixo, com tom marcadamente pessoal, denuncia-se o descaso da empresa responsável pelo fornecimento de água em atender às necessidades dos moradores de um bairro do subúrbio carioca. Com o propósito de atribuir maior ênfase ao seu apelo, a autora relata sua rotina cansativa e fala do drama vivido pelos pais enfermos:

Moro na Rua Delfina Enes, na Penha, e estamos há uma semana sem água. Meu marido foi várias vezes à Cedae da Rua Cuba, sendo informado que não podem nos enviar um carro-pipa porque há outros pedidos na frente. Nossa conta está em dia! Meus pais, com 83 e 89 anos, são doentes e precisam de cuidados, como tomar vários banhos ao dia. Trabalhando fora, eu não tenho como ficar pegando baldes de água com os vizinhos. A Cedae alega que a falta é consequência da baixa de água no Guandu. Mas só na minha casa e nas casas próximas? (S. A.)

*O Globo*. Rio de Janeiro, 29 de dezembro de 2010, p. 8

As possibilidades de temas são tão numerosas, que se publicam, por vezes, cartas sobre assuntos *inusitados*, dificilmente contemplados em reportagens ou em outros gêneros da esfera jornalística:

Quando é que os industriais deste país vão acordar e descobrir que estamos no século XXI e que o(a) brasileiro(a) cresceu e engordou, como no mundo inteiro? É urgente a necessidade de se fabricar calçados/chinelos maiores que o nº 44; ternos/blazer maiores que o

<sup>96</sup> Na seção “Dos Leitores”, verifica-se a recorrência de cartas de um grupo específico de pessoas, sugerindo que o espaço para o debate não é muito democrático. Há mesmo quem diga que alguns autores das cartas são inventados pelos jornalistas. Determinados nomes – com trocadilhos ou referência a nomes de personalidades – corroboram essa suspeita, mas nada pode ser comprovado.

nº 50; calças/bermudas maiores que o nº 46; camisas acima do nº 5; *t-shirt*/camisetas acima do GG etc. Hoje, qualquer menino de 15 anos calça e veste acima dos números disponíveis nas lojas. E aí? Como fazer? Comprar onde? (C. B. B.).

*O Globo*. Rio de Janeiro, 26 de dezembro de 2010, p. 8

#### 4.2.3 Propriedades composicionais

Como visto em 4.1, aponta-se a composição como um dos poucos elementos recorrentes no extenso universo das correspondências. Nas cartas dos leitores, verifica-se, contudo, uma rara subversão da estrutura canônica das cartas em geral:

- *cabeçalho*: não se divulga a *data* da escrita de cada uma das cartas, uma vez que se publicam somente as atuais (a maioria, do dia anterior), que abordem temas em pauta no jornal. Já o *local* (a cidade) de origem da correspondência aparece logo abaixo do nome do autor;

- *saudação e vocativo*: como as cartas são destinadas a um leitor geral, não se observa a seção de contato inicial entre os interlocutores, separada do corpo do texto por um espaço em branco, mesmo no caso em que se simula uma interação com um destinatário específico. Em vez da saudação, aparece um *título* – certamente atribuído pelo jornal – reunindo um número variado de cartas que discutem o mesmo assunto;

- *corpo do texto*: as mensagens são curtas, sempre em prosa, e condensadas em apenas um parágrafo;

- *despedida e assinatura*: inexistente a seção de despedida, o que talvez seja explicado pelo fato de o remetente não se dirigir a uma pessoa ou a um grupo bem delimitado. Ao final, aparece o nome completo do autor – nunca um apelido, como em cartas pessoais. Quando o signatário representa um órgão público ou uma instituição privada, a assinatura é acompanhada de uma pequena apresentação, explicitando o cargo que ocupa.

Entende-se o número *reduzido* de elementos estruturais das cartas dos leitores quando se constata a necessidade de o jornal publicar o maior número possível de textos em uma única página. Em *O Globo*, a média é de vinte por dia. Além disso, os editores podem alterar a versão original, buscando maior *concisão*, como se confirma nas normas de publicação, divulgadas diariamente:



O GLOBO acolhe opiniões sobre todos os temas. Reserva-se, no entanto, o direito de rejeitar acusações insultuosas ou desacompanhadas de documentação. Também não serão publicados elogios ou agradecimentos pessoais. Devido às *limitações de espaço*, será feita uma seleção das cartas e quando não forem suficientemente concisas, serão publicados os trechos mais relevantes.

*O Globo*. Rio de Janeiro, 26 de dezembro de 2010, p. 8

Esse tipo de procedimento tende a dificultar a livre expressão dos leitores, haja vista a possibilidade de o jornal omitir informações contrárias aos posicionamentos assumidos por seus responsáveis. Dependendo ainda do tipo de alteração realizada – se mais ou menos significativa – pode-se mesmo afirmar que a carta do leitor é um gênero discursivo de *coautoria*, o que não consistiria em um problema, caso as mudanças fossem aprovadas por quem iniciou o processo de escrita.

Evidencia-se, então, que o poder outorgado ao leitor de escolher o tema e a forma dos seus textos é bem limitado quando confrontado com o do jornal, a quem se atribui o direito à palavra final.

#### 4.2.4 Estilo

As escolhas linguísticas, nas cartas dos leitores, atrelam-se – como não poderia deixar de ser – a fatores da situação comunicativa, como o projeto de dizer assumido pelo enunciador e, principalmente, a *imagem* que este pretende construir frente aos seus interlocutores. Por isso, a dificuldade em se identificar *um* estilo específico do gênero discursivo em questão.

Não obstante a dificuldade, observam-se, no *corpus*, dois grupos de cartas – um mais e outro menos homogêneo – que materializam escolhas linguísticas peculiares.

De um lado, as correspondências enviadas por *autoridades* – indivíduos conhecidos da grande parte do público-alvo do jornal ou integrantes de empresas privadas ou órgãos públicos, e intimados por algum leitor a prestar satisfação, a esclarecer alguma dúvida sobre seus produtos e serviços. No total, as cartas das autoridades representam apenas 2% dos textos divulgados, mas recebem um tratamento diferenciado dos editores, ganhando um espaço maior, certamente publicadas na íntegra.

No exemplo a seguir, uma funcionária da Secretaria Municipal de Obras do Rio de Janeiro responde a um leitor, detalhando obras realizadas no bairro de Cavalcanti:

### **Padronizar calçadas**

Em atenção à carta do leitor Luiz Bento (13/09), a Secretaria municipal de Obras lamenta o transtorno e informa que está padronizando as calçadas do bairro de Cavalcanti, dentro da execução do projeto Bairro Maravilha. Estão sendo executadas obras para recuperar pavimentação, sistema de drenagem e, como citado pelo leitor, construção e reforma de 190 mil metros quadrados de calçadas no bairro. A Secretaria informa que já concluiu a intervenção nas ruas Joaquim Noberto, Porto Calvo e Lírios. As demais obras em andamento serão finalizadas até o fim de outubro (T. H., *assessora chefe de Comunicação da Secretaria municipal de Obras do Rio de Janeiro*).

*O Globo*. Rio de Janeiro, 16 de setembro de 2010, p. 8

Constata-se a escolha de um registro *formal*, caracterizado por uma linguagem a par da variedade padrão do português e por um vocabulário, se não erudito, ao menos mediano, com palavras não integrantes do acervo gírio. Além disso, não há qualquer marca de interação que aponte ou para o leitor ou para o enunciador, que fala sempre em nome da instituição: “... *a Secretaria municipal lamenta...*”, “*A Secretaria informa...*”. Lança-se o foco sobre o conteúdo, o referente da mensagem, atribuindo-se à composição um alto grau de *objetividade*,

Por meio das escolhas linguísticas feitas pela assessora de Comunicação, a Secretaria passa uma imagem de *seriedade*, adequando-se à expectativa geral de como uma instituição deve se apresentar publicamente.

De outro lado, há as correspondências envidadas pelo *leitor anônimo*, um conjunto *indeterminado* de indivíduos, que declaram os mais variados propósitos comunicativos e instauram diferentes modos de interação.

Em alguns casos, atina-se com cartas com um tom bem *descontraído*, alcançado com o emprego de vocábulos mais informais e com a “desobediência” às regras da gramática normativa:

Assisti na TV os traficantes fugindo do Complexo do Alemão. Parecia um bando de coelhinhos assustados, fugindo pelo mato. A sorte deles é que o Rambo não mora no Rio! (J. J. S. A.).

*O Globo*. Rio de Janeiro, 30 de novembro de 2010, p. 8

Ao comentar a ocupação de favelas do Rio de Janeiro pelo poder público, o autor opta por uma regência não-padrão do verbo “assistir” (transitivo direto), por uma seleção lexical mais popular e por outros recursos que garantem comicidade e leveza ao texto, como a

comparação feita entre “bandidos” e “coelhinhos”, e a referência a um famoso personagem do cinema conhecido por sua força.

Já em outros casos, nota-se uma preocupação do enunciador em se submeter aos ditames da norma padrão da língua (“Assisti atônito à incursão...”, “Impressionou-me...”) e em selecionar um vocabulário menos informal (“atônito”, “incursão”):

Assisti atônito à incursão das forças de segurança ao Complexo do Alemão. Impressionou-me a quantidade de drogas e armas apreendidas. Tudo foi levado para um batalhão da Polícia Militar. Mas qual o risco que corremos se esse material retornar para as mãos dos criminosos? (E. M. P.)

*O Globo*. Rio de Janeiro, 30 de novembro de 2010, p. 8

Nos dois exemplos, os autores *marcam-se* no enunciado, por meio de verbos na primeira pessoa do singular (“Assisti”) e do plural (“corremos”) e de frases exclamativas (“A sorte deles é que o Rambo não mora no Rio!”) e interrogativas (“Mas qual o risco que corremos se esse material retornar para as mãos dos criminosos?”), que evidenciam seus “estados de espírito”, acentuando o grau de *subjetividade* do texto.

Mais raras, na seção “Dos Leitores”, são as cartas cujos autores distanciam-se do que escrevem, priorizando formas *impessoais*:

#### **A vitória de Dilma**

A vitória de Dilma Rousseff é uma vitória do povo brasileiro – sobretudo dos mais pobres – e do Brasil. Dilma dará continuidade ao projeto iniciado no governo Lula, que tirou dezenas de milhões de brasileiros da linha da pobreza, aumentou o valor real do salário mínimo e o consumo interno, criou milhões de empregos e colocou o Brasil num novo patamar no cenário mundial, agora como protagonista e ativo e não mais como um coadjuvante submisso (R. K.).

*O Globo*. Rio de Janeiro, 01 de novembro de 2010, p. 8

### **4.3 As sequências textuais**

Nas cartas dos leitores, como ocorre na maioria dos gêneros discursivos, as sequências textuais – a *narrativa*, a *descritiva*, a *expositiva*, a *injuntiva* e a *argumentativa* – costumam figurar *articuladas* nos textos, mas de modo a, quase sempre, uma predominar sobre as outras.

### 4.3.1 A sequência narrativa

A principal característica de um texto preponderantemente narrativo é a presença de *ações* ordenadas em uma linha *temporal*, constatando-se uma relação de *anterioridade* e de *posterioridade* entre os fatos relatados. Por isso, a frequência de verbos nocionais (principalmente no pretérito perfeito) e de advérbios e de outras expressões que marquem a passagem do tempo (FIORIN e SAVIOLI, 2002, OLIVEIRA, 2001).

A sequência narrativa destaca-se no texto abaixo:

#### **Santos de políticos**

Maus políticos, devotos de Santo do Pau Oco, distribuíram tijolos, areia, ferro e cimento para o povo e permitiram a construção de casas em locais inapropriados. *Quando ocorre a tragédia*, governantes populistas culpam São Pedro, atribuindo a catástrofe à Natureza e se isentando da culpa. *Depois*, prometem que vão fazer obras, proibir invasões e tirar as pessoas da área de risco. *Nessa hora*, invocam São Nunca (M. A. Q.).

*O Globo*. Rio de Janeiro: 31 de dezembro de 2010, p. 8.

A carta, sobre as enchentes e os deslizamentos de encostas no Rio de Janeiro, divide-se em três momentos, dispostos em uma sequência temporal: *antes* da tragédia, quando os maus políticos, em busca de votos, eram coniventes com a ocupação de locais impróprios para moradia (primeiro período); *durante* a tragédia, quando se isentam da culpa (segundo período); e *depois* da tragédia, momento de fazerem as promessas (terceiro e quarto períodos).

Verifica-se grande número de verbos que expressam ações (“distribuíram”, “permitiram”, “culpam”, “prometem”), organizadas cronologicamente graças ao emprego de expressões como “Quando ocorre a tragédia”, “Depois” e “Nessa hora”.

O autor atribui ainda bastante expressividade ao seu texto por ligar a cada momento do relato um santo diferente: *Santo do Pau Oco* (por meio do qual se caracteriza os políticos como falsos, hipócritas), *São Pedro* e *São Nunca* (por meio do qual se insinua que as promessas nunca serão cumpridas).

### 4.3.2 A sequência descritiva

Em um texto descritivo, levantam-se as *características* de um lugar, de um objeto, de uma pessoa, de um evento etc. São recorrentes, portanto, os verbos de ligação e os adjetivos

(ou outras expressões qualificadoras). Ainda que haja ações, todas são dadas como *simultâneas*, inexistindo qualquer progressão temporal (FIORIN e SAVIOLI, 2002, OLIVEIRA, 2001). Veja-se um exemplo:

Rua Uranos, estação de Bonsucesso. Terra de ninguém! Ponto de mototáxi, atividade ilegal no Rio; vans e Kombis ilegais, parando onde decidem, e isso na frente da viatura da SMTU, que nada faz. PM no local é omissos e conivente. O que mais precisa para haver uma operação séria das autoridades? (F. B.).

*O Globo*. Rio de Janeiro: 16 de setembro de 2010, p. 8.

No início, localiza-se a realidade descrita: uma rua em Bonsucesso, bairro da zona norte do Rio de Janeiro. Logo em seguida, aparece uma frase exclamativa, que sintetiza o *juízo* atribuído pelo autor ao lugar. Depois, enumeram-se as características do ambiente, todas valoradas negativamente, o que explica a presença de palavras de campo semântico pejorativo: “ilegais”, “nada”, “omisso”, “conivente”. Por meio das escolhas feitas pelo autor, elabora-se um *quadro* que expõe claramente a situação alarmante do bairro. Por fim, lança-se uma pergunta, retomando os problemas apontados e evidenciando a necessidade de ações enérgicas a serem tomadas pelas autoridades.

#### 4.3.3 A sequência expositiva

O propósito de um texto expositivo resume-se em *sistematizar* informações, quase sempre com finalidade didática, sem que se explicita uma tese defendida pelo autor, a quem é dado um “crédito de confiança”. Não se nota também qualquer relação temporal, já que quase todos os verbos estão no presente do indicativo (OLIVEIRA, 2001). No universo jornalístico, a sequência expositiva figura mais em pequenas *notas* e em *notícias*, informando aos leitores os detalhes sobre o ocorrido.

Devido ao tamanho reduzido das cartas dos leitores e à função sociocomunicativa inerente ao gênero, verificam-se poucos casos de composições preponderantemente expositivas. O mais frequente é o autor iniciar o texto *in media res*, contando com o conhecimento prévio do leitor sobre o fato que constitui o tema da carta e expondo apenas seu ponto de vista sobre ele:

É uma pena que os políticos do PMDB se associem a outros só por interesse de um lugar mais alto, não se preocupando em querer o bem para o país (L. H. A.).

*O Globo*. Rio de Janeiro: 04 de novembro de 2010, p. 8.

Com a omissão do acontecimento motivador da escrita do texto, algumas cartas ficam muito *dependentes* da situação sócio-histórica em que se originaram, a ponto de se tornarem pouco coerentes com o passar do tempo e com a natural “atualização” do saber enciclopédico da maioria dos leitores, que se “esquecem” de dados muito antigos para acomodarem novos.

No exemplo a seguir, porém, talvez por se tratar de uma informação muito específica, dificilmente acessível à grande massa, o enunciador opta por explicar, em uma sequência expositiva, a lei municipal 2.749/99, instrumentalizando o seu público-alvo com conhecimentos indispensáveis para a construção de sentidos:

*A lei municipal 2.749/99 determina obrigatoriedade de instalação de acessório para captar a água produzida por aparelho de ar refrigerado e impedir o gotejamento na via pública. Por toda a cidade, as calçadas e os passantes sofrem com este tipo de gotejamento. É uma pingadeira ilegal, e daí? E daí que o gotejamento é demasiadamente incômodo e a prefeitura tem que fazer valer as posturas municipais, em benefício da boa qualidade de vida (J. B. M.).*

*O Globo*. Rio de Janeiro: 26 de dezembro de 2010, p. 8.

A informação detalhada no primeiro período e tomada como verdadeira serve como uma estratégia para classificar a “pingadeira” como ilegal e exigir uma atitude das autoridades para dar fim ao problema relatado.

#### 4.3.4 A sequência injuntiva

A composição injuntiva – também chamada de *instrucional*, *procedimental*, *procedual* ou *diretiva* – consiste em uma “descrição de processos”, com o propósito de “fazer saber fazer”. Por meio dela, o leitor recebe *comandos*, ordenados cronologicamente, para executar tarefas de variadas naturezas, como se constata em manuais de instrução, em certos folhetos explicativos, em receitas etc. (OLIVEIRA, 2001). A principal marca linguística da sequência injuntiva é o verbo no imperativo, que manifesta pedidos ou ordens do enunciador.

Na seção “Dos Leitores”, encontram-se, em muitos textos, passagens procedimentais, em que o autor assume a responsabilidade de orientar (às vezes, com tom impositivo) autoridades na resolução de problemas sociais:

Primeiro de janeiro. Um novo começo. Cara presidenta Dilma, *não se esqueça* das necessidades de todos os brasileiros que estão acreditando na senhora. *Invista* maciçamente na educação, há séculos apontada como a solução para o problema do subdesenvolvimento. *Governe, lute, transforme!* (A. M.).

*O Globo*. Rio de Janeiro: 31 de dezembro de 2010, p. 8.

Merece destaque uma carta cujo autor, para discutir violência urbana, se apropria dos elementos integrantes de uma *receita culinária*, constituindo um caso de *intergenericidade*, quando um gênero do discurso se apossa da forma e/ou da função de outro (MARCUSCHI, 2008a):

*Junte* um Código Penal caduco e quase conivente com a marginalidade, um Supremo que confunde bandidos com excluídos. *Dê* uma *pitada* de Justiça lenta, políticos alienados e polícia despreparada. *Não espere muito*. O resultado é muito *rápido*: casos horrendos como a morte do menino João Hélio e a derrubada do helicóptero da polícia por marginais (G. T. S.).

*O Globo*. Rio de Janeiro: 27 de novembro de 2010, p. 8.

Na receita proposta, os “ingredientes” são as *causas* do problema; e o produto final, os fatos constantes de violência. Tal como em uma receita “de verdade”, notam-se palavras e expressões que indicam *procedimentos* (“Junte”, “Dê”), *quantidade* (“pitada”) e *tempo* (“Não espere muito”, “rápido”).

Por meio dessa construção inusitada, o autor garante maior expressividade ao seu texto, que se destaca dos inúmeros outros que discutem o mesmo tema, além de *insinuar* que os casos de violência no país não são acidentais, mas planejados, elaborados passo a passo, como na preparação de um prato culinário.

#### 4.3.5 A sequência argumentativa

Ainda que não se disponha de dados estatísticos, pode-se afirmar, após a leitura atenta de todos os textos integrantes do *corpus*, que a sequência mais frequente nas cartas dos leitores é a *argumentativa*, até mesmo porque o objetivo central desse gênero do discurso é sustentar um ponto de vista, elogiando ou criticando reportagens, comentando fatos atuais etc.

Em muitas cartas, identifica-se uma tese fundamentada por diversos procedimentos persuasivos, como no exemplo a seguir, pautado na estrutura típica de uma argumentação:

### Semana premiada

A semana que passou foi realmente premiada para o povo brasileiro. Diplomação do Tiririca, volta do Maluf, do Garotinho e da Rosinha Garotinho, aumento de salário no Legislativo e no Executivo Federal, aumento de salário na Alerj e para o governador do estado. Como se ainda não fosse suficiente, o Supremo Tribunal Federal julgou que a Receita Federal não pode investigar, sem prévia autorização do Judiciário, movimentação bancária do contribuinte sob auditoria fiscal, coisa que não encontramos em nenhum país civilizado. Com isso tudo, estamos perto de virar o grande país da impunidade, dos privilégios salariais e o melhor paraíso fiscal do planeta (A. S. F.).

*O Globo*. Rio de Janeiro: 02 de dezembro de 2010, p. 8.

Distinguem-se, claramente, três momentos: a *introdução* (primeiro período), em que se expõe a tese *irônica* do autor; o *desenvolvimento* (segundo e terceiro períodos), no qual se listam muitos *exemplos* para comprovar a validade do ponto de vista defendido na carta; e a *conclusão* (último período), anunciada pela expressão “Com isso tudo”, que retoma os casos mencionados no decorrer do texto e aponta as possíveis *consequências*, caso os problemas discutidos não sejam solucionados.

Além dessas macroestruturas textuais típicas, surgiram no *corpus* dois casos inusitados, que comprovam o caráter *multifacetado* inerente à composição das cartas dos leitores.

No primeiro, a autora, com o propósito de dar maior realidade ao relato de uma situação discriminatória por que passou, transcreve o *diálogo* travado por telefone com uma funcionária de uma empresa que pesquisa intenção de voto<sup>97</sup>:

Atendi o telefonema. Era uma pesquisa sobre a eleição. “São três perguntas, a senhora colabora?”. “Perfeitamente”, respondi. 1) “Qual seu sexo?”. Resposta: feminino. 2) “Qual sua idade?”. Resposta 83 anos. “Muito obrigada, a senhora já está fora da pesquisa!”. Eu me senti injuriada. Sou idosa, mas lúcida, eleitora, pago impostos e meu voto não tem o mesmo peso do de um jovem de 20 anos? (R. M.).

*O Globo*. Rio de Janeiro: 26 de outubro de 2010, p. 8.

No segundo caso, a carta do leitor resume-se em uma transcrição de fragmento de livro:

<sup>97</sup> Há quem considere o diálogo uma sequência textual (OLIVEIRA, 2001). Neste trabalho, optou-se, no entanto, por não enquadrá-lo entre os tipos textuais pelo fato de sua presença, no universo do *corpus*, ser pouco significativa, praticamente nula.



“A falsidade corrompeu tanto o mundo que facções opostas discutem suas doutrinas no campo de batalha; mas se o ódio não fizesse parte do homem, igrejas e mesquitas seriam construídas lado a lado.” Citado por Taric Ali, em “Sombras da romãzeira” (L. P.).

*O Globo*. Rio de Janeiro: 11 de novembro de 2010, p. 8.

O tema em pauta era a tentativa de um pastor de queimar o Alcorão, o livro sagrado da religião mulçumana. Frente à polêmica, o enunciador, por meio de uma estratégia muito sagaz, *esconde-se, anula-se*, aparentemente, do seu texto, mas o simples fato de *selecionar* uma passagem do livro já indica um posicionamento crítico. Ao leitor, caberá a tarefa de interpretar a citação, relacioná-la com o assunto abordado, para então atinar com a tese do autor.

Ao final do estudo, evidencia-se que as cartas dos leitores, abertas a muitas possibilidades de elaboração, corroboram o caráter *relativamente estável* dos tipos de enunciado, mas, ainda assim, torna-se viável sintetizar as características centrais desse gênero do discurso:

<b>Cartas dos leitores</b>	
<p><i>I) Gênero discursivo</i></p> <p>Funções sociocomunicativas</p> <p>Conteúdo temático</p> <p>Forma / Composição</p> <p>Estilo</p>	<p>Variadas: opinar, agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, criticar</p> <p>Temas ligados à <i>agenda social</i> e a problemas urbanos específicos</p> <p>Estrutura reduzida (um parágrafo), sem cabeçalho, seção de contato e de despedida</p> <p>Variado, a depender de elementos contextuais</p>
<p><i>II) Sequência textual</i></p>	<p>Presença de todas, mas com predomínio da argumentativa</p>

Tabela 06: Principais características das cartas dos leitores.

## 5 ESTUDO DAS CARTAS DOS LEITORES

Espera-se que, neste capítulo, as considerações teóricas desenvolvidas nos anteriores possibilitem comprovar a hipótese motivadora do trabalho, a qual assevera que as marcas de oralidade constituem recursos estilístico-argumentativos empregados estrategicamente nas cartas dos leitores, conferindo-lhes efeitos *expressivos* e *persuasivos*.

O “movimento de leitura” concretizado durante o estudo do *corpus*, por assumir o texto como unidade básica e ultrapassar a mera descrição de elementos formais, buscando as repercussões discursivas dos traços da fala, pode servir como *modelo* de procedimento metodológico para professores que reconheçam a importância de se conceber a aula de língua portuguesa como verdadeiro *espaço de interação*, muito além da memorização (por vezes gratuita) de regras e de estruturas.

### 5.1 Considerações metodológicas

O *corpus* compõe-se de *vinte e cinco* cartas dos leitores publicadas na seção “Dos Leitores” do jornal *O Globo* entre agosto e dezembro de 2010. Para se chegar à presente composição, o conjunto de textos passou por quatro estágios, sempre com o propósito de se alcançar um perfil mais adequado às dimensões exigidas em uma dissertação:

- *Primeiro estágio*: com aproximadamente três mil itens – somatório de cartas publicadas nos cinco meses considerados.
  
- *Segundo estágio*: com setecentos e trinta e cinco cartas – número obtido após leitura atenta de todos os textos disponíveis, buscando-se os exemplos que continham maior quantidade de marcas de oralidade.
  
- *Terceiro estágio*: com sessenta textos – aqueles que, depois de releitura das cartas pré-selecionadas, apresentavam, em um primeiro momento, os casos mais significativos de traços da fala.

- *Quarto estágio*: com vinte e cinco cartas – as consideradas efetivamente no estudo. Nesse universo, não se incluem os textos tomados como exemplos para ilustração da teoria exposta no quarto capítulo.

Como se observa, o critério adotado para se selecionarem os itens do *corpus* foi o de *representatividade*, focando-se os textos que materializam, de modo mais visível, a estratégia linguística investigada na pesquisa. Com tal procedimento metodológico, aponta-se para um estudo sem preocupações quantitativas, já que não se priorizam dados numéricos, mas interpretações e leituras que corroborem a hipótese lançada.

Deve-se justificar também a opção por cartas dos leitores do jornal *O Globo*, o que se baseia em quatro constatações: (a) trata-se do jornal do Rio Janeiro – talvez do país – que dedica maior espaço à voz dos leitores, com média de vinte cartas por dia; (b) os textos publicados, por serem em número mais significativo, abordam temas variados, o que se torna interessante para a prática pedagógica da leitura, se transformados em objetos de ensino; (c) empregam-se as cartas de *O Globo*, por suas qualidades textuais – a apresentação de diversos procedimentos argumentativos, por exemplo – como material didático nas turmas do segundo segmento do fundamental em que o autor leciona; (d) e, finalmente, essas cartas, segundo a experiência de leitura acumulada pelo mestrando, trazem marcas de oralidade em maior quantidade, em confronto com outros periódicos, mesmo os voltados para um público semelhante ao de *O Globo*, como a *Folha de São Paulo*.

Quando lidos em sequência, os textos do *corpus*, além de reforçarem assuntos já amplamente divulgados (violência urbana, caos nos transportes públicos, crise na saúde e na educação), permitem se tomar ciência dos principais temas debatidos nos jornais durante o período estipulado, constituindo a chamada *agenda social*:

- em *agosto*: implantação das UPPs (Unidades de Polícia Pacificadora) nas comunidades cariocas; eleições presidenciais; vazamento de dados da Receita Federal pertencentes a pessoas ligados a José Serra (PSDB); assalto a um hotel de luxo em São Conrado;

- em *setembro*: candidatura do ex-palhaço Tiririca a deputado federal; declaração do então presidente Lula de que a imprensa se assemelha aos partidos políticos, uma vez que

engrandece alguns candidatos, em detrimento de outros; escândalo na Casa-Civil envolvendo a ministra-chefe Erenice Guerra;

- em *outubro*: nomeação do novo secretário estadual de Educação do Rio de Janeiro, Wilson Risolia; crise nos Correios; segundo turno das eleições, marcado por violência; discurso de Dilma Rousseff contrário ao aborto e ao casamento *gay*;

- em *novembro*: tiroteio na comunidade da Serrinha, em Madureira; retorno da CPMF; problemas operacionais na aplicação do novo ENEM; ataques de criminosos aos cidadãos cariocas; tomada do Complexo do Alemão e da Vila Cruzeiro pelo poder público; censura à obra de Monteiro Lobato, acusado de racismo; compra do Banco Panamericano pelo Bacen (Banco Central);

- em *dezembro*: divulgação dos ministros escalados por Dilma para compor o governo; projeto do trem-bala entre Rio de Janeiro e São Paulo; festas de final de ano.

Dividiram-se as cartas em dois grupos, cada qual com suas particularidades e propósitos. O primeiro conjunto é composto por quinze textos – organizados de acordo com o mês de publicação (5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 5.6) – que servirão de base para um estudo mais detalhado das marcas de oralidade.

Já o segundo grupo (5.7) conta com dez cartas – todas em versão reduzida – dispostas em quatro categorias, consoante a natureza linguística do traço oral exemplificado: *marcas fonéticas*, *morfossintáticas*, *léxico-semânticas* e *interacionais*. Nessa etapa do trabalho, o objetivo consiste em apontar, mais brevemente, casos particulares de características da oralidade inexistentes ou pouco contemplados na primeira parte do *corpus*, permitindo-se uma visão mais ampla do fenômeno.

O roteiro de estudo seguido na leitura dos primeiros quinze textos engloba duas etapas:

- a *macroanálise*: em que se aponta, em linhas gerais, o tema da carta, informando-se dados contextuais indispensáveis à compreensão dos textos, mas nem sempre explícitos. Além disso,

apresenta-se o propósito comunicativo geral do enunciado, atrelado ao ponto de vista sustentado pelo autor (identificado apenas pelas iniciais do nome);

- e a *microanálise*: em que se listam, se descrevem as marcas de oralidade, e – o mais relevante – se interpretam os efeitos de sentido alcançados com o seu emprego estratégico, porque articulado ao projeto de dizer do enunciador.

Para se chegar às conclusões quanto aos efeitos estilísticos e argumentativos das particularidades da fala visíveis na escrita, leram-se, por vezes, as cartas em *voz alta*, em um tipo de “encenação”, resgatando-se, ainda que de modo não plenamente fidedigno, os matizes enfáticos de entonação recriados nos textos, o que permitiu uma interpretação mais “realista” e mesmo “impressionista”, já que baseada nas percepções do mestrando.

O modelo de leitura adotado apropria-se dos princípios da *concepção sociointeracional* de linguagem por considerar o *texto* como unidade de estudo, assumido como um todo significativo e integrante de um contexto de produção nunca ignorado, e por ultrapassar a mera descrição dos recursos linguísticos (as marcas da oralidade), em busca dos efeitos de sentido logrados, das repercussões discursivas do uso dos elementos formais, como se comprovará a seguir.

## 5.2 Cartas de agosto

*Carta 01)*

### UPPs no Rio

A UPP para o Complexo do Alemão está prevista para... 2014. Ano da Copa. Até lá estão liberados venda de drogas a céu aberto, traficantes de moto com fuzis à mostra etc. Nas comunidades pacificadas, os traficantes mudaram de estratégia, mas a venda continua. Esta é a segurança proporcionada pelo governo de Sérgio Cabral. Jogo para a plateia. Um dos assassinos do jornalista Tim Lopes está solto, como mostrado na reportagem, num flagrante desrespeito à polícia e à justiça. E ninguém faz nada. Em nome da segurança de inocentes a polícia não o prende. Uma beleza. Os arrastões se sucedem, e a polícia? Nada. Vem o porta-voz e diz que vai reforçar o policiamento na área, fazer isso, aquilo etc. Tudo conversa. Não há efetivo para isso. A quem querem enganar? (P. P.)

*O Globo*. Rio de Janeiro: 11 de agosto de 2010, p.08.

A partir do caso específico do Complexo do Alemão, comunidade marcada pela violência, mas retomada pelo poder público em novembro de 2010, a carta expressa, com tom nitidamente irônico, uma crítica à política de segurança do governo de Sérgio Cabral, centrada na implantação da UPP (Unidade de Polícia Pacificadora), que visa a assegurar maior integração entre a polícia e os moradores, valorizando ações sociais. Na visão do enunciador, entretanto, tal medida, apesar de imponente, é ineficaz, instaurando uma falsa segurança, já que assassinos e traficantes continuam agindo com consentimento das próprias autoridades.

O ponto de vista defendido torna-se mais evidente por meio do emprego de recursos estilístico-argumentativos que garantem à carta uma “ambiência” oral.

#### *A) Reticências enfáticas*

Ao expor o ano previsto para a criação da UPP no Complexo do Alemão, o autor incorpora ironicamente à escrita uma entonação de *suspense*, de *mistério*, típica em situações orais nas quais, logo a após a pausa, revela-se uma informação que causa comoção nos ouvintes, na plateia, como na divulgação do ganhador de um prêmio, por exemplo.

No caso em análise, contudo, o dado divulgado (2014, ano da Copa) aponta para o descontentamento do enunciador quanto ao longo tempo de espera a superar até que a medida do governo se concretize, reforçado pela expressão “até lá”.

#### *B) Frase feita*

O autor corrobora sua tese com o emprego de “Jogo para a plateia”, que significa praticar uma ação apenas para impressionar determinado público, sem lhe proporcionar qualquer benefício, como um jogador que, mesmo fazendo admiráveis dribles e firulas com a bola, não marcasse nenhum gol – algo próximo ao sentido da frase feita “Para inglês ver”.

Afirma-se, assim, que a implantação da UPP não soluciona definitivamente o problema da violência, servindo somente como propaganda do governo para conquistar mais eleitores. Outros recursos, como a frase “Tudo conversa”, a expressão “fazer isso, aquilo etc” e o uso reiterado do item lexical “nada”, destacam tal ineficácia.

A escolha de “Jogo para a plateia”, por integrar o repertório linguístico da grande massa dos leitores, atribui à carta um caráter *popular*, ganhando ainda mais expressividade por resgatar, semanticamente, o evento esportivo mencionado no início do texto (a Copa).

### C) Frases curtas

Graças a esse tipo de estrutura, confere-se à leitura maior *rapidez*, aproximando-se da *dinamicidade* inerente aos eventos orais de comunicação. Além disso, pelo fato de aparecerem isoladas no período, sobleva-se a informação veiculada, o que contribui para a força argumentativa do texto, já que se lança luz justamente às sentenças em que o autor expressa sua insatisfação com o governo: “Jogo para a plateia”, “E ninguém faz nada”, “Nada”, “Uma beleza”, “Tudo conversa”.

Outra característica dessas frases que contribui para a maior agilidade na leitura é a ausência de nexos lógicos, de elementos coesivos entre elas, que ficam aparentemente “soltas”, dependendo da cooperação do leitor para se estabelecerem as devidas articulações. Das frases mencionadas como exemplo, aparece somente uma acompanhada de conectivo – “E ninguém faz nada” –, característico da fala e que, pelas inúmeras possibilidades de uso, apresenta pouca especificidade semântica, deixando também “frouxo” o nexo entre as orações.

### D) Perguntas

O enunciador, lançando mão de um procedimento persuasivo, antecipa um óbvio questionamento a ser feito por qualquer indivíduo que se vê diante de atos de violência: “Os arrastões se sucedem, e a polícia?”. Tal indagação insinua, portanto, uma *interpelação* com um provável interlocutor, mas que não a completa, não assume o turno, já que a pergunta é imediatamente respondida, com veemência, pelo próprio enunciador: “Nada”.

A outra frase interrogativa com finalidade retórica (“A quem querem enganar?”) posiciona-se estrategicamente ao final da carta, representando o *ápice* do processo argumentativo. Por meio dela, propõe-se uma reflexão ao leitor, frisando-se a ideia de que, com tantas evidências da péssima atuação das autoridades responsáveis pela segurança do

estado (venda de drogas, liberdade de assassinos, arrastões), torna-se difícil negar a má vontade do governo em resolver o problema da violência no Rio de Janeiro.

No decorrer da carta, o enunciador, apesar de não empregar vocativos e verbos no imperativo para estabelecer um diálogo com o leitor, assume o papel de *esclarecer*, de *conscientizar* um público-alvo genérico que, por falta de orientação, estaria apoiando as ações do governo, apresentado, na carta, como um inimigo a combater.

*Carta 02)*

### **Horário político**

Nos programas televisivos obrigatórios eleitorais nos deparamos com candidatos boçais, interagindo com a ignorância vulgar de um palavreado deplorável. Tentam nos convencer com cinismos e discursos hipócritas. Criatividade zero. Criaturas estranhas, deploráveis, incompetentes e decadentes. Só falam abobrinhas e porcarias. Despreparados e redundantes nas mentiras. Incoerentes e na contramão da realidade. Extravagantes nos gestos e nas caretas, não conseguem transmitir o mínimo de confiança ao eleitor. No fundo, no fundo, só querem se arranjar e se dar bem. Haja saco para aturar... (A. C. O.)

*O Globo*. Rio de Janeiro: 29 de agosto de 2010, p.08.

O propósito comunicativo do enunciador consiste em defender o ponto de vista de que os candidatos aos cargos políticos da eleição de 2010 são extremamente despreparados, interessados apenas em vantagens para si próprios, em detrimento das necessidades dos brasileiros, o que fica nítido no horário político obrigatório na mídia. Para se alcançar o intento da carta, enumeram-se diversos adjetivos de valor semântico pejorativo, que compõem uma sequência descritiva em prol da argumentação.

Constatam-se, no texto, exemplos de marcas de oralidade que contribuem para o aspecto expressivo e argumentativo do enunciado.

#### *A) Vocábulos informais ou gírios*

A seleção lexical da carta desperta interesse por mesclar vocábulos mais formais – “boçais”, “deplorável”, “cinismo”, “hipócritas”, “decadentes”, “redundantes”, “contramão”, “extravagante” – com vocábulos e expressões informais e, por vezes, gírios, muito comuns na



conversação corrente – “abobrinhas”, “porcarias”, “só” (em oposição a “somente” ou a “apenas”), “no fundo, no fundo”, “se arranjar”, “se dar bem”, “haja saco”.

Por meio do primeiro grupo de palavras, o enunciador, que se coloca ao lado do público-alvo do jornal, graças ao emprego de verbos e de pronomes na primeira pessoa do plural (“nos defrontamos”, “Tentas nos convencer”), transmite uma ideia de *erudição*, inerente a pessoas cultas, letradas, que se interessam por política, estabelecendo marcada oposição aos candidatos incompetentes, ignorantes, detentores de um “palavreado deplorável”.

Já com os vocábulos e expressões coloquiais – ainda mais enfáticos em confronto com os formais no mesmo enunciado – o autor consegue expressar, de modo preciso, a péssima qualidade do discurso divulgado nas propagandas políticas: “Só falam *abobrinhas* e *porcarias*”.

Além disso, ao figurarem sobretudo nas últimas linhas, tais elementos evidenciam o ponto mais elevado da revolta experimentada pelo autor: “*Haja saco* para aturar...”. As reticências, com sua entonação de continuidade, colaboram para a construção desse efeito, por insinuarem que sua insatisfação não se extingue com o término da carta, servindo talvez como um recurso para se evitar o emprego de itens do baixo calão, caso o texto se estendesse.

#### B) Frases fragmentárias e elípticas

Deve-se comentar, por fim, a estrutura sintática fragmentária e elíptica materializada em alguns trechos da carta – “Criatividade zero”, “Despreparados e redundantes nas mentiras”, “Incoerentes e na contramão da realidade” etc. –, o que determina *pausas enfáticas* e destaca os adjetivos que expressam as críticas dirigidas aos políticos, como em eventos de interações orais, nos quais o falante, tomado por emoções, tende a formular sentenças curtas e lacunosas, mas plenamente compreensíveis.

Se unidas as passagens em períodos mais extensos e elaborados, com todos os termos explícitos e com o auxílio inclusive de mecanismos de coesão, a força expressiva do enunciado seria, certamente, minimizada.

### 5.3 Cartas de setembro

*Carta 03)*

Assisti a uma reportagem sobre a inexistência da mordomia política na Suécia. Lá não há verba de representação e o político, quando está em trânsito, despacha em casa e sem ganhar um centavo; salário, só o dele na vida privada. Aposentadoria nem pensar, viagens nunca receberam liberação do governo. Uma deputada perdeu o mandato porque comprou com dinheiro público uma barra de chocolate! Aqui, o produto comprado foi uma pamonha! Sinto náuseas da volúpia com que nossos políticos manipulam nosso dinheiro, como se fosse deles, a ponto de enriquecerem sem prestar conta a ninguém! E, no horário político, vejo candidatos (filhos, netos, Tiririca etc.) ávidos por fazer parte da boquinha! (R. A.)

*O Globo. Rio de Janeiro: 02 de setembro de 2010, p.08*

Na carta, cria-se uma oposição entre a vida política na Suécia, valorada positivamente pelo autor, e a vida política brasileira, criticada com insistência em todo o texto. Enquanto no país europeu, autoridades gozam de pouquíssimos benefícios e são punidas quando cometem pequenos atos ilícitos; no Brasil, os governantes enriquecem com o dinheiro público, fazem parte da “boquinha”, sem pagarem pelos seus gravíssimos erros.

Dentre as escolhas linguísticas assumidas pelo autor, sobressaem-se as marcas de oralidade.

#### *A) Construção de tópico (anacoluto)*

Quando apresenta as vantagens negadas aos políticos europeus e aproveitadas ao máximo pelos brasileiros (salário, aposentadoria e viagens), o enunciador opta por uma *construção de tópico*, na qual se verificam elipses e deslocamentos de constituintes sintáticos para o início da oração, antecipando e enfatizando o tema sobre o qual se fará uma afirmação no restante da sentença: “*salário*, só o [Ø] dele na vida privada”, “*aposentadoria*, nem pensar [em Ø]”, “*viagens*, nunca receberam liberação do governo [para Ø]”. Com esse recurso, focalizam-se justamente os aspectos centrais da argumentação construída na carta, os pontos a serem “atacados” e que fundamentam a crítica dirigida aos políticos brasileiros.

Tal estrutura sintática foge ao padrão gramatical de organização dos termos oracionais priorizado na escrita, mas permite que o falante, seguindo motivações psicológicas ou

contextuais, elabore mais livremente seus enunciados, atribuindo maior ou menor ênfase às suas ideias.

Se as orações aparecessem em uma versão “canônica”, calcada na ordem direta (sujeito + verbo + complementos / adjuntos) e sem omissões de termos – “O político da Suécia só recebe o salário dele na vida privada”, por exemplo –, o efeito argumentativo sofreria reduções, perdendo também a entonação enfática alcançada pela outra estrutura.

### *B) Sinais de exclamação*

Explora-se ainda o potencial expressivo do sinal de exclamação, que encerra a maior parte dos períodos da carta. Por meio dele, o autor manifesta *perplexidade* e *admiração* diante da prontidão das autoridades da Suécia em punirem uma deputada que comprou um chocolate com verba pública, e *pavor* e *repulsa* frente à falta de caráter dos governantes brasileiros, tentando inclusive influenciar as reações dos leitores, despertar neles os mesmos sentimentos.

Apesar de possível inferir, *grosso modo*, o estado emotivo do enunciador, torna-se difícil, apenas com base nos elementos gráficos, atinar com as variadas inflexões de voz e expressões faciais do falante, depreendidas apenas na interação face a face.

Graças aos sinais de pontuação, o enunciador consegue também atribuir maior grau de *envolvimento* com os interlocutores (aos quais faz alusão em “*nossos* políticos” e em “*nosso* dinheiro”) e com o texto, que ganha um caráter notoriamente *subjetivo*, em detrimento de uma escrita mais referencial.

### *Carta 04)*

Ora, de onde vinha o poder do filho da ministra Erenice para facilitar coisas para empresas no governo? Se não tivesse, ele não teria como facilitar nem estacionar na garagem do Palácio do Planalto. Não é possível acreditar que a ministra não tenha participação em mais um escândalo desse governo. Mas, ministra, não se preocupe, o eleitor não sabe nem o que é sigilo, haja vista as palavras do presidente, imagine saber o que é tráfico de influência ou lobista. Dona Dilma, foi a senhora quem indicou a atual ministra-chefe da Casa Civil. Meu Deus, dá vontade de desistir. (C. M.)

*O Globo*. Rio de Janeiro: 16 de setembro de 2010, p.08.

Discute-se, no texto, o escândalo envolvendo a então ministra da Casa Civil Erenice Guerra, que substituiu, em março de 2010, Dilma Rousseff, quando esta deixou a pasta para

se lançar candidata à Presidência. Erenice, braço direito de Dilma durante anos, acabou perdendo o cargo ao ser acusada de facilitar negociações de empresas privadas interessadas em firmar contratos com estatais. Parte do esquema ficava a encargo de seu filho, Israel Guerra, que, por meio de seu escritório de assessoria e consultoria, intermediava o processo, cobrando uma “comissão” de 6% sobre os valores dos contratos acordados.

O enunciador, para expressar sua indignação frente a “mais um escândalo desse governo” e sustentar a ideia de que tanto Erenice quanto Dilma têm grande responsabilidade sobre o ocorrido, redige uma carta simulando um evento notoriamente oral, recorrendo a determinadas estratégias linguísticas.

#### A) *Marcador conversacional*

O texto inicia-se com o marcador “ora”, introdutor de turno, como se o autor respondesse a um interlocutor participante de uma conversa *em processo*, contestando uma informação anterior. No enunciado pressuposto e refutado, defende-se, provavelmente, a inocência de Erenice Guerra e de seu filho, o que justifica a formulação de afirmações muito categóricas, como “Não é possível acreditar que a ministra não tenha participação em mais um escândalo desse governo”. Tal recurso reconstrói também, na oração em que aparece, uma entonação de *impaciência* e de *descrédito*.

#### B) *Elipses e lacunas semânticas*

Pelo fato de a carta, supostamente, se incluir em um debate já instaurado, omitem-se *elementos sintáticos* (complementos verbais), como em “Se não tivesse [poder], ele não teria como facilitar [coisas para empresas]...”, e sobretudo *conteúdos semânticos*: Quem é o filho de Erenice? Que “poder” ele tem no governo? Quais “coisas” são facilitadas? Para quais empresas? O que disse o presidente Lula? etc.

As lacunas comprovam que o autor apela para o saber compartilhado por leitores inteirados na discussão do caso Erenice, abordado também em outros gêneros da esfera jornalística, como notícias, reportagens e telejornais.

Essa estratégia remonta, portanto, uma conversação natural, em que os indivíduos, por estarem em copresença, vão dando continuidade à sua fala, sempre interagindo com os

conhecimentos dominados pelos interlocutores ou recuperáveis com base em elementos da cena enunciativa concreta em que se encontram.

### C) *Vocativos*

O autor, além de destinar sua “fala” a um público-leitor relativamente amplo, direciona seus turnos, em algumas passagens, à Erenice e à candidata à Presidência, através dos *vocativos* “ministra” e “dona Dilma” (tratamento informal).

Consegue-se, assim, um efeito de “realidade”, evocando no leitor a sensação de presenciar uma “conversa” entre variados interlocutores, comandada, no entanto, pelo próprio enunciador que, buscando “passar a história a limpo”, aponta *diretamente* para alguns deles, dando-lhes conselhos irônicos (“Mas, ministra, não se preocupe, o eleitor não sabe nem o que é sigilo...”) ou acusando-os de modo mais incisivo (“Dona Dilma, foi a senhora quem indicou a atual ministra-chefe da Casa Civil”).

### D) *Frase feita*

Como forma de manifestar um forte estado emocional de *desesperança*, de *esmorecimento* diante da recorrência de escândalos do governo, o autor encerra seu texto com a expressão popular cristalizada “Meu Deus”, comum em situações-limite.

No decorrer da carta, constata-se que o enunciador, assimetricamente, é o dono dos turnos de fala e que se utiliza disso para depreciar a imagem dos eleitores comuns (aqueles que não sabem o que é sigilo, nem tráfico de influências), dos quais, contudo, se afasta, construindo para si a imagem de um cidadão crítico, engajado, conhecedor dos meandros da vida política brasileira, e tão influente a ponto de interpelar, em tom inquiridor, autoridades do governo, incluindo a atual “chefe” Dilma Rousseff.

## Carta 05)

Eu sou responsável pelo suspeito descaso dos governos com o transporte público? Eu sou o responsável pelas máfias das empresas de ônibus mandarem no Brasil? Eu sou responsável pela papagaiada do governador e do prefeito, que moram ao lado do trabalho e fazem um alarde que estão “colaborando” com o meio ambiente ao utilizarem as suas bikes? Eu sou responsável pela retirada completa dos ônibus com ar-condicionado, sem qualquer satisfação aos seus usuários? O movimento não resgata o direito a um transporte público básico. O Rio de Janeiro não é somente a Zona Sul, com as suas ciclovias impecáveis. É muito mais. E não precisa ir muito longe. Moro no Grajaú. Tínhamos três linhas de ônibus com ar-condicionado. Tínhamos. O pior é que não existem mecanismos democráticos eficientes para cobrarmos. (M. J. S. P.)

*O Globo*. Rio de Janeiro: 24 de setembro de 2010, p.08.

O enunciador denuncia a ineficiência do sistema de transporte da cidade do Rio de Janeiro, motivado pela realização do evento “Um dia sem carro”, em 18 de setembro de 2010, que contou com o apoio do governador e do prefeito. O movimento buscou conscientizar a população a diminuir o uso de automóveis, amenizando a poluição e garantindo melhor qualidade de vida.

Na perspectiva do autor, entretanto, tal ação serviu somente para escamotear o descaso das autoridades com o transporte público, o que lhe causou forte *comoção e revolta* – sentimentos evidenciados através de traços da oralidade.

A) *Pronomes e verbos na primeira pessoa*

Para mostrar-se profundamente indignado com a falsa medida, o enunciador, por meio de suas ações pela linguagem, sobrealça-se como uma voz individual no meio da multidão, assumindo-se como o *representante* de todos os cidadãos ludibriados. Assim, faz uso de pronomes e de verbos em primeira pessoa do singular – “*Eu sou* o responsável pela papagaiada do governador e do prefeito...?”.

Alcança-se também um efeito expressivo de *presentificação*, que sugere ao leitor a imagem de um indivíduo encolerizado que aponta para si próprio, mostrando-se sinceramente envolvido com o problema que denuncia.

### B) Perguntas retóricas

O principal recurso linguístico selecionado pelo autor para explicitar seu estado psicológico talvez sejam as *perguntas retóricas*, as quais, distantes da função básica das frases interrogativas de solicitar uma resposta pontual, atuam como estratégia persuasiva, para comprovar, frente aos “ouvintes”, que o enunciador, de fato, não é o responsável pelo problema urbano exposto.

As perguntas retóricas – quatro, no total – formam uma sequência, ainda mais enfática devido à *estrutura paralelística* das orações que a constituem, todas iniciadas pela fórmula sintática “*Eu sou o responsável pelo...*”. Como consequência, reconstrói-se na carta, de modo aproximado, o movimento rítmico e cadenciado de uma fala *exaltada*, perpassada pela manifestação anímica do sujeito.

### C) Repetição

Ao final do texto, para fundamentar sua opinião, o autor menciona um caso particular que conhece bem: a retirada dos ônibus com ar-condicionado de seu bairro (“Tínhamos três linhas de ônibus com ar-condicionado. Tínhamos”).

Como meio de resgatar uma entonação enfática, repete apenas a forma verbal no pretérito imperfeito (“Tínhamos”), destacando a ideia de *perda*, o que serve como estratégia argumentativa para evidenciar, outra vez, os infortúnios causados pela inação dos políticos. Além disso, o reclamante ressalta, pela escolha da primeira pessoa do plural, que o prejuízo é *coletivo*, envolvendo os indivíduos que moram ou frequentam o bairro, o que agrava ainda mais a situação.

A denúncia atinge sua máxima criticidade com a presença de *expletivos de realce*, muito orais: “*E o pior é que* não existem mecanismos democráticos eficientes para cobrarmos”. Por meio de “E o pior” e do verbo no plural “cobrarmos”, o autor compartilha com seu público-leitor, como em um *desabafo*, desprezado pelas autoridades, o esmorecimento causado pela ausência de mecanismos de cobrança – problema parcialmente solucionado pela seção destinada aos leitores do jornal.

## 5.4 Cartas de outubro

*Carta 06)*

Já que o novo secretário de Educação gosta tanto de números, metas e de “relativizar” as coisas, vai aqui uma questão para ele: a minha hora-aula como professor do município do Rio é de R\$25 (média de vários outros municípios), enquanto a minha hora-aula como professor do estado não chega a R\$15. Como o *follow up* não deu certo, não seria correto, antes de cobrar a “taxa de retorno”, equiparar o *benchmark* das outras prefeituras, secretário? Ah, já ia esquecendo: sou professor de inglês, mas se puder se comunicar na língua nativa da próxima vez, agradecemos. (A. A.)

*O Globo*. Rio de Janeiro: 08 de outubro de 2010, p.08.

A carta censura o discurso de posse do secretário estadual de Educação Wilson Risolia, para quem a educação se assemelha ao funcionamento de empresas. Com tal mentalidade, Risolia anunciou um sistema de gratificação para os professores, pautado na meritocracia, além de empregar termos do jargão econômico internacional: *follow up* (busca por retorno de investimento anterior) e *benchmark* (processo pelo qual empresas se inspiram em medidas empreendidas por outras, tomadas como exemplo).

Como forma de respaldar sua crítica, o autor questiona o valor da hora-aula dos professores do Estado, mencionando a quantia mais significativa paga aos docentes de várias redes municipais para realizarem o mesmo trabalho – estratégia comparativa semelhante à empregada pelo secretário (*benchmark*).

Verifica-se, no texto, a recriação da concepção discursiva oral a partir dos seguintes recursos:

### A) *Marcas linguísticas de um discurso em andamento*

O texto apresenta-se como uma *resposta* ao discurso do novo secretário de Educação, o que é reforçado pelo *vocativo* em “... não seria correto (...) equiparar o *benchmark* das outras prefeituras, *secretário?*”. Como, todavia, não se explicitam os detalhes da fala de Risolia, criam-se *lacunas semânticas*, salientadas pelos seguintes indícios, que comprovam se tratar de um discurso em andamento, dependente de uma fala anterior, mas implícita:



- as aspas em “‘*relativizar*’ as coisas”, que indicam que o termo foi empregado pelo outro, configurando-se um discurso citado, além de manifestar uma entonação *irônica*, que corrobora o descrédito do autor em relação à eficácia das medidas anunciadas;
- e a menção aos estrangeirismos *follow up* e *benchmark*, que têm apenas o sentido recuperado na íntegra, quando considerados no contexto em que foram usados inicialmente (no discurso pressuposto e refutado).

### B) Marca linguística de acréscimo

A presença da expressão “*Ah, já ia me esquecendo: sou professor de inglês...*” simula uma característica da fala, que consiste em planejar localmente o que se vai enunciar, à medida que o texto se processa. Trata-se, na verdade, de um tipo de atividade de reformulação, conhecida como *adjunção*, por meio da qual o falante acrescenta, como uma espécie de adendo, uma informação relevante, mas ignorada inicialmente.

Pelo fato de esse conteúdo figurar *a posteriori*, se lhe atribui maior destaque, evidenciando, no caso específico, a inadequação do emprego de estrangeirismos limitados à rotina empresarial em um pronunciamento dirigido a um público mais amplo e leigo na área.

Devido à presença da marca de reformulação, a carta permite ao leitor imagina-se diante de uma cena enunciativa concreta (efeito de *presentificação*), em que o falante, após suspender o turno de fala, volta-se para o seu “ouvinte” (no caso, o Risolia), retomando seu discurso – atitude que, na “realidade da fala”, poderia ser acompanhada pelo gesto de se levantar o dedo em direção ao interlocutor, de modo a se concluir a crítica ainda mais categoricamente.

Carta 07)

#### **Crise nos correios**

Já chega, né não? Os correios estão uma vergonha, correspondências das mais simples atrasam, encomendas, então, só Deus sabe... E a Eurenice? E o Marco Antônio? E os filhos e sócios etc.? Prisão neles! (A. C. S. M. L.).

*O Globo*. Rio de Janeiro: 14 de outubro de 2010, p.08.

O texto aborda a crise que atingiu a ECT (Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos) na época em que Marco Antônio Marques de Oliveira ocupava o cargo de diretor de operações. Os principais problemas denunciados são o atraso na entrega de correspondências e a contratação de empresas privadas sem licitação – processo facilitado por Erenice, ministra-chefe da Casa Civil, em parceria com o filho Israel Guerra.

O enunciador mostra-se radicalmente envolvido com o caso, revelando seu estado emocional de *insatisfação*, o que atribui ao texto tom de *revolta*, como em “grito de basta” – fato corroborado sobretudo pela reduzida dimensão da carta e pelo seu elevado grau de implicitude. Notam-se, por isso, diferentes marcas de oralidade, que imprimem ao texto efeito de *espontaneidade*, de *sinceridade* diante dos leitores.

#### A) Marcadores de informalidade

Coerentemente com suas condições psicológicas, o autor faz uso de recursos inerentes à linguagem informal: o marcador conversacional “né não?” (redução de “não é não?”); o item lexical “vergonha”, que sintetiza, com força expressiva, sua opinião frente a tantos problemas encontrados na ECT; e a frase feita “só Deus sabe” que, acompanhada da partícula de realce “então” e das reticências, recupera entonação de descrédito quanto à entrega das encomendas.

O monitoramento linguístico exigido pelo registro formal eliminaria, certamente, a naturalidade alcançada com a presença dos elementos informais listados, que garantem verossimilhança ao *desabafo* do enunciador e contribuem para a evocação dos mesmos sentimentos no leitor.

#### B) Orações justapostas

A presença de orações justapostas, sem os conectivos responsáveis pela explicitação de relações lógicas – “Os correios estão uma vergonha, correspondências das mais simples atrasam, encomendas, então, só Deus sabe...” –, confere ao texto a *dinamicidade* típica de uma fala “atropelada”, de alguém que, para dar vazão a impulsos subjetivos, não se atém à estruturação do seu discurso.

C) *Sequenciador típico da fala*

O continuador de fala “e”, comum em conversações cotidianas, inicia frases interrogativas em sequência *paralelística* – “E a Erenice? E o Marco Antônio? E os filhos e sócios etc?” –, nas quais se verificam ainda *elipses* na forma que, por sua vez, apontam para a implicitude das possíveis relações entre Erenice, Marco Antônio e a crise dos Correios. Tais frases curtas e sucessivas acentuam ainda mais a *revolta* experimentada pelo autor.

A carta encerra-se com sua única sentença exclamativa – “Prisão neles!” –, em que o enunciador, de modo bem direto, *grita* a solução que julga mais acertada para o caso.

Carta 08)

**Ser brasileiro**

É desanimador ser brasileiro! Dia após dia, lemos sobre o total abandono em que vivemos; as leis são todas a favor dos bandidos; o Código Penal, frouxo, sem mudanças; a Guarda Municipal, corrupta; a remoção dos invasores do Jardim Botânico, sempre adiada; a expulsão do terrorista italiano (Battisti), adiada; a expulsão dos políticos fichas-sujas, adiada. Nada vai acontecer antes da eleição, não é, Lula? (H. M. C.)

*O Globo*. Rio de Janeiro: 18 de outubro de 2010, p.08.

Traça-se, na carta, através da visão do autor, um panorama dos aspectos problemáticos da realidade do país: falha nas leis, corrupção de nossos políticos e agentes da segurança pública, ocupações indevidas de áreas de proteção ambiental, entre outros. Diante de tantos pontos negativos, entranhados nos diversos âmbitos cruciais à convivência harmoniosa dos cidadãos, defende-se que “ser brasileiro” é decepcionante.

O enunciador assume, nitidamente, um tom de *desânimo*, “impresso” na materialidade do texto por intermédio de recursos da oralidade, dotando-o de expressividade.

A) *Orações justapostas*

As frases justapostas e sequenciadas introduzem uma *enumeração* dos problemas que, na opinião do enunciador, deixam os brasileiros em “total abandono”: “... as leis são todas a

favor dos bandidos; o código penal, frouxo, sem mudanças; a guarda municipal, corrupta;” etc.

Esse recurso, conhecido por *frase de arrastão*, incorpora ao texto um efeito de *monotonia* e traduz a *desmotivação* do autor, que busca despertar nos leitores a mesma sensação, o que se ratifica pela presença de verbos na primeira pessoa do plural, em “Dia após dia, *lemos* sobre o total abandono em que *vivemos*”.

### B) Repetição

Ao final da enumeração, recorre-se à repetição do vocábulo *adiada* – “... a remoção dos invasores do Jardim Botânico, sempre *adiada*; a expulsão do terrorista italiano (Battisti), *adiada*; a expulsão dos políticos fichas-sujas, *adiada*” –, como meio de intensificar o sentimento de *cansaço* diante da constatação de que as mazelas permanecem irresolutas.

Associada à repetição, observa-se a *elipse verbal*, marcada por vírgulas, que impõem à leitura da carta *pausas enfáticas*, lançando luz sobre as expressões adjetivas que emitem juízos de valor, como “frouxo”, “sem mudança”, “corrupta” e “adiada”, de modo a contribuir para o potencial argumentativo do enunciado.

O fim do texto, direcionado a Lula, que ocupava o cargo máximo da administração pública do país, confirma o *esmorecimento* do autor que, desacreditado diante do país, desfere ainda uma última crítica, a de que os problemas são resolvidos apenas em épocas de eleição, quando os interesses particulares preponderam sobre as necessidades coletivas: “Nada vai acontecer antes da eleição, não é, Lula?”.

### Carta 09)

Tive uma grande decepção com Marina Silva, ao saber de sua opção pela independência no segundo turno: em outras palavras, está em cima do muro. Não quero pensar que ela tenha adotado essa postura por interesse. Explico: ficando nesta posição, ela pode, após o resultado, aceitar participar do novo governo, pois afinal não se manifestou em favor de nenhum dos candidatos, daí a sua independência. (R. L. C. A.)

*O Globo*. Rio de Janeiro: 19 de outubro de 2010, p.08.

No segundo turno da eleição para a Presidência, com Dilma Rousseff (PT) e José Serra (PSDB) na disputa pelo cargo, Marina Silva (PV), influente por ter sido a terceira mais bem votada, resolveu não apoiar nenhum candidato, o que motivou a crítica, reforçada na carta, de que ela estaria “em cima do muro”, empregando uma estratégia para usufruir de vantagens no governo a se constituir.

O enunciador manifesta sua reação quanto à atitude de Marina agenciando recursos linguísticos do universo da oralidade.

#### A) *Formas linguísticas na primeira pessoa*

No texto, o autor aborda um tema de interesse coletivo, partindo, contudo, de suas impressões pessoais, explicitando-as com verbos em primeira pessoa do singular: “*Tive* uma grande decepção com Marina Silva”, “*Não quero* pensar...”.

Com isso, cria-se a ideia de que o enunciador é alguém próximo à Marina Silva, por quem parecia nutrir sentimento de *confiança*, de *estima*, o que é destacado pela presença da expressão “grande decepção”.

Tal aspecto *afetivo* faz a carta distanciar-se, a princípio, da ambiência menos pessoal do debate público comum em textos do domínio jornalístico e aproximar-se da subjetividade inerente às esferas privadas, em que circulam correspondências mais íntimas. Em vez, porém, de dirigir-se a um destinatário conhecido, volta-se para um público-alvo amplo e indefinido, sem perder o tom *confessional*.

#### B) *Marcadores de paráfrase*

Como se pauta em constatações subjetivas, por vezes difíceis de serem explicitadas, “traduzidas”, o enunciador demonstra uma postura de *cooperação* com o leitor, preocupando-se em tornar sua exposição o mais transparente possível; por isso, a presença de marcadores de reformulação – “*Em outras palavras...*” e “*Explico...*”. Tais casos de paráfrases, que estabelecem uma quase equivalência semântica entre dois segmentos textuais, recriam, na carta, a relativa ausência de planejamento dos enunciados orais.

As marcas de reformulação e de envolvimento, associadas à gíria presente em “[Marina] está *em cima do muro*”, integram o enunciador e o leitor, gerando efeito de *informalidade*, de *empatia*, de *proximidade*, além de sugerir um tom de conversa *espontânea*, *natural*, em que alguém relata, emocionado, suas desilusões (no caso, políticas, e não amorosas) a um ouvinte de confiança.

*Carta 10)*

Este segundo turno está um escândalo. Militantes do PT agriem o candidato do PSDB, no Rio. Daí militantes do PSDB agriem a candidata do PT em Curitiba. Os institutos de pesquisas estão mais perdidos do que cego em tiroteio, apresentando resultados tão distantes uns dos outros que até parece que tratam de países diferentes. É decepcionante ver o caminho belicoso e vazio que a campanha está tomando, principalmente porque, no fundo, são dois grupos disputando a mesma fatia do bolo (na verdade eles só pensam em comer este bolo junto aos seus). E nós, o povo... oh! (L. N.)

*O Globo*. Rio de Janeiro: 22 de outubro de 2010, p.08.

O ponto de vista do autor aparece sintetizado logo na primeira sentença, que figura como *tópico frasal*, detalhado no desenvolvimento da carta: “Este segundo turno está um escândalo”. Listam-se, então, os fatos que comprovam a ideia de que as eleições caíram em descrédito na perspectiva do eleitor: as agressões sofridas pelos candidatos e a falta de confiança nos institutos de pesquisa de intenção de votos. A situação torna-se ainda mais crítica quando se conclui que ambos os grupos (PT e PSDB) vislumbram, na verdade, usufruir dos privilégios proporcionados a um presidente, relegando a segundo plano as necessidades dos cidadãos.

O enunciador, com o propósito de concretizar seu projeto de dizer, escolhe estrategicamente os seguintes traços da fala, responsáveis por diferentes efeitos de sentido, todos cooperativos com a manifestação do sentimento de *ultraje* que experimenta frente ao “escândalo” do segundo turno.

*A) Sequenciador típico da fala*

O conectivo “da”, frequente em relatos orais, articula o segundo período ao terceiro, explicitando uma relação *temporal*, de anterioridade e de posterioridade, entre a *primeira*

agressão ocorrida nas eleições, cujo atingido foi o candidato do PSDB, e o *segundo* caso de violência, que recaiu sobre Dilma.

As orações que veiculam tais informações aparecem, intencionalmente, em *estrutura paralelística*, destacando a tese de que os problemas constatados na disputa pela Presidência têm suas motivações nos dois lados em conflito, em ambos os partidos, o que deixa o eleitor, a princípio, sem opção de candidato.

### B) *Dito popular*

Ao tecer sua crítica aos dados divulgados sobre as intenções de voto, o autor recorre a um dito popular – “Os institutos de pesquisa estão *mais perdidos do que cego em tiroteio...*” – , gerando, pelo menos, três efeitos de sentido: (a) efeito de *didatismo*, apresentando uma explicação mais clara e direta que outras possíveis formulações, como “Os institutos de pesquisa não conseguem apresentar dados coerentes entre si”, por exemplo; (b) efeito de *informalidade*, já que a expressão selecionada guarda largo histórico de uso entre os falantes brasileiros quando partícipes de situações de interação mais descontraídas; e finalmente, (c) efeito de *aproximação* com os leitores, graças ao tom informal acima referido.

Em outro momento do texto, identifica-se mais uma expressão popular (“... são dois grupos *disputando a mesma fatia de bolo*”). Em seguida, porém, o autor a reformula, atribuindo-lhe maior vivacidade frente à sua versão cristalizada: “na verdade eles só pensam *em comer este bolo* junto aos seus”. Nesta nova composição, há um *ampliação* da denúncia (da fatia, passa-se ao bolo inteiro), jogando-se mais luz sobre o descaso dos políticos com o bem-estar geral do país.

Ao final da carta, com o objetivo de expressar *concretamente* as consequências que atingem os brasileiros – incluídos no texto pelo pronome na primeira pessoa do plural “nós” – , o enunciador lança a frase “E nós, o povo... oh!”, cujo sentido somente é reconstruído quando a declaração é acompanhada do *gesto*, obsceno para alguns, de se bater continuamente a mão espalmada sobre a outra cerrada, produzindo um estalo. Indica-se, com isso, que determinada situação encontra-se bastante complicada, sem possibilidades de solução.

Pode-se nomear o recurso como *frase gestual*, por aparecer sempre ligada a movimentos faciais ou corporais dos falantes, de modo que o enunciado passa a depender do

ambiente físico em que ocorre a interação, consistindo, portanto, quando presente na escrita, em mais um tipo de marca de oralidade.

## 5.5 Cartas de novembro

*Carta 11)*

### Haja paciência

Em apenas uma semana de “coadjutoria” com notícias falando de punição a militares (e a lei da Anistia, morreu mesmo?), da ameaça de volta da CPMF (vendetta ou gula?), de censura à obra de Monteiro Lobato, acusado de incitação ao racismo (ataque de idiotismo?), percebi que conviver sob esta democracia será um exercício intensivo de musculação para a minha santa paciência. Mais quatro ou mais 40 anos? Eu me recuso a deixar isso para meus netos... (M. M. A.)

*O Globo*. Rio de Janeiro: 10 de novembro de 2010, p.08.

O título “Haja paciência”, retomado em “será um exercício intensivo de musculação para a minha *santa paciência*”, antecipa o tom de *desabafo* que perpassa toda carta e com o qual o enunciador explicita sua *revolta* frente a notícias sobre fatos que, em sua opinião, abalaram a ideia de democracia instituída no Brasil: a punição a militares, a volta da CPMF (Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira) e a censura aos livros infantis de Monteiro Lobato. Como recurso linguístico predominante, recorre às marcas de oralidade.

#### A) Pronomes e verbos na primeira pessoa do singular

O autor faz questão de se *envolver* com a problemática em pauta, empregando, para isso, pronomes e verbos na primeira pessoa do singular, o que atribui à carta um caráter marcadamente *subjetivo* (“*Eu me recuso* a deixar isso para *meus* netos...”), além de resgatar o maior grau de *egocentrismo* da oralidade (com foco na figura do emissor), em comparação à escrita.



### B) Estruturas parentéticas

O traço que melhor aproxima, porém, a carta em estudo de um evento da esfera oral é a recorrência das *estruturas parentéticas*, em forma de orações interrogativas – “e a lei da Anistia, morreu mesmo?”, “vendetta ou gula?”, “ataque de idiotismo?” –, que reforçam a argumentação do texto, ao explicitarem *juízos*, *opiniões* do autor sobre os casos mencionados de ameaça à democracia.

Como efeito do emprego dos parênteses, reproduz-se, na escrita, uma propriedade da fala: o relativo desvio do tópico discursivo, revelando um exemplo de *digressão*, ainda que em pequeno grau. Na carta, graças aos parênteses, parece que o enunciador *interrompe*, de fato, o desenvolvimento do texto para *direcionar-se* aos seus interlocutores, lançando-lhes perguntas retóricas, na tentativa de formar a opinião deles sobre os temas discutidos.

#### Carta 12)

#### Fraude em banco

Parodiando o anúncio da fusão de dois grandes bancos, que diz que  $1 + 1 =$  a maior que dois, a compra do Panamericano pela CEF poderia dar um anúncio de  $1 + 1 =$  a menos dois e meio, só que de menos R\$2,5 bilhões nos cofres da nação. Alguém por aí foi preso? Esta fraude foi investigada? O BACEN nada viu e nada soube? O nosso ministro acha mesmo que tudo foi resolvido sem dinheiro público? O presidente, quando foi visitado pelo Silvio Santos antes da eleição... Afinal, sumiram R\$2,5 bilhões em só mais um dos escândalos desse governo, que esperamos seja a saideira. (L. P.)

*O Globo*. Rio de Janeiro: 13 de novembro de 2010, p.08.

A carta inicia-se com um tom leve, até mesmo cômico, a partir da paródia de uma propaganda de banco, mas logo assume um ar mais sério, para apresentar uma grave denúncia de desvio de verba: “... menos R\$ 2,5 milhões nos cofres da nação”.

O caso discutido consiste na compra do Banco Panamericano, propriedade de Silvio Santos Participações Ltda, pela estatal Caixa Econômica Federal, aprovada pelo Banco Central. Na época, divulgaram-se, na mídia, as vantagens angariadas pela CEF com a nova aquisição, como a maior da oferta de crédito destinado a financiamentos imobiliários. Para o enunciador, contudo, a transação, longe de trazer qualquer benefício, foi fraudulenta, por ter envolvido, indevidamente, dinheiro público.

Indignado e convicto do crime praticado pelo governo, o autor, com a intenção de esclarecer os leitores de detalhes do caso não propalados nos jornais, de alertá-los sobre as falcatruas autorizadas pelo BACEN, lança uma sequência de *perguntas retóricas* que insinuam acusações: “Alguém por aí foi preso? Esta fraude foi investigada? O BACEN nada viu e nada soube? O nosso ministro acha mesmo que tudo foi resolvido sem dinheiro público?”.

Além dessa espécie de marca de oralidade, outras duas ganham notoriedade.

#### A) *Estrutura sintática incompleta*

Após a sucessão de perguntas, o autor escreve um período, omitindo o predicado atribuído ao sujeito gramatical em destaque, sem expor a *ação* praticada pelo presidente diante do apresentador: “*O presidente*, quando foi visitado pelo Silvio Santos antes da eleição...”.

De modo semelhante a um evento da oralidade, no qual a estrutura sintática incompleta surge motivada por fatores contextuais que desobrigam o falante de finalizar suas sentenças; na carta, a mesma estratégia é empregada pelo autor com o objetivo de *sugerir* ao público-alvo a atitude ilegal supostamente assumida pelo presidente, contando, assim, com a inteligência do leitor para “completar” o período e atinar com a denúncia.

Caso a frase figurasse na íntegra, com todas as informações explícitas, o texto desferiria acusação muito aguda ao presidente, que poderia manifestar reações mais “sérias” e enérgicas contra os responsáveis pela publicação da carta. A elipse atua, assim, como um recurso para se preservar a imagem do enunciador ou a do próprio jornal.

#### B) *Gíria*

Encerra-se o texto com a afirmação “... sumiram R\$ 2,5 bilhões em só mais um dos escândalos desse governo, que esperamos seja a *saideira*”. A palavra grifada, mais que representar um exemplo de seleção vocabular sem compromisso com a linguagem formal, evoca toda uma situação de informalidade. De fato, costuma-se empregar “saideira” em bares, aludindo-se ao pedido da última bebida, de preferência alcoólica.

Infere-se, portanto, que, na visão do autor, o encontro entre Lula e Silvio Santos resumiu-se a uma “conversa de botequim”, em que duas pessoas, dois “colegas”, no ápice da irresponsabilidade, tomam decisões importantíssimas para o futuro do país (o destino de R\$ 2,5 milhões), com o interesse voltado apenas para suas necessidades, resgatando-se ainda a pecha de alcoólatra atrelada, por parte da mídia, à imagem do ex-presidente.

*Carta 13)*

O secretário Beltrame disse que o “povo tem que se unir e cobrar mudanças na lei”. O povo? O povo tem medo, secretário. O povo vive acuado, secretário. O povo morre todo dia, secretário. O povo é roubado, espoliado, humilhado todo dia, secretário. O povo está ocupado não em viver, mas em sobreviver neste absurdo estado de guerrilha constante que ocorre no Rio de Janeiro. O povo está cansado de omissão, negligência, incompetência, covardia das autoridades responsáveis pela segurança. (F. D. G. C.)

*O Globo. Rio de Janeiro: 25 de novembro de 2010, p.08.*

Predomina, no texto, a estratégia persuasiva denominada *contra-argumentação*, que consiste em refutar um ponto de vista oposto ao sustentado pelo enunciador, lançando-se, para isso, uma série de ideias que justifiquem a ineficácia da opinião rebatida.

No momento sócio-histórico em que se redigiu a carta, o Rio de Janeiro sofria com constantes “ataques” de criminosos, que incendiavam carros e ônibus e ordenavam o fechamento das escolas e do comércio, disseminando pânico entre os cariocas.

Diante do caos e confuso quanto às medidas a adotar, o secretário estadual de Segurança Pública afirmou, como transcrito, que “o povo tem que se unir e cobrar mudanças da lei”, deixando subentendido que os cidadãos são também responsáveis pelo problema enfrentado. Tal declaração serviu de mote para o autor elaborar uma estrutura argumentativa, marcada pela expressividade advinda do manuseio de marcas de oralidade.

*A) Repetição*

A frase nominal e interrogativa “O povo?” assinala o início da *contra-argumentação*, atribuindo à leitura uma entonação típica de um turno contestatório, por meio do qual o falante externa sua indignação quanto à fala do interlocutor.

Enumeram-se, em seguida, os argumentos para provar que a culpa pela violência urbana não está na população, que “tem medo”, que “vive acuada”, que “morre todo dia”, que

“é roubada, espoliada, humilhada” etc. A estrutura sintática escolhida para esse fim ganha notoriedade por ser composta de orações encabeçadas pelo sintagma “O povo”, repetido seis vezes e que, na ausência de elementos articuladores entre os períodos, cumpre também a função de estabelecer a coesão textual.

### B) *Vocativos*

Em associação à reiteração de “O povo”, figura o emprego insistente do vocativo “secretário”: “O povo vive acuado, *secretário*. O povo morre todo dia, *secretário*”. Com isso, instaura-se um efeito de *presentificação*, como se o enunciador se colocasse diante do próprio Beltrame, refutando, face a face, a declaração feita por ele, enfrentando-o diretamente, o que potencializa a força persuasiva da carta.

Devido à ausência de formas gramaticais na primeira pessoa do singular, o autor fala em nome da população, assumindo-se *mensageiro* da coletividade, o qual não tolera a transferência de responsabilidade tão comum quando se convocam autoridades para prestarem conta de problemas que afetam toda a sociedade.

## 5.6 Cartas de dezembro

### *Carta 14)*

Que Deus ilumine e torne perenes minhas palavras, mas o fato é que, pela primeira vez, senti um grande orgulho da polícia carioca. Parabéns aos nossos policiais e governantes. Obrigado, também, à nossa Marinha. E quanto a você, viciado, que se encontra esquecido do atual noticiário, mas que sustenta diretamente toda essa pirâmide criminosa, pense bem antes de dar a próxima tragada, cheirada e pico. Enfrente sua doença e tente realmente se tornar livre. (F. P.)

*O Globo*. Rio de Janeiro: 01 de dezembro de 2010, p.08.

A carta, como a anterior, insere-se também na polêmica sobre a violência que imperou no Rio de Janeiro durante o fim de novembro, mas que foi “controlada” pelas autoridades, a partir da decisão de “dominar” comunidades antes sob o comando de traficantes. Para discutir o assunto, o autor divide o texto em dois momentos, com propósitos comunicativos bem distintos:

- no *primeiro*, depara-se com uma exceção no universo das cartas estudadas, já que, em vez de críticas e reclames, predominam *elogios* à ação dos responsáveis pela segurança pública: “*Parabéns* aos nossos policiais e governantes. *Obrigado* também à nossa marinha”. Como recurso típico da fala, registra-se o início que, estilisticamente, resgata uma *oração*, uma *jaculatória*, de tradição popular e oral, cuja principal característica é encaminhar, com tom de súplica, um pedido a Deus ou a alguma divindade: “Que Deus ilumine e torne perenes minhas palavras...”.

- já no *segundo momento*, de caráter marcadamente moralizante, o enunciador *focaliza* um interlocutor “inimigo”, o “viciado”, considerado por ele a base da “pirâmide criminosa”, o verdadeiro culpado: “E quanto a *você*, *viciado*, que se encontra esquecido do atual noticiário...”. No fragmento, identificam-se o vocativo “viciado” e o pronome dêitico “você” como os elementos linguísticos que comprovam o direcionamento de turno.

O autor encerra seu texto lançando aos dependentes químicos uma *ordem*, graças ao uso de verbos no *imperativo*: “*Enfrente* sua doença e *tente* realmente se tornar livre” – o que, juntamente com o pronome e o vocativo, intensifica a força persuasiva do discurso, transformando a carta em um *apelo* específico a uma parcela da sociedade (talvez do público-alvo do jornal), cuja conduta o enunciador pretende alterar.

*Carta 15)*

### **Dança das cadeiras**

Ciro Gomes brigou com o PT, fez beicinho e viajou para a Europa, para curar as magoas, mas já foi convidado para o Ministério da Integração Nacional, cargo em que o sr. Fernando Bezerra Coelho, indicado pelo governador de Pernambuco, Eduardo Campos, era pule de dez. Sem problemas, já arranjaram uma secretaria para o apadrinhado. A luta é árdua, agradar PMDB, PSB, PP, PCdoB e até o PT... ufa! Do lado de fora, 190 milhões de palhacinhos, de bracinhos cruzados sobre o peito, ao som do Hino Nacional Brasileiro, acompanham a dança das cadeiras... parou a música, senta rápido, senão perde o lugar. (M. A. P. R.)

*O Globo*. Rio de Janeiro: 15 de dezembro de 2010, p.08.

A carta debruça-se sobre a escolha dos ministros para o governo de Dilma Rousseff. Na visão do autor, as decisões tomadas não se pautaram na seriedade necessária a um

procedimento relevante para o país, o que o levou a denominá-lo de “dança das cadeiras” – uma “brincadeira” em que se trocam, a todo o momento, os nomes das pessoas a ocuparem os cargos, as “cadeiras”, num “jogo político” para agradar, por meio de “apadrinhamentos”, os vários partidos.

A crítica, notoriamente *irônica*, constrói-se sobretudo com o auxílio de uma *seleção lexical* estratégica, angariando efeitos típicos de uma fala descontraída:

- *gírias* (“Ciro Gomes brigou com o PT, *fez beicinho* e viajou para a Europa, para *curar as mágoas...*”): caracterizam Ciro Gomes como uma pessoa imatura e, portanto, inadequada para tomar posse de um cargo importante, além de indicar que as decisões sobre os ministros são transpostas para a esfera pessoal, em que o “enfeitado” se magoa, mas é “mimado” logo em seguida, com uma nomeação: “foi convidado para o Ministério da Integração Nacional”;

- *frase feita* (“... cargo em que o sr. Fernando Bezerra Coelho... era *pule de dez*”, que significa “já estar, de antemão, eleito, escolhido”): enfatiza a ideia de inconstância na composição ministerial, ainda que determinado nome tenha sido mencionado como favorito;

- *interjeição* (“A luta é árdua, agradar PMDB, PSB, PP, PCdoB e até o PT... *ufa!*”): expressa, ironicamente, o cansaço simulado pelo enunciador, após listar as tantas siglas dos partidos contemplados com cargos, sublinhando a estratégia política de se “agradar” a todos;

- *diminutivos* (“Do lado de fora, 190 milhões de *palhacinhos*, de *bracinhos* cruzados sobre o peito, ao som do Hino Nacional Brasileiro...”): em vez de afetividade, manifestam *valor pejorativo*, explicitando o modo como as autoridades no poder veem os cidadãos, sempre excluídos das tomadas de decisão, apenas “espectadores”.

Ao final, o autor narra brevemente uma partida “real” de “dança das cadeiras”: “... parou a música, senta rápido, senão perde o lugar” – prestando-se como um recurso para se retomarem o título e a tese fundamentada na carta.

## 5.7 Estudos parciais

Como exposto em 5.1, nesta seção listam-se exemplos pontuais de traços da oralidade inéditos ou pouco representativos no estudo detido do *corpus*. As cartas, dispostas segundo a natureza linguística dos recursos destacados, são segmentadas de modo a se focar apenas a passagem em que figuram as marcas.

### 5.7.1 Marcas fonéticas

Nos dois exemplos a seguir, verificam-se casos de *ortografia fonética individualizada*, que reproduzem, na escrita, pronúncias estilizadas de vocábulos (quase sempre com o auxílio de *metaplasmos*), contrariando a *norma*, em prol de efeitos de sentido diversos.

#### *Exemplo 01)*

(...) Os atentados com incêndio de veículos e metralhamento de cidadãos que pagam impostos apenas mostram que já passamos do banditismo tradicional para a guerrilha urbana. E para variar, as “*otoridades*” de plantão alegarão, mais uma vez, que está tudo sob controle. (J. E. S.)

*O Globo*. Rio de Janeiro: 24 de novembro de 2010, p.08.

Por meio de “*otoridades*” – com a monotongação da sequência de vogais “*au*” –, o enunciador *deprecia* a imagem dos governantes, classificados como *ignorantes* e *despreparados* para dar fim à violência no Rio de Janeiro.

#### *Exemplo 02)*

Fico imaginando como funciona o tão propalado por nossas autoridades policiais “*serviço de inteligência*” que não consegue superar o dos bandidos que, através de cartinhas mal escritas na base do “*é nós*”, enviam ordens de dentro das cadeias de “*segurança máxima*” e que são prontamente cumpridas nos morros cariocas. (L. M. S.)

*O Globo*. Rio de Janeiro: 25 de novembro de 2010, p.08.

A expressão “*é nós*” – com ditongação na forma pronominal e com desvio do padrão de concordância verbal – *evoca* o linguajar marginalizado dos bandidos, visto na carta como mais eficiente que o do “*serviço de inteligência*” da polícia.

Em ambos os textos, os enunciadores marcam o uso intencional da grafia estilizada com as *aspas*, não deturpando, assim, a imagem que construíram para si mesmos de conhecedores da variedade linguística prestigiada socialmente.

No *corpus*, não se localizam exemplos de *vocábulos aferéticos e sincopados*, de *alongamentos vocálicos*, de *recortes silábicos* e de *caixa-alta* para marcar tom de voz mais alto, ao contrário do que se pensou durante a enumeração das marcas de oralidade no capítulo dois, anterior ao estudo efetivo e sistematizado das cartas dos leitores.

### 5.7.2 Marcas morfossintáticas

*Exemplo 03)*

O presidente tem a ousadia de criticar os 3% que acham o seu governo péssimo ou ruim. Sr. presidente, respeite, pois 40% não votarão no senhor, *ops!*, na Dilma (...). (D. M. B. B.)

*O Globo*. Rio de Janeiro: 29 de outubro de 2010, p.08.

A forma linguística em destaque exemplifica um caso de *marca de correção*, que, na escrita, tende a ser “apagada” durante o processo de revisão. Na carta, porém, o autor a explicita intencionalmente, sugerindo ao leitor, de modo sarcástico, que Lula interfere tanto na candidatura de Dilma Rousseff, a ponto de ser possível trocar o nome de um pelo outro, sem gerar incompreensão.

*Exemplo 04)*

*Todos esses carros que os vagabundos estão tocando fogo*, os que estão no seguro tudo certo, e os que não têm seguro, quem vai arcar com o prejuízo da população, pois se pagamos por ter segurança pública e estão fazendo isto com a população, nada mais justo que o Estado arcar com o prejuízo. (C. A.)

*O Globo*. Rio de Janeiro: 25 de novembro de 2010, p.08.

Trata-se de um *anacoluto*, já que não se pode recuperar, no fragmento, o predicado referente ao sujeito gramatical sublinhado. Essa estrutura sintática destaca o tópico central da carta, para o qual se volta a atenção do enunciador (os carros incendiados pelos bandidos nas



ruas do Rio de Janeiro), simulando, na escrita, a construção fragmentária de sentenças do discurso oral, devido à quase ausência de planejamento.

### 5.7.3 Marcas léxico-semânticas

*Exemplo 05)*

(...) Desarmar o cidadão de bem, o homem honesto, com ajuda do governo foi fácil. Bastou a lei... Quero ver é subir o morro e fazer o *bandidão/traficantão* entregar o canhão. Duvido! (P. B.)

*O Globo*. Rio de Janeiro: 12 de agosto de 2010, p.08.

Os vocábulos no grau aumentativo ganham expressividade por salientar o potencial de guerra e o perigo dos traficantes, desqualificando, então, as autoridades de segurança, impotentes diante da violência do “poder paralelo” e covardes, por desarmarem apenas o indivíduo “do bem”, com amparo na força da lei (o Estatuto do Desarmamento). Além disso, estabelece-se uma sonoridade peculiar, em associação a outras palavras terminadas com a mesma sequência de vogais: “cidadão” e “canhão”.

*Exemplo 06)*

Fiquei muito feliz de ver o nosso querido presidente defendendo a candidata Dilma no programa eleitoral. *Estão procurando chifre na cabeça de cavalo*, tentando tumultuar uma eleição democrática (...). (C. J. C. M.)

*O Globo*. Rio de Janeiro: 09 de setembro de 2010, p.08.

Com o propósito de defender a ideia de que os oponentes do PT buscam, *em vão*, argumentos e dados para comprometer a imagem de Dilma e de Lula e “tumultuar uma eleição democrática”, o autor recorre ao *provérbio* “Procurar chifre na cabeça de cavalo”, conferindo à carta caráter *popular*.

#### 5.7.4 Marcas interacionais

##### *Exemplo 07)*

Estou *aqui* para denunciar o grande número de assaltos praticados todos os dias, na parte de manhã, em torno de 6h e 6h30m, na Vila São Luis, bairro do município de Duque de Caxias (...). (J. A. S.)

*O Globo*. Rio de Janeiro: 02 de setembro de 2010, p.08.

O dêitico “aqui”, que normalmente alude ao lugar físico em que se concretiza uma enunciação, garante ao texto efeito de *presentificação*, reforçando a propriedade da carta de encenar um diálogo face a face, como se o leitor visse o signatário diante de si, como se o autor fizesse seu reclame sobre os numerosos assaltos em Duque de Caxias frente aos leitores.

##### *Exemplo 08)*

(...) Tenho apreciado o envolvimento, desenvolvimento e crescimento das mulheres na política. Certamente existem outras Marinas!!! (R. A. V.)

*O Globo*. Rio de Janeiro: 18 de setembro de 2010, p.08.

Ao louvar a maior participação das mulheres na política, com destaque para a atuação da candidata do PV à Presidência, o autor recorre ao uso reiterado das exclamações, que externam seu sentimento de *contentamento* e de *esperança* quanto à existência de “outras Marinas”. Caso se optasse por apenas um sinal, o efeito expressivo não seria o mesmo.

##### *Exemplo 09)*

Paguei o IPVA de 2009, mas não fiz vistoria. Voltando de viagem, agentes da lei comunicaram-me que eu estava cometendo infração gravíssima: perda de sete pontos na carteira, multa, a mais cara prevista no código, e reboque do carro. Como estava com minha mulher e com mala solicitei que me deixasse ir em casa – próximo ao local – para deixar a bagagem e entregar o carro, o que foi negado. Decidimos pegar um taxi. Em instantes, a autoridade (!) resolveu nos “aliviar” e sumiu. No CTB, vi que minha infração se enquadrava no art. 241: “Deixar de atualizar o cadastro de registro do veículo de habilitação do condutor. Infração: leve. Penalidade: multa” (...). (R. G. F.)

*O Globo*. Rio de Janeiro: 01 de novembro de 2010, p.08.

O ponto de exclamação entre parênteses não interfere na entonação da frase, no seu ritmo, até mesmo porque não aparece ao final dela, encerrando o período. Sua função consiste em manifestar o sentimento de descrédito do enunciador quanto à “autoridade” que falhou ao multá-lo.

Tal recurso, à semelhança dos *emoticons* dos bate-papos virtuais (as “carinhas”), sugere ainda a expressão facial do falante, tomado por determinada *emoção*. No exemplo, “visualiza-se” o semblante irritado de um sujeito que vocifera: “Não é possível chamar de autoridade alguém que desconhece seu objeto de trabalho, a lei!”.

*Exemplo 10)*

Com grande desânimo acompanho a divulgação dos nomes dos novos (?) ministros, e tenho pena de ver as limitações do poder de nossa presidente (...). (M. L. G. W. J.)  
*O Globo*. Rio de Janeiro: 09 de dezembro de 2010, p.08.

Efeito similar ao anterior encontra-se nesta carta, na qual a interrogação entre parênteses, em vez de especificar a entonação da frase, deixa transparecer a *reação irônica* do enunciador quanto à escolha dos ministros do governo Dilma, equivalendo-se semanticamente a uma oração inteira: “Como chamá-los de ‘novos’, quando muitos deles já ocuparam o mesmo cargo ou outro parecido?”.

## 5.8 Considerações gerais

As marcas de oralidade apresentam-se no *corpus* como valioso recurso linguístico empregado *estrategicamente* pelos enunciadores que, com base em seus saberes principalmente interacionais, efetuam *escolhas*, tomam *decisões*, buscando concretizar seu *projeto de dizer* (criticar, denunciar, solicitar, ironizar, agradecer, desabafar etc.) articulado sempre à *situação comunicativa* em que ocorre a interação (mídia jornalística impressa, em que leitores publicam cartas a um público geral sobre assuntos da atualidade).

O uso intencional das marcas proporciona *efeitos de sentido* diversos, construídos em parceria com o interlocutor, que se orienta pelas “pistas” materializadas na superfície do texto. A profusão de efeitos possíveis (*presentificação, informalidade, envolvimento, espontaneidade*) atrela-se, porém, a um objetivo maior: potencializar a força *expressiva* e

*argumentativa* (em sentido amplo) dos textos, já que por meio dos traços da fala os autores conseguem:

(a) externar, ainda que de modo não plenamente fidedigno, as *reações emotivas* despertadas pelos temas sobre os quais escrevem (função de manifestação anímica). Nas cartas estudadas, verificou-se o predomínio quase absoluto dos sentimentos de *indignação*, de *insatisfação*, de *revolta*, de *ultraje*, de *repulsa*, de *desesperança*, de *tristeza* frente a problemas sociais, como corrupção, violência, impunidade etc. Raros foram os momentos em que se demonstraram *admiração* ou *contentamento*;

(b) influenciar no comportamento dos leitores, seduzindo-os, conquistando sua empatia, tornando-os seus aliados, além de compartilhar com eles os estados psicológicos que vivenciam e *convocá-los* a participar do debate promovido na esfera jornalística, a tomar partido, a assumir opiniões (função apelativa). Como consequência, o interlocutor envolve-se não apenas *racionalmente* com as cartas, mas também *emocionalmente*, de modo a experimentar a sensação de uma conversa mais “achegada” ao signatário, que se mostra seu semelhante;

(c) ampliar o rol de estratégias persuasivas disponíveis para a efetivação do propósito comunicativo (além das tradicionais: citação de exemplo, de dado estatístico, comparação alusão histórica etc.), resgatando-se, assim, a essência etimológica do termo “argumento”, considerado todo expediente linguístico lançado para se fazer “brilhar”, “cintilar” uma ideia;

(d) e, por fim, *recriar* intencionalmente na escrita a concepção discursiva prototípica da fala, aproximando-se das condições de produção de um evento oral, como se os interlocutores estivessem em copresença, partícipes de uma interação face a face *em processo*, o que justifica as lacunas sintáticas e semânticas existentes nas cartas; e como se não houvesse lapso de tempo entre o planejamento temático e linguístico e o processo de textualização, simulando a ocorrência das atividades de refazimento (correção, hesitação, repetição, paráfrase, adjunção e digressão). As consequências dessa “encenação” da fala na escrita evidenciam-se em todos os níveis linguísticos: no *fonético*, no *morfossintático* no *léxico-semântico* e ainda no *interacional*;

Dessa forma, comprova-se que as marcas de oralidade consistem em verdadeiros *recursos estilístico-argumentativos*, invalidando-se, portanto, o ponto de vista que as concebe apenas como um problema textual a ser eliminado gradativamente durante a aquisição da escrita, ou como um tipo de “adorno”, de “floreio verbal”, de “subterfúgio” para se escamotear a ausência de opiniões consistentes.

Deve-se enfatizar, contudo, que os valores expressivos e persuasivos constatados no *corpus* não são *pré-determinados*, *imanentes* às marcas de oralidades, o que reforçaria a concepção de língua como *forma*, *sistema*, *estrutura*, refutada neste trabalho. Tais efeitos ligam-se, de modo indissociável, ao *contexto* em que as cartas dos leitores são produzidas e em relação ao qual criam uma série de *rupturas*, de “quebras de expectativa”:

- as cartas, de tom marcadamente *coloquial* e *subjetivo*, negam a linguagem mais objetiva e formal priorizada em grande parte dos textos que também expõem, nos jornais, opiniões sobre temas “sérios”; por isso, os manifestos dos leitores, instaurando aparente contradição, apresentam-se como um gênero do discurso pertencente tanto à *instância privada* (em menor grau), por simular contatos próximos, quanto à *instância pública* (em maior grau), por dirigir-se a remetentes genéricos;

- as cartas escritas pelos próprios leitores, ao trazerem elementos da fala mais *popular*, como as gírias, os provérbios, as interjeições etc., desconstruem o perfil do público-alvo de *O Globo*, voltado para as classes socioeconômicas A e B (como comprovam a seleção das principais editoriais e dos anúncios publicados, por exemplo), de quem se esperaria uma linguagem mais “cult”;

- as cartas, apontando para outros procedimentos persuasivos (interjeições, reticências, vocativos, verbos no imperativo, ordens inusitadas dos termos da oração etc.) e estruturando-se em apenas um parágrafo curto, desprezam a concepção “canônica” de um texto predominantemente argumentativo, reforçada na escola quando se exige do aluno uma “redação”, em que a tese é apresentada na introdução, fundamentada no desenvolvimento e retomada na conclusão;

- e, finalmente, as cartas invalidam a concepção de uma escrita homogênea, em “estado puro”, totalmente apartada das influências da fala, tachadas pelo senso comum, a par da visão estruturalista de língua, como “nocivas”, de “mau gosto”. Por conseguinte, as cartas dos leitores exemplificam um caso de gênero discursivo “*misto*” ou *híbrido*, que, apesar de se materializar com recursos gráficos, encerra características da concepção oral.

Resta esclarecer que não se pode concluir, apenas com base na leitura do *corpus*, que as marcas de oralidade são inerentes ao próprio gênero carta do leitor, já que se estudaram somente exemplos do jornal *O Globo* e se identificaram casos de textos sem traços da fala (não citados na pesquisa, devido ao critério de representatividade), reforçando-se a ideia de que o gênero em questão manifesta *estilos multifacetados*, a depender de elementos contextuais, com destaque para o *propósito comunicativo* do autor, a quem cabe, de fato, a decisão de se empregarem ou não as marcas de oralidade.

## 6 NA SALA DE AULA

O presente capítulo, apesar de último, figura possivelmente como o mais importante em uma pesquisa cujo enfoque recai sobre as práticas de ensino de língua portuguesa. Não se trata de um simples “adendo”, mas da culminância, do ponto de convergência de todo o esforço demandado tanto na exposição dos princípios teóricos que fundamentam uma concepção de ensino, quanto na análise detida do *corpus*, que comprova a validade e a pertinência da hipótese sustentada pelo autor.

Objetiva-se, nas próximas páginas, detalhar um exemplo de *sequência didática*, a partir da qual é possível concretizar um ensino de língua portuguesa que desenvolve, além de saberes estritamente linguísticos e gramaticais, a *competência comunicativa* dos alunos, ampliando também seus conhecimentos *textuais*, *interacionais* e *de mundo*, necessários à intervenção crítica na vida em sociedade, à construção e à sustentação de pontos de vista sobre temas de relevância coletiva. Para tanto, a *análise linguística* (com ênfase nas marcas de oralidade) aparecerá sempre associada a práticas de *leitura*, de *escrita* e de *oralidade*, não tendo um fim em si mesma, como atividade gratuita e descontextualizada.

Apesar de voltada a um tipo específico de sequência textual – a *argumentativa* – e a um gênero do discurso – a *carta do leitor* –, a proposta de intervenção didática em questão permitirá, certamente, reconfigurações por parte dos possíveis leitores, de modo a focar outros tipos, outros gêneros e mesmo assumir objetivos diferentes.

As etapas do projeto foram, em sua maioria, colocadas em prática, em 2011, em uma turma de nono ano do ensino fundamental do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-Uerj), onde o mestrando leciona Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Por isso, em alguns casos, os textos citados como exemplos consistirão em produções dos próprios alunos, identificados apenas pelas iniciais do nome.

Ainda neste capítulo, dedica-se atenção especial ao processo de revisão de textos e apontam-se sugestões de produção de gêneros do discurso semelhantes às cartas dos leitores, os quais enriquecem o trabalho com a escrita na escola.

## 6.1 As sequências didáticas: planejando ações

A *sequência didática* (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) ou *projeto* (LERNER, 2002) caracteriza-se por envolver todos os alunos da turma que, dentro de um prazo combinado em equipe e seguindo etapas previamente programadas, caminham para um ponto de chegada em comum, para um determinado produto final (edição de um vídeo, montagem de um jornal, encenação de uma peça etc.).

Lerner (2002, p. 22) destaca que, com os projetos, é possível

articular os propósitos didáticos – cujo cumprimento é em geral imediato – com propósitos comunicativos que tenham um sentido “atual” para o aluno e tenham correspondência com os que habitualmente orientam a leitura e a escrita fora da escola.

Incluir a metodologia das sequências didáticas no ensino de língua materna significa, portanto, negar toda e qualquer prática mecânica, artificial, desprovida de um real sentido comunicativo. Logo, não se lê nem se escreve apenas para “ganhar nota”, mas para *atuar no mundo*, interagir com os outros através da linguagem, encenando uma peça, publicando uma antologia de contos etc. O estudante depara-se com situações comunicativas muito próximas da “realidade”, das práticas interacionais que se efetivam fora da escola.

Ademais, os projetos possibilitam: (a) desenvolver estratégias de autocontrole de leitura e de escrita por parte dos alunos, uma vez que cada etapa do processo é amplamente discutida e refletida pelo grupo; e (b) estabelecer uma nova relação entre tempo e saber, sem impor um único ritmo de aprendizagem.

Outra característica das sequências é que elas promovem o aprendizado sistemático de *um* gênero do discurso por vez, em torno do qual giram todas as atividades.

A escolha do gênero precisa considerar dois critérios: opta-se por aquelas espécies de texto que o estudante não domina ou usa com limitações, ou por aquelas inacessíveis à maioria dos alunos, por motivos diversos. Desse modo, as sequências didáticas tornam possíveis práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis sem a intervenção da educação formal.

Os projetos, ao detalharem a estrutura e o funcionamento de um gênero específico, instrumentalizando os estudantes com os saberes indispensáveis ao seu uso, acabam também por desenvolver habilidades e competências que ultrapassam esse gênero e interferem no manuseio de outros, o que enriquece ainda mais a proposta das sequências.



Assim, o trabalho com as cartas dos leitores ajuda o estudante a lidar com outros textos do âmbito argumentativo (editorial, artigo de opinião, “redação escolar”, debate público regrado, comentário de *blog*) e com composições que travam relações interpessoais, como o *e-mail* e as outras categorias de cartas.

Seguindo as orientações de Schneuwly e Dolz (2004), a sequência didática engloba quatro momentos: a *apresentação da situação*, a *produção inicial*, os *módulos* e a *produção final* (escrita de cartas dos leitores enviadas a jornais de grande circulação e expostas na escola), motivo maior de todo o projeto.

### 6.1.1 A apresentação da situação (“provocação”)

Inicia-se o trabalho expondo claramente aos alunos uma *situação desafiadora*, que motive o interesse deles e aponte para a necessidade de um estudo pormenorizado, dividido em etapas (os módulos).

O êxito de todo o projeto depende do conhecimento amplo do *contexto* de produção que envolverá os esforços dos alunos e do professor. Por isso, no primeiro momento da sequência, responde-se, mesmo preliminarmente, às perguntas: *Qual o gênero a ser produzido? A quem se dirigirá o texto? Que propósito comunicativo assumiremos? Quais ideias merecerão destaque na produção (planejamento temático)? Qual o tempo necessário para o trabalho?*

Ainda que determinadas decisões partam do professor, alguns aspectos levantados nas questões anteriores podem ser *negociados* com os próprios alunos em sala, durante a etapa do planejamento.

Com relação às cartas dos leitores, listam-se as seguintes estratégias de apresentação:

- Levar alguma reportagem *atual* sobre um tema polêmico do interesse do público-alvo e investigar a opinião dos alunos, incentivando-os a debaterem o assunto. *Homofobia, legalização da maconha, autoexposição na Internet e na mídia*, por exemplo, sempre estão em pauta.

- Ler uma carta do leitor que manifeste uma opinião impactante (mas nem sempre ética), que desperte a revolta dos alunos, a vontade de responder com outra carta. Apenas nos lançamos

em um “movimento argumentativo” quando, de fato, nos sentimos incomodados, quando percebemos a presença de um “inimigo” a se combater.

- Informar aos estudantes sobre a possibilidade muito concreta de seus textos serem publicados em jornais renomados no país, como *O Globo*, *Extra* e *O Dia*. A ideia de ver uma produção escolar ganhar o público geral consiste, sem dúvida, em forte elemento motivador.

Após a etapa de motivação, analisa-se a carta do leitor inserida em seu *suporte*, em seu *domínio discursivo*, ou seja, nos jornais e nas revistas. Levantam-se, então, as considerações e as impressões iniciais sobre a estrutura, o estilo, o conteúdo e a função comunicativa das cartas, bem como sua relação com os outros gêneros jornalísticos.

As perguntas a seguir – cujo objetivo não é promover um estudo sistemático do tema – *orientam* o primeiro contato dos estudantes com as cartas dos leitores nas aulas:

- Em que seção dos jornais e das revistas as cartas costumam aparecer?
- Qual a importância assumida pelas cartas nesses veículos de comunicação?
- Como normalmente se estruturam esses textos?
- Os editores informam as regras para submeter um texto à publicação?
- Quais os temas mais discutidos pelos leitores?
- Que assuntos vamos abordar em nossas cartas?
- Os temas das cartas são os mesmos das reportagens, dos editoriais?
- Que tipo de linguagem aparece nos textos dos leitores?

### **6.1.2 A produção inicial**

Por meio da produção inicial – simplificada, em relação à do fim da sequência – os estudantes externam o grau de conhecimento que possuem sobre o gênero e o professor delinea melhor o caminho que os aprendizes ainda têm a percorrer, determinando os objetivos de cada módulo que compõe o desenvolvimento do projeto. Tal procedimento pedagógico, com pretensões qualitativas e não quantitativas (sem atribuição de notas), recebe o nome de *avaliação formativa*.

Os alunos do nono ano da referida escola escolheram redigir, coletivamente, uma carta para o jornal do grêmio estudantil do colégio (*Jornal Alpha*), queixando-se da condição precária de funcionamento da cantina – um problema que enfrentam há anos. A atividade realizou-se com a participação do professor, que copiava no quadro o que eles ditavam e os ajudava nos momentos de hesitação:

### **O caso da cantina**

Todos os alunos que estudam ou estudaram no CAp-Uerj já devem estar cansados de saber da precariedade da cantina da escola: alimentos nada saudáveis que ficam lá o dia inteiro esperando que algum “desavisado” os coma e passe mal. Além disso, os preços elevadíssimos dos alimentos deixam os estudantes em um dilema: ou passar fome ou pagar um valor absurdo pela comida. A direção do colégio deveria tomar alguma decisão sobre isso, pois é muito errado nós, estudantes do CAp, termos que gastar todo dia nosso dinheiro (alguns nem têm...) comprando alimentos caros e, por vezes, sem higiene e pouco nutritivos.

*Alunos da 92.*

A carta foi publicada no *Jornal Alpha* e ganhou repercussão na comunidade escolar, o que pressionou o diretor a se posicionar sobre o problema, prometendo soluções.

No decorrer da sequência, resgatou-se esta primeira versão da carta para efetuar correções, envolvendo as lições detalhadas nos módulos, sobretudo aquelas relacionadas às estratégias persuasivas, ao potencial estilístico-argumentativo dos textos.

Com o sucesso da carta publicada no jornal, os estudantes mostraram-se mais dispostos a participarem do projeto.

### **6.1.3 Os módulos**

O propósito dos módulos resume-se em *focalizar* determinados aspectos indispensáveis à execução satisfatória da produção final do projeto. A seleção dos destaques de cada módulo leva em consideração as dificuldades apresentadas pelos estudantes na primeira produção ou ainda as decisões tomadas pelo professor com base na sua experiência em sala de aula. Schneuwly e Dolz (2004, p.103) explicam que nos módulos

a atividade de produzir um texto é, de uma certa maneira, descomposta para abordar, *um a um e separadamente*, seus diversos elementos, à semelhança de certos gestos que fazemos para melhorar as capacidades de natção, nos diferentes estilos.

A sequência em questão apresenta-se em cinco módulos, que enfocam a leitura do jornal (trabalho com o *suporte* e com o *domínio discursivo*), a composição, o estilo, o conteúdo e as funções comunicativas das cartas dos leitores (trabalho com o *gênero*), os elementos da argumentação (trabalho com a *sequência textual*), as marcas de oralidade e os outros recursos estilístico-argumentativos (trabalho com os *elementos linguísticos*).

#### 6.1.3.1 Módulo 01: Lendo jornal<sup>98</sup>

Os objetivos do primeiro módulo são basicamente três: (a) conhecer o domínio discursivo jornalístico e diferentes jornais, principais suportes divulgadores das cartas dos leitores; (b) inteirar-se, *criticamente*, dos temas mais discutidos na atualidade, o que será útil ao planejamento temático da produção final; e (c) disseminar entre os estudantes o gosto pela leitura de periódicos.

A presença dos jornais em sala de aula justifica-se pelas seguintes razões:

- A necessidade de transformar o jornal em um *objeto de ensino* observado em sua totalidade (organização e funcionamento), evitando-se práticas pedagógicas que o tomem apenas parcialmente, reduzindo seu potencial pedagógico. Segundo Lozza (2009, p. 32), “o próprio jornal, o veículo como um todo, com suas editorias, seções, manchetes, chamadas, cadernos, *este quase nunca chega às salas de aula*”.
- A possibilidade de, por meio do trabalho com os tantos gêneros jornalísticos, articular os conteúdos curriculares com os acontecimentos e discussões de repercussão no país e fora dele, compondo a chamada *agenda social*, além de ampliar o saber enciclopédico ou de mundo dos estudantes.
- A urgência em se formarem leitores que considerem o *viés ideológico* de todo e qualquer jornal, sempre ligado a interesses de determinado segmento social, o que não invalida, no entanto, sua importância. Com isso, desfaz-se o “mito da imparcialidade”. Em vez de reproduzir verdades, o jornal é uma *interpretação* do real a ser *reinterpretada* pelo leitor.

---

<sup>98</sup> Com colaboração dos trabalhos de Faria (2007), de Lozza (2009) e de Viana e Silva (2007).

- A propriedade do jornal de servir como instrumento de abertura para outras leituras. Um artigo de opinião pode motivar a leitura de mais textos que discutam o mesmo tema ou de um livro polêmico do autor. A seção dos *best-sellers* dos cadernos culturais apresenta romances, biografias, obras históricas etc. Uma entrevista com Rubem Fonseca desperta novos fãs...

- A potencialidade de o jornal fomentar sempre discussões, desenvolvimento e troca de pontos de vista, de modo a valorizar o pluralismo de ideias e o respeito à diversidade de opiniões.

Em um primeiro momento, o professor pode distribuir diferentes jornais<sup>99</sup> aos alunos, separados em grupo. A intenção é propiciar uma *leitura descompromissada* do veículo em sua totalidade. Deve-se incentivar os estudantes a manifestarem livremente suas impressões sobre o que leem, com base na observação principalmente dos aspectos físicos (dimensão, qualidade do papel etc), apreendidos em curto espaço de tempo.

Após essa etapa, o trabalho sistematiza-se em três níveis:

a) *Trabalho com a primeira página*: os grupos de alunos podem analisar a primeira página dos jornais, atentando para alguns pontos: quais os temas destacados em cada jornal? Qual o “tom” das manchetes (simpático, agressivo, ameno, cômico)? Que tipo de linguagem predomina nos textos? O vocabulário é comum/informal ou rebuscado? Valoriza-se qual editoria: cultura geral, esporte, política, economia? Há muitas ou poucas imagens? Qual a qualidade e o conteúdo delas? Apela-se para cores atraentes? A diagramação facilita ou dificulta a leitura?

Mais importante que responder às perguntas é *interpretar* as respostas, buscando-se entender os motivos de determinado jornal destacar, por exemplo, assuntos ligados à violência ou à estética feminina, em detrimento de questões políticas.

A atividade desenvolve-se mais plenamente quando feita em grupo, com os estudantes expondo e trocando impressões sobre a pesquisa elaborada. No decorrer da tarefa, com vista a sistematizar a reflexão, o professor pode registrar no quadro as conclusões.

---

<sup>99</sup> No Rio de Janeiro, distinguem-se, pelo menos, três categorias de jornais, demarcadas pelo “teor” das notícias e mesmo pelo preço: jornais com enfoque em questões sociais, políticas e econômicas, com valor acima de R\$ 2,00 (*O Globo*); jornais voltados para notícias ligadas à violência urbana e ao entretenimento de massa, com valor próximo a R\$ 1,00 (*Extra, O Dia*); jornais de caráter sensacionalista, que apostam na violência exacerbada e na quase-pornografia, custando centavos (*Expresso, Meia Hora*).

b) *Trabalho com o interior dos jornais*: solicita-se uma pesquisa – não exaustiva – sobre os gêneros presentes nos jornais, com suas principais propriedades formais, temáticas, estilísticas e funcionais.

Os gêneros podem ser agrupados em dois conjuntos: os predominantemente *informativos* (notícia, nota, previsão do tempo, resumo de novela, programação de tevê, sinopse de filme) e os predominantemente *opinativos* (reportagem, carta do leitor, charge, artigo de opinião, editorial, frase de celebridade, crônica, enquete).

É imprescindível estabelecer *relações* entre os textos, aparentemente dispostos de modo caótico: ao lado de uma propaganda das *Casas Bahia*, por exemplo, aparece um obituário de um famoso engenheiro, tudo isso acima de uma notícia sobre uma garota engolida por um crocodilo na Indonésia<sup>100</sup>. Teóricos da Comunicação alertam para o risco de se formarem, por meio dessa estrutura fragmentada, leitores com mentalidades igualmente fragmentadas, diluídas e difusas, incapazes de articularem informações e produzirem conhecimento.

Com a intervenção do professor, o leitor-aprendiz conseguirá realizar uma leitura mais abrangente e profunda do jornal, percebendo os *links* entre os variados gêneros jornalísticos. A *carta do leitor*, por exemplo, costuma relacionar-se com os editoriais, os artigos de opinião, as reportagens e as crônicas, por discutir temas semelhantes, às vezes mencionando-os diretamente, e por aparecer, quase sempre, na mesma página que eles.

Por mais caótico que se apresente a disposição dos textos, sempre será viável atribuir sentido à ordenação escolhida pelos editores, bem como atinar com os possíveis motivos (ideológicos) para tal (*des*)organização.

Ao final da pesquisa, os grupos verificam quais gêneros predominam em cada um dos jornais (abordagem comparativa) e discutem as justificativas para o quantitativo encontrado. Além disso, o professor, aproveitando a visão global dos periódicos construída pelos alunos, pode promover o *Painel de notícias*<sup>101</sup>:

- Os grupos escolhem notícias, reportagens, charges, artigos de opinião sobre temas do interesse deles, incluindo gêneros das duas esferas jornalísticas (a informativa e a opinativa).

<sup>100</sup> Configuração da página 05 do jornal *O Dia* (15/01/2012).

<sup>101</sup> Nas turmas de no nono ano do CAP-Uerj, desenvolveu-se o *Painel de notícias* durante todo o primeiro semestre letivo.

- Decididos os textos, os estudantes confeccionam um cartaz, posteriormente exposto no mural da sala.
- Na frente da turma, os alunos resumem, com o auxílio do cartaz, o conteúdo dos textos e defendem pontos de vista sobre os assuntos mais polêmicos, fomentando uma interação do grupo com os outros colegas.
- Por fim, solicita-se a toda turma uma produção textual escrita (normalmente do domínio argumentativo) sobre algum tema comentado pelo grupo.

c) *Trabalho com o viés ideológico*: de caráter conclusivo, retomam-se algumas questões abordadas no desenvolvimento do estudo dos periódicos: qual o tipo de linguagem preponderante? Que produtos e serviços são divulgados nos anúncios publicitários<sup>102</sup>? Quais temas são destacados? E quais são ignorados?

O objetivo da análise consiste em descobrir o segmento social a que se dirige este ou aquele jornal, provando que a eleição de um determinado grupo como público-alvo representa, quase sempre, a *exclusão* de outros, o que é marcado linguisticamente e discursivamente nos jornais.

No final do processo, cabe ao professor promover entre os alunos um momento de *avaliação global*: os jornais informam suficientemente? O que conseguimos saber sobre o assunto? O que não conseguimos aprender? As notícias dão informações claras sobre as causas e as consequências dos fenômenos? Em caso de um tema polêmico, contemplam-se diferentes pontos de vista? Os leitores têm espaço nos jornais? A que outras fontes podem recorrer?

### 6.1.3.2 Módulo 02: As cartas dos leitores

A intenção do segundo módulo é detalhar as propriedades *formais, estilísticas, temáticas* e principalmente *sociocomunicativas* das cartas dos leitores. Trata-se de concebê-las como um *gênero do discurso* pertencente a práticas de interação pela linguagem. Ao final

---

<sup>102</sup> Quando realizado o projeto na escola referida, dois anúncios chamaram muito a atenção dos alunos e serviram como indícios para delimitar nitidamente o público-alvo das publicações: a propaganda do *Pai Sérgio*, que promete trazer o amado de volta em três horas (*Expresso*), e a seção *Achados imperdíveis*, da *Revista O Globo*, em que se sugeria como presente de Dia dos Namorados um par de brincos de R\$5.500,00.

do módulo, pretende-se que os estudantes dominem a estrutura e o funcionamento das cartas, para poderem produzi-las com mais segurança e autonomia.

a) *Propriedades sociocomunicativas*<sup>103</sup>: propõem-se aos discentes atividades que comprovem a importância atribuída ao *propósito comunicativo* (ou *projeto de dizer*) do texto, pois é com base nesse propósito que são determinadas a “silhueta” do gênero, bem como todas as escolhas linguísticas feitas pelo autor.

Com relação às cartas dos leitores, deve-se evidenciar o seu objetivo geral de *expressar uma opinião do leitor sobre um “aspecto da realidade”*, sem se esquecer, no entanto, de comentar objetivos mais pontuais, delimitando a que “aspecto da realidade” cada texto se refere. Alguns propósitos comunicativos específicos:

- Comentar um tema polêmico atual:

Não é à toa que o presidente Obama quer facilitar a obtenção de visto para brasileiros e chineses. No caso brasileiro, para aumentar as vendas em Miami e Nova York. No caso chinês, para que volte um pouco do dinheiro que os americanos gastam em produtos *made in China*. E nós aqui não damos a devida importância ao turismo, perdendo o potencial de gerar muitos empregos e receber muitos dólares. Por quê? (S. C.)

*O Globo*. Rio de Janeiro: 20 de janeiro de 2011, p.08.

- Comentar um texto publicado no próprio veículo de comunicação:

Venho parabenizar a edição de número 13 da revista *Língua Portuguesa*. Gostaria de destacar o artigo intitulado “Ilusão à venda”, que alerta sobre as receitas prontas dos livros de auto-ajuda. Livros que não consideram as condições sócio-históricas dos leitores nem, o que é mais grave, estimulam estes à reflexão. (O. A. M)

*Revista Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Escala, nº15, p.04.

- Denunciar problemas urbanos (violência, falha no transporte público etc.), solicitando a ajuda das autoridades:

No dia 21/10, esperei uma hora e meia por um ônibus da linha Alcântara-Madureira, da empresa Bairro Chic, no Fonseca. Ônibus das outras linhas da mesma viação passavam com pouco intervalo. É um descaso com os usuários. (W. A.)

*O Dia*. Rio de Janeiro: 03 de novembro, 2011, p.16.

<sup>103</sup> Associadas às propriedades temáticas, aparecem as características temáticas, propiciando um trabalho articulado.



Em todos os casos, o aluno precisa perceber o *papel social* e o caráter *interativo* desse tipo de carta.

*b) Propriedades formais:* a estratégia consiste em partir da estrutura das cartas pessoais – mais próximas dos estudantes – para se chegar, *comparativamente*, à estrutura das cartas dos leitores (textos curtos, de apenas um ou poucos parágrafos, com elementos composicionais em número reduzido).

Elaborou-se um exercício contrastando uma carta redigida por Machado de Assis a um amigo – comentando o amor que sentia por Carolina, sua esposa – com uma carta do leitor que discutia o desemprego no Rio de Janeiro<sup>104</sup>. Listam-se exemplos de comandos para as questões:

*Sobre a carta de Machado de Assis*

- Para que a *intenção comunicativa* seja plenamente alcançada, a carta apresenta certa *estrutura*, com determinados elementos composicionais, que a diferenciam, por exemplo, de uma reportagem. Com base na sua experiência de leitor e escritor de cartas, tente *identificar* as partes que compõem uma carta e *explicar* a função de cada uma delas.

*Sobre a carta do leitor*

- *Compare* a estrutura da carta de Machado de Assis com a da carta do leitor. Quais as diferenças que você consegue perceber? Que elementos composicionais (data, vocativo inicial, corpo da mensagem, despedida e assinatura) não parecem no segundo texto?

- Considerando o principal objetivo da carta do leitor e o seu público-alvo, *explique* a ausência dos elementos composicionais identificados na questão anterior. Por que não são importantes em uma carta do leitor?

---

<sup>104</sup> A carta de Machado de Assis consta na antologia *Me escreva tão logo possa* (Moderna, 2005), do professor Marcos Antônio Moraes, da USP. Como esta, existem muitas outras coletâneas de cartas de escritores renomados e de personalidades, que atraem bastante o interesse dos estudantes. Um bom recurso é levar cartas que tratem de temas universais ou polêmicos: *amor, traição, desentendimento* etc.

No decorrer da atividade, é indispensável que haja uma *sistematização* dos elementos constituintes das cartas (as pessoais e as dos leitores).

c) *Propriedades estilísticas*: dizem respeito à configuração linguística do texto, determinada pelas escolhas léxico-gramaticais efetuadas pelo autor, considerando sempre o *contexto*, ao qual o enunciado busca estar adequado.

O professor pode optar por focalizar dois aspectos estilísticos:

- *Grau de formalidade*: uma carta enviada por um assessor de Comunicação Social do Detran, em contraste com outra extraída de uma revista para o público jovem, motiva algumas questões:

A respeito da denúncia feita por Geni Silva (21/03), o Detran vem por meio desta carta confirmar que a leitora fez a comunicação de venda do seu carro em 1997, mas que, por uma falha sistêmica ocorrida naquela época, as multas relativas ao veículo continuaram sendo enviadas para o seu endereço. (T. B.)

*O Globo*. Rio de Janeiro: 21 de março de 2011.

Surpreendente a última edição de *todateen*! Fiquei louca com os gatos! Não sabia pra quem olhar: Robert Pattinson ou Guilherme Boury? Brigadãã!!! (M. T.)

*Todateen*. São Paulo: Editora Alto Astral, nº192 (Nov./2011), p.17.

Levantam-se algumas reflexões: qual carta emprega uma linguagem mais informal? Quais marcas linguísticas evidenciam o caráter informal do texto? Que elementos contextuais (imagem social do autor, propósito comunicativo, tema, interlocutor, ambiente físico etc.) influenciam na escolha do registro informal ou, ao contrário, do formal? Comente cada um deles<sup>105</sup>.

Na interação em sala de aula, é enriquecedor destacar as pistas linguísticas – escolhas de vocábulos e de padrões sintáticos – que explicitam o tom mais formal (“A respeito da”, “vem por meio desta carta”, “falhas sistêmicas”, “relativas a”) ou menos formal (“Fiquei louca com os gatos!”, “pra”, “Brigadãã!!!”), articulando os aspectos linguísticos e discursivos dos textos.

<sup>105</sup> A “nova nomenclatura”, da qual fazem parte os termos “registro”, “interlocutor” etc., vai sendo gradativamente dominada pelos alunos durante as atividades de leitura, de produção textual e de análise linguística, sem constituir um objeto de ensino estanque, fechado em si mesmo.

- *Grau de impessoalidade*: trabalham-se atividades que encaminham a atenção dos alunos para a *escolha* de determinadas categorias gramaticais (pronomes, verbos, advérbios modalizadores) que aproximam ou afastam o autor do texto ou do leitor, construindo diferentes efeitos de sentido:

- *de aproximação* entre autor, tema e texto (maior subjetividade), com verbos e pronomes na primeira pessoa do singular:

Como brasileiro, *sinto* orgulho de ser contemporâneo de José de Alencar Gomes da Silva, que nos deixa agora (...). (J. A. N.)

*O Globo*. Rio de Janeiro: 31 de março de 2011, p.08.

- *de envolvimento* do autor com o leitor, com verbos e pronomes na primeira pessoa do plural:

*Vivemos* numa democracia, e *devemos* respeitar, dentro dos limites das leis, a liberdade de expressão (...). (R. H. D.)

*O Globo*. Rio de Janeiro: 31 de março de 2011, p.08.

Nem sempre, porém, formas na primeira pessoa do plural marcam a inclusão do leitor no enunciado. No exemplo abaixo, o verbo “somos” explicita a união *apenas* dos funcionários da empresa a que pertence o autor da carta:

*Somos* uma empresa de reconhecida atuação em responsabilidade social corporativa, que aposta e se compromete com o futuro do Brasil desde a sua chegada, em 1997 (...). (E. T. R., assistente de Comunicação da Repsol)

*O Globo*. Rio de Janeiro: 31 de março de 2011, p.08.

Tal recurso ajuda a construir uma imagem de uma empresa integrada, em que os funcionários convivem harmonicamente.

- *de maior objetividade* (distanciamento), sem marcas explícitas que liguem o enunciador ao texto, que ganha um caráter mais *universal*:

É muito importante que haja uma melhor administração do cumprimento da carga horária dos profissionais da Saúde pública. (A. K. C.)

*O Globo*. Rio de Janeiro: 15 de janeiro de 2012, p.08.

O aluno, com a prática desse tipo de atividade, constrói maior *consciência linguística* nas decisões que assume ao planejar e concretizar seus textos.

### 6.1.3.3 Módulo 03: Os elementos da argumentação

Defende-se aqui o estudo sistemático da argumentação – mais especificamente, dos seus elementos constituintes (argumentador, tema polêmico, tese, argumento e público-alvo) – por ser um conhecimento que permite ao estudante *desconstruir* verdades aparentemente “absolutas” e *construir* seus pontos de vista sobre temas relevantes, levando-o ainda a *performances* mais interessantes e democráticas na convivência social e política. Assim, prova-se, em sala de aula, que todo e qualquer enunciado manifesta sempre a perspectiva de um ou mais indivíduo sobre o mundo. Produzir textos é “tomar partido”.

As questões propostas como exemplos abordam os elementos da argumentação presentes em determinada carta do leitor. Espera-se que, ao término do trabalho, o aluno aperfeiçoe seu saber sobre essa sequência textual predominante no gênero do discurso em destaque.

#### Quando o perigo está no cotidiano

Mais um verão e mais uma vez a dengue está de volta. Não podemos culpar somente as autoridades. Também temos nossa parcela de culpa. Vemos na TV e no nosso próprio bairro pessoas deixando água parada em pratinhos de plantas, pneus velhos, tanques, caixas-d’água etc. Isso é um perigo, porque qualquer coisa que tenha água é bom para o mosquito transmissor da dengue colocar ovos e procriar. Para minorar a incidência da doença, devemos, portanto, nos conscientizar da importância de hábitos diários em prol do combate à doença. (F. A. G.)

*O Globo*. Rio de Janeiro: 03 de janeiro de 2011, p.08.

- A argumentação somente existe porque o autor coloca-se diante de um *tema polêmico*, que permite diferentes posicionamentos críticos dos indivíduos. *Explique* o tema polêmico do texto.

- Se um texto tem por objetivo convencer, é porque seu autor possui uma *tese* (opinião ou ponto de vista) bem nítida sobre o tema em debate. Qual a tese defendida por F. A. G.?

- A opinião ou tese para ser válida precisa estar fundamentada por argumentos (justificativas, citações de exemplos, dados, etc.). *Explique* um argumento lançado no texto.

- Todos os textos dirigem-se a um público-alvo, cuja opinião tende a ser influenciada pelas ideias sustentadas no texto. Qual o público-alvo da carta lida? Quais recursos linguísticos apontam para ele?

Os estudantes precisam conhecer o maior número possível de procedimentos persuasivos (na carta transcrita, aparecem apenas a *exemplificação*, a *justificativa* e a *solução*), o que ocorre somente com a prática constante de leitura e de produção de textos predominantemente argumentativos.

As atividades ficarão mais complexas caso sejam propostas questões *comparativas*, envolvendo cartas que discutam um mesmo tema, mas com teses e estratégias argumentativas diferentes.

#### 6.1.3.4 Módulo 04: As marcas de oralidade

O objetivo do quarto módulo é trabalhar com os alunos a noção, os exemplos e os efeitos de um tipo específico de *recurso estilístico-argumentativo* muito frequente nas cartas dos leitores: as marcas de oralidade, enfocadas como estratégia linguística, e não como problema a ser eliminado.

O professor pode solicitar aos alunos a leitura em *voz alta* das correspondências (como se faz com os poemas) para se resgatarem os matizes de entonação enfáticos naturais em uma conversação “real” e reconstruídos na escrita, auxiliando, com isso, a assimilação mais completa da expressividade dos traços da fala.

Outro procedimento didático eficiente consiste em *opor* uma carta em que se evidenciam as marcas da oralidade a uma versão do mesmo texto sem tais recursos, como neste exemplo:

#### **Não houve santinhos**

Até quando iremos conviver com esse revanchismo tolo, que não levará ninguém a lugar algum, dos que viveram na época da ditadura? O Exército de hoje é outro, as pessoas são outras. Pra que falar sempre a mesma coisa? Temos problemas de sobra pra tratar: a

violência, o narcotráfico, a fome que assola o Nordeste. Esqueçam o passado! Houve erros e excessos dos dois lados. Subversivos e militares, ninguém foi santinho nessa história. Lembrem-se de que a anistia foi ampla, geral e irrestrita! (L. C. M.)

*O Globo*. Rio de Janeiro: 21 de março de 2011, p.08.

### **Não houve inocentes**

(Adaptação)

O revanchismo das pessoas que lamentam ainda hoje a época da ditadura é tolo, já que a conjectura social mudou: o Exército e os indivíduos são diferentes. Há outros problemas sociais mais graves para o brasileiro se preocupar: a violência, o narcotráfico, e fome que assola o Nordeste. Além disso, houve erros e excessos dos dois lados. Tanto os subversivos quanto os militares tiveram sua parcela de culpa. Mas é preciso recordar que a anistia foi ampla, geral e irrestrita.

Questiona-se: qual “plano textual” sofreu mais alterações: o da forma ou o do conteúdo da carta? Que elementos linguísticos aparecem na versão original e não figuram na adaptação? Com a eliminação desses recursos, que mudança percebemos na leitura do texto?

O encaminhamento da discussão sobre a carta precisa contemplar dois âmbitos:

- o *linguístico*: descrição das marcas de oralidade da versão original, de acordo com os níveis da língua: o *fonético* (forma sincopada “pra”), o *morfossintático* (repetição de estrutura em “O Exército de hoje é outro, as pessoas são outras”), o *léxico-semântico* (seleção de palavra no diminutivo, “santinho”, de vocábulo de sentido vago, “mesma coisa”, e de expressão popular, “problemas de sobra”) e o *interacional* (marcas de inclusão dos leitores e de interpelação aos “inimigos”, exclamação enfática).

Assim, os alunos irão tomar ciência – ainda que de modo pouco consciente – do conceito de marcas de oralidade<sup>106</sup>, além de notar o seu caráter sistemático e estratégico, não sendo, portanto, um “erro acidental”, oriundo de um desvio de atenção do autor.

- e o *discursivo*: estudo dos efeitos de sentidos das marcas de oralidade, como o destaque atribuído aos participantes de uma interação concreta (o autor e o leitor) – em oposição à

<sup>106</sup> Na conceituação de marcas de oralidade na sala de aula, conta-se muito com a intuição linguística dos alunos, recorrendo-se também à imagem que eles já trazem sobre o texto oral, apenas com o cuidado de eliminar aspecto pejorativo atribuído à fala pelo senso comum. Se necessário, pode-se dedicar mais atenção às relações entre fala e escrita, apelando-se para atividades de *retextualização*, por meio de transcrições e “traduções” das produções orais, como propõem Castilho (2000), Ramos (2002) e Marcuschi (2008b).

adaptação, que enfatiza o tema, o referencial –, criando-se uma sensação de conversa face a face, como se o autor protestasse *diante* do seu leitor. Além disso, as perguntas e as exclamações reiteradas *intensificam* a revolta, a indignação certamente experimentada por quem redigiu a carta. O texto torna-se, assim, mais expressivo e argumentativo.

Devem, porém, tomar algumas precauções: (a) não reforçar a visão dicotômica e preconceituosa da fala (incompleta, informal, inferior, simples etc.) e da escrita (completa, formal, superior, complexa etc.) e (b) não *impor* o uso das marcas de oralidade nas cartas do aluno, que possui o *direito*, como “estrategista da linguagem”, de não recorrer a tal recurso, se assim exigir seu propósito comunicativo.

### 6.1.3.5 Módulo 05: Outros recursos estilístico-argumentativos

Além das marcas de oralidade, vários outros recursos podem ser considerados em função da *argumentatividade* das cartas dos leitores. O exemplo a seguir é um verdadeiro “achado”, por reunir um número imenso desses recursos:

#### **Justiça sem pré**

Chega de pré: pré-sal, pré-civilização, pré-nação, pré-democracia, pré-educação, pré-saúde. E chega de tanto pré para um pré-povo, um pré-cidadão, para uma pré-justiça e para tanta presente mistificação demagógica, usando ideologia, religião, democracia como desculpas esfarrapadas para iludir essa sofrida população, enganada pela ausência de reais valores culturais e civilizatórios, como a verdadeira educação, a necessária saúde, a indispensável segurança e a tranquilidade de viver e morar, substituídas pela imersão cada vez maior nesse mar de lama moral, de caráter e de espírito em que atolaram esse país governado por políticos que se protegem com a incrível e ilegal impunidade que eles mesmos criaram, enquanto a demagogia floresce, a cultura decresce, a violência cresce e o terror prevalece! Não queremos pré-justiça, queremos Justiça já! (S. L. D.)

O Globo. Rio de Janeiro: 28 de março de 2010, p. 08.

O autor da carta, para alcançar seu objetivo comunicativo, lança mão de numerosos recursos estilístico-argumentativos que *destacam* suas ideias sobre o tema tratado e seu sentimento de indignação com o contexto social brasileiro: uso enfático de *pré-*, seleção de palavras muito sugestivas (“esfarrapadas”, “sofridas”, “atolaram”), anteposição estratégica dos adjetivos aos substantivos (“*necessária* saúde”, “*indispensável* segurança”), frases exclamativas (“Não queremos pré-justiça, queremos Justiça já!”), rima (“floresce”,

“decrece”, “cresce”, “prevalece”), inicial maiúscula em *Justiça*, apondo-se a *justiça*, expressão metafórica (“mar de lama moral”), marcada ainda por aliteração e assonância.

Outro recurso frequente nas cartas e estimado pelos alunos é a *ironia* que, quase sempre, evidencia o *ridículo* da situação relatada, tirando humor de um fato, a princípio, sério, grave, sem comicidade:

São alentadoras a presteza, a rapidez e a abundância com que nossa prefeitura atendeu as necessidades das nossas escolas (de samba, é claro). (J. C. M., sobre o incêndio que atingiu a Cidade do Samba, no Rio de Janeiro, em fevereiro de 2011)  
O Globo. Rio de Janeiro: 07 de fevereiro de 2011, p. 08.

Em sala de aula, o destaque – frisa-se mais uma vez – deve ser dado não à enumeração das estratégias, das figuras de linguagem, mas aos *efeitos expressivos e argumentativos* construídos na interação e materializados nos textos.

Dessa forma, o ensino de produção textual atrela-se ao contexto e ao propósito comunicativo do aluno-autor, desvencilhando-se dos “dogmatismos linguísticos”, tão comuns em práticas pedagógicas que *banalizam* a construção de textos, com listas de “macetes” (na verdade, imposições) para uma “Redação nota 10”.

#### 6.1.4 A produção final

Na produção final, o aluno tem a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos construídos *individualmente* nos módulos.

Estabelece-se também um momento de *avaliação somativa*, que toma como critério o domínio, por parte do estudante, do *somatório* (articulado, e não justaposto) das habilidades construídas no projeto. A avaliação não precisa ter relação direta com notas, podendo consistir na análise cuidadosa do resultado final do processo, com a intenção de aperfeiçoá-lo.

No colégio em que se aplicou a sequência, os alunos, aproveitando as discussões levantadas em sala a partir da leitura atenta dos diversos gêneros jornalísticos, *planejaram*<sup>107</sup> e redigiram suas cartas dos leitores, com o propósito de enviá-las aos principais jornais cariocas

<sup>107</sup> No planejamento, elabora-se o *plano* ou *roteiro* do texto. Sugere-se um método prático para isso, estruturado em duas etapas: (1) registro breve das ideias que vêm à memória, na ordem em que surgem, sem fórmula; (2) determinação da ordem em que os argumentos aparecerão no texto, quando se eliminam ideias supérfluas e incluem-se outras relevantes.



e de divulgá-las na própria escola, no jornal do grêmio estudantil e no mural intitulado *Fala, 92!*.

Os textos abordaram questões relacionadas tanto ao colégio (problemas na estrutura física, brigas entre alunos, desrespeito com o professor e funcionários), quanto ao Brasil e ao mundo (quedas de energia frequentes no Rio de Janeiro, presença do “internetês” entre os jovens, prevenção da dengue, corrupção na política, legalização da maconha, uso indiscriminado das redes sociais, preparativos para a Copa de 2014, violência urbana).

As cartas, após a etapa de revisão (individual e coletiva), demonstraram consistência argumentativa, com variados recursos persuasivos, incluindo a presença recorrente das marcas de oralidade, empregadas *estrategicamente*. Vejam-se exemplos comentados:

#### *Exemplo 01*

#### **Homofobia**

Falta de respeito deles? Hoje em dia, muitas pessoas se dizem contra a homofobia – rejeição ao relacionamento amoroso de indivíduos do mesmo sexo –, porém, quando se deparam com dois *gays* se beijando, sentem nojo e falam que isso é falta de respeito. Será mesmo? Quando você vê uma mulher e um homem trocando carinhos em público, você também sente repulsa? É falta de respeito também? Deixem de ser hipócritas e vão viver a vida de vocês!!! Os direitos têm de ser os mesmos para os héteros e para os homossexuais (L. Q. A. S., 14 anos).

O autor, para sustentar seu ponto de vista contrário à homofobia, emprega as seguintes estratégias estilístico-argumentativas:

- simulação de interlocução com um “leitor inimigo”, que representa o apoio à homofobia. Por isso, a presença de “você” e das reiteradas perguntas;
- frase com forte carga emotiva, expressando a indignação do enunciador com a discriminação enfrentada pelos *gays*: “Deixem de ser hipócritas e vão viver a vida de vocês!!!”. Nota-se também nessa frase uma sonoridade marcante, graças à aliteração de /v/;
- seleção de palavras enfáticas, como “nojo” e “hipócritas”;

- comparação entre a reação das pessoas diante de um casal *gay* (rejeição) e diante de um casal heterossexual (aceitação).

*Exemplo 02*

**Agressão na escola**

O que fazer quando o sangue esquentar? Recentemente, no campeonato de futebol na minha escola, ocorreu algo assustador: uma pancadaria! Só me lembro de ver alunos pulando a grade da quadra esportiva, todo mundo batendo em todo mundo e a “torcida” gritando, indo à loucura, aparentemente se divertindo com a situação. É normal se estressar durante um jogo, com um empurrão, coisas do futebol, mas o que leva alguém a agredir o outro às vezes gravemente? Cada vez mais problemas como esse vêm acontecendo nas escolas – experimenta procurar no *Youtube* vídeos desse tipo pra você ver... Um possível motivo pode ser o excesso de importância atribuída a lutas do tipo MMA, que mexe com a cabeça das pessoas. Eu também me amarro, mas lutar é uma coisa bem diferente de BRIGAR. Tá faltando educação! (I. J. S., 13 anos).

O autor confere à sua carta um “tom” coloquial por meio de muitos procedimentos linguísticos: marcas de interlocução (o pronome “você” e as frases interrogativas), enunciados exclamativos (“uma pancadaria!”, “Tá faltando educação”), repetição (“todo mundo batendo em todo mundo”), expressão de sentido vago (“coisas do futebol”), construção sintática típica da fala (“experimenta procurar no *Youtube* vídeos desse tipo pra você ver...”), formas aferética (“Tá”) e sincopada (“pra”), aspas de tom irônico (“torcida”) e caixa alta para acentuar a oposição entre “lutar” e “brigar”.

*Exemplo 03*

**COParticipantes**

Brasileira e carioca de sangue e de coração, deixo aqui minha revolta perante as decisões tomadas pelo Comitê da FIFA sobre os preparativos para a Copa de 2014. Será possível que a segunda cidade mais importante do país, com amplo poder econômico, esteja sendo preterida? O nome do Rio de Janeiro tem recebido pouca importância atualmente – como ocorreu também no caso dos *royalties* do petróleo. Por isso, na reunião em que foram decididos a ordem, o local e os dias dos jogos, colocaram o majestoso Maracanã como possivelmente o último a ser visitado pela seleção, apenas se chegarmos à final... Do contrário, nenhum jogador irá vestir a camisa verde e amarela no maior e mais importante estádio da América Latina. Das duas, uma: ou estão botando muita fé na seleção canarinho ou estão pouco se importando com os expectadores e amantes de futebol cariocas. Esta última é a que me parece mais plausível... (M. M. T, 14 anos).

O aluno sustenta a sua tese – o Rio de Janeiro deve ter maior participação na Copa de 2014 – recorrendo a procedimentos persuasivos, como o *argumento de autoridade* (“a segunda cidade mais importante do país”, “o maior e mais importante estádio da América Latina”) e a *alusão histórica* (“como ocorreu também nos casos dos *royalties* do petróleo”).

A carta também apresenta forte apelo estilístico, graças ao tom subjetivo e metafórico da apresentação do texto (“Brasileira e carioca de sangue e de coração...”), à adjetivação eloquente (“majestoso Maracanã”) e ao aproveitamento expressivo da forma do vocábulo “COPArticipantes” – um trocadilho que *sintetiza*, com criatividade, o ponto de vista do autor. Além disso, localizam-se uma pergunta retórica (“Será possível... esteja sendo preterida?”) e uma estrutura sintática coloquial (“Das duas, uma”), que auxiliam na *re-oralização* do texto.

Dentre o universo de cartas produzidas (vinte e nove, no total), publicaram-se três no jornal *O Dia*. Em sala de aula, compararam-se as versões publicadas com as cartas “originais”, constando-se que os editores alteraram os textos, às vezes significativamente:

- *Versão original*

#### **População mundial**

Confirmei boatos esta manhã ao ler a notícia de que o planeta terá 7 bilhões de habitantes nesta segunda-feira. Se em 13 anos, com 6 bilhões de pessoas, fomos capazes de submeter a Terra a um aquecimento global, a uma exorbitante quantidade de gás carbônico emitido anualmente na atmosfera, e a uma pobreza gritante e generalizada, não me atrevo a imaginar nossa situação nas próximas décadas. Desejo aos religiosos muita fé, aos cientistas muito estudo, aos políticos muita boa vontade, às empresas consciência ambiental e a nós muita sorte! (J. A. F., 14 anos).

- *Versão publicada*

#### **Humanidade precisará de sorte no futuro**

Então o nosso planeta já está com sete bilhões de habitantes, podendo chegar a 10 bilhões na virada do século. Se, até agora, infelizmente, fomos capazes de submeter a Terra a tanta violência e a uma pobreza gritante e generalizada, não me atrevo a imaginar nossa situação nas próximas décadas. Desejo, aos religiosos, muita fé; aos cientistas, muito estudo; aos políticos, muita boa vontade; às empresas, consciência ambiental; e a nós, muita sorte!

O DIA. Rio de Janeiro, 03 de novembro de 2011, 18.

Notam-se alterações na *forma* – redução do início da carta, correção dos sinais de pontuação no último período – mas principalmente no *conteúdo*: troca do título por um mais alarmante e apelativo, supressão de informações (“... submeter a Terra a um aquecimento global”) e inclusão de outras (“... podendo chegar a 10 bilhões na virada do século”, “... a tanta violência”).

Com isso, os estudantes depararam-se com uma característica marcante do gênero *carta dos leitores* – a *coautoria* – haja vista a interferência do editor na definição da versão final do texto. Apesar de a maioria das alterações ter sido explicada pelo professor e compreendida pelos alunos, estes não apreciaram a “ajuda” dos jornalistas.

No fim do projeto, alcançaram-se os objetivos traçados: uma prática pedagógica além do conteúdo estritamente “gramatical”, possibilitando a leitura e a produção de textos (orais e escritos) detentores de reais propósitos comunicativos, inclusive fora da escola.

## 6.2 A autoavaliação dos textos

A produção escrita compreende a importantíssima – mas também, por vezes, desprezada – *revisão* do texto, a qual exige *reescritas*, com alterações na seleção de palavras, na sua combinação nas frases, na ordenação dos parágrafos, na escolha de registro etc., tendo sempre em mente a adequação ao *contexto* em que o interlocutor se encontra.

A revisão, porém, não pode ser limitada a apenas uma etapa *final*, realizada quando se escreve a última palavra. Na verdade, revisa-se o texto à medida que ele está sendo elaborado, em um *constante* movimento de reflexão.

O ideal é um aluno com autonomia para efetuar todas as revisões que julgar necessárias para o seu texto, mas, enquanto não se alcança tal habilidade, o professor pode criar momentos nas aulas para esse tipo de procedimento, intercalando atividades individuais com atividades em dupla ou em grupo – é uma excelente estratégia didática solicitar que um estudante “corrija” a produção do colega.

O professor, no entanto, precisa oferecer ao aprendiz os critérios de revisão que todos os escritores proficientes (não necessariamente famosos) empregam. A seguir, serão apresentadas duas sugestões de encaminhamento para o trabalho de revisão de textos dos (e

pelos) próprios estudantes: a primeira, de caráter mais geral, aplica-se a variados gêneros do discurso escrito; a segunda restringe-se às *cartas dos leitores*.

#### *Processo de revisão de textos variados*

Na revisão do texto, é necessário:

- Confirmar se os objetivos comunicativos estão sendo cumpridos.
- Avaliar a progressão temática (coerência).
- Observar a concatenação entre os períodos, os parágrafos e as partes maiores do texto (coesão).
- Avaliar a clareza do que está sendo comunicado.
- Verificar a adequação do texto às condições da situação de produção.
- Rever a fidelidade da formulação linguística do texto às normas da sintaxe e da semântica, conforme a gramática descritiva e normativa da língua.
- Rever os aspectos da superfície do texto: pontuação, ortografia e paragrafação.

#### *Processo de revisão de cartas dos leitores*

Na escrita e na revisão da carta, é necessário:

- Seguir as características formais do tipo de carta escolhido.
- Definir bem o objetivo comunicativo da carta.
- Verificar se, no decorrer da escrita, tal objetivo está sendo alcançado.
- Empregar uma linguagem adequada ao destinatário.
- Colocar-se no lugar do leitor, para ver se o texto está coerente, se tem sentido.
- Se a carta é predominantemente argumentativa, observar se a tese está clara e sua fundamentação, consistente.
- Usar adequadamente procedimentos estilístico-argumentativos para deixar a carta mais expressiva e persuasiva, se esse for o propósito.
- Tomar cuidado com os aspectos gramaticais (concordância, regência, pontuação, etc) e com a ortografia.

- Conferir se o texto atende às exigências do veículo de comunicação ao qual a carta será enviada<sup>108</sup>
- Verificar o endereço do destinatário.

Deve-se tomar a precaução de não transformar a revisão textual em um processo por demais enfadonho, o que pode acontecer caso o professor exagere nos aspectos a serem corrigidos – o mais interessante é *selecionar* os pontos salientados em cada produção.

Não se pode perder de vista que o propósito maior desse tipo de atividade consiste em promover uma escrita “autêntica” na sala de aula, atrelada sempre aos processos de “refazimento” do texto.

O professor, para atribuir maior grau de realidade ao seu trabalho, pode apresentar aos estudantes manuscritos de textos famosos com as correções efetuadas pelos próprios artistas, como os de Machado de Assis, facilmente encontrados na *Internet*, em *sites* confiáveis – o da Biblioteca Nacional, por exemplo – ou ainda tornar públicas declarações de autores que não medem esforços para aproximarem seus textos da perfeição. As coletâneas de depoimentos feitas por José Domingos Brito (2007a e 2007b) ajudam muito nessa tarefa. Veja-se uma confissão de Chico Buarque:

Escrevo rascunhos, esboços, ideias esparsas, no computador ou em qualquer papel ao alcance da mão. Quando o livro já está encaminhado, escrevo no computador, imprimo, leio, risco, rasuro, anoto, volto ao computador, imprimo, leio e assim sucessivamente. Reescrevo tudo inúmeras vezes... (BRITO, 2007b, 84).

Durante os momentos de revisão, aquela carta produzida pelos alunos do nono ano e enviada ao *Jornal Alpha* – transcrita em 6.1.2 – passou por algumas reescritas até assumir a configuração final (as alterações estão destacadas):

#### **O caso da cantina**

Todos os alunos que *passaram* pelo CAP-Uerj já devem estar cansados de saber da precariedade da cantina da escola: alimentos nada saudáveis que ficam lá o dia inteiro esperando que algum “desavisado” os coma e passe mal.

Além disso, os preços elevadíssimos dos *produtos* deixam os estudantes em um dilema: ou passar fome ou pagar um valor absurdo pelo “*lanchinho*”. *Um exemplo que ilustra*

<sup>108</sup> Cada jornal estipula suas regras de publicação, quase sempre expostas no rodapé da página em que estão as cartas. Em *O Dia*, por exemplo, lê-se: “O leitor deve enviar nome completo, endereço e telefone”.

*bem o abuso dos preços cobrados no CAp é o valor do simples e cotidiano “pão na chapa”: R\$ 1,50!*

*A direção do colégio deveria tomar alguma decisão sobre isso. Se esses problemas persistirem, seremos a favor da venda de “Kit anti-intoxicação alimentar” na escola, pois não sabemos o que pode vir a cada mordida (muito cara, por sinal).*

*Alunos da 92.*

A maior mudança foi o acréscimo de um *exemplo exclamativo* (“pão na chapa!”) para fundamentar a tese de que os produtos da cantina são caros e de uma *solução irônica* para o problema (“Kit anti-intoxicação”). A ideia surgiu depois que os estudantes leram cartas que lançavam mão dos mesmos recursos.

Com tais inserções, a composição ficaria muito extensa, em comparação às outras cartas dos leitores, o que levou os alunos a retirarem uma passagem pouco informativa do último parágrafo.

Atesta-se, então, a postura *reflexiva* assumida por aqueles que se dispõem a revisar e a reescrever seus textos, visando a uma adequação plena (ou quase) aos seus propósitos comunicativos.

### 6.3 Outras possibilidades

As propostas de produção de texto a seguir abordam (sub)gêneros do discurso que se aproximam (pela forma ou pela função) das cartas dos leitores – como a carta pessoal, a carta aberta, ou mesmo o comentário de *blog* – destinados a pessoas “reais”, mas a criaturas inventadas também, invadindo, portanto, o espaço da literatura.

#### *Proposta 01*

Na *Internet*, somos, a todo o momento, solicitados a emitir nossas opiniões sobre diversos temas (do último sucesso sertanejo à doença do ex-presidente), nos *fóruns* criados no *Orkut*, no *Facebook* e em *blogs*, como este lançado no *site* da revista *Capricho*, sobre a última edição do *Big Brother Brasil*: “E aí? Será que a Jake realmente merece ir para o paredão? O que vocês acham?”. A internauta Monielly Gonçalves redigiu um comentário:

Minha gente, se ela sair, vai perder a graça! Aquela menina não tem juízo certo, não! É muito engraçada! Quem é que não chora ou dorme demais? Quem tem que sair é aquela Renata. Ô mina sem graça, viu!?

Adaptado de [www.capricho.abril.br/blogs/jakeline](http://www.capricho.abril.br/blogs/jakeline). Acesso em 20 de janeiro de 2012.

Escolha um *blog* que promova um debate sobre algum tema do seu interesse e escreva um comentário, recorrendo às estratégias argumentativas que você conhece. Depois, envie o *link* aos colegas de turma e ao professor para que todos possam participar também!

Sugestões de *blog*: [globoesporte.globo.com/platb](http://globoesporte.globo.com/platb) (esporte), [papelpop.com](http://papelpop.com) (variedades, cultura *pop*), [naosalvo.com.br](http://naosalvo.com.br) (variedades), [g1.globo.com/platb/blogs-e-colunas](http://g1.globo.com/platb/blogs-e-colunas) (meio ambiente, economia, política, entretenimento).

### Proposta 02



x17322003 fotosearch.com.br

*Rafaela Salgado tem 14 anos e estuda no Colégio Municipal Marechal Mascarenhas Moraes (Rua Carlos Seidl, 20, Caju, Rio de Janeiro, CEP 20932-003). Está no nono ano. Ama cinema. Adorou “Lua nova” e quer fazer novos amigos. É louca por Matemática. Coleciona ursos de pelúcia e tem medo de trem lotado; acha que ele pode virar.*

Já que Rafaela adora fazer amigos, por que não se corresponder com ela através de **cartas**? O endereço você já tem.

Nas cartas, será possível falar de suas preferências (música, cinema, televisão), de seus planos para o futuro, de seus medos, do seu dia a dia na escola, no seu bairro; além de perguntar mais coisas sobre a vida da Rafaela.

Com certeza, ela convidará outros amigos para participar da interação.<sup>109</sup>

<sup>109</sup> Quanto ao trabalho com *cartas pessoais*, pouco utilizadas pela maior parte dos adolescentes de hoje, seria de muita valia se o professor iniciasse as atividades incitando os estudantes a responderem oralmente a questionamentos do tipo: *Você costuma receber e escrever cartas? De que tipo: longas, curtas, apaixonadas, escritas à mão, digitadas...? De quem: de um amigo distante, de uma tia, de um amor antigo...?* O interesse dos alunos pode ser despertado ainda mais se o professor levar para a aula algum filme em que a carta seja a protagonista (*O carteiro e o poeta* ou *P.S. Te amo*, por exemplo), ou algumas cartas de escritores consagrados, que souberam fazer arte com esse gênero. Existem várias antologias com textos de Clarice Lispector, Machado de Assis, Monteiro Lobato, Caio Fernando Abreu, Carlos Drummond de Andrade, entre outros. Vale a pena também citar ou mesmo propor aos alunos pesquisas sobre frases e declarações famosas sobre cartas. Alguns exemplos: “Tenho pena das pessoas que não escrevem cartas” (Elisabeth Bishop, escritora), “A carta revela a nossa própria alma” (Demétrio, filósofo grego), “Muitas coisas só podem ser ditas por cartas” (Walter Sales, cineasta).



### Proposta 03

Carta também é espaço para *criação*, para *invenção*! Podemos escrever a pessoas imaginárias, a personagens de livros, de filmes, de novelas... Além disso, usar “máscaras”: sermos adultos, idosos, crianças, ora felizes, ora tristes...

a) *Escrevendo uma carta para o Renê, de “Fina Estampa”*

Leia o resumo da novela do dia 15 de janeiro de 2012:

#### **Acabou o amor: Renê e Griselda se separam**

O amor de Griselda (Lilia Cabral) e Renê (Dalton Vigh) será abalado esta semana. O chef descobrirá que a Pereirão é a verdadeira patrocinadora do Brasileiríssimo e ficará desapontado com a mentira. Ele chegará a compará-la a Tereza Cristina (Christiane Torloni), o que deixará a nova milionária indignada.

Renê pede, então, que Griselda se desculpe, mas ela se recusa e diz que agiu acreditando que estava correta. O cozinheiro decide sair da mansão da namorada e não voltar mais. Ele também avisa que ficará no comando do restaurante até que encontrem um substituto para seu cargo.

*Extra* (Revista Canal Extra). Rio de Janeiro: 15 de janeiro de 2012, p. 14.

Escreva uma carta a Renê, *convencendo-o* a não terminar com Griselda. Você pode fingir ser um amigo ou uma amiga muito próximo(a) da personagem abandonada. Pense muito bem nos *argumentos* que irá empregar para persuadir Renê.

b) *Escrevendo como um “defunto autor”*

A seguir, o primeiro capítulo do livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, cujo narrador, depois de morto, resolve escrever sobre sua vida, com a vantagem de poder falar (bem ou mal) de quem quisesse, uma vez que ninguém poderia tirar satisfação com ele, caso se sentisse ofendido.

Algum tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim, isto é, se poria em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte. Suposto o uso vulgar seja começar pelo nascimento, duas considerações me levaram a adotar diferente método: a

primeira é que não sou propriamente um autor defunto, mas um defunto autor, para quem a campa foi outro berço; a segunda é que o escrito ficaria assim mais galante e mais novo.

ASSIS, Machado de. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Rio de Janeiro: Editora Rovel, p. 14.

A proposta é você empregar o mesmo recurso que Machado de Assis: criar um personagem morto (sua “máscara” na carta). A missão é escrever uma carta relatando as experiências no “além”. Vale também, como faz Brás Cubas, refletir sobre a passagem pela Terra. Sua carta pode ser endereçada à família, aos amigos e, mesmo, a toda a Humanidade! Lembre-se: você vai escrever como o “defunto autor”.

*c) Vale, vale tudo!*

Agora vale você escrever carta para qualquer destinatário (Papa, Papai Noel, Madonna, Dunga dos sete anões, Chapolin, seu vizinho imaginário...), dizendo o que você quiser (ganhou na loteria, foi traído, achou um baú cheio de ouro no porão da sua casa, ganhou uma verruga no dedo da mão porque apontou para uma estrela, descobriu que sou professor de português é um ET...).

*Proposta 04*

Chico Buarque, um dos maiores compositores do país (além de dramaturgo e romancista), já escreveu muitas e muitas letras de música falando de amor. Vejamos uma:

**Palavra de mulher**

Vou voltar  
 Haja o que houver, eu vou voltar  
 Já te deixei jurando nunca mais olhar pra trás  
 Palavra de mulher, eu vou voltar  
 Posso até sair de bar em bar  
 Falar besteira e me enganar  
 Com qualquer um deitar  
 A noite inteira, eu vou te amar (...)

Disponível em [www.vagalume.com.br/chico\\_22](http://www.vagalume.com.br/chico_22), acesso em 15 de novembro de 2011.

Mesmo não sendo uma carta, é possível identificar um “destinatário” para a música. Em outras palavras, a “voz” feminina que fala na música dirige-se a alguém, por quem é apaixonada.

Na letra, é pedido para o ser amado esperar (“Me espera / Eu vou voltar”). A tarefa é você escrever uma carta como resposta ao pedido: você vai esperar a mulher? Vai aceitá-la de volta? Por quê? Será que ela merece mesmo?

### *Proposta 05*

Imaginemos uma situação:

Você pede à sua professora para ir ao banheiro. Quando você está lá, escuta um estrondo. Olha para cima e vê o teto caindo. Por pouco, você não se fere. A sua primeira providência foi se dirigir à direção para reclamar da precariedade do banheiro. O diretor, no entanto, não aceita suas queixas. Você resolve, então, escrever uma *carta aberta* destinada a toda comunidade escolar<sup>110</sup>.

A situação aqui narrada é inventada, mas, caso na sua escola (ou na sua rua, no seu bairro) haja algum problema que precise de divulgação, você pode escrever uma *carta aberta* ao diretor, ao presidente da associação de moradores, ao prefeito.

Lembre-se de que esse tipo de carta exige o maior número possível de leitores. Por isso, distribua-a pela escola, pelas ruas, cole-a em um lugar muito frequentado.

---

<sup>110</sup> É imprescindível trabalhar um modelo de *carta aberta* com os alunos, antes de solicitar-lhes a produção de uma.

## 7 CONCLUSÃO

Acolher uma perspectiva bem mais ampla de língua, imersa na realidade dos usos linguísticos e na instigante aventura da interação humana, em detrimento do enfoque puramente formal dos recursos verbais, viabilizou, neste trabalho, o desenho de outros caminhos e possibilidades de *investigações teóricas e pedagógicas*.

Esse redesenhar permitiu que a fala deixasse de ser tomada como espaço do caos, do erro, da imprecisão e da informalidade, do “tudo pode”, em profunda oposição à escrita, lugar da perfeição, da ordem, da homogeneidade e da correção. Em vez disso, fala e escrita sobrelevaram-se igualmente válidas e significativas, garantindo a concretização eficaz das diversas práticas linguísticas.

Tornou-se possível também dar novo enfoque ao estudo da expressividade, que deixou de ser predeterminada pela vontade do autor, fruto de ímpetos psicológicos, imanente ao próprio código ou privilégio do domínio artístico-literário, revelando-se, então, resultado de escolhas agenciadas pelos sujeitos nas interações verbais das variadas esferas de atividades.

Ampliou-se ainda o conceito de argumentação, considerada não apenas um tipo de texto regido por modelos cristalizados, mas uma propriedade intrínseca aos atos linguísticos, uma vez que todo enunciado move-se por um projeto de dizer de sujeitos que têm o “outro” em seu horizonte de expectativas. Em consequência, argumento abarca não somente procedimentos “tradicionais” (exemplificação, estatísticas, alusões históricas etc.), como também quaisquer artifícios empregados para “iluminar” ideias.

Traçado tal panorama, confirmou-se a hipótese de que as marcas de oralidade constituem recursos estilístico-argumentativos que permitiram aos enunciadores das cartas investigadas no *corpus* fabricarem estrategicamente atmosferas orais em sua escrita, evocando nos leitores sentimentos experimentados diante de questões polêmicas da vida diária da sociedade brasileira.

Assim, os traços da fala, além de comprovarem a inter-relação entre oralidade e escrita, mostraram-se potentes meios de conferir às cartas dos leitores maior vigor expressivo, e de conclamar o público para o envolvimento no debate de assuntos que lhe dizem respeito, incitando seus anseios argumentativos, de modo a unir a *esfera privada*, evidenciada pelo termo “carta”, e a *esfera pública*, marcada pelo determinante “dos leitores”.

A conjuntura que ora se delineia lança novo viés sobre a prática pedagógica, na qual se oportuniza aos estudantes assumirem-se sujeitos “estrategistas da linguagem”, que manipulam recursos verbais, visando a concretizar propósitos comunicativos em produções escritas, em que traços da fala podem imbuí-las de expressividade e de efeitos de sentido diversos (proximidade com os interlocutores, presentificação de cenas, maior informalidade etc.).

As cartas dos leitores na sala de aula, além de inserirem os alunos em debates de cunho social, apelam para a sua tomada de posicionamento crítico, contribuindo para os processos de autoria, já que os textos, quando publicados em jornais ou disseminados no ambiente escolar, como propõem a sequência didática delimitada, não servem somente para notas e conceitos, mas para cumprir funções na vida cidadã, circulando fora da escola e, por isso mesmo, dotados de projetos de dizer concretos e autênticos.

O gênero em estudo demonstra ainda, de modo irrefutável, que os textos lidos e produzidos nas aulas de Português não necessitam apresentarem-se homogêneos e estanques quanto às modalidades, e que as possibilidades de escolhas linguísticas não precisam ser, de antemão, cerceadas por meio dos “macetes” da “redação escolar”, cabendo sempre ao aluno, responsável pelo seu dizer em parceria com os interlocutores, a decisão de construir textos plenos, intencionalmente, de traços da fala ou, ao contrário, próximos aos gêneros prototípicos.

Se escrever for mesmo trabalhar conscientemente com estratégias, lançar mão de “dogmatismos linguísticos”, como o veto às marcas da oralidade, é “roubar” no jogo. E quem sairá prejudicado?

## REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.

ALMEIDA, Jahilda Lourenço de; GERAB, Wilma Terezinha Liberato. *Quo vadis, retoricidade? Estratégias interacionais em entrevistas radiofônicas*. In: PRETI, Dino (Org.). *Oralidade em diferentes discursos*. São Paulo: Humanitas, 2006. p.209-242.

ANDRADE, Maria Lúcia da C. V. de O. A digressão como estratégia discursiva na produção de textos orais e escritos. In: PRETI, Dino (Org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas, 2001. p.205-226.

\_\_\_\_\_. A revista Veja: interação e ensaio. In: PRETI, Dino (Org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2002. p.205-226.

\_\_\_\_\_. As crônicas de Carlos Heitor Cony e a manutenção de um diálogo com o leitor. In: PRETI, Dino (Org.). *Diálogos na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2005. p. 299-324.

\_\_\_\_\_. Cartas do editor em revistas brasileiras: marcas do envolvimento. In: PRETI, Dino (Org.). *Oralidade em diferentes discursos*. São Paulo: Humanitas, 2006. p.129-160.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

\_\_\_\_\_. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

\_\_\_\_\_. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.

ARISTÓTELES. *Arte poética, arte retórica*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2008.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias. In: PRETI, Dino (Org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas, 2001. p.57-78.

\_\_\_\_\_. Interação em anúncios publicitários. In: PRETI, Dino (Org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2002. p.17-44.

\_\_\_\_\_. Procedimentos de reformulação: a correção. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 2003. p. 147-178.

\_\_\_\_\_. Efeitos de oralidade no texto escrito. In: PRETI, Dino (Org.). *Oralidade em diferentes discursos*. São Paulo: Humanitas, 2006. p. 57-84.

\_\_\_\_\_. Linguagem popular e a oralidade: efeitos de sentido no discurso. In: PRETI, Dino (Org.). *Oralidade em textos escritos*. São Paulo: Humanitas, 2009. p.34-67.

BELLINE, A. H. C. *A dissertação*. São Paulo: Ática, 2002.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que carta do leitor na sala de aula?. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; DIONÍSIO, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 208-216.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Orientações Educacionais e Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM +): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>.

BRITO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

BRITO, José Domingos (Org.). *Por que escrevo?* São Paulo: Novera, 2007a.

\_\_\_\_\_. *Como escrevo?* São Paulo: Novera, 2007b.

BUSUTH, Mariangela Ferreira. *Redação técnica empresarial*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

CAMARA JR., Joaquim Matoso. Considerações sobre o estilo. In: CAMARA JR., Joaquim Matoso. *Dispersos*. Organizado por Carlos Eduardo Falcão Uchôa. Rio de Janeiro: FGV, 1972.

\_\_\_\_\_. *Contribuição à estilística portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985a.

\_\_\_\_\_. Joaquim Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática*. Petrópolis: Vozes, 1985b.

CARNEIRO, Agostinho Dias. *Redação em construção: a escritura do texto*. São Paulo: Moderna, 2001.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Locuções tradicionais no Brasil*. Rio de Janeiro: MEC, 1997.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2000.

\_\_\_\_\_. Apresentação: projeto de gramática do português falado. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de (Org.). *Gramática do português falado: a ordem*. Campinas: Editora da Unicamp, 2002. v.1, p.07-24.

\_\_\_\_\_. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. São Paulo: Atual, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2009.

CITELLI, Adilson. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 1994.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ática, 2006.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. *A linguagem da política: inovações linguísticas no português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2004.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CUNHA, Anna Carla de Oliveira Dini. *Uma história de constituição de um gênero discursivo em sala de aula: cartas*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Unicamp, Campinas, 2005.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

ECO, Umberto. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

FARIA, Maria Alice. *O jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2007.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. A propósito das marcas de correção no discurso oral culto. In: PRETI, Dino (Org.). *Léxico na língua oral e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2003. p.211-226.

\_\_\_\_\_. A crônica de Lima Barreto: dialogismo fala/escrita. In: PRETI, Dino (Org.). *Diálogos na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2005. p. 325-343.



FÁVERO, Leonor Lopes et al. A correção do texto falado: tipos, funções e marcas. In: NEVES, Maria Helena de Moura (Org.). *Gramática do português falado: novos estudos*. São Paulo: Humanitas; Campinas, Editora da Unicamp, 1999. v. 7, p-9-28.

\_\_\_\_\_. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2004.

GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloísa. *Pontos de vista*. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú social; Brasília, DF: MEC, 2008.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. Marcas de oralidade em textos escolares. In: PRETI, Dino (Org.). *Oralidade em textos escritos*. São Paulo: Humanitas, 2009. p.249-262.

GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

GUIMARÃES, Elisa. *A articulação do texto*. São Paulo: Ática, 2005.

HAWAD, Helena Feres. Texto ou gramática?. In: VALENTE, André Crim; PEREIRA, Maria Teresa G. (Org.). *Língua portuguesa: descrição e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 153-166.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Nomenclatura gramatical brasileira: 50 anos depois*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HILGERT, José Gaston. A construção do texto 'falado' por escrito na Internet. In: PRETI, Dino (Org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas Publicações, 2001. p.17-56.

\_\_\_\_\_. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas Publicações, 2003. p.117-146.

\_\_\_\_\_. Oralidade em textos de divulgação científica para crianças. In: PRETI, Dino (Org.). *Oralidade em textos escritos*. São Paulo: Humanitas Publicações, 2009. p. 96-117.

ILARI, Rodolfo. *Introdução à semântica: brincando com a gramática*. São Paulo: Contexto, 2007.

JOUBE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

JUBRAN, Spinard. Funções textuais-interativas dos parênteses. In: NEVES, Maria Helena de Moura (Org.). *Gramática do português falado: novos estudos*. São Paulo: Humanitas; Campinas, Editora da Unicamp, 1999. v. 7, p-9-28.

JUNIOR, Juvenal Zanchetta. Por que, afinal, a leitura de jornais na escola?. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). *O jornal na vida do professor e no trabalho docente*. São Paulo: Global, 2008. p. 57-66.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1991.

\_\_\_\_\_. A produção textual do sentido. In: VALENTE, André (Org.). *Língua, linguística e literatura: uma integração para o ensino*. Rio de Janeiro: EdUERj, 1998.

\_\_\_\_\_. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2007a.

\_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto 2007b.

\_\_\_\_\_. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 2005.

LAPA, Manuel Rodrigues. *Estilística da língua portuguesa*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1998.

LEITE, Marli Quadros. Purismo no discurso oral culto. In: PRETI, Dino (Org.). *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas Publicações, 1997. p. 63-92.

\_\_\_\_\_. Língua falada: uso e norma. In: PRETI, Dino (Org.). *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999. p.179-208.

\_\_\_\_\_. Oralidade, escrita, gênero e mídia: entrelaçamentos. In: PRETI, Dino (Org.). *Oralidade em diferentes discursos*. São Paulo: Humanitas Publicações, 2006. p. 85-110.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOZZA, Carmem. *Escritos sobre jornal e educação: olhares de longe e de perto*. São Paulo: Global, 2009.

LUKEMAN, Noah. *A arte da pontuação*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

MACEDO, Walmírio. *Gramática da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Presença Edições, 1991.

MAGALHÃES JÚNIOR, R. *Dicionário brasileiro de provérbios, locuções e ditos curiosos*. Rio de Janeiro: Documentário, 1974.

MAIA, Eleonora Motta. *No reino da fala: a linguagem e seus sons*. São Paulo: Ática, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1991.

\_\_\_\_\_. A hesitação. In: NEVES, Maria Helena de Moura (Org.). *Gramática do português falado: novos estudos*. São Paulo: Humanitas Publicações; Campinas, Editora da Unicamp, 1999. v.7, p-9-28.

\_\_\_\_\_. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco 'falada'. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005a. p. 21-34.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005b.

\_\_\_\_\_. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio (Org.). *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p.34-56.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2008b.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística*. São Paulo: T. A. Queiroz, 2003.

MEDINA, José. Criatividade linguística e relativismo. In: MEDINA, José (Org.). *Linguagens: conceitos-chave em filosofia*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MELO, Gladstone Chaves de. *Ensaio de estilística da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de. *Cartas à redação: uma abordagem discursiva*. 1999. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas, 1999.

MENEZES, William Augusto. Estratégias discursivas e argumentação. In: LARA, Gláucia Muniz Proença (Org.). *Língua(gem), texto e discurso: entre a reflexão e a prática*. Belo Horizonte: FALE / UFMG, 2006.

MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTA-ROTH, Désirée (Org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MONTEIRO, José Lemos. *A estilística: manual de análise e criação do estilo literário*. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

MORAES, Lygia Corrêa Dias de. A sintaxe na língua falada. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas Publicações, 2003. p.191-214.

MURRY, J. Middleton. *O problema do estilo*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1968.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na Escola*. São Paulo: Contexto, 1990.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: NEVES, Maria Helena de Moura (Org.). *Gramática do português falado: novos estudos*. São Paulo: Humanitas Publicações; Campinas, Editora da Unicamp, 1999. v.7, p-9-28.

\_\_\_\_\_. Fala e escrita: a mesma gramática?. In: PRETI, Dino (Org.). *Oralidade em textos escritos*. São Paulo: Humanitas Publicações, 2009. p. 19-40.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Como ensinar a argumentar por escrito. In: MARTINS, Cláudia Fátima e CORREA, Ângela Maria da (Org.). No prelo, organizado pelo Departamento de Letras Neolatinas da UFRJ.

\_\_\_\_\_. *Descrição do português à luz da linguística do texto*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001. Apostila elaborada para curso de pós-graduação à distância.

\_\_\_\_\_. Os gêneros da redação escolar e o compromisso com a variedade padrão da língua. In: HENRIQUES, Cláudio Cezar; SIMÕES, Darcília (Org.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Europa, 2004.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais e conceitos afins: teoria. In: VALENTE, André (Org.). *Língua portuguesa e identidade: marcas culturais*. Rio de Janeiro: Caetés, 2007.

PAULINO, Graça et al. *Tipos de texto, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

- PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2002.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Porto Alegre: L&PM; Rio de Janeiro: Rocco, 2008.
- PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. Educação de Jovens e Adultos (EJA): reflexões sobre uma proposta de ensino da língua portuguesa. In: VALENTE, André Crim; PEREIRA, Maria Teresa G. (orgs). *Língua Portuguesa: descrição e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 239-256.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2005.
- PIRIE, Madsen. *Como vencer todas as argumentações: usando e abusando da lógica*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- PLANTIN, Christian. *A argumentação: história, teorias e perspectivas*. São Paulo: Parábola, 2008.
- POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: ALB / Mercado das Letras, 1996.
- \_\_\_\_\_. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006. p.32-38.
- PRETI, Dino. *Sociolinguística: os níveis da fala, um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977
- \_\_\_\_\_. *A linguagem proibida: um estudo sobre a linguagem erótica, baseado no Dicionário moderno de Bock, de 1903*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.
- \_\_\_\_\_. *A gíria e outros temas*. São Paulo: TA Queiroz: Editora da USP, 1984
- \_\_\_\_\_. A gíria na língua falada e na escrita: uma longa história de preconceito social. In: PRETI, Dino (org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas Publicações, 2001, p.241-257.
- \_\_\_\_\_. Alguns problemas interacionais da conversação. In: PRETI, Dino (Org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas Publicações, 2002, p.45-66.
- \_\_\_\_\_. Variação lexical e prestígio social das palavras. In: PRETI, Dino (Org.). *Léxico na língua oral e na escrita*. São Paulo: Humanitas Publicações, 2003a, p.47-68.
- \_\_\_\_\_. A língua falada e o diálogo literário. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas Publicações, 2003b, p.245-262.

\_\_\_\_\_. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

RAMOS, Jânia M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2002.

RANGEL, Egon. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.13-21.

RECTOR, Mônica. *A linguagem da juventude: uma pesquisa geo-sociolinguística*. Petrópolis: Vozes, 1975.

RIBEIRO, Roziane Marinho. *A construção da argumentação oral no contexto de ensino*. São Paulo: Cortez, 2009.

RISSO, Mercedes Sanfelice. Aspectos textuais-interativos dos marcadores discursivos de abertura *bom, bem, olha, ah*, no português culto falado. In: NEVES, Maria Helena de Moura (org.). *Gramática do português falado: novos estudos*. São Paulo: Humanitas Publicações; Campinas, Editora da Unicamp, 1999. v. 7, p-9-28.

RODRIGUES, Ângela C. Souza. Língua falada e língua escrita. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas Publicações, 2003. p.15-38.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. Ler o mundo. *O Globo*, Rio de Janeiro, 08 nov. 2000.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, Vera Lúcia Paredes. *Cartas cariocas: a variação do sujeito na escrita informal*. Tese (Doutorado) – UFRJ, Rio de Janeiro, 1988.

SILVA, Giselle Machline de O. Analogia e fisiologia dos marcadores discursivos não-prototípicos. In: NEVES, Maria Helena de Moura (Org.). *Gramática do português falado: novos estudos*. São Paulo: Humanitas Publicações; Campinas: Editora da Unicamp, 1999. v.7, p. 9-28.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. *Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos*. Tese (Doutorado) – UFMG, Belo Horizonte, 2002.

SILVA, Luiz Antônio. Oralidade em contos de Luiz Vilela. In. PRETI, Dino (Org.). *Oralidade em textos escritos*. São Paulo: Humanitas Publicações, 2009. p.67-95.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THEREZO, Graciema Pires. *Como corrigir redação*. Campinas (SP): Alínea, 2002.

TIN, Emerson (Org.). *A arte de escrever cartas: Antônio de Bolonha, Erasmo de Rotterdam, Justo Lúpsio*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. O relevo no português falado: tipos e estratégias, processos e recursos. In: NEVES, Maria Helena de Moura (Org.). *Gramática do português falado: novos estudos*. São Paulo: Humanitas Publicações; Campinas, Editora da Unicamp, 1999. v. 7, p-9-28.

\_\_\_\_\_. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2007.

URBANO, Hudinilson. A expressividade na língua falada de pessoas cultas. In: PRETI, Dino (org.). *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas Publicações, 1997. p. 63-110.

\_\_\_\_\_. Aspectos basicamente interacionais dos marcadores discursivos. In: NEVES, Maria Helena de Moura (org.). *Gramática do português falado: novos estudos*. São Paulo: Humanitas Publicações; Campinas, Editora da Unicamp, 1999<sup>a</sup>. v.7, p. 9-28.

\_\_\_\_\_. Variedades de planejamento no texto falado e no escrito. In: PRETI, Dino (Org.). *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999b. p.131-152.

\_\_\_\_\_. *Oralidade na literatura: o caso Rubem Fonseca*. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. A linguagem falada e escrita de Helena Silveira. In: PRETI, Dino (Org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas Publicações, 2001. p.157-190.

\_\_\_\_\_. Uso e abuso de provérbios. In: PRETI, Dino (Org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas Publicações, 2002. p. 253-321.

\_\_\_\_\_. Marcadores Conversacionais. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas Publicações, 2003. p. 93-116.

VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: WNF Martins Fontes, 1999.

VALENTIN, Claudia Atanzio. *O romance epistolar na literatura portuguesa da segunda metade do século XX*. Tese (Doutorado) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.

VIANA, Fernando Valeriano; SILVA, Ynaray J. da. O jornal e a prática pedagógica. In: CITELLI, Adilson Odair (Coord.). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 79-98.

WEEDWOOD, Barbara. *História concisa da linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.