

holding I perguntar  
securitites are: Note,  
holder or trustee or in an  
corporation for whom and  
paragaphs for whom and  
and conditions show the affil  
the books" of the company  
other than that of a bona  
issue of this publication  
paid subscribers during th

new training m  
ste-ups is being  
ethod includes  
ofessional qual  
quare, register m  
structions. The  
inting or dupli

eu tinha visto  
ação teve ótim  
mais seguro, de  
funcionava e a  
se tornado misa  
ante chegando

West, mit zwei M  
inwohnern im  
68te Industriest  
nds, hat eine bes  
ehungskraft über  
bewahrt: Rund e  
Touristen komm  
n die Spree und  
ie anerkannt g

866, São Paulo, SP. P  
rosos, 63, sala 1509  
no preço do último  
tos e cinquenta cruz  
a William Spöers, 10  
OGUE não se respon  
Distribuição exclusi  
S.A., rua Teodoro Si  
ção desta obra foi  
Lettera, SP, os fotoli

And modification  
ot 3-dimensional  
using its handy  
ects, too — like pe  
era modification  
py of every desc:  
s in line or halfto

mpographic is loo  
terest and experier  
sist in completing C  
pe faces, such as I  
velop and implemer  
-int-out. The unique  
mpographic's equip  
ith newly-completed

« truccate e su mis  
agers: ogni autunn  
liseum di New York  
and Custom Car Sh  
carovana dalla C  
York per questa m  
Macchine fantastici  
zionano: composte  
china, assistenti, pic

iminations, Hamov  
ists and photograph  
tualité d'un bilan, Pa  
inture anglaise, Pari  
ograms and drawings  
ngrés de Bruxelles, I  
leo invitational, Syra  
mmage à Picasso —  
osés Jahrzehnt, Luc  
w multiple art, Lond  
herikanischer Fotoes  
plante Malerei, Müns  
o generations of col

, a intimidada  
) . Foi aí que  
e o predes  
r um instan  
Alain Resna

le trouble contrôli  
ne: That's me.  
(VO): And anoth  
hrodisian. When yo  
fall very hard.  
ne: I think I alreac  
ocr. (VO): Diane is  
one of the seven g  
Fahorná Fuaru win

r Ausgabe von *Imagin*  
ion Papers unter Ves  
se Nummer ist Austr  
id eine Meerlandschaft  
(untere Hälfte der Sei  
esetzlosen Ned Kelly,  
3, 301 ist dem Sport it  
s einer Broschüre über  
sorte von Associated I  
ail derjenigen in Abl

Robert Freeman, cre  
George Dippel, art di  
Marget Larsen, desig  
Jerry Mander, writer  
"The Royal Natural F  
Freeman, Mander &  
Friends of the Earth,

ndo essa fleur:  
do por Chagall  
im-lhe dado un  
i porque gosta  
das coisas que  
voca imediata  
arte, hoje qua

acion" musulmana;  
ida en 1516, por  
i con notables edi  
blaza Mayor, reno  
y conventos que  
Obispo de Zamora  
el Marqués de Al  
tidad, en el que se  
omplementan este  
las puertas de «la

zir a dimens  
na por consti  
entre o hom  
camisa, desv  
fotograma de

J ainsi que les  
ple: Kandy Kolore  
Streamline Baby  
est californien e  
riode d'avant-gue  
de la « teen-agers'  
inventeurs/constr  
célèbres de ces  
ge Barris et Ed  
deux à Los Anqel

ir purpose is not to drive an industry  
just that wildlife is vital to the stable  
system—and no industry has a right  
n wild animal furs are no longer las  
she will be and it will be up to your i  
the trend and move on it. Most of t  
rs which come from animals raised i  
and certain loxes for example. Abbe  
of the signatories object even to the  
or example of humans placing them  
living species—a position which is b  
table and morally absurd.  
e humans have evolved through th  
stem from the same chemical and org

mec  
upfel  
ila  
nel  
cetreisul

Nº 3  
1984

# CADERNO DE LETRAS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO  
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
NÚCLEO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS  
NÚCLEO DE EXTENSÃO E DIVULGAÇÃO  
CENTRO DE TREINAMENTO DO SUL

REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO

CARMEN LÚCIA MATHIAS DE MENEZES

DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS E ARTES

FLORE GÓRDO BRACHN

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE LETRAS

MARIA LAURA MAGINI ALVES

COORDENADORA DO NÚCLEO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

LÍGIA MARIA FERREIRA BLANK

COORDENADORA DO NÚCLEO DE EXTENSÃO E DIVULGAÇÃO

ARI LUIZ DE LEMOS

ADMINISTRADOR DO CENTRO DE TREINAMENTO DO SUL

ESTHER FIGUEIREDO FERRAZ  
MINISTRA DA EDUCAÇÃO E CULTURA

RUY BRASIL BARBEDO ANTUNES  
REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

RENATO LUIZ MELLO VAROTO  
PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO

CARMEN LÚCIA MATZENAUER HERNANDORENA  
DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS E ARTES

FLORA OSÓRIO BRAUNER  
CHEFE DO DEPARTAMENTO DE LETRAS

MARIA LAURA MACIEL ALVES  
COORDENADORA DO NÚCLEO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

LÍGIA MARIA FONSECA BLANK  
COORDENADORA DO NÚCLEO DE EXTENSÃO E DIVULGAÇÃO

ARI LUIS DE LAMARE  
ADMINISTRADOR DO CENTRO DE TREINAMENTO DO SUL

COLABORARAM NESSE NÚMERO:

- . LÍGIA MARIA FONSECA BLANK  
Professora Adjunta de Língua Portuguesa do Departamento de Letras do ILA, UFPel.
- . WANIA BRANCO DE ARAUJO BRAUNER  
Professora Assistente de Língua Portuguesa do Departamento de Letras do ILA, UFPel.
- . EDITH BARRETO  
Professora Adjunta de Língua Portuguesa do Departamento de Letras do ILA, UFPel.
- . VICTORINO PICCININI  
Professor Titular de Língua Latina do Departamento de Letras da UCPEL e Professor Assistente de Língua Portuguesa do Departamento de Letras do ILA, UFPel.
- . NOEMIA ECHENIQUE DE REGO MAGALHÃES  
Professora Assistente de Língua Inglesa do Departamento de Letras do ILA, UFPel.
- . MARIA LAURA MACIEL ALVES  
Professora Assistente de Língua Francesa do Departamento de Letras do ILA, UFPel.

Ilustrações: Progressão Visual do Ianir de Miranda, do Departamento de Artes Visuais do ILA/UFPel

Impressão: Gráfica da Universidade

DISTRIBUIÇÃO DO TEXTO: Central

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	03
O TRABALHO COM A EXPRESSÃO ORAL E ESCRITA NO 1º GRAU Lígia Maria Fonseca Blank e Wanis Branco de A. Brauner .....	05
USO DAS FORMAS COMPOSTAS DO SUBJUNTIVO EM ORAÇÕES QUE COM- PLEMENTAM VERBOS MARCADOS [ + COMPLEMENTO SUBJUNTIVO ] .....	41
Edith Barreto	
ASPECTOS LINGÜÍSTICOS NA OBRA DE WITTGENSTEIN .....	56
Victorino Piccinini	
MOLIERE EM PORTUGUÊS. TEXTOS ENCENADOS POR ALUNOS DE EXTENSÃO DE FRANCÊS .....	68
Noemis Echenique Magalhães	
CONCERTO DE CALÇADOS .....	91
Marie Laure Maciel Alves	

CAPA: Programação Visual de Lenir de Miranda, do Departamento  
de Artes Visuais do ILA/UFPel  
Impressão: Gráfica da Universidade

IMPRESSÃO DO TEXTO: Cetreisul

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para muitos professores, não há exercício escolar menos gratificante que a redação; trata-se de uma atividade pedagógica fundamental no processo de formação dos educandos, na qual se investe um esforço e um tempo consideráveis, sem que se principie interessantes demonstrações de aprendizagem ou progresso efetivo.

### 1.1. A redação e o trabalho em sala de aula

Em algumas situações de trabalho em sala de aula, o professor pode observar as seguintes situações:

- o professor desenvolve as atividades de redação dando um título aos alunos (debates orais), para que eles "redijam";

- o professor leva os alunos a "redigir" a partir de estímulos de redação, outras vezes oferece como modelo de estrutura e organização;

## O TRABALHO COM A EXPRESSÃO ORAL E ESCRITA NO 1º GRAU

Lígia Maria Fonseca Blank

Wania Branco de Araujo Brauner

1984

Essas e outras situações que ocorrem no processo de produção de textos orais, geralmente, estão em alguns pontos: o momento em que o aluno entrega a sua redação ao professor. A partir desse momento, o professor pode proceder de algumas maneiras: corrigir, não, acrescentar comentários superficiais ou não, antes de retomar "as outras atividades". Assim, o trabalho do aluno termina quando ele entrega a redação ao professor para a correção; o educando nunca trabalha o texto até a sua forma definitiva.

Além disso, o treinamento de redação não obedece a um

# DESENVOLVENDO A EXPRESSÃO LINGÜÍSTICA (ORAL E ESCRITA) NO PRIMEIRO GRAU

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para muitos professores, não há exercício escolar menos gratificante que a redação: trata-se de uma atividade pedagógica fundamental no processo de formação dos educandos, na qual se gasta um esforço e um tempo consideráveis, sem que os principais interessados demonstrem, em contrapartida, um progresso efetivo.

### 1.1. A redação e o trabalho em sala de aula

São situações comuns no trabalho com a redação em sala de aula:

- o professor desenvolve as atividades de redação dando um título aos alunos (debates orais), para que eles "redijem";
- o professor leva os alunos a "redigir" a partir do estudo de texto, que às vezes é usado apenas para fornecer o assunto da redação, outras vezes aparece como modelo de estrutura e organização;
- o professor orienta os alunos sobre os comportamentos que devem preceder o ato de redigir (Ex.: anote as idéias que lhe vierem à cabeça, separe-as em grupos, faça um esquema, comece a escrever), sem, entretanto, levar essa estratégia até as últimas consequências.

Essas e outras situações que ocorrem no processo de produção de textos operam, geralmente, até um mesmo ponto: até o momento em que o aluno entrega a sua redação ao professor. A partir desse momento, o procedimento é o mesmo: correção, nota, comentários superficiais em sala, antes de retomar "as outras atividades". Assim, o trabalho do aluno termina quando ele entrega a redação ao professor para a correção: o educando nunca trabalha o texto até a sua forma definitiva.

Além disso, o treinamento em redação não obedece a um

planejamento que permita ao aluno uma progressão nos conhecimentos e habilidades necessárias ao ato de redigir. Tudo se encerra no âmbito de uma redação, sem haver um fio condutor que ligue, em termos de treinamento, o trabalho de uma redação ao trabalho de outra (a não ser aspectos meramente formais).

Outrossim, ocorre com freqüência o divórcio entre ensino de redação e ensino de gramática. Este, via-de-regra, se reduz à assimilação de uma nomenclatura cuja funcionalidade (utilidade para a vida) é discutível, não havendo aplicação imediata fora dos exercícios de análise.

Há, assim, uma lacuna entre gramática e redação. Na verdade, é corrente, no ensino da língua materna, um equívoco que consiste em confundir os objetivos do ensino da gramática com a aquisição da nomenclatura gramatical; a automatização dos procedimentos gramaticais deixa de ser objeto de uma pedagogia específica e só é avaliada - aliás de maneira assistemática e imprevisível para o aluno - mediante a redação.

O ensino de gramática só terá sentido se conduzir ao uso de língua (ensino PRODUTIVO).

## 1.2. Uma perspectiva mais ampla para o trabalho com a redação

A perspectiva em que se deve, hoje, pensar a redação escolar, é a de uma linha de investigação lingüística chamada "teoria do texto".

A palavra texto é bastante abrangente, podendo incluir qualquer produção verbal - oral ou escrita - dotada de coesão interna e condizente com uma situação. Como textos podem-se classificar, por exemplo, uma anedota, um grito de vendedor ambulante, uma propaganda, uma receita de cozinha ou um artigo de jornal.

Nessa perspectiva ampla, é preciso considerar aspectos como:

1.2.1. Todo texto faz parte de uma estratégia global,



através da qual o indivíduo visa à consecução de determinados objetivos. A variabilidade dos objetivos é muito grande, e o desenvolvimento da capacidade do aluno de perceber essa variação é um objetivo não só legítimo como prioritário.

O conhecimento das funções da linguagem é fundamental ao professor, porque o conscientiza da variabilidade dos objetivos com que os falantes constroem textos, mostrando que são os propósitos do emissor, ao criar um texto, que determinam o tipo de linguagem a ser usado. Essa teoria oportuniza ao professor exercícios de expressão variados, desviando-o da preocupação exclusiva com a literatura, com o literário, conscientizando-o de que desenvolver a flexibilidade lingüística dos alunos é mais importante do que tentar - improficuamente - "formar escritores".

#### 1.2.2. A redação escolar é um exercício sobre registros lingüísticos

Como decorrência dos interlocutores, de suas posições sociais, do papel que exercem na situação de fala, o texto representa uma particular forma de interação. Todo texto se situa dentro de um processo específico de comunicação, em função do seu contexto.

É indispensável sensibilizar o aluno para a existência de formas de interação distintas, para o fato de que essas formas se aplicam de maneira mais conveniente - ou menos - a determinadas situações. Se o texto é elaborado para veicular uma informação aos habitantes de um bairro suburbano, por exemplo, certamente não poderá ser escrito no dialeto culto, usando-se um registro formal. Se o texto se insere no contexto de uma correspondência oficial (ofícios, requerimentos, atas etc.) não suportará a gíria, usada normalmente numa linguagem coloquial.

Na prática, a necessidade de percorrer os vários registros leve a fazer de redação algo mais que um exercício individual, tipicamente escrito num registro formal, aparecendo, então, exercícios de expressão, eventualmente orais, e exercícios em que a

participação é coletiva.

### 1.2.3. A redação é um exercício de coesão interna do texto que se cria

A maior unidade lingüística a que a gramática tradicional tem dado atenção sistemática é o período (simples ou composto). Entretanto, existem fenômenos gramaticais que só se explicam quando se tomam em consideração unidades mais amplas que o período.

Nos exercícios feitos após a avaliação da redação, focalizam-se apenas aspectos a nível da frase, esquecendo-se o professor de que, em termos de exercícios estruturais, pode-se explorar a "sintaxe" dos parágrafos e dos textos.

Na avaliação, certas dimensões são supervalorizadas em detrimento de outras. O aluno fica sabendo quais são os seus erros de ortografia, de acentuação, de regência, concordância e colocação no âmbito da frase. Quando os problemas vão além disso, aparecem observações do tipo: falta de organização, falta de concisão, falta de lógica, sem que o aluno tenha recebido ou venha a receber exercícios através dos quais possa adquirir as habilidades de "organização", "concisão" e "lógica".

### 1.2.4. Os exercícios estruturais são fundamentais no trabalho de produção de textos

Por mais flexível e variada que seja a estrutura de uma oração, período, parágrafo ou texto, sempre evidenciará mecanismos básicos, operações centrais no processo de sua produção. Cabe ao professor descobrir esses mecanismos e sobre eles elaborar exercícios. A consequência imediata desse idéia é que os exercícios estruturais podem sair dos limites estreitos de frase e atingir o parágrafo e o texto.

É interessante observar que seria contraproducente elaborar "a priori" exercícios estruturais e impô-los aos alunos. Se tais exercícios estão a serviço do processo de ensino-aprendizagem

da redação, é necessário que sejam elaborados sobre a realidade dos textos que os alunos estão produzindo, principalmente se sua finalidade é a correção de mecanismos lingüísticos usados com deficiência.

Na elaboração dos exercícios estruturais, devem-se levar em conta os textos que estão sendo produzidos, não os isolando do processo de comunicação: não tem sentido, por exemplo, apresentar aos alunos exercícios que evidenciam os mecanismos da língua usada no dialeto culto, em seu registro formal, a propósito de uma redação escrita num dialeto coloquial, num registro informal.

#### 1.2.5. A produção de textos pode e deve promover a integração com outras áreas de estudo

Como a língua materna é o "suporte" de todos os conhecimentos veiculados pela escola, as atividades de redação podem também integrar-se com as outras disciplinas.

Exercícios de vocabulário feitos durante a redação de um texto sobre a nossa região podem fazer o aluno chegar a uma pesquisa sobre campos lexicais de Geografia, de História ou de outras disciplinas. Estarão os aprendizes ampliando o seu repertório e adquirindo o domínio ativo de um vocabulário de uso na aquisição de conhecimentos.

Por outro lado, na produção de textos para um jornal de classe, por exemplo, os alunos poderão utilizar conhecimentos adquiridos em outras áreas: Estudos Sociais, Ciências, Educação Física. O contrário também é possível e conveniente: seria bom que os professores de Língua Portuguesa orientassem os alunos na redação dos textos que produzem para outras disciplinas. Isso ajudaria o professor a - no ensino da redação - valorizar menos a língua literária (função estética da linguagem) e dar mais atenção ao treinamento para o domínio da linguagem de uso cotidiano (função referencial).

Ao especificar os objetivos das diversas áreas de ensino

da língua materna, o professor deve levar em conta três variáveis:

- a posição do texto a ser produzido, no contexto do processo de comunicação;
- o tipo de texto a ser produzido;
- as diversas dimensões do texto a ser produzido.

Há dimensões do texto, como a ortografia e a pontuação, que podem gerar objetivos específicos válidos para qualquer tipo de texto. Há, no entanto, outras dimensões que geram objetivos específicos diversificados de acordo com o tipo de texto e sua situação no processo de comunicação (o estudo do vocabulário, por exemplo).

#### 1.2.6. O processo de produção de textos se desenvolve em várias etapas

É necessário que o ensino da redação se volte para o ato de redigir. "Ensinar redação" é ensinar operações envolvidas no ato de redigir.

Sob o ponto de vista da atuação do professor, podemos determinar três etapas no processo de produção de um texto: preparação, implementação e avaliação.

##### A. Preparação:

Nesta etapa, é preciso primeiro especificar os objetivos a serem alcançados. Essa decisão pode-se traduzir numa proposição do tipo: "na produção deste texto, desenvolveremos tais dimensões (ortografia, morfossintaxe etc.), buscando tais objetivos (habilidades envolvidas no processo de produção de estruturas)".

Especificando os objetivos, o professor, de certa forma, já está determinando o tipo de texto a ser produzido e sua situação, num processo de comunicação (e sua estrutura, o tipo de linguagem a ser usada, os tipos de exercícios a serem usados, o tipo de avaliação a ser feita etc.).

Um exemplo cabe aqui:

Considerem-se, por exemplo, dois tipos de correspondência : uma carta a um colega e uma carta a uma autoridade, solicitando uma providência qualquer. No primeiro caso, o texto a ser produzido coloca-se num processo de comunicação informal, no segundo, certamente, num processo mais formal.

Se o professor tiver como objetivos treinar o uso de determinadas estruturas de parágrafos e o uso sistemático de pronomes pessoais numa determinada forma de tratamento, deverá optar pela produção de carta à autoridade, já que ela se situa num processo de comunicação mais formal, o que exige do emissor o uso de estruturas mais elaboradas, não acontecendo o mesmo com a carta em linguagem coloquial, que terá uma estrutura mais livre.

B. Implementação: (como colocar os alunos em processo de produção de texto)

A primeira etapa consiste em explicitar para e com os alunos a situação de comunicação em que o texto se coloca, isto é, o professor deve "contextualizar" o texto a ser criado.

É importante que os alunos vivenciem os "motivos" que os levam a produzir o texto (o "para quê" escrever).

Um segundo aspecto a ser considerado é a necessidade de orientar cuidadosamente os alunos em relação ao conteúdo a ser veiculado no texto (não estamos falando aqui de textos criativos). As formas de instrumentalização dos alunos quanto a conteúdos variam de acordo com a criatividade do professor: discussão de fatos, de notícias, de filmes, viagens, experiências, conteúdo de outras disciplinas, estudo de textos etc.

O professor deve também estar atento para a possibilidade de fornecer aos alunos explicações ou exercícios e respeito das estruturas que estão usando (ou irão usar), no momento de produzir o texto.

Esses exercícios ou essas explicações funcionarão como "Feedback" de resultado imediato, com a função de realimentar o processo em curso.

Imagine-se, por exemplo, a seguinte seqüência de atividades:

- a) produzir, num texto, determinado tipo de estrutura de parágrafo;
- b) após a primeira versão do texto, fazer uma série de exercícios sobre a estrutura em questão;
- c) comparar os parágrafos dos exercícios propostos com os parágrafos do texto em primeira versão;
- d) refazer esses parágrafos, se necessário.

As aulas de ensino de gramática, quando inseridas numa programação integrada com o ensino da redação, poderão ser um ótimo fator de realimentação do processo de produção de textos.

O mesmo acontece com outras atividades, como os estudos de texto. É claro que, no estudo de um texto colocado como elemento de realimentação (após uma versão provisória do texto, por exemplo), devem-se explorar apenas os mecanismos presentes na produção do texto dos alunos.

Pelo mesmo motivo, se o professor corrige diversas versões do texto do aluno, não deve corrigir senão as dimensões cujo desenvolvimento se persegue naquele momento.

Se, em cada situação, o professor procura desenvolver dimensões bem especificadas, pode, com facilidade, realimentar o processo. O fato de se desenvolver o treinamento de redação em função de tipos de textos e de dimensões bem especificadas facilita ao professor também o uso de instruções comportamentais, que podem ser precisas, voltadas para os objetivos específicos preestabelecidos.

### C. Avaliação

Nessa metodologia, a avaliação não será o sim-ou-não do professor, diante do trabalho já concluído. Seja ou não quantificada em nota, ela será a palavra que circula entre professor e aluno durante todo o processo produção-realimentação.

## 2. COMPOSIÇÃO ORAL - COMPOSIÇÃO ESCRITA

Redação é termo de uso corrente na escola de 1º grau, significando escrever sobre alguma coisa. É claro que redigir é uma das formas de fazer composição - é a composição escrita. Acontece que o aluno tem de entender que composição não se faz só por escrito. Escrever é uma etapa que deve ser considerada posterior à atividade de falar, isto é, de fazer composição oral. E a composição - oral ou escrita - pressupõe idéias concatenadas, frutos de pensamento organizado pelo desenvolvimento de habilidades mentais e pelo "treino" do uso da linguagem.

Fazer composição significa, portanto, evidenciar - oralmente ou por escrito - a capacidade de expor idéias (emoções, pensamentos, sentimentos), utilizando adequadamente a linguagem verbal.

É fazendo composição que o aluno aprende a fazê-la, e a composição oral é o primeiro passo nesse processo.

Proporcionar à classe um ambiente favorável ao desenvolvimento da composição oral é oferecer ao aluno condições para que ele possa:

- observar e experimentar;
- conversar e discutir;
- informar e narrar;
- perguntar e responder;
- manipular expressões e jogar com a linguagem;
- ouvir e ser ouvido.

As atenções do professor deverão, então, estar voltadas para o processo de desenvolvimento das operações de pensamento, como meio e ser utilizado para atingir um fim ou produto: a composição (oral e/ou escrita).

### 2.1. Observando o mundo que nos rodeia

Pela observação captamos, através dos cinco sentidos, todas as informações a respeito do ambiente em que vivemos, das pessoas com quem convivemos, das coisas que nos rodeiam. Nossos olhos, nossos ouvidos, o nariz, a boca, nossa pele são os sensores, os canais pelos quais as informações chegam ao nosso cérebro.

Eis algumas atividades que podem ser propostas:

- mostrar uma gravura e pedir que as crianças enumerem tudo o que virem nela;

- pedir às crianças que olhem pela janela ou dêem uma volta pela sala de aula, ou dêem uma volta pela escola (por dentro e por fora), descrevendo o que virem e ouvirem;

- fazer as crianças plantarem sementes e observarem o que se passa, depois de 3, 7 dias, até duas semanas;

- pedir que as crianças observem pessoas desenvolvendo suas atividades (a mãe arrumando as camas, por exemplo), e relatem o que virem;

- pedir que observem vários rostos, evidenciando diferentes expressões (tristeza, alegria, dor, seriedade etc.) e descrevam essas expressões;

- pedir que observem e descrevam o céu em diferentes horas do dia, ou o que virem no caminho para a escola, ou numa partida de futebol, ou no cinema;

- pedir que fechem os olhos e descrevam os sons ouvidos (as atividades de observação através da audição são inúmeras: - distinguir a voz dos colegas, a voz disfarçada desses colegas, sons nas palavras, sílabas repetidas na mesma palavra; completar rimas,



seguir instruções etc.);

- fazer com que as crianças sintam, pelo tato, diferentes tipos de materiais (veludo, lã, seda, lixa, cetim etc.) e relatem suas impressões;

- pedir que experimentem diferentes tipos de especiarias (sal, açúcar, canela, maizena, queijo ralado etc.), relatando o que notam no gosto de cada uma delas.

Para as séries finais do 1º grau, o professor pode oportunizar situações mais complexas de observação, onde apareçam muitos detalhes e situações, conforme as possibilidades de seus alunos.

## 2.2. Coletando dados

Coletar dados significa armazenar informações a partir de observações realizadas.

O papel do professor, na coleta de dados ou informações, é significativo. Sua atitude é a de favorecer o desenvolvimento dessa habilidade e orientar o aluno na seleção da informação: o que é relevante, o que é mais ou menos importante, o que é objetivo, o que é subjetivo, o que é anterior, o que é posterior etc.

Eis algumas sugestões:

- visita ao correio, à central telefônica, a um supermercado, para coletar informações sobre o seu funcionamento, serventia etc, e posteriormente selecionar as informações relevantes;

- entrevista com uma pessoa da família ou com a pessoa responsável pela merenda escolar, pelo setor de mecanografia, ou outro, para coletar informações sobre a confecção de algum alimento, sobre o funcionamento de algum aparelho etc.;

- coleta de dados sobre a vida de um homem ilustre na comunidade, orientada por um roteiro como o seguinte:

I - Início de vida de ...

A - A casa

B - A família

C - A escola

## II- Profissão

A - Primeiras atividades

B - Frustrações e triunfos

## III- Principais contribuições à comunidade

A - Quais foram

B - Sentimentos em relação às atividades desenvolvidas

## IV- Efeitos de seu trabalho na vida atual da comunidade

### 2.3. Organizando dados pela comparação e classificação

Após a coleta de dados ou informações, a etapa lógica é a organização desses dados pelo desenvolvimento das habilidades de comparar e classificar.

Nessa atividade, é significativa a atuação do professor para:

- selecionar fatos, situações, objetos, pessoas, animais a serem comparados, tendo o cuidado de que os mesmos apresentem não só semelhanças, como também diferenças;

- estabelecer complexidade e amplitude na comparação, iniciando primeiro com fatos, situações, objetos, pessoas etc. menos complexos, que demandem menor número de características, para depois aumentar o nível de exigência;

- prestar auxílio ao aluno, conduzindo-o à evidência das semelhanças e diferenças reais, separando-as das irrisórias ou supostas.

Se classificar é agrupar, organizar por classes, por atributos, por características (desde cedo o aluno está exposto a tantos sistemas de classificação!), é importante classificar para fazer composição (organizar o pensamento é classificar idéias, experiências, selecionando-as).

Eis algumas sugestões de atividades:

- comparar duas personagens de uma história ou de duas histórias diferentes, classificando as formas de atuação das mesmas (boa, má, importante ou não etc.);

- organizar álbuns com fotografias ou gravuras classificadas por espécies, tipos, formas etc. (o critério do professor e/ou dos alunos);

- comparar um mamífero com uma ave, por exemplo, classificando-os por espécie;

- comparar e classificar instrumentos musicais, organizando-os por grupos (de sopro, de cordas, de percussão, agudos, graves...);

- comparar duas situações, classificando-as em reais ou irrealis, falsas ou verdadeiras etc.

#### 2.4. Resumindo situações

A habilidade de resumir ou fazer síntese pressupõe todo o desenvolvimento de um processo anterior à própria ação de resumir, isto é, pressupõe que tenha havido, coleta de informações, comparação e classificação das informações por determinados critérios.

Eis algumas sugestões:

- síntese dos acontecimentos principais ao final do dia, do turno das aulas, de uma aula do dia etc.;

- atribuição de título a um fato narrado, ou a uma descrição realizada, ou a uma história lida, ou a uma gravura etc.;

- resumo de um filme, de um livro, de um capítulo de série televisada ou de partes mais engraçadas, mais tristes, mais movimentadas de um livro, de um fato etc.;

- resumo de uma experiência realizada na aula de Ciências, Geografia; exposição de causas e conseqüências de um fato histórico etc.

### 2.5. Criticando e decidindo

Fazer crítica não é buscar defeitos e transmitir censuras. Criticar é fazer julgamento, a partir de padrões e critérios determinados. Sem dúvida, a base de crítica é representada por modelos que nos servem de referência para que possamos emitir um julgamento, fazer uma avaliação. A capacidade de criticar deve ser explorada pela oportunização de situações de descoberta de aspectos positivos e negativos, em todas as ocasiões. Isso favorecerá a tomada de decisões, com vistas à mudança de comportamento.

Perguntas como as seguintes poderão favorecer a crítica:

- Como foi a tua atitude no jogo (em aula, em casa) hoje? Qual a causa de teu comportamento? O que farias para melhorar ou manter essa atitude?

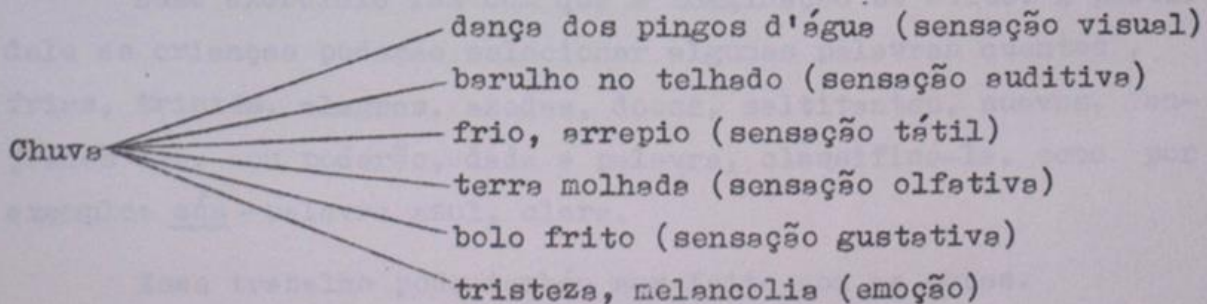
- Qual seria a melhor disposição das carteiras em nossa sala de aula? Por quê?

- Que facilidades e/ou dificuldades encontras em Matemática, Ciências, Língua Portuguesa etc.? Como melhorar essa situação?

- Que achas do jardim da escola? Que sugestões podes oferecer para melhorá-lo?

### 2.6. Soltando a criatividade e a imaginação

Os alunos devem saber, por exemplo, que palavras sugerem coisas. Exemplos:



Propor ao aluno que escreva, ao lado de certas palavras, adjetivos que transmitam sensações sugeridas por elas, é atividade importante e interessante.

Exemplos:

Sensações visuais e/ou auditivas e/ou táteis

água: \_\_\_\_\_

cabelos: \_\_\_\_\_

olhos: \_\_\_\_\_

pedras: \_\_\_\_\_

refrigerantes: \_\_\_\_\_

grito: \_\_\_\_\_

chuva: \_\_\_\_\_

música: \_\_\_\_\_

Sensações olfativas

campo: \_\_\_\_\_

flor: \_\_\_\_\_

frutas: \_\_\_\_\_

lixo: \_\_\_\_\_

Essa é uma forma de se brincar com o intelecto. Podem ser pedidas frases com as associações feitas.

Esse exercício faz com que a imaginação se solte. A partir dele as crianças poderão selecionar algumas palavras quentes, frias, tristes, alegres, azedas, doces, saltitantes, suaves, enjoadas etc. ou poderão, dada a palavra, classificá-la, como por exemplo: céu - palavra azul, clara.

Esse trabalho pode também ser feito com as cores.

Ex.: Pedir que os alunos dêem cores a cada dia da semana, aos dias do mês, justificando a escolha.

Quase todos os alunos gostam de atividades que provoquem imaginação (imaginação é fruto do pensamento). Nesse mundo de fantasia, eles exploram, criam, fantasiam, supõem o que está além do real.

Exemplos de algumas atividades:

- Se pudesses ficar invisível, que farias?
- Se tivesses dois metros de altura ...
- Se fosses o professor ...
- Se fosses o Prefeito ...
- Se pudesses voar ...
- Se fosses o Sócrates ... ou a Gal Costa ...
- O que diriam os cães se hoje pudessem falar?
- Como agirias se, por um mistério inexplicável, te transformasses em um automóvel? ou em um tênis? ou em um cavalo?
- Como te salvarias, se estivesses perdido num campo inenso com um pneu de bicicleta, um canivete e um espelhinho?
- Como te salvarias se estivesses num barco em pleno mar, tendo somente um remo, a roupa do corpo, uma caixa de alfinetes, um pedaço de barbante e um livro? Como chegarias à praia?

Essas últimas atividades já vão levando as crianças à solução de problemas.

### 3. DIFERENTES TIPOS DE TEXTOS

#### 3.1. Narração

É o relato de uma seqüência de fatos. Há, na narração, dois elementos básicos, sem os quais ela não aparece: personagem (quem fez a ação, quem foi protagonista de uma situação) e fato (o que aconteceu). Além desses há um outro elemento basilar, o tempo, ou seja, o momento em que acontecem os fatos. Temos de considerar também, no texto narrativo, o espaço ou ambiente, lugar em que acontecem os fatos. Finalmente, merece consideração o foco narrativo, isto é, a posição do narrador diante do fato narrado (em

1ª pessoa, quando o narrador participa, como personagem, do fato; em 3ª pessoa, quando o narrador apenas narra, sem dele participar).

O quadro a seguir pode ser um roteiro para o aluno demonstrar narrações a ele apresentadas e montar as suas.

A - PERGUNTAS	B - RESPOSTAS
1. Quem fez a ação? ou Com quem aconteceu? 2. O que aconteceu? 3. Quando aconteceu? 4. Onde aconteceu? 5. Como aconteceu? e/ou Por que aconteceu? 6. Quais foram os resultados?	

Esse quadro oportuniza aos alunos a visualização de um roteiro para narrar uma história, um fato, uma situação real ou imaginária. Chegará o dia em que não haverá mais a necessidade de roteiro para o aluno fazer uma narração.

A narração, além disso, possibilita transformações que evidenciam os recursos narrativos. Os alunos estarão trabalhando com os mecanismos envolvidos na narrativa, por exemplo:

- ao passar discursos diretos para indiretos (e vice-versa);
- ao transformar uma narrativa em 1ª pessoa em narrativa em 3ª pessoa;

- ao tornar explícitas seqüências de ações deixadas implícitas;

- ao redistribuir seqüências de ações de maneira e organizar diferentemente o tempo da narração (cronológico ou psicológico);

- ao criar um início, ou um desenvolvimento, ou um final diferente para uma narração dada;

- ao completar narrações sem o início, ou sem o clímax, ou sem o final.

### 3.2. Descrição

Se, na montagem do texto narrativo, predominam os "verbos de ação", na montagem de descrição há o predomínio dos "verbos de estado". Isso acontece porque descrever é pintar, com palavras, pessoas, objetos, cenas. A presença dos "verbos de estado", a variedade dos adjetivos e dos advérbios adequados vão demonstrar o maior ou menor grau de percepção e sensibilidade de quem descreve.

É importante que o professor entenda que o aluno só vai poder descrever - subjetiva ou objetivamente - aquilo que observou, que o sensibilizou, aquilo que foi resultado de sua vivência, de exploração de seus sentidos.

A descrição, basicamente, atende a dois questionamentos:

- o que se descreve (é real? é imaginário?)
- o modo de descrever (como se descreve: de forma objetiva? de forma subjetiva?)

Os cinco sentidos são as portas que trazem o mundo de fora para o mundo de dentro das pessoas. Esquemas não são tudo, mas ajudam a montar uma descrição.

Exemplo:



A - PERGUNTAS	B - RESPOSTAS
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quem vai descrever?</li> <li>2. O que se vai descrever?</li> <li>3. Em que circunstâncias isso vai ser descrito?</li> <li>4. Quais as características do que vai ser descrito?</li> <li>5. O que impressionou:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- a visão?</li> <li>- o tato?</li> <li>- a audição?</li> <li>- o olfato?</li> <li>- o paladar?</li> </ul> </li> <li>6. Que associações o que vai ser descrito pode oportunizar e quem descreve?</li> </ol>	

Para a elaboração de exercícios de transformação de um texto descritivo, e visualização de um espaço ocupado, visto da perspectiva do emissor, poderá ser o ponto de referência. O professor, por exemplo, poderá propor exercícios que manifestem o ponto de vista, e perspectiva do emissor diante do espaço descrito:

- transformar uma descrição feita do geral para o particular numa descrição do particular para o geral (ou vice-versa);
- transformar descrições que partem do todo para as partes em descrições das partes para o todo (ou vice-versa);
- transformar descrições subjetivas em objetivas (ou vice-versa);

- transformar descrições alterando a posição do emissor diante do objeto descrito: longe/perto, exterior/interior.

### 3.3. Dissertação

Enquanto as formas de expressão narrativa e descritiva podem e devem ser exploradas e trabalhadas a partir da 1ª série, a dissertação, considerada a forma de expressão mais complexa, vai exigir do aluno um método mais racional de expor idéias. Esse tipo de redação liga-se mais à área de conhecimento científico, requer conhecimento do tema e tomada de decisões. A dissertação - expositiva ou argumentativa - consiste, pois, em ordenar um assunto sobre um tema escolhido, a partir da seleção das idéias, expondo-as ou argumentando sobre elas.

A dissertação obedece também a um esquema ou roteiro para ser elaborada. O roteiro mais simplificado que estaria ao alcance da 8ª série é:

- |   |
|---|
| <p>A - <u>Introdução</u> - caracterizada pela apresentação do tema. do tema.</p> <p>B - <u>Desenvolvimento</u> - apresentação das idéias pessoais ou embasadas em autores, expressando tudo o que se sabe ou o que se pensa saber a respeito do tema proposto, pela revelação das informações tidas (expositivas) ou pela tentativa de persuadir ou convencer o leitor (argumentativa).</p> <p>C - <u>Conclusão</u> - caracterizada pela apresentação da síntese clara a respeito do tema, evidenciando a posição assumida.</p> |
|---|

Dissertações feitas a partir de fatos históricos, científicos podem ser desenvolvidas, segundo José F. Miranda, já na

última série do ensino de 1º grau. Isso não impede que, desde as séries iniciais do 1º grau, o aluno "prepare" essa criação de textos em linguagem predominantemente denotativa.

Dissertações sobre temas como: Amor, Mocidade, Violência, etc., pelo nível abstrato que requerem, devem ser deixadas, de preferência, para o 2º grau.

#### 4. ATIVIDADES LINGÜÍSTICAS QUE LEVAM AO DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO

##### 4.1. Estudo de textos

O aluno deve conhecer as diversas variantes lingüísticas para enpreger a variante adequada a cada situação. Isso se fará através da leitura de textos em várias modalidades de língua - leitura que levará o aprendiz à interiorização das estruturas e do vocabulário característicos de cada variante. No papel de emissor, o aluno aprenderá a expressar-se sob diversas formas, falando ou escrevendo em situações diferentes para recebedores diferentes.

Nessa ordem de idéias, o texto deverá ser encarado, antes de todo e qualquer tipo de utilização, como um enunciado que traz em si as marcas do processo de enunciação. É pela sensibilização a essas marcas, que tornam específico o texto, que se poderá levar o aluno a aperceber-se da especificidade das situações de comunicação. A análise dos textos, na aula de língua, deverá ser, antes de mais nada, uma análise da especificidade dos discursos. Nessa crítica dos discursos, nesse desmontar de estratégias verbais, nesse descoberta das potencialidades da linguagem é que reside o cerne do valor formativo do ensino de língua materna. Ensinar e usar uma arma, como a língua, é a melhor forma de preparação para a vida em comunidade.

#### 4.2. Exercícios de expansão, supressão e arranjo

Entre as atividades que podem desenvolver a expressão linguística encontram-se:

- apresentar ao aluno sentenças formadas de nome e verbo; fazendo-o expandir o nome, por meio de adjetivos ou locuções adjetivas e o verbo, por meio de advérbios ou locuções adverbiais.

Exemplo:

O carro  $\left\{ \begin{array}{l} \text{de aluguel} \\ \text{movido a álcool} \\ \text{recém comprado} \end{array} \right\}$  fundiu  $\left\{ \begin{array}{l} \text{ontem} \\ \text{durante o dia} \end{array} \right\}$  a máquina.

Joana  $\left\{ \begin{array}{l} \text{namorada de Roberto} \end{array} \right\}$  ganhou  $\left\{ \begin{array}{l} \text{no sábado} \\ \text{com muita alegria} \end{array} \right\}$  o

Concurso de Redação.

- apresentar ao aprendiz sentenças em que apareçam determinantes e fazê-lo remover esses determinantes. Fazer o mesmo em relação aos determinantes verbais.

Ex.: Aqueles peixes dourados encantavam aquelas crianças.

Os pássaros cantavam, à tardinha, nos canteiros do parque.

- fazer o aprendiz escrever bilhetes e telegramas só com os constituintes básicos;

- fazer o aluno avaliar o que escreve, em função da presença ou ausência de termos desnecessários (ocorrência repetida dos verbos ser, estar, ter; ocorrência repetida de adjetivos como: lindo, bonito, feio);

- fazer os aprendizes testarem possibilidades de arranjo dos elementos de uma oração ou de orações de um período.

Ex.: A. Oavião daquela firma é binotor.

É bimotor o avião daquela firma.

Bimotor é o avião daquela firma.

B. Se olharmos as necessidades da sociedade, e se formos capazes de "ler" sua mensagem, fica bastante aparente que, em todas as fases da vida, dependemos uns dos outros.

Fica bastante aparente que, em todas as fases da vida, dependemos uns dos outros se olharmos as necessidades da sociedade e se formos capazes de "ler" sua mensagem.

Que, em todas as fases da vida, dependemos uns dos outros fica bastante aparente, se olharmos as necessidades da sociedade e se formos capazes de "ler" sua mensagem.

#### 4.3. Exercícios de montagem de períodos compostos

##### 4.3.1. Montagem de períodos a partir de modelos:

MODELO 1:

- A. Estamos alheios a esses problemas.
- B. Eles não nos interessam.
- C. Os problemas a que estamos alheios, não nos interessam.

MODELO 2:

- A. O juiz APITAR
- B. Os jogadores AGIR
- C. O técnico RECOMENDAR

Reúne os três períodos obedecendo às seguintes instruções:

A tempo de B

C conformidade em relação a B

Quando o juiz apitou, os jogadores agiram conforme o técnico recomendara.

4.3.2. Exercícios de montagem de períodos compostos a partir da escolha da oração principal:

A escolha da oração principal não é eto gratuito. O ponto de vista e a situação devem servir de diretrizes para essa escolha.

Observe:

Paulo chegou ao Rio de Janeiro em 1965.  
 Ele não contava ainda sete anos de idade.  
 Ele teve de acompanhar a família.  
 Após a chegada, matriculou-se logo numa escola municipal.

A. Idéia mais importante - a chegada de Paulo ao Rio

Paulo, que não contava ainda sete anos de idade, chegou em 1965 ao Rio de Janeiro, para onde teve de acompanhar a família, matriculando-se logo numa escola municipal.

B. Idéia principal - a idade de Paulo

Paulo, que chegou em 1965 ao Rio de Janeiro, para onde teve de acompanhar a família, matriculando-se logo numa escola municipal, não contava ainda sete anos de idade.

C. Idéia mais importante - matricular-se numa escola municipal

Paulo, que não contava ainda sete anos de idade, quando chegou em 1965 ao Rio de Janeiro, para onde teve de acompanhar a família, matriculou-se logo numa escola municipal.

D. Idéia mais importante - acompanhar a família

Paulo, que não contava ainda sete anos de idade, teve de acompanhar a família para o Rio de Janeiro, onde chegou em 1965, matriculando-se logo numa escola municipal.

4.4. Exercícios com paráfrases (construções lingüísticas diferentes na estrutura, mas com a mesma significação)

MODELO 1:

A. Chovia muito.

B. Não pudemos sair.

Não pudemos sair, porque chovia muito. (relação sintática de causa)

Chovia tanto que não pudemos sair. (relação sintática de consequência)

Chovia muito; portanto não pudemos sair. (relação sintática de conclusão)

MODELO 2:

A. Converse bem.

B. Não sabe escrever.

Converse bem, mas não sabe escrever. (relação sintática de oposição)

Converse bem, no entanto não sabe escrever. (relação sintática de oposição)

Embora converse bem, não sabe escrever. (relação sintática de concessão)

Apesar de conversar bem, não sabe escrever. (relação sintática de concessão - oração reduzida)

## MODELO 3:

Em vista da liberação da peça pela Censura, podemos estreá-la. (adjunto adverbial de causa)

Como a peça foi liberada pela Censura, podemos estreá-la. (oração subordinada adverbial causal)

Por ter sido a peça liberada pela Censura, podemos estreá-la. (oração subordinada adverbial causal - reduzida de infinitivo)

Sendo a peça liberada pela Censura, podemos estreá-la. (oração subordinada adverbial causal - reduzida de gerúndio)

## MODELO 4:

A torcida invadiu o campo, no domingo, e isso assustou a todos. (ativa)

O campo foi invadido pela torcida, no domingo, e isso assustou a todos. (passiva)

A invasão do campo pela torcida, no domingo, assustou a todos. (nominalização do verbo invadir: Período composto → período simples)

## MODELO 5:

Construções parafresticas =

construções não parafresticas ≠

= { Convenci o advogado a defender meu colega.  
= { O advogado foi convencido por mim a defender meu colega.



# [ Convenci o advogado a defender meu colega.  
Convenci meu colega a ser defendido pelo advogado.

#### 4.5. Exercícios sobre registros lingüísticos

##### Sugestões:

- fazer o aprendiz transpor textos redigidos em discurso direto para o indireto e vice-versa;
- fazer o aluno comparar a sintaxe de um tipo de discurso com a de outro;
- fazer o aprendiz listar termos que tipificam a variante lingüística em que os jovens "trensam";
- fazer o aprendiz especificar situações que não permitem linguagem informal, como debates, entrevistas, conversas com superiores etc;
- fazer o aluno coletar exemplos de linguagem publicitária em jornais, revistas, programação de rádio e TV, cartazes etc.

Ex.: "Este é o cartaz mais gostoso da cidade. Nove linha de sobrenesas Y".

"Olha aí! É produto para santo nenhum botar defeito."

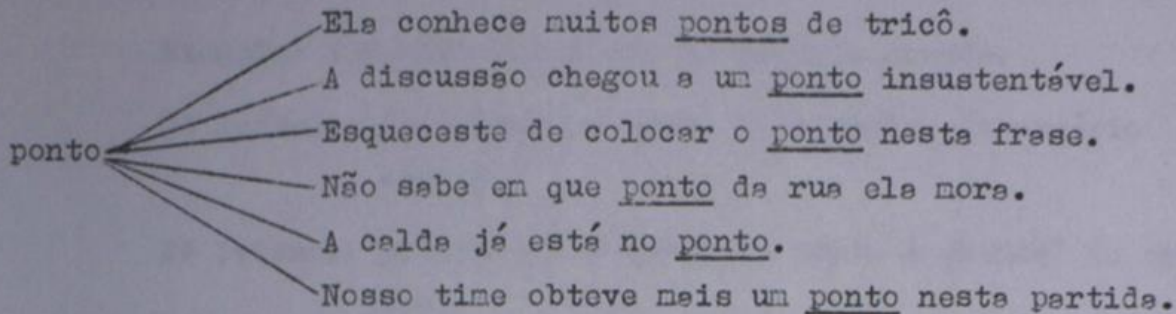
- fazer o aluno caracterizar o(s) tipo(s) de registro(s) falado(s) ou escrito(s) preferencialmente utilizados pelos meios de comunicação de massa;
- fazer o aluno estabelecer diferenças de registro na fala de um professor, dentro da sala de aula, e numa situação de locução pública (saudeção, discurso).

#### 4.6. Exercícios sobre polissemia e ambigüidade

##### Sugestões:

- fazer o aluno sentir que a mesma palavra pode ter vários sentidos, incentivando-o a criar frases com cada um deles;

Exemplo:



- fazer o aluno levantar a polissemia de textos publicitários, explicando o significado das palavras polissêmicas.

"Mesmo que o seu apartamento não seja de cobertura, põha uma tinte de boa cobertura em cima dele."

"No dia das Mães, faça o jogo da velha!"

- apresentar ao aprendiz sentenças, para que ele as modifique, desfazendo ambigüidades;

Exemplo: Paulo resolveu apertar o cinto.

{ afivelar-se mais?  
 { fazer economie?  
 { fazer regime?

- fazer o aluno consultar o dicionário, listando as diversas significações de um mesmo termo, para elaborar sentenças correspondentes a cada situação;

Exemplo: praça - logradouro público

praça - soldado sem graduação

- apresentar ao aprendiz, numa lista de sentenças, algumas que tenham mais de um significado. Levar o aluno a fazer as leituras correspondentes;

Exemplo: Decidiram o negócio sobre o barco.

1ª leitura: Decidiram o negócio em cima do barco.

2ª leitura: Decidiram o negócio a respeito do barco.

- fazer o aprendiz desambiguar sentenças por meio de permuta ou acréscimo de constituintes;

Exemplo: Alcance-me o prato do armário grande.

1ª leitura: Alcance-me o prato do armário. (o armário é grande)

2ª leitura: Alcance-me o prato (o prato é grande) do armário.

Leitura sem ambigüidade: Alcance-me o prato grande do armário.

A crítica de Érico Veríssimo foi imparcial.

1ª leitura: Érico Veríssimo criticou alguém imparcialmente.

2ª leitura: Alguém criticou Érico Veríssimo imparcialmente.

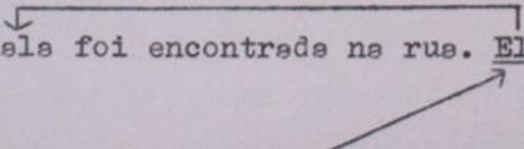
Desambiguação: A crítica a Érico Veríssimo foi imparcial.

#### 4.7. Exercícios sobre pronominalização

Para que um texto seja coerente, deve comportar, em seu desenvolvimento, repetições. Para assegurar essas repetições, a língua dispõe de numerosos e variados recursos: um deles é a pronominalização, ou seja, o uso de pronomes em lugar do termo já referido (raramente por referir).

Exemplo:

Uma velha nela foi encontrada na rua. Ela continha muitas roupas.



(o pronome é anafórico, remete para o que já foi citado)

Eu o confesso francamente: esta notícia me deixou abalado.

(o pronome é catafórico, antecipa o seu referente)

Como erros frequentes de pronominalizações são encontrados nos textos dos alunos (... os palhaços voltaram aos bastidores e os espectadores diziam: "bravo, bravo." Em seguida o apresentador voltou e disse: "Alô crianças, vocês podem pegá-los, tem bastante de todas as cores.), exercícios que levem as crianças a ligar o pronome usado ao seu referente são muito importante.

Exemplo:

Reinaldo desceu do carro. Depois de atravessar a rua voltou-se para ver quem o chamava. Era um velho amigo que lhe devia Cr\$ 5.000 e queria pagar a dívida.

#### 4.8. Exercícios sobre paralelismo

Exemplos de períodos em que o paralelismo gramatical e/ou semântico não foi levado em conta:

- a) Fiquei decepcionado com a nota que obtive e quando o professor me disse que eu não sei nada.
- b) Peço-lhe me escreva a fim de informar-me a respeito das atividades do Centro e se a data do concurso já está marcada.
- c) Embora todos o conheçam e apesar de conviverem com ele há longo tempo, ninguém sabe se é casado.
- d) Enquanto os Estados Unidos se distinguem pelo seu alto padrão de vida, os nossos nordestinos vivem em condições quase miseráveis.

### 5 - AVALIAÇÃO DA COMPOSIÇÃO ESCRITA

Apesar da importância da expressão oral - anterior à

escrita - é, sem dúvida, a avaliação da composição escrita aquela que provoca mais "sobressalto" ao professor.

Os objetivos e os critérios normalmente não são bem determinados, o desempenho do aluno não condiz com o que se pretende e tudo se torna difícil. Há confusão entre "aspecto formal", "conteúdo" e "gramática" e o professor deixa de ver o texto como um todo que comunica, que é indivisível e que é, acima de tudo, a evidência do desenvolvimento de muitas habilidades (intelectuais, motoras, cognitivas), de muitos hábitos e atitudes.

Em virtude disso, também na avaliação podem aparecer vários momentos.

A apreciação das composições começa já quando o professor está orientando a produção do texto do aluno; continua quando o texto já está pronto para ser lido. Nesse momento, a preocupação do professor deve centralizar-se no conteúdo, sobre o qual fará anotações para o aluno. Essas anotações se referem a aspectos como:

- propriedade e originalidade do título;
- maneiras diferentes de iniciar e terminar o texto;
- beleza de uma passagem ou descrição;
- suspense de um acontecimento;
- humor de uma cena;
- caracterização das personagens e/ou do ambiente;
- riqueza do vocabulário;
- seqüências lógicas de idéias.

As anotações serão "elos" entre o professor e o aluno, devendo ser espontâneas, bem humoradas, sinceras, a fim de serem aceitas pelo autor do trabalho.

A apreciação do conteúdo conduz à apreciação da forma com

que foi apresentado. Algumas perguntas pode o professor fazer nesse momento:

- colaborou a estrutura das orações para que a idéia do autor ficasse bem clara, isto é, favoreceu a comunicação autor - leitor?

- foram construídos os parágrafos de maneira a ajudar na visualização das cenas, na compreensão de fatos e atitudes das personagens?

- foram apresentados detalhes úteis ao esclarecimento da idéia principal?

- tornou, a variedade de estrutura das orações, o material mais interessante e mais fácil de ser lido?

Após essa apreciação do trabalho, o professor utilizará a redação como fonte de avaliação da parte mecânica da expressão escrita. Anotará, à parte, para seu próprio controle, erros de ortografia, de pontuação, de exatidão gramatical, que serão trabalhados em aulas específicas. A participação, nesses exercícios específicos, será de toda a classe ou de grupos de alunos, dependendo de a dificuldade ser geral ou de apenas algumas crianças.

O comentário das redações é um dos pontos mais importantes para aumentar o interesse das crianças por esse tipo de atividade.

Nesse momento duas atitudes podem ser tomadas sucessivamente:

a) o professor seleciona algumas redações para o comentário, dentro de alguns critérios que poderão ser: - composições que se destacam como muito boas;

- composições que chamem atenção por determinados aspectos:

- inícios e finais diferentes
- diálogos interessantes
- beleza de uma passagem etc.

Um ponto a se considerar nessa atividade é o critério de

seleção das composições, de maneira que toda criança tenha oportunidade de ouvir um comentário sobre o seu trabalho. Isso se torna fácil, uma vez que o professor não precisa apresentar sempre composições boas, mas aspectos bons (uma palavra bem empregada, um início bem feito, uma expressão bonita etc.) de composições fracas.

Com relação àquelas composições que podem ser ainda mais bem estruturadas, que podem ser melhoradas com sugestões dos colegas, muita coisa interessante pode ser realizada. Uma delas é a reescrita, ou seja, o aperfeiçoamento formal do texto. O professor pode apresentar aos alunos períodos de linguagem vaga e estruturação confusa, que funcionarão de base para proposição de exercícios estruturais destinados a minimizar essas dificuldades. No final dessa etapa, baseado nos automatismos desenvolvidos, o aluno poderá reescrever os períodos de forma adequada.

Há ainda, no trabalho de revisão e avaliação das redações, a possibilidade de se usar código que orientará o aluno a corrigir a sua própria redação, no aspecto formal.

Um código simples e produtivo é o seguinte:

ort.	- ortografia
ac.	- acentuação
pont.	- pontuação
reg.	- regência
constr.	- construção
inad.	- inadequação
verbo	- problemas verbais

O uso de qualquer código somente terá sentido

- se os sinais servirem para o aluno tentar "arrumar" o seu texto, passando-o a limpo de forma mais adequada (aconselha-se grampear juntas a 1ª e a 2ª versão do texto, para verificar se houve progresso);

- se os alunos estiverem conscientizados sobre a importância de saberem quais são as suas dificuldades (em expressão escrita), para, assim, serem autocríticos e poderem "crescer".

Todo professor deverá estar consciente de que a capacidade dos alunos de se expressarem por escrito não pode ser perfeita, pois a criança e o jovem ainda não automatizaram todas as estruturas da linguagem culta e, além disso, eles não possuem a lógica e a "visão de mundo" do professor, que é adulto, e já passou, inclusive, por cursos de níveis mais elevados (magistério, graduação, pós-graduação). Dessa forma, o normal é haver inadequações na linguagem, e não o contrário. É por isso que os pedagogos desaconselham o método de "corrigir" com caneta todos os problemas que cada redação apresenta, colocando, por cima da escrita do aluno, a forma "correta". Essa atitude, por si só, não leva o aluno a modificar o seu comportamento, a escrever melhor no próximo trabalho. Pode levá-lo, ao contrário, a ter horror às atividades de pensar, imaginar e criar, para expressar-se por escrito.

Nem todas as redações que o professor recolhe precisam ser avaliadas com um CONCEITO ou uma NOTA. Muitas delas podem ser vistas como exercícios e recolhidas para a verificação de um aspecto específico, que está sendo trabalhado no bimestre (crase, acentuação, pontuação, divisão adequada das idéias em parágrafos etc.) ou ainda para a coleta de períodos (com dificuldades específicas - coerência, clareza), que serão mimeografados para a aula de REESCRITURA, de aperfeiçoamento da composição, por todos os alunos.

O que funciona realmente é o INCENTIVO que o professor pode dar. Existe a possibilidade de se usarem carimbos, como os seguintes:

NENHUM ERRO  
DE ORTOGRAFIA!

FIZESTE PROGRESSO  
EM ACENTUAÇÃO!

ESTÁS MUITO BEM  
EM PONTUAÇÃO!



ESTÁS MELHORANDO  
EM .....

NENHUM ERRO  
DE CRASE!

PARABÉNS! TUA  
REDAÇÃO ESTÁ  
MUITO CRIATIVA!

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BRAUNER, Wanis Branco de Araujo et alii. O ensino da gramática e da composição no 1º grau: uma proposta de trabalho. Pelotas, Pinto, 1983.
2. CHAROLES, Michel. Introduction aux problèmes de la cohérence de textos. trad. Ignacio Antonio. Langue Française.(38) , 1978.
3. FONSECA, Fernanda Irene & FONSECA, J. Pragmática linguística e ensino do português. Coimbra, Almeida, 1977.
4. GARCIA, Othon Moscir. Comunicação em prosa moderna. 2 ed. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1969.
5. ILARI, Rodolfo. Uma nota sobre redação escolar. Alfa. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Marília, s/d.
6. KRAUSE, Gustavo Bernardo et alii. Laboratório de redação. Rio de Janeiro, FENAME, 1978.
7. MIRANDA, José Fernando. Criatividade e outros bichos. Porto Alegre PUC/EMMA, 1975.
8. \_\_\_\_\_ . Vamos contar estorinhas? Porto Alegre, PUC/EMMA, 1976.
9. \_\_\_\_\_ . Arquitetura da redação. 5 ed., São Paulo, Discubra, 1977.
10. RATHS, Louis et alii. Ensinar a pensar. São Paulo, Herder, USP, 1973.
11. RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura. Modelo de ensino de língua portuguesa. Porto Alegre, 1979.
12. RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura. Compondo para comunicar. Porto Alegre, 1982.
13. SILVA, Ieda Dias de & CARVALHO, Maria Vicentina de Campos. Língua - Comunicação. 4 ed. Belo Horizonte, Vigília, 1975.
14. SOARES, Magda Becker et alii. Ensinando comunicação em língua portuguesa no 1º grau: sugestões metodológicas. Rio de Janeiro, DEF/FENAME/UFMG, 1979.

ABREVIAÇÕES

V → verbo

V' → verbos

Comp → complementador

1<sup>o</sup> → V-do → pretérito perfeito do subjuntivo

2<sup>o</sup> → V-do → pretérito mais-que-perfeito do subjuntivo

USO DAS FORMAS COMPOSTAS DO SUBJUNTIVO  
EM ORAÇÕES QUE COMPLEMENTAM VERBOS  
MARCADOS [+ COMPLEMENTO SUBJUNTIVO]

SÍNTESE

Edith Berreto

\* marcador de frase sintaticamente independente

1980

# marcador de frase semanticamente independente

## ABREVIATURAS

V → verbo

V's → verbos

Comp → complementizador

Te- -e V-do → pretérito perfeito do subjuntivo

Te- -se V-do → pretérito mais-que-perfeito do subjuntivo

Te- -r V-do → futuro composto do subjuntivo

## SINAIS

\* marcador de frase sintaticamente inaceitável

⌘ marcador de frase semanticamente anômala

Este trabalho é um esboço inicial para a exploração de algumas das formas compostas do subjuntivo em português que compõem as formas verbais participativas [ + complemento subjuntivo ].

SUMÁRIO

Além disso, trata-se de um esboço inicial para a exploração de algumas das formas compostas do subjuntivo em português que compõem as formas verbais participativas [ + complemento subjuntivo ].

INTRODUÇÃO

Além disso, trata-se de um esboço inicial para a exploração de algumas das formas compostas do subjuntivo em português que compõem as formas verbais participativas [ + complemento subjuntivo ].

- 1 - ELEMENTOS QUE DETERMINAM, NA ESTRUTURA EM ESTUDO, A ESCOLHA DA FORMA VERBAL SUBJUNTIVA ADEQUADA
- 2 - REGRAS DE EMPREGO DAS FORMAS COMPOSTAS DO SUBJUNTIVO
- 3 - MOTIVAÇÃO PARA A DISTRIBUIÇÃO DOS V's ENCAIXANTES EM CLASSES SEMÂNTICAS

CONCLUSÃO

Além disso, trata-se de um esboço inicial para a exploração de algumas das formas compostas do subjuntivo em português que compõem as formas verbais participativas [ + complemento subjuntivo ].

Exemplos de frases com o verbo "chegar":

- (a) que venha quando chegar.
- (b) que venha quando já tiver chegado.

[1] Pimenta-Bueno, M. H. S. Micrografia, 1969, p. 11.6.

[2] Id., p. 11.3.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma proposta inicial para a explicação do emprego das formas compostas do subjuntivo em orações que complementam verbos marcados categoricamente [ + complemento subjuntivo ].

A escolha de forma subjuntiva em questão está subordinada, além de a outros fatores, ao complexo de traços de modalidade, tempo e aspecto do verbo indicativo encaixante. Para o estabelecimento das regras, caracterizamos essas formas indicativas de acordo com a matriz de traços apresentada por Pimenta-Bueno (1).

Para a designação das formas subjuntivas, não pudemos seguir a autora citada: precisaríamos acrescentar à sua matriz traços que caracterizassem as formas compostas, de que ela não trata (2). Propomos, pois, uma nova matriz de traços para as formas do modo subjuntivo. Sabendo que uma leitura precisa do valor dessas formas só pode ser feita em concomitância com os traços do verbo indicativo - tanto os de modalidade, tempo e aspecto, quanto os semânticos - e ainda em concomitância com o Comp introdutor da oração subjuntiva, não poderíamos pretender mais do que designá-las com traços que permitam apenas sua identificação no léxico, para a geração de uma frase sintaticamente aceitável. Caberia à semântica a sua leitura precisa. Partindo desse princípio, julgamos mais interessante buscar os traços característicos de cada forma no subjuntivo independente - onde seu valor não estaria sendo influenciado por outro verbo.

Serviram-nos de ponto de partida as frases:

- (a) Que bom que chove.
- (b) Que bom que tem chovido.

(1) Pimenta-Bueno, M. N. S. Mimeografado. 1980, p. IX.6.

(2) Id., p. XI. 3

- (c) Que bom  $\left[ \begin{array}{c} \text{que} \\ \text{se} \end{array} \right]$  chovesse.
- (d) Que bom  $\left[ \begin{array}{c} \text{que} \\ \text{se} \end{array} \right]$  tivesse chovido.
- (e) Que bom se chover.
- (f) Que bom se tiver chovido.

Se conseguimos afastar essas formas da influência de outras formas verbais indicativas, não conseguimos afastá-las do Comp - e justamente com base em que, que/se e se é que determinemos os traços com que pretendemos caracterizar cada uma.

Assim

a) por admitirem apenas que, os chamados presente e pretérito perfeito seriam marcados

$$\left[ \begin{array}{c} [+ \text{ provável}] \\ [- \text{ hipotético}] \end{array} \right]$$

b) por admitirem apenas se, os chamados futuro e futuro composto seriam marcados

$$\left[ \begin{array}{c} [- \text{ provável}] \\ [+ \text{ hipotético}] \end{array} \right]$$

c) por admitirem que ou se, os chamados imperfeito e mais-que-perfeito seriam um meio termo e, por isso, marcados

$$\left[ \begin{array}{c} [- \text{ provável}] \\ [- \text{ hipotético}] \end{array} \right]$$

Observe-se que atribuímos a provável e a hipotético sentidos quase opostos - o primeiro indicaria possibilidade e o segundo quase-impossibilidade.

A forma simples se distinguiria da composta pelo traço  $\begin{matrix} + \\ - \end{matrix}$  anterior.

O quadro seguinte, inspirado no de Pimenta-Bueno(3) , sintetiza o que acabamos de expor.

Designação tradicional das formas do subjuntivo.	Traços sintéticos de modalidade, tempo e aspecto do modo subjuntivo.		
	provável	hipotético	anterior
Presente .....	+	-	-
Pret. perfeito .....	+	-	+
Pret. imperfeito .....	-	-	-
Pret. mais-q-perf .....	-	-	+
Futuro .....	-	+	-
Futuro composto .....	-	+	+

(3) op. cit. p. IX. 6.

1 - ELEMENTOS QUE DETERMINAM, NA ESTRUTURA EM ESTUDO,  
A ESCOLHA DA FORMA VERBAL SUBJUNTIVA ADEQUADA

No tipo de orações com que nos preocupamos no momento, a escolha de uma das formas compostas do subjuntivo depende:

- a) de traços semânticos do primeiro verbo à esquerda na oração matriz indicativa;
- b) de traços de modalidade, tempo e aspecto desse mesmo verbo;
- c) do Comp introdutor da oração subjuntiva.

Numa tentativa de classificação, sem dúvida bastante primária, estabelecemos quatro grupos de verbos, segundo traços semânticos que julgamos pertinentes para nosso objetivo - verbos de desejo, verbos de dúvida, verbos de sentimento e verbos de atuação (sobre outrem).

Os traços relativos à modalidade, tempo e aspecto das formas do indicativo que aqui usaremos são os apresentados por Pimenta-Bueno, como já tínhamos dito na introdução.

Os complementizadores que introduzem as orações de que vemos aqui tratar podem ser que ou se.

2 - REGRAS DE EMPREGO DAS FORMAS COMPOSTAS DO SUBJUNTIVO

2.1 - Usa-se a forma subjuntiva te- -a V-do, que analisamos como

[	+ provável	]
[	- hipotético	]
[	+ anterior	]

se o primeiro V à esquerda, na oração matriz indicativa for:

- a) um verbo de desejo, cujos traços de modalidade,



tempo e aspecto sejam

$$\left[ \begin{array}{c} [+ \text{ aberto}] \\ [+ \text{ real}] \end{array} \right]$$

Assim, na série seguinte, só (1) é aceita.

- (1) Desejo que ele tenha vindo.
- (2) \*Desejei que ele tenha vindo.
- (3) \*Desejava que ele tenha vindo.
- (4) \*Desejara que ele tenha vindo.
- (5) \*Desejarei que ele tenha vindo.
- (6) \*Desejaria que ele tenha vindo.

b) um verbo de dúvida, cujos traços de modalidade, tempo e aspecto sejam

$$\left[ \begin{array}{c} [+ \text{ aberto}] \\ [+ \text{ real}] \end{array} \right] \quad \text{ou} \quad \left[ \begin{array}{c} [+ \text{ aberto}] \\ [- \text{ real}] \end{array} \right]$$

A série seguinte, em que só (7) e (11) são aceitas, ilustra a regra:

- (7) Duvido que ele tenha vindo.
- (8) \*Duvidei que ele tenha vindo.
- (9) \*Duvidava que ele tenha vindo.
- (10) \*Duvidara que ele tenha vindo.
- (11) Duvidarei que ele tenha vindo (se não me telefonar até amanhã).
- (12) \*Duvidaria que ele tenha vindo.

c) um verbo de sentimento, cujas formas sintetize os traços

$$\left[ \begin{array}{c} [+ \text{ aberto}] \\ [+ \text{ real}] \end{array} \right] \quad \text{ou} \quad \left[ \begin{array}{c} [+ \text{ aberto}] \\ [- \text{ real}] \end{array} \right]$$

- (13) Lamento que ele tenha vindo.  
 (14) \* Lamentei que ele tenha vindo.  
 (15) \* Lamentava que ele tenha vindo.  
 (16) \* Lamentara que ele tenha vindo.  
 (17) Lamentarei que ele tenha vindo (se não se comportar como deve)  
 (18) \* Lamentaria que ele tenha vindo.

A forma do subjuntivo a que acabamos de nos referir não pode ocorrer com a classe dos verbos de situação, quaisquer que sejam seus traços de modalidade, tempo e aspecto, conforme se pode observar pela anomalia das frases seguintes:

- (19) ✗ Ordeno que ele tenha vindo.  
 (20) ✗ Ordenei que ele tenha vindo.  
 (21) ✗ Ordenava que ele tenha vindo.  
 (22) ✗ Ordenara que ele tenha vindo.  
 (23) ✗ Ordenarei que ele tenha vindo.  
 (24) ✗ Ordenaria que ele tenha vindo.

2.2 - Usa-se a forma subjuntiva te- -se V-do, que analisamos como

$$\left[ \begin{array}{l} [- \text{ provável } ] \\ [- \text{ hipotético } ] \\ [+ \text{ anterior } ] \end{array} \right]$$

se o primeiro V à esquerda da oração matriz indicativa for:

a) um verbo de desejo que apresente os traços

$$\left[ \begin{array}{l} [+ \text{ perfectivo } ] \\ [- \text{ anterior } ] \end{array} \right] \quad \text{ou} \quad \left[ \begin{array}{l} [+ \text{ perfectivo } ] \\ [+ \text{ anterior } ] \end{array} \right] \quad \text{ou}$$

$$\left[ \begin{array}{l} [- \text{ aberto } ] \\ [+ \text{ real } ] \end{array} \right] \quad \text{ou} \quad \left[ \begin{array}{l} [- \text{ aberto } ] \\ [- \text{ real } ] \end{array} \right]$$

Assim com exceção de (25) e (29), as demais frases são  
aceitas:

- (25) ✗ Deseje que ele tivesse vindo.  
 (26) Desejei que ele tivesse vindo.  
 (27) Desejava que ele tivesse vindo.  
 (28) Desejara que ele tivesse vindo..  
 (29) ✗ Desejarei que ele tivesse vindo.  
 (30) Desejaria que ele tivesse vindo.

b) um verbo de dúvida cujas formas apresente os traços

$$\left[ \begin{array}{l} [+ \text{ aberto } ] \\ [+ \text{ real } ] \end{array} \right] \quad \text{ou} \quad \left[ \begin{array}{l} [+ \text{ perfectivo } ] \\ [- \text{ anterior } ] \end{array} \right] \quad \text{ou}$$

$$\left[ \begin{array}{l} [- \text{ perfectivo } ] \\ [+ \text{ anterior } ] \end{array} \right] \quad \text{ou} \quad \left[ \begin{array}{l} [- \text{ aberto } ] \\ [- \text{ real } ] \end{array} \right]$$

conforme ilustra a série:

- (31) Duvido que ele tivesse vindo.  
 (32) Duvidei que ele tivesse vindo.  
 (33) Duvidara que ele tivesse vindo.  
 (34) Duvidava que ele tivesse vindo.  
 (35) \* Duvidarei que ele tivesse vindo.  
 (36) Duvidaria que ele tivesse vindo.

c) um verbo de sentimento com os traços

$$\left[ \begin{array}{l} [+ \text{ aberto } ] \\ [+ \text{ real } ] \end{array} \right] \quad \text{ou} \quad \left[ \begin{array}{l} [+ \text{ perfectivo } ] \\ [- \text{ anterior } ] \end{array} \right] \quad \text{ou}$$

$\left[ \begin{array}{l} [+ \text{ perfectivo}] \\ [+ \text{ anterior}] \end{array} \right]$	ou	$\left[ \begin{array}{l} [- \text{ aberto}] \\ [+ \text{ real}] \end{array} \right]$	ou
$\left[ \begin{array}{l} [+ \text{ aberto}] \\ [- \text{ real}] \end{array} \right]$	ou	$\left[ \begin{array}{l} [- \text{ aberto}] \\ [- \text{ real}] \end{array} \right]$	

se o Comp introdutor da encaixada subjuntiva for que:

- (37) Lamento que ele tivesse vindo.  
 (38) Lamentei que ele tivesse vindo.  
 (39) Lamentara que ele tivesse vindo.  
 (40) Lamentava que ele tivesse vindo.  
 (41) Lamentarei que ele tivesse vindo.  
 (42) Lamentaria que ele tivesse vindo.

d) um verbo de sentimento com os traços

$\left[ \begin{array}{l} [+ \text{ perfectivo}] \\ [+ \text{ anterior}] \end{array} \right]$	ou	$\left[ \begin{array}{l} [- \text{ aberto}] \\ [+ \text{ real}] \end{array} \right]$	ou
		$\left[ \begin{array}{l} [- \text{ aberto}] \\ [- \text{ real}] \end{array} \right]$	

se o Comp introdutor da oração encaixada subjuntiva for se:

- (43) ~~×~~ Lamento se ele tivesse vindo.  
 (44) ~~×~~ Lamentei se ele tivesse vindo.  
 (45) Lamentara se ele tivesse vindo.  
 (46) Lamentava se ele tivesse vindo.

- (47) ~~#~~ Lamentarei se ele tivesse vindo.  
 (48) Lamentaria se ele tivesse vindo.

A forma do subjuntivo de que acabamos de tratar também não pode ocorrer com a classe dos verbos de atuação, quaisquer que sejam seus traços de modalidade, tempo e aspecto. Veja-se que são anômalas todas as frases seguintes:

- (49) ~~#~~ Ordeno que ele tivesse vindo.  
 (50) ~~#~~ Ordenei que ele tivesse vindo.  
 (51) ~~#~~ Ordenara que ele tivesse vindo.  
 (52) ~~#~~ Ordenava que ele tivesse vindo.  
 (53) ~~#~~ Ordenarei que ele tivesse vindo.  
 (54) ~~#~~ Ordenaria que ele tivesse vindo.

2.3 - Usa-se a forma subjuntiva te- -r V-do, que analisamos como

$$\left[ \begin{array}{l} [- \text{ provável } ] \\ [+ \text{ hipotético } ] \\ [+ \text{ anterior } ] \end{array} \right]$$

se o primeiro verbo à esquerda da oração matriz indicativa for:

a) um verbo de sentimento cuja forma apresente os traços

$$\left[ \begin{array}{l} [+ \text{ aberto } ] \\ [+ \text{ real } ] \end{array} \right] \quad \text{ou} \quad \left[ \begin{array}{l} [+ \text{ aberto } ] \\ [- \text{ real } ] \end{array} \right]$$

e que exija como introdutor da encaixada subjuntiva o Comp se:

- (55) Lamento se ele tiver vindo.  
 (56) \* Lamentei se ele tiver vindo..  
 (57) \* Lamentara se ele tiver vindo.  
 (58) \* Lamentava se ele tiver vindo.

(59) Lamentarei se ele tiver vindo.

(60) \* Lamentaria se ele tiver vindo.

Como podemos ver, é bastante restrito o uso desta forma do subjuntivo na estrutura oracional que estamos observando.

### 3 - MOTIVAÇÃO PARA A DISTRIBUIÇÃO DOS V's ENCAIXANTES EM CLASSES SEMÂNTICAS

Embora reconheçamos o caráter primário da classificação segundo traços semânticos que atribuímos aos verbos de que tratamos, não podemos dispensá-la, por razões que vamos agora apresentar.

Em primeiro lugar, observa-se que a forma subjuntiva composta (e possivelmente também a simples) não é determinada apenas pelos traços modalidade, tempo e aspecto do V encaixante. Vimos que, em função da classe semântica do verbo, variou o complexo de traços da forma indicativa em 2.1 - a) b) c) ou em 2.2 - a) b) c). Aliás, o fato, por exemplo, de não se aceitar (25) e de se aceitar (31), frases cujos V's encaixantes apresentam exatamente os mesmos traços de modalidade, tempo e aspecto, é que nos levou a considerar (25), além de outras frases de nossas séries, como semanticamente anômala, e não sintaticamente inaceitável.

Como deve ter sido observado, também a escolha do Comp introdutor da oração encaixada é determinada pela classe semântica do V encaixante. Assim, os verbos de desejo e os de dúvida impõem Comp que como introdutor da oração subjuntiva, e o mesmo ocorre com os verbos de situação, como poderíamos ter visto se não tivessem sido anômalas (por motivo que logo veremos) as frases que com eles apresentamos. Já os verbos de sentimento se comportam de maneira diferente:

a) exigem que como introdutor de encaixadas cuja forma verbal

subjuntiva seja - e ou te- -a V - do;  
- e

b) alternem que com se na introdução de encaixadas cuja forma verbal subjuntiva seja -se ou te- -se V-do;

c) exigem se como introdutor de encaixadas cuja forma verbal seja -r ou te- -r V-do.

Finalmente, não é por acaso que os verbos a que chamamos de atuação rejeitam todas as formas compostas do subjuntivo, quaisquer que sejam seus traços de modalidade, tempo e aspecto. Trata-se de verbos que exprimem uma ação x, praticada por um actante X, a qual deve provocar uma ação y, praticada por um actante Y. Ora, se a ação y é resultante de ação x, nunca poderia ser anterior a esta - e, como se viu, a anterioridade é uma das marcas das formas compostas do subjuntivo.

Acreditamos serem essas razões suficientes para justificar a classificação semântica dos verbos que adotamos aqui.

## CONCLUSÃO

Segundo Azevedo (5), "o subjuntivo constitui uma variação morfológica previsível e semanticamente vazia". Podemos, realmente, através deste trabalho, constatar que a variação morfológica do subjuntivo é previsível - pela classe semântica do verbo enxeixante, pelos traços de modalidade, tempo e aspecto desse mesmo verbo, pelo complementizador que introduz a oração subjuntiva. Não chegamos, entretanto, a nos convencer de que as formas desse modo sejam semanticamente vazias. Acreditamos, isso sim, como chegamos a dizer na Introdução, que sua completa interpretação semântica só possa ser conseguida com certos dados - aliás, aqueles mesmos que determinaram sua escolha. Mas existirá alguma forma - verbal, nominal, adjetiva ou adverbial - cuja interpretação semântica precisa independa dos elementos com que ocorre na frase? E depois, o fato de que o subjuntivo possa aparecer em orações independentes, onde não alterna com o indicativo, parece ser um argumento a favor da existência de algum conteúdo semântico em suas formas.

De qualquer maneira, admitimos que, para conclusões mais seguras, necessitaríamos de melhor aprofundamento do estudo em questão.

(5) Azevedo, M. O subjuntivo em português. Petrópolis, Vozes, 1976. p. 50.



... a linguagem na obra de Wittgenstein é essencialmente descritiva e não prescritiva. Ela se ocupa de descrever o que é, e não de dizer o que deve ser. Essa abordagem é fundamental para entender a sua filosofia da linguagem, que busca esclarecer os limites e o uso da linguagem através da análise lógica. Wittgenstein argumenta que a linguagem não representa objetos, mas que o significado de uma palavra reside no uso que dela se faz em determinadas situações de vida. Essa visão revolucionária da linguagem influenciou profundamente o pensamento filosófico e linguístico do século XX.

## ASPECTOS LINGÜÍSTICOS NA OBRA DE WITTGENSTEIN

Victorino Piccinini

1984

Difícilmente se depere na história do pensamento filosófico algum autor que se tenha ocupado, e preocupado, tanto com a linguagem como Wittgenstein, para quem "toda filosofia é crítica da linguagem". E dificilmente, também, outro tratadista haverá despertado, de imediato, tanta curiosidade de parte dos estudiosos. Decorridos apenas trinte anos da publicação póstuma de suas principais obras, é de se notar a alentada bibliografia e crescente interesse de que são objeto as idéias desse estranho e genial pensador, e não somente as idéias mas também a vida, assinalada por profunda sensibilidade humana e filantropia.

Os seus intérpretes, entretanto, têm encarado quase que só a perspectiva filosófica, deixando à margem os aspectos especificamente lingüísticos da obra.

Embora Wittgenstein não apresente, de forma sistemática e explícite, uma teoria geral de linguagem, não há dúvida de que seu último e principal trabalho, "Investigações Filosóficas", envolve conceitos e descrições próprias da ciência da linguagem, e admiravelmente concordantes com o estruturalismo desenvolvido por Saussure e seus epígonos, não sendo, inclusive, raros os passos de que se pode sofrer preciosas lições de lingüística aplicada.

A leitura, porém, não é fácil. A matéria vem exposta sem um plano diretor, conforme o próprio autor já previne no prefácio, caracterizando a obra como "anotações", "alguns esboços paisagísticos", "apenas um álbum". E conclui: "Não desejaria, com minha obra, poupar aos outros o trabalho de pensar, mas, sim, se for possível, estimular alguém a pensar por si."

A singular forma em que se apresenta o trabalho é, realmente, de molde a atender ao desejo do autor: motivar o leitor à reflexão. E reflexão acerca de variados temas, de interesse para filósofo, lingüista, lógico, matemático, psicólogo.

A obra consta de duas partes: a primeira, que equivale a cerca de 3/4 do total, constitui-se de 693 seções ou enunciados

isolados e numerados, que o autor chama de parágrafos; a segunda compreende 14 capítulos. Tanto estes como aqueles aparecem sem título nenhum. Há muitas repetições, remissões, alternâncias, parênteses, frases interrogativas sem resposta, sendo, em todo o texto, escassas as asserções categóricas.

Respigar, nesse "mosaico", alguns aspectos lingüísticos que consideremos mais significativos, cotejando-os com formulações básicas da lingüística moderna, é o propósito deste ligeiro ensaio. A par dessa despreziosa tentativa, e antes dela, uma referência às duas fases que marcaram a evolução do pensamento de Wittgenstein.

#### 1 - DIFERENÇA ENTRE A PRIMEIRA E A SEGUNDA FASES DO PENSAMENTO DE WITTGENSTEIN

As idéias de Wittgenstein apresentam duas fases bem distintas e opostas, de modo que os críticos de sua obra costumam falar de um "primeiro Wittgenstein" e de um "segundo Wittgenstein". Aquele corresponde ao Tractatus Logico-Philosophicus, e este às Investigações Filosóficas. Um renega o outro, como o próprio autor confessa no prefácio: "Com efeito, desde que, há dezesseis anos, comecei novamente a me ocupar de filosofia, tive de reconhecer os graves erros que publicara naquele primeiro livro."

Importa ressaltar, desde já, que o problema crucial que motivou essa mudança está relacionado com a concepção acerca da linguagem. No primeiro estágio, Wittgenstein adotava o empirismo lógico, que caracterizava o Círculo de Viena, do qual ele fora o principal mentor. Essa filosofia analítica parte de um pressuposto que pode ser assim enunciado: A verdade é a adequação da linguagem à realidade, pois cada palavra representa uma parte do mundo. A linguagem deve imitar a forma lógica das realidades, atomizando o universo por meio dos signos. Dessa forma, com os recursos da lógica matemática, procura-se atingir uma linguagem científica ideal

em que o significado das proposições será aferido pelo critério de verificabilidade, baseada na experiência. A linguagem ordinária não presta para isso; ela "veda o pensamento".

O segundo estágio representa uma mudança no sentido de abandonar a pretensão de uma língua artificial da ciência e voltar à totalidade viva da linguagem natural.

E por que tal mudança? Porque Wittgenstein passou a entender que as palavras não designam em primeiro lugar algo teórico e unívoco para então serem usadas nessa acepção, mas ao contrário: são primeiro empregadas na vida cotidiana, e esse uso constitui a sua significação. Dito de outra forma: Não é a estrutura da realidade que determina a estrutura da linguagem, mas ao revés: nossa linguagem determina a concepção que temos da realidade, porque através da linguagem é que são vistas as coisas.

Enquanto no Tractatus se preocupa em encontrar uma linguagem ideal que satisfaça as exigências da lógica, pois esta não pode ser apreendida da linguagem corrente, que "veda o pensamento" e cujas proposições "sobre temas filosóficos não são falsas mas absurdas" (seção 4.003), retoma o assunto nas Investigações para dizer que a pretensão de construir linguagens ideais "induziria a erro, pois a palavra ideal soa como se estas linguagens fossem melhores, mais completas que nossa linguagem cotidiana; e como se fosse necessário um lógico para mostrar finalmente aos homens que a experiência deve ter uma frase correta" (seção 81). (...) "A filosofia da lógica não fala das frases e das palavras em um sentido diferente do que lhes damos na vida ordinária" (seção 108). E ainda: "Quando falo da linguagem (palavra, frase, etc.), devo falar a linguagem do cotidiano" (seção 120).

Como se vê, a tarefa do filósofo não é mais a de descobrir a estrutura e os limites da linguagem verdadeira para daí deduzir-se uma teoria lógica abstrata, anterior, portanto, a qualquer manifestação verbalizada, mas o inverso: descobrir na própria língua a forma e as regras da lógica.

Não deixa, pois, de ser sintomático o fato de que, en-

Tractatus, o empirista lógico Bertrand Russell, não escondendo a contrariedade ante a mudança de seu admirado ex-aluno, com o mesmo vigor com que aprovara o Tractatus, condena as Investigações como uma pesquisa trivial acerca da linguagem, distanciada da investigação atinente à lógica, ao conhecimento e à realidade, tarefa essa própria da filosofia.

A verdade é que, embora apresentada a matéria de forma assistemática e um tanto desordenada, as Investigações oferecem temas lingüísticos de palpitante atualidade, tão surpreendentemente em acordo com as teorias modernas quanto se sabe não ter tido Wittgenstein qualquer conhecimento da obra de Saussure e por ter antecedido argutas perlustrações no campo da lingüística que só recentemente apareceram na literatura pertinente, como, por exemplo, o que diz respeito às funções da linguagem.

É desse "álbum" que se pretendeu coligir algumas de tais amostras, conferindo-as com as melhores formulações da lingüística hodierna.

## 2 - ASPECTOS LINGÜÍSTICOS EM "INVESTIGAÇÕES FILOSÓFICAS"

### 2.1 - O objeto da significação

"É importante constatar que a palavra 'significação' é usada incorretamente quando se designa com ela a coisa que "corresponde" à palavra. Isto é, confunde-se a significação de um nome com o portador do nome" (grifo do autor) (seção 40).

E Saussure: "O signo lingüístico não é uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica" (Curso de Lingüística Geral, p. 80).

É ponto pacífico entre os lingüistas que o papel da linguagem não é o de retratar os "objetos" mas o de servir de mediadora entre o homem e o mundo. Assim, o signo não representa diretamente uma coisa, mas um saber sobre ela. O significado é, pois, uma unidade cultural.

## 2.2 - Forma e substância

Uma das mais importantes dicotomias saussurianas é certamente a de forma/substância. A língua é forma, não substância. Diz o mestre genebrino que "na língua só existem diferenças" (CLG, p. 139), isto é, um termo não vale por si mas por aquilo em que difere em relação aos outros termos da língua. E, para ilustrar, recorre frequentemente à comparação entre o sistema da língua e o jogo de xadrez: o que importa nesse jogo não é o formato das peças nem a matéria de que são feitas, mas as regras de sua combinação dentro do sistema do jogo.

Também Wittgenstein, e com maior frequência, vale-se do jogo de xadrez para explicar o funcionamento da língua, como se pode observar nestes passos:

"Falamos dos fenômenos da linguagem como falamos de figuras do jogo de xadrez, indicando suas regras e não descrevendo suas propriedades físicas" (seção 108).

"Digamos que a significação de uma peça (de uma figura) é o seu papel no jogo. Ora, no início de cada partida de xadrez, é decidido por um sorteio qual jogador receberá as peças brancas. Para tanto, um deles segura, em cada uma das mãos, um rei, e o outro escolhe ao acaso uma das mãos. Consideraremos, então, também como papel do rei no jogo de xadrez o fato de ser empregado em tal sorteio?" (seção 563).

"Estou, pois, mesmo em jogo, inclinado a diferenciar entre regras essenciais e inessenciais" (seção 564).

Do aqui exposto, pode-se estabelecer a seguinte equivalência de conceitos:

- jogo de xadrez = língua;
- peça ou figura = signo lingüístico;
- essencial = pertinente;
- inessencial = não pertinente.

## 2.3 - Funções da linguagem

Quem tratou de maneira mais completa das funções de

linguagem foi Jakobson (Linguística e Comunicação, p.118-62), que, desenvolvendo estudos de seus predecessores, estabeleceu seis funções, relacionando-as com igual número de fatores que constituem o processo de comunicação.

Mostraremos, a seguir, como Wittgenstein, já antes de Jakobson, enunciara essas funções, excetuada, talvez, a chamada fática, embora sem denominações específicas mas através da descrição de curiosas situações particulares e múltiplos exemplos, próprios a caracterizar a complexidade da língua.

Omitiremos aqui a função referencial, que, por ser a mais comum, não ofereceria maior interesse aos limitados propósitos do presente trabalho, e apresentaremos, relativamente às quatro outras, alguns espécimes, onde se evidencia flagrante similitude com as formulações de Jakobson.

### 2.3.1 - Função constativa

Do latim "conari" (forçar, tentar), é a função orientada para o destinatário. Traduz uma ordem ou pedido, com vistas a provocar determinado comportamento de parte do receptor da mensagem.

Eis como Wittgenstein se refere a essa função:

"A executa a construção de um edifício com pedras apropriadas; estão à mão cubos, colunas, lajotas e vigas. B passa-lhe as pedras, e na seqüência em que A precisa delas. Para essa finalidade, servem-se de uma linguagem constituída das palavras 'cubos', 'colunas', 'lajotas', 'vigas'. A grita essas palavras; B traz as pedras que aprendeu a trazer ao ouvir esse chamado" (seção 2).

"Mas na linguagem no § 2º não é finalidade das palavras despertar representações" (grifo do autor) (seção 6).

"O fato de a linguagem do § 2º consistir apenas em comando não deve perturbá-lo" (seção 18).

"Qual é, pois, a diferença entre a informação ou afirmação 'cinco lajotas' e o comando 'cinco lajotas!'" (seção 21).

### 2.3.2 - Função emotiva

Centrada no remetente, visa à expressão de seus sentimentos, estados de alma.

"Se digo a alguém: 'Não posso hoje concentrar meus pensamentos no trabalho, penso em sua vinda.' então isso será chamado de uma descrição do meu estado de alma" (seção 585).

"Descrever meu estado de alma (o medo, por exemplo): faço-o num determinado contexto. (Assim como uma ação determinada é um experimento apenas num contexto determinado.) (...) Quando se diz em um discurso fúnebre: 'Choremos nosso...', isso deve dar expressão ao luto; e não comunicar alguma coisa aos presentes" (p. 188).

### 2.3.3 - Função metalingüística

Por essa função, a linguagem tem por objeto a si mesma, ou seja, a linguagem fala da própria linguagem. Focaliza o código, com a finalidade de definir ou esclarecer signos.

"Quando falo da linguagem (palavra, frase, etc.), devo falar a linguagem do cotidiano. Seria essa linguagem talvez muito grosseira, material, para aquilo que queremos dizer? E como se forma então uma outra? E como é espantoso que possamos fazer alguma coisa com a nossa! O fato de que nas minhas explicações referentes à linguagem já sou obrigado a empregar a linguagem inteira (e não uma preparatória, provisória), já mostra que posso apenas produzir algo exterior sobre a linguagem" (seção 120).

"Poder-se-ia pensar: quando a filosofia fala do uso da palavra 'filosofia', deveria haver uma filosofia de segunda ordem. Mas isso não se dá; o caso corresponde ao da ortografia que também diz respeito à palavra 'ortografia', mas que nem por isso é uma palavra de segunda ordem" (seção 121).

### 2.3.4 - Função poética

Das seis funções da linguagem propostas e descritas por Jakobson, a que maior relevo alcançou pela sua inovação e pelos seus reflexos na conceituação moderna da arte literária é sem dúvida



a função poética. "O pendor para a mensagem como tal, o enfoque da mensagem por ela própria, eis a função poética da linguagem" (Jakobson, op. cit., p. 127-8).

Ouçamos Wittgenstein:

"Se comparamos uma frase com uma imagem, devemos considerar se é com um retrato (uma representação histórica) ou com uma pintura de estilo. E ambas as comparações têm sentido. Quando vejo uma pintura de estilo, ela me 'diz' algo, mesmo que em nenhum momento eu creia (imagine) que as pessoas que vejo nela sejam reais, ou que tenha havido pessoas reais nessa situação. Pois o que seria se perguntasse: 'O que ela me diz?'" (seção 522).

"A imagem diz-me a si mesma - gostaria de dizer. Isto é, o fato de ela dizer-me algo consiste na sua própria estrutura, nas suas formas e cores" (grifo do autor) (seção 523).

"Falamos da compreensão de uma frase no sentido em que ela pode ser substituída por uma outra que diz a mesma coisa; mas também no sentido em que não pode ser substituída por nenhuma outra. (Tampouco quanto um tema musical por outro.) Num caso, é o pensamento da frase que é comum às diferentes frases; no outro, é algo que apenas essas palavras, nessa posição, expressam. (Compreensão de um poema.)" (seção 531).

#### 2.4 - Significação e uso

É inegável que a lingüística moderna, entre outros méritos, tem contribuído grandemente para a melhoria do ensino da linguagem, desfazendo preconceitos e fantasiosas normas gramaticais que dificultavam o estudo e a aprendizagem. Havia como que a preocupação de encontrar, acima e além da linguagem usual, uma pretensa lógica, uma espécie de "pedra de toque", pela qual se deveria aferir a correção e a pureza da linguagem.

Também a tal propósito merece meditação a lição do autor das Investigações: "A gramática não diz como a linguagem deve ser construída para realizar sua finalidade, para ter tal ou tal efeito sobre os homens. Ela apenas descreve, mas de nenhum modo explica o uso dos signos. Aprende a significação por meio do uso" (seção 496).

Ponderações análogas a essas encontram-se em Wittgenstein também no tocante à relação linguagem/pensamento e a preconceitos acerca de maior ou menor capacidade das línguas em expressar as idéias com clareza e lógica, como se pode perceber nestes lances, onde se surpreende, inclusive, uma pitada de saborosa ironia:

"Se alguém então perguntasse: 'Você tem os pensamentos antes de ter as expressões?' - que deveríamos responder? E que deveríamos responder à questão: em que consiste o pensamento, tal como existe antes da expressão?'" (seção 335).

"Temos aqui um caso semelhante àquele em que alguém imagina que simplesmente não se pode pensar uma frase com a estranha posição das palavras das línguas alemã e latina, de forma como é dada. Precisaríamos primeiramente pensá-la, depois colocar as palavras naquela ordem estranha. (Um político francês escreveu, certa vez, que era uma peculiaridade da língua francesa o fato de nela as palavras estarem colocadas na ordem em que as pensamos.)" (seção 336).

"Mas não tinha a intenção de formar a global da frase, por exemplo, já no seu início? Assim, pois, já estava em meu espírito antes mesmo de ser pronunciada!" (seção 337).

#### CONCLUSÃO

A importância lingüística da obra de Wittgenstein é muito maior do que uma simples leitura poderia sugerir.

Conquanto o autor de Investigações Filosóficas não haja tratado "ex professo" do fenômeno linguagem, possível é, dessa coleção de enunciados, depreender definições, conceitos, descrições que revelam aguda observação, capaz de supeditar valioso enriquecimento à ciência lingüística e a própria metodologia do ensino.

Se a estudiosos de diferentes áreas é de proveito conhecer a produção intelectual e artística desse polimético pensador, cuja genialidade se revelou desde a criação de aparelhos mecânicos e obras arquitetônicas até as lucubrações de filósofo e docente universitário, a todos aproveitaria, por igual, o conhecimento da edificante vida do homem que doou todos os seus bens materiais e encontrou tempo e disposição de ânimo para exercer funções outras, como a de servente de hospital e de mestre-escola, lecionando a crianças de 9 a 10 anos de idade, para as quais elaborou um dicionário especial de seis mil palavras.

A obra de Wittgenstein oferece farta matéria para reflexões mais aprofundadas. O que se tentou neste trabalho foi revelar apenas diminuta parcela, mas suficiente, talvez, para acender em outros a disposição de trazer à luz, na sua plenitude, a perla do pensamento do sábio e artífice, a sua personalidade e filosofia de vida, com o que se poderia penetrar o verdadeiro sentido do recado que, à hora extrema, pelo médico que o assistia, transmitiu a todos: "Diga-lhes que eu tive uma vida maravilhosa."

## BIBLIOGRAFIA

- 1 - JAKOBSON, Roman. Linguística e comunicação. Trad. Izidoro Blikstein & José Paulo Paes. São Paulo, Cultrix, 1969. Original inglês.
- 2 - PEARS, David. As idéias de Wittgenstein. Trad. Octanny Silveira de Mota & Leonidas Hegenberg. São Paulo, Cultrix, 1975. Original inglês.
- 3 - SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Linguística Geral. Trad. Antônio Chelini; José Paulo Paes; Izidoro Blikstein. São Paulo, Cultrix, 1969. Original francês.
- 4 - SHIBLES, Warren. Wittgenstein, Linguagem e Filosofia. Trad. Leonidas Hegenberg & Octanny Silveira de Mota. São Paulo, Cultrix, 1974. Original inglês.
- 5 - WITTGENSTEIN, Ludwig. Tractatus Logico-Philosophicus. Trad. José Arthur Giannotti. São Paulo, Ed. Nacional, 1968. Original alemão.
- 6 - ----. Investigações Filosóficas. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo, Civita, 1975. (Coleção Os Pensadores). Original alemão.

## APRESENTAÇÃO

No segundo semestre de 83, o diretor do grupo de teatro LOMBOU, Prof. Maria Laura Meial Alves, conhecida no Brasil e no exterior por seu trabalho com alunos de francês representando peças de sua autoria, resolveu tentar uma nova experiência com a finalidade de atingir mais o público em geral.

### MOLIÈRE EM PORTUGUÊS

### TEXTOS ENCENADOS POR ALUNOS DE EXTENSÃO DE FRANCÊS

Antes, pediu-se que pedisse para o português os trechos que pretendia levar à cena. De propósito de criar uma linguagem que,

sem se afastar do original, sensibilizasse o público de nossos jovens através das traduções que agora publica-

mos.

1984

## APRESENTAÇÃO

No segundo semestre de 83, a diretora do grupo de teatro IONESCO, Prof<sup>a</sup> Maria Laura Maciel Alves, conhecida no Brasil e no exterior por seu trabalho teatral com alunos de francês representando peças de sua autoria, resolveu tentar uma nova experiência com a finalidade de atingir mais o público em geral. Assim, decidiu encenar Molière alternadamente em francês e em português. Como não lhe agradassem as traduções existentes, pediu-me que passasse para o português os trechos que pretendia levar à cena. Do esforço de criar uma linguagem que, sem se afastar do original, ficasse mais próxima da sensibilidade dos jovens atores surgiram as traduções que agora publicamos.

2011 30

CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE PILOEAS

ESPETÁCULO MOLIÈRE

GRUPO DE TEATRO IONESCO

NÚCLEO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

DL - ILA - PRE - CETREISUL - UFPel

14 DE DEZEMBRO DE 1983

20h 30

CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE PELOTAS

\* As peças em português foram traduzidas  
por Nereia Zebanque Magalhães.

PROGRAMA

LE TARTUFFE - Ato I - Cena II \*  
Ato II - Cena IV  
Ato III - Cenas II e III \*

LE MALADE IMAGINAIRE - Cena X

O AVARENTO - Ato IV - Cena VII \*

LES PRÉCIEUSES RIDICULES - Cena IV \*  
Cena IX

LE BOURGEOIS GENTILHOMME - Ato II - Cena IV

AS SABICHONAS - Ato III - Cena II \*

\* As cenas em português foram traduzidas  
por Noemia Echenique Magalhães.



DIREÇÃO: Maria Laura Maciel Alves

ELENCO (por ordem de entrada dos personagens)

Ato I - cena II - "O Tartufo"

Dorine - Ivana Nicole Lopes

Ato I - cena IV - "Le Tartuffe"

Dorine - Neiva Bohns Gomes

Orgon - Alder Azambuja Castagno

Ato III - cena II - "O Tartufo"

Dorine - Ivana Nicole Lopes

Tartufo - Ana Lúcia Oliveira

Ato III - cena III - "O Tartufo"

Elmira - Dora Hissê

Tartufo - Ana Lúcia Oliveira

Cena X - "Le Malade Imaginaire"

Argen - Alder Azambuja Castagno

Toinette - Maria Laura Maciel Alves

Cena IV - "As Preciosas Ridículas"

Madelon - Neiva Bohns Gomes

Cena IX - "Les Précieuses Ridicules"

Magdelon - Neiva Bohns Gomes

Cathos - Maria Elise Moura

Mascarille - Dora Hissê

Ato II - cena IV - "Le Bourgeois Gentilhomme"

Maître de philosophie - Jorge Ricardo Abrahão

Monsieur Jourdain - Maria Laura Maciel Alves

Ato III - cena II - "As Sabichonas"

Trissotin - Jorge Ricardo Abrahão

Armenda - Ivana Nicole Lopes

Filaminta - Neiva Bohns Gomes

Belise - Maria Elise Moura

**FUNDO MUSICAL**

Haydn

Leopold Mozart

Mozart

**ILUMINAÇÃO**

Equipe 20 para as 8

**FIGURINOS**

Andrée Mazza Terra

Marie Elisa Moura

Agradecemos ao Cetreisul, à ESEF, ao Curso de Pós-Graduação em Artes do ILA (UFPel), à Escola Estadual de 1º e 2º graus D. João Braga, à Faculdade de Ciências Domésticas da UFPel, a Andrée Mazza Terra, Aglae Irigoyen, Eliene Fernandes Machado, Gilda Maciel Alves, Leda Lange, Marie Elisa Moura, sem cuja colaboração este espetáculo não poderia ser realizado.

## O TARTUFO - ato I - cena II

Cleanto, Dorina

Cleanto - Ela ficou braba conosco por um nada!  
E como está por Tartufo influenciada!

Dorina - Ah! Isso não é nada comparado ao filho,  
Se o tivesses visto, dirias "É pior!"  
Ganhare nas lutas políticas respeito,  
E prá servir o rei mostrou ter valentia;  
Mas agora tornou-se um pobre apatetado,  
Desde que se lhe entrou a mania por Tartufo  
Que ele chama de irmão e profundamente ama,  
Cem vezes mais que a mãe, filho, filha e mulher.  
Tartufo é de seus segredos o confidente,  
E de todos seus atos o mentor prudente,  
Orgon o mimá, o abraça, e fosse ele uma amante  
Não podia, penso, lhe ter maior ternura,  
À mesa ele lhe dá o lugar mais importante;  
Com alegria o vê comer por mais de seis;  
Os melhores bocados temos de ceder-lhe;  
E se chega a errotar, Orgon diz "Deus te ajude!"  
Está louco por ele, é seu herói, é tudo;  
Admire suas ações e cite suas palavras;  
Seus menores atos parecem-lhe milagres;  
E como oráculos as coisas que ele diz.  
Tartufo vê a pressa e quer aproveitar-se,  
Deslumbra o pobre Orgon com as artes da aparência;  
Com pieguices lhe vai tirando bom dinheiro,  
E se dá até o direito de zombar de nós.  
Mesmo aquele idiota que é seu empregado  
Se mete agora a nos dar aulas de moral;  
Ven nos fazer sermões com olhos furibundos;

Jogando fora nossas fitas e sinais.  
 Outro dia rasgou, com suas próprias mãos,  
 Um lenço que encontrou no meu livro de reza,  
 Dizendo ser aquilo um pavoroso crime  
 Juntar co's santidade os enfeites do diabo.

O TARTUFO - Ato III, Cena II

Tartufo, Dorina.

(Tartufo, avistando Dorina)

Lourenço, aperta-me o cilício com o cordão,  
 E reza prá que sempre o céu te ilumine.  
 Se alguém vier me ver, eu vou até à prisão  
 De esmolas que ganhei repartir os tostões.

(Dorina, à parte)

Quanta afetação e quanta gabolice!

(T.)

Que quereis?

(D.)

Dizer-vos ...

(T., tirando um lenço do bolso)

Ah! meu Deus, por favor,  
 Antes de falardes tomai já este lenço.

(D.)

Como?

(T.)

Cobri o seio que eu não possa vê-lo;  
 Objetos semelhantes ferem fundo as almas,  
 E fazem lá surgir pensamentos culposos.

(D.)

Sois então bem fraco perante a tentação,  
E a carne sobre vós faz tamanha impressão?  
Certamente não sei que excitação vos tem;  
Mas para desejar não sou assim tão presta,  
E poderia ver-vos nu de cima abaixo,  
Que toda vossa pele não me tenteria.

(T.)

Usei de palavras que sejam mais modestas,  
Ou irei de imediato afastar-me de vós.

(D.)

Não, não, não, sou eu que vou deixar-vos tranqüilo,  
Depois de vos dizer somente duas palavras.  
A senhora vai vir em seguida até aqui,  
E vos pede o favor de uma breve conversa.

(T.)

Ah! com muito prazer.

(D., de si para consigo)

Como ele ficou terno!  
Meu Deus, acho que realmente gosta dela.

(T.)

Ela virá logo?

(D.)

Parece-me que a ouço.  
É ela em pessoa, e vos deixa juntos.

(S.)

Ah! leveis muito longe a vossa curiosidade,  
E não vos deixad'ora de tanta bondade.

(T.)

Fiz por vós muito tempo há que se ouvia.

## O TARTUFO - Ato III - Cens III

Elmira, Tartufo

(T.)

Que o Céu pare sempre com toda sua bondade  
 De alma e do corpo vos dê santa saúde,  
 E abençoe vossos dias conforme deseje  
 O mais humilde dos que o Seu amor inspira!

(E.)

Agradeço-vos muito esse voto piedoso;  
 Mas tomenos assento, prá estar mais a cômodo.

(T., sentado)

De vosso mal por certo vos sentis refeita?

(E., sentada)

Inteiramente; equela febre não durou.

(T.)

Minhas preces não têm tanto mérito assim  
 Para ter recebido essa graça suprema;  
 Mas nem uma só delas elevei ao Céu  
 Cujoo objeto não fosse vosso bem-estar.

(E.)

Vosso zelo por mim se inquietou em demasia.

(T.)

Vossa saúde é para mim um bem precioso,  
 Prá restabelecê-la teria dado a minha.

(E.)

Ah! levais muito longe a vossa caridade,  
 E sou-vos devedora de tantas bondades.

(T.)

Fiz por vós muito menos do que mereceis.

(E.)

Quero falar-vos em segredo de um assunto,  
E aqui fico à vontade pois ninguém nos vê.

(T.)

Estou a gosto, também, pois sem dúvida é doce,  
Senhora, ver-me assim sozinho convosco;  
Essa oportunidade reguei muito aos Céus,  
Sem que até agora tivesse sido ouvido.

(E.)

O que desejo eu é uma simples conversa,  
Em que vosso coração fale sem fingir.

(T.)

Não desejo outra coisa, ó graça singular,  
Que a vossos olhos mostrar minh'alma inteira,  
E jurar-vos que os tumultos todos que faço  
Contra as visitas que vossa beleza atrai  
Não são efeito de qualquer ódio por vós,  
Mas antes transportes do zelo que me arrasta,  
E de um sentimento ...

(E.)

Assim os entendia,

Que vós vos preocupais por minha salvação.

(T., apertando-lhe a ponta dos dedos)

Sem dúvida, senhora, e meu fervor é tal ...

(E.)

Ai! me apertais demais

(T.)

É o excesso de zelo.

Jamais imaginei fazer-vos algum mal;

Antes quereria ...

(Põe-lhe a mão sobre o joelho.)

(D.)

Que faz a vossa mão?

(T.)

Toca-vos a saia; que peno tão nacio!

(E.)

Deixei-me, por favor, sou muito cosquilhosa.

(Ela afasta a cadeira e T. aproxima a sua.)

(T., segurando o chale de E.)

Deus, que maravilhoso trabalho de agulha!

Fabricam-se hoje em dia coisas miraculosas,

Jamais se trabalhou assim tão bem em tudo.

(E.)

É verdade. Mas falemos de nosso assunto.

Dizem que meu marido quer voltar atrás

E dar-vos sua filha. Isso é verdade?

(T.)

Falou-me qualquer coisa; mas, na realidade,

Esse não é a felicidade a que eu aspiro,

E vejo alhures o maravilhoso encanto

Da ventura que corresponde aos meus desejos.

(E.)

É que vós não amais as coisas deste mundo.

(T.)

Meu peito não encerre um coração de pedra

(E.)

Mas vossos suspiros vão todos para o Céu,

E nada aqui na terra estrai vosso desejo.

(T.)

O amor que nos prende às belezas eternas

Não sufoca em nós o amor das temporais,

E os sentidos, portanto, podem encantar-se

Com as obras perfeitas que o Céu realizou.



A beleza divina brilha nas mulheres;  
 Mas é em vós que ela atinge o máximo esplendor.  
 Em vosso rosto derramou uma tal beleza  
 Que os olhos pasmam e o coração se exalta;  
 E eu não pude vos ver, perfeita criatura,  
 Sem admirar em vós o autor da natureza,  
 E um ardente amor tomou-me o coração  
 Pela bela imagem que ele fez de Si mesmo.  
 A princípio pensei que esse ardor secreto  
 Fosse do anjo mau uma surpresa hábil;  
 E até me resolvi a fugir de vossos olhos,  
 Crendo-vos obstáculo à minha salvação  
 Mas enfim percebi, ó minha bela santa,  
 Que uma tal paixão pode não ser culposa,  
 Que posso conciliá-la co'as leis do pudor;  
 Foi isso que me fez abrir meu coração,  
 E é, eu o confesso, uma audácia bem grande  
 Ousar apresentá-lo a vós em oferenda;  
 Mas tenho tal confiança em vossa bondade,  
 Que já nem me importa ser eu tão desvalido.  
 Sois minha esperança, meu bem, minha quietude;  
 De vós depende a pena ou a bestitude;  
 E serei enfim, por decisão só vossa,  
 Feliz ou infeliz, como quiserdes vós.

(E.)

Vossa declaração é muito bem fraseada;  
 Mas é, na verdade, bastante surpreendente.  
 Deveríeis, creio, vos resguardar melhor,  
 E refletir um pouco sobre tais propósitos.  
 Um devoto como vós, com fama de santo ...

(T.)

Ah! porque sou devoto não sou menos homem;  
 Se chega a conhecer vosso divino encanto,  
 Um coração se prende e não reflete mais.  
 Sei que em minha boca tais palavras chocem;

Mas, senhora, afinal não sou nenhum anjo,  
 E se vós condenais a confissão que faço,  
 Tereis de condenar vossos próprios encantos.  
 Desde que vi brilhar o esplendor celestial  
 Deles, de minh'alma vós fostes a rainha;  
 De vosso olhar divino a doçura inefável  
 Forçou a obstinação de um coração teimoso;  
 Foi mais forte que tudo, jejuns, rezas, lágrimas;  
 Meus votos se voltaram para um outro altar.  
 Com suspiros e olhares vô-lo havia dito,  
 E para declarar-me uso agora a voz;  
 Pois se vós contemplais com certa tolerância  
 Essas tribulações de vosso indigno escravo,  
 Se acaso vosso amor quizer me consolar  
 Dignando-se descer até meu triste nada,  
 Terei sempre por vós, suave maravilha,  
 Uma tal devoção que nunca houve igual.  
 Vossa honra comigo não corre perigo,  
 E não deveis de mim temer indiscrições.  
 Estes galãs da corte, grandes sedutores,  
 Comentam suas vitórias e se vangloriam;  
 De seus progressos qualquer um sabe a marcha,  
 E não obtêm favores que não alardeiem;  
 Sua língua indiscreta, em quem alguém confia,  
 Macula o próprio altar onde sacrifica.  
 Mas gente como nós queima de ardor discreto,  
 E conosco se está seguro de segredo.  
 O cuidado que temos co'a reputação  
 Garante inteiramente a pessoa amada,  
 E é aqui que está, em nosso coração,  
 O amor sem escândalo e o prazer sem medo.

(E.)

Escuto-vos falar, porém vossa retórica  
 Em termos muito fortes a mim se dirige,

Não recessis então que eu possa me ofender,  
 E contar esse vosso ardor a meu marido,  
 E que ele, diante de amor tão impróprio,  
 Esqueça a amizade que até hoje vos teve?

(T.)

Eu sei que é tão grande vosse benignidade  
 Que vós perdoareis minha temeridade,  
 E que poreis na conta da fraqueza humana  
 Os violentos transportes de um amor que vos fere,  
 E considerareis, vos olhando ao espelho,  
 Que ninguém é cego, somos todos de carne.

(E.)

Outras mulheres não seriam tão discretas;  
 Mas quero fazer jus a essa qualidade,  
 Desse assunto não direi nada a meu esposo;  
 Mas peço-vos, em troca, uma coisa importante:  
 É que apresseis, de inediato e sem subterfúgios,  
 A união de Valério com nossa Mariana,  
 Que renunciéis vós mesmo ao injusto poder  
 Que pretende com o bem de outro enriquecer.

## AS PRECIOSAS RIDÍCULAS

Cena IV

MADÉLON - O casamento não deve vir senão depois de várias peripécias. É preciso que o amante, para ser agradável, saiba expressar os sentimentos, enfatizar a doçura, a ternura, a paixão, e que o namoro se faça de acordo com as normas. Em primeiro lugar, ele deverá ver na igreja, ou no passeio, ou em alguma cerimônia

pública, a pessoa de quem ficará enamorado; ou então ser levado fatalmente à casa dela por um parente ou amigo, e sair de lá todo sonhador e melancólico. Durante algum tempo, esconde essa paixão do objeto amado e, enquanto isso, faz-lhe várias visitas durante as quais não se deixa nunca de suscitar um assunto de amor que desperte a sensibilidade dos circunstantes. Chega o dia de declaração, que normalmente deverá ser feita numa aléia de algum jardim, quando as outras pessoas se afastam; essa proposta desperta uma pronta indignação, demonstrada por vivo rubor, e, por algum tempo, afasta o amante de nossa presença. Depois, ele encontra meios de nos acalmar, de nos acostumar insensivelmente às suas declarações de amor, e de extrair de nós aquela confissão tão dolorosa. Em seguida vêm as peripécias, os rivais que se atrevessem no caminho de uma afeição consentida, as perseguições dos pais, o ciúme nascido de falsas aparências, as queixas, os desesperos, os raptos, e as conseqüências de tudo isso. Eis como se tratam as coisas dentro das boas maneiras, e estas são as regras que a verdadeira galanteria não poderia dispensar. Mas ir direto à união conjugal, fazer o amor esperar o contrato de casamento e começar o romance pelo fim! nada mais vulgar que esse procedimento; e sinto-me repugnada só de imaginá-lo.

O AVARENTO - Ato IV, Cena VIII

Herpagão (Gritando no jardim, sem chapéu)

Pega ladrão! ladrão! assassino! bandido! Justiça, justos Céus! estou perdido, morto, cortaram-me a garganta, rouberam meu dinheiro. Quem pode ser? Que é dele? Onde

estás? Onde se escondeu? Que fazer para achá-lo? Aonde ir? Aonde não ir? Não estará ali? Não estará aqui? Quem vai lá? Pára! Devolve o meu dinheiro, sem-vergonha ...

(Pega seu próprio braço) Ah! sou eu. Estou perturbado. Não sei onde estou, quem sou, e o que faço. Ai! coitado do meu dinheiro, coitado do meu dinheiro, do meu amigo querido! privaram-me de ti; e, como te levaram, perdi meu apoio, meu consolo, minha alegria; tudo acabou pra mim, e não tenho mais o que fazer no mundo: sem ti não posso viver. Pronto, não posso mais; morro, morri, enterraram-me. Não há ninguém que queira ressuscitar-me, devolvendo meu pobre dinheiro, dizendo-me quem o roubou? Hein? Que foi? Não é ninguém. Quem quer que seja que planejou este golpe deve ter cuidado muito bem a hora; escolheu justamente o momento em que eu falava com o traidor do meu filho. Vamos pra rua. Vai pedir ajuda da justiça, e mandar interrogar todos em casa: criadas, criados, filho, filha, e até a mim próprio (olhando o público) Quanta gente! Todos os que olho me parecem suspeitos e em tudo vejo o ladrão. Hein? De que é que estão falando aí? Do sujeito que me roubou? Que barulho é esse aí em cima? É o ladrão que está aí? Por favor se tiverem notícia do meu ladrão, peço que avisem. Ele não estará escondido aí entre vocês? Estão todos me olhando e começam a rir. Com certeza têm parte com o roubo que sofri. Vamos, depressa, quero comissários, arqueiros, guardas, juizes, torturas, forcas e carrascos. Quero enforcar todo o mundo; e se não encontrar meu dinheiro, enforco-me a mim mesmo.

"Vossa prudência ao equivoque,

pretendo fidelizar-me,

mentando luxuosamente

Vossa mais cruel ironia."

## AS SABICHONAS

## Ato III - Cena II

FILAMINTA

Servi-nos prontamente o amável repasto.

TRISSOTIM

Para esta grande fome a meus olhos exposta,  
Um prato de oito versos me parece pouco,  
E penso que aqui não cairia mal  
Juntar ao epigrama ou então ao madrigal,  
O molho de um soneto que, a uma princesa,  
Muito agradou por ter certa delicadeza.  
Com sal de Ática foi ele temperado,  
E creio que o achareis de refinado gosto.

ARMANDA

Ah! disso não duvido.

FILAMINTA

Ouçâmo-lo então logo.

BELISA (Cada vez que ele quer ler ela o interrompe.)

Já sinto de prazer o coração vibrar.

A poesia é pra mim verdadeira obsessão,

Principalmente quando os versos são de amor.

FILAMINTA

Silêncio para que ele possa recitar.

TRISSOTIM

SONETO SOBRE A FEBRE DA PRINCESA URÂNIA

"Vossa prudência se esquece,

Tatando fidelmente,

Mentendo luxuosamente

Vossa mais cruel inimiga."

BELISA

Ah! Como começa bem!

ARMANDA

Como é bem torneado!

FILAMINTA

Só ele de tais versos possui o talento

ARMANDA

"Prudência que se esquece" é maravilhoso.

BELISA

"Menter o inimigo" é uma bela entítese.

FILAMINTA

"Fidelgemente e luxuosamente", sh!

Os dois advérbios casam admiravelmente.

BELISA

Demos ouvido ao resto.

TRISSOTIM

"Vossa prudência se esquece,

Tretando fidelgemente,

Mantendo luxuosamente

Vossa mais cruel inimiga."

ARMANDA

"Prudência que se esquece!"

BELISA

"Menter o inimigo!"

FILAMINTA

"Fidelgemente e luxuosamente!"

TRISSOTIM

"Expulsei-a, mesmo assim,

De vosso rico aposento,

A ingrata insolentemente

Vossa bela vida staca."

BELISA

Ah! um momento, permiti-me respirar,

ARMANDA

Deixai-nos, por favor, tempo para admirar.

FILAMINTA

Sinto, com esses versos, no fundo da alma,

Um não sei quê que me fez quase desmaiar.

ARMANDA

"Expulsai-a, mesmo assim,

De vosso rico aposento."

Como está bem expresso aqui "rico aposento"!

E quanto espírito contém esse metáfora!

FILAMINTA

"Expulsai-a, mesmo assim."

Ah! esse "mesmo assim" é de um gosto admirável!

É, a meu ver, um achado inestimável.

ARMANDA

"Mesmo assim" também meu coração adora.

BELISA

Eu penso igual a vós, "mesmo assim" me enamora.

ARMANDA

Quisera tê-lo escrito.

BELISA

Vale por um poema.

FILAMINTA

Mas compreendeis, como eu, do verso a sutileza?

ARMANDA E BELISA

Ah, ah!

FILAMINTA

"Expulsai-a, mesmo assim."

Atentai aqui nos interesses da febre:



E sem compaixão, sem levar nada em conta,

"Expulsai-a, mesmo assim.

Mesmo assim, mesmo assim."

O "mesmo assim" diz muito mais do que parece.

Não sei se vós vedes a coisa a meu modo;

Mas pressinto atrás dele mil insinuações.

BELISA

É certo que a expressão diz mais que seu tamanho.

FILAMINTA (A Trissotin)

Mas vós, ao criar o encantador "mesmo assim",

Compreendestes, vós mesmo, o seu valor sem fim?

Imagináveis, então, tudo o que nos diz,

E pensáveis pôr nele tanta inspiração?

TRISSOTIM

Claro, claro.

ARMANDA

FILAMINTA, Penso muito também em "ingrata":

Esse febre ingrata, injusta, desonesta,

Que trate mal as pessoas que a hospedam.

FILAMINTA

As duas primeiras estrofes são perfeitas.

Vamos logo às outras duas, por favor.

ARMANDA

Ah! quero ouvir, ainda uma vez, "mesmo assim".

TRISSOTIM

BELISA "Expulsai-a, mesmo assim,

FILAMINTA, ARMANDA E BELISA

"Mesmo assim!"

TRISSOTIM

FILAMINTA "De vosso rico aposento"

FILAMINTA, ARMANDA E BELISA

"Rico esposito!"

TRISSOTIM

"A ingrata, insolentemente",

FILAMINTA, ARMANDA E BELISA

"Febre ingrata!"

TRISSOTIM

"Vossa bela vida ataca."

FILAMINTA

"Vossa bela vida!"

ARMANDA E BELISA

Ah!

TRISSOTIM

"O quê? Entra em vosso sangue  
Sem respeitar hierarquia."

FILAMINTA, ARMANDA E BELISA

Ah!

TRISSOTIM

"E ofende-vos noite e dia!  
Se a levásseis aos banhos,  
Sem poupá-la com delongas,  
Afogai-a pessoalmente!"

FILAMINTA

Ah! Não posso mais.

BELISA

Desmaio.

ARMANDA

Morro de prazer.

FILAMINTA

Doces arrepios me tomam todo o corpo.

ARMANDA

"Se a levásseis aos banhos,"

BELISA

"Sem poupé-la com delongas,"

FILAMINTA

"Afogei-a pessoalmente"

Pessoalmente, afogei-a nos banhos.

ARMANDA

Cada passo em vosso verso acha um novo encanto.

BELISA

Passeia-se ali em meio a belas coisas.

ARMANDA

São pequenos sendeiros margeados de rosas.

TRISSOTIN

O soneto então vos parece ...

FILAMINTA

CONCERTO DE CALÇADOS

Admirável.

E ninguém até hoje fez nada mais lindo.

Maria Laura Medial Alves

CONCERTO DE CALÇADOS

CONCERTO DE CALÇADOS

María Laura Maciel Alves

1984

## CONCERTO DE CALÇADOS

Já fazia um mês que ela vinha observando aquela tabuleta na portinha de esquina da rua onde morava. Não, não eram as letras que a impressionavam, embora fossem trêmulas e hesitantes. Era aquele erro de ortografia flagrante que lhe fazia mal. Se pudesse corrigi-lo! Várias vezes tivera a tentação de abrir aquela portinha e de falar com o sapateiro (que, aliás, nunca vira). Mas não tinha coragem. Uma estranha inibição paralisava-lhe o impulso ortográfico e seus passos se afastavam da tabuleta. Uma noite sonhou com um "s" que chorava triste na beira da lagoa. A letra desesperada pensava até em entrar nas águas e abandonar para sempre as palavras transformando-se num peixe sinuoso. Ele acordou com um tremendo sentimento de culpa. Era preciso naquele dia mesmo consertar a situação. Não podia deixar o "s" perder-se nas profundezas submarinas. Haveria de salvá-lo. Talvez o sapateiro até lhe agradecesse. Aproximou-se resoluta da portinha, abriu-a, entrou na peça escura onde lado a lado pares de sapatos heteróclitos repousavam confiantes. Bateu palmas; ninguém apareceu. Nem sinal do sapateiro. Resolveu esperar. Quem sabe ele tinha saído para tomar um cafezinho? Sentou-se num banquinho e esperou cinco, dez, quinze minutos. Nada. Já ia indo embora, resolvida a voltar outro dia, quando ouviu um barulho de passos. Olhou para trás, não viu ninguém. Estava começando a ficar com medo e estava arrependida de ter se metido naquela história. O barulho aumentou: agora eram passos mais fortes, eram passos de um batalhão de pessoas que marchavam decididas, com o mesmo ritmo. Olhou de novo para trás e viu todos os pares de sapatos batendo cadenciadamente a abertura militar. Fascinada, apesar do medo, sentou-se novamente no banquinho. Os sapatos pararam e as sandálias começaram a dar piruetas nos ares, ao som de botas que suavemente batiam na velha preteleira. Havia um par de sandálias particularmente ágil que conseguia tocar o teto com seus cordões azuis. Depois, os chinelos nelan-

colicamente arrastaram-se no chão, num berulho surdo e doce. E de repente, todos, sapatos, botas, sandálias, chinelos misturaram-se numa dança louca, que acabou, com um ruído estrondoso, aquele extraordinário concerto de calçados... Saiu devagarinho e, quando fechou a porta, foi com simpatia que olhou para a tabuleta onde brilha agora uma minúscula nota musical que ela jamais percebera.

