UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LORETA RUSSO MONTEIRO

Figuras de linguagem: da retórica à aula de língua portuguesa

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo
2016

LORETA RUSSO MONTEIRO

Figuras de linguagem: da retórica à aula de língua portuguesa

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de mestre.
Área de concentração: Linguagem e Educação

Orientação: Profª Drª Neide Luzia de Rezende

São Paulo
2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.136.9 Monteiro, Loreta Russo
M775f Figuras de linguagem: da retórica à aula de língua portuguesa / Loreta Russo Monteiro, orientação Neide Luzia de Rezende. São Paulo: s. n., 2016.
150 p.; anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Figuras de linguagem 2. Retórica 3. Ensino 4. Discurso I. Rezende, Neide Luzia de, orient.

Nome: MONTEIRO, Loreta Russo.
Título: Figuras de linguagem: da retórica à aula de língua portuguesa

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de mestre em Educação

APROVADO EM:

Banca Examinadora

Profº. Dr.: _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profº. Dr.: _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profº. Dr.: _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

A meus pais, Flávio e Maria Salete, pelo amor e compreensão, pelas condições de estudo e pela formação como indivíduo.

Aos meus segundos pais, Maria Alice e Filomeno, pelo carinho e compreensão de sempre.

A Fernando Augusto, meu norte, meu interlocutor e exemplo intelectual, meu "calmo amor prestante".

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação não teria sido possível, em primeiro lugar, sem a parceria de minha orientadora, Profª Drª. Neide Luzia de Rezende, cuja sensibilidade permitiu ver relevância em minha pergunta de pesquisa e acolher-me na Faculdade de Educação da USP, onde me encontrei como pesquisadora e onde constantemente me aperfeiçoo enquanto professora.

Não menos importante foram e são os colegas do Grupo de Pesquisa Linguagens na Educação, cuja leitura atenta e crítica sincera permitiram-me corrigir previamente alguns equívocos ou impertinências. A Profª Drª. Neide Luzia de Rezende, Profª Drª Gabriela Rodella de Oliveira, líderes do Grupo, Maria Celeste, cujas palavras amigas renderam alívio e valiosos aprendizados, Sílvio, Alessandra, Núbia, Renata Asbahr, Renata Guerra, Pâmella, Sarah, Vita, Luiz Venâncio e demais integrantes: meu "muito obrigada"!

Querido Fernando, meu companheiro na vida e na Literatura: obrigada pelas discussões, indicações de textos e pela leitura minuciosa e zelosa. Amo você.

Obrigada, querida Profª Norma Seltzer Goldstein, pela contribuição como professora e como amiga a esta pesquisa.

Obrigada, caro Profº José Luiz Fiorin, pelas orientações precisas e tão significativas para a condução desta pesquisa.

Agradeço, por fim, às famílias Moreira Cesar Russo e Monteiro e a seletos amigos, os quais compreenderam inúmeras ausências, sobretudo nesta reta final: Flávia, Adílson, Rosa, Pricila, Luciana, Luís, Orlando e Eurico: vocês são amigos de verdade.

A todos, mais uma vez: OBRIGADA.

E vós, Tágides minhas, pois criado
Tendes em mim um novo engenho ardente,
Se sempre em verso humilde celebrado
Foi de mim vosso rio alegremente,
Dai-me agora um som alto e sublimado,
Um estilo grandíloquo e corrente,
Porque de vossas águas, Febo ordene
Que não tenham inveja às de Hipocrene.

Luis Vaz de Camões. *Os Lusíadas,* "Invocação"

RESUMO

MONTEIRO, Loreta Russo. **Figuras de linguagem: da retórica à aula de língua portuguesa.** 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Esta pesquisa insere-se nos estudos sobre o ensino de língua portuguesa, visando a um conteúdo específico – as figuras de linguagem, as quais, a nosso ver, não podem ser consideradas acessórias em um texto, uma vez que são elementos da enunciação. Nesse sentido, este trabalho se coloca na contramão do confinamento das figuras de linguagem à gramática, que herdou inúmeras reduções pelas quais passou a retórica; e também na contramão dos que veem o estilo como desvio, ou seja, como algo especial em determinados gêneros e em determinados autores. Na verdade, as figuras de linguagem estão no interior dos textos verbais e visuais de diversos gêneros do discurso, sendo elas um fator determinante para a produção de sentidos. Tendo em vista isso, propusemos a descrição e a análise de como as figuras de linguagem e as percepções de estilo, no uso da língua escrita, são concebidas pelo professor, segundo as teorias de ensino de língua mobilizadas por ele. Nossa pesquisa concentra-se nas concepções dos professores sobre as figuras de linguagem e o ensino das figuras, descritas e analisadas de forma qualitativa a partir de um questionário com perguntas abertas e fechadas, aplicado a 13 professores de português do ensino médio. Para tal análise, buscamos aporte teórico na retórica clássica, na Nova Retórica, na teoria do Círculo de Bakhtin e na teoria socioconstrutivista de Vigotski. Tendo sido concluída a pesquisa, podemos afirmar que professores de perfil semelhante ao de nossos informantes – graduação e pós-graduação na área de Letras – possuem representações teóricas que propiciam uma abordagem discursiva das figuras. Não se pode mais, hoje, concebê-las como aquilo que é acidental ou mero ornamento, *como algo a mais* (BARTHES, 1975, p. 167). Em outras palavras, docentes experientes e de formação sólida têm em seu projeto didático ensinar as figuras sob o enfoque estilístico e discursivo. Além disso, a formação acadêmica contínua (do professor-pesquisador, sem perder de vista a prática) favorece uma maior abertura para as teorias linguístico-discursivas.

Palavras-chave: Figuras de linguagem; retórica; ensino; discurso.

ABSTRACT

MONTEIRO, Loreta Russo. Figures of speech: from rhetoric to the Portuguese language class. 2016. 150 f. Dissertation (Master in Education) - Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2016.

This research is part of the studies within the teaching of Portuguese Language, directed towards a specific content - figures of speech -, generally taught in the 1st grade of High Schools in Brazil. We have proposed the description and analysis of how figures of speech and perceptions of style in the use of written language are conceived and promoted by teachers according to the theories of language teaching. Our research focuses on the teachers' conceptions about figures of speech and the teaching of figures, described and analyzed in a qualitative way from a questionnaire with open and closed questions, applied to 13 Portuguese high school teachers. For this analysis, we search for theoretical input in Classical Rhetoric, New Rhetoric, Bakhtin's Discourse Analysis and Vygotsky's socio-constructivist theory. Having concluded the research, we can assert that teachers with a similar profile to that of our respondents - recent undergraduate and graduate courses, especially in public institutions - have theoretical representations that propose a discursive approach to the figures. Nowadays, it is no longer possible to regard them as accidental or mere adornment, *as something else* (BARTHES 1975, 167). In other words, experienced teachers with solid preparation hold in their didactic project the teaching of figures under the stylistic and discursive approach. Moreover, the current and ongoing academic formation (of the researcher-teacher, without obliterating their practice) supports an openness to the most recent linguistic-discursive theories and new teaching practices.

Keywords: Figures of speech; rhetorical figures; teaching; discourse.

LISTA DE ABREVIATURAS

ATPC	Atividade de trabalho pedagógico coletivo
I	Informante
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino médio
SINPRO-SP	Sindicato dos Professores de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: O objeto de pesquisa: por que as figuras de linguagem? 13

Construção do objeto de pesquisa 14

Perspectiva teórica e metodológica 23

1 RETÓRICA, GRAMÁTICA E ESTILÍSTICA 27

1.1 Retórica e gramática 28

1.2 Retórica e poética 29

1.3 Sentido figurado e figuras de linguagem 31

1.4 Figuras de retórica ou figuras de linguagem? Esclarecimento terminológico 35

2 FIGURAS DE LINGUAGEM: DA RETÓRICA À AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA 42

2.1 Uma reflexão sobre o currículo de língua portuguesa 43

2.2 O ensino das figuras de linguagem antes da LDB (1996) e dos PCNEM (2002 e 2002) 49

2.3 Alterações curriculares na disciplina língua portuguesa até as OCEM (2006) 53

3 AS FIGURAS DE LINGUAGEM NA SALA DE AULA: COLETA, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS 59

3.1 Perspectiva metodológica 60

3.2 Questionários: retomada das hipóteses iniciais e processo de elaboração 61

3.2.1 Perfil dos professores informantes 63

3.2.2 Representação do conceito de figuras de linguagem e perspectivas metodológicas 69

3.2.3 O professor, seu material didático e as figuras de linguagem 74

3.2.4 Figuras de linguagem: para além dos gêneros do discurso 93

3.2.5 Como você ensina as figuras de linguagem? 98

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 102

4.2 Arremate 103

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 110

ANEXOS 116

INTRODUÇÃO
O objeto de pesquisa: por que as figuras de linguagem?

Deixe a meta do poeta, não discuta
Deixe a sua meta fora da disputa
Meta dentro e fora, lata absoluta
Deixe-a simplesmente metáfora

Gilberto Gil

CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Meu interesse pelo estudo das figuras de linguagem decorre da prática docente em língua portuguesa e da leitura de textos teóricos sobre retórica, estilística e análise do discurso.

Durante o ano de 2012, enquanto pertencia ainda ao programa de pós-graduação Filologia e Língua Portuguesa, da Faculdade de Letras da USP, e integrava o grupo de estudos de minha primeira orientadora sobre a obra de Mikhail Bakhtin e seu Círculo, pude participar da discussão do texto *Questões de estilística no ensino da língua*, momento em que se começaram a esboçar as primeiras ideias para esta dissertação.[1]

Desenvolver um projeto voltado para a linguagem poética, porém sem perder de vista o ensino da língua materna, passou a ganhar corpo no meu horizonte de pesquisa. Li, concomitantemente, os artigos que o Profº. José Luiz Fiorin vinha escrevendo na revista *Língua Portuguesa*[2] – cujo público-alvo são professores e interessados pelo tema, em geral – sobre a função argumentativa das figuras de linguagem, verdadeiras aulas sobre o tema. Resolvi, então, investigar como essas figuras eram apresentadas em aulas atuais de Português.

Por meio da figura 1 e do anexo B, podemos visualizar tanto a seleção de figuras de linguagem feitas por Fiorin quanto o *layout* e o caminho metodológico utilizado por ele ao abordá-las. Observando-se a figura 1, fica claro como o projeto gráfico da

---

[1] BAKHTIN, Mikhail. Trad. Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013. 120p. Na época, ainda não havia essa primorosa tradução direta do russo, de modo que li uma tradução a partir do inglês, sem referência. A motivação de Bakhtin para seu ensaio teria sido a extensa discussão sobre a crise no ensino da língua russa nas escolas, que já vinha ocorrendo desde meados do século XIX. Dizendo que "As formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico" (2013, p. 23), o autor dá início a um texto de aplicação pedagógica, muito diferente da densa teoria linguística e literária presente em suas demais obras, a qual já me era familiar.

[2] Artigos mensais da coluna "Retórica", escritos desde 2010 até 2013 (Cf. Quadro 1). Esses artigos culminaram na publicação do livro *Figuras de Retórica*, em 2013, pela editora Contexto.

revista dialoga de forma bastante harmoniosa com o projeto de escrita de Fiorin. Em cada artigo, ele procura 1. partir de um enunciado que utilize a figura de linguagem; 2. definir a figura, de acordo com o sentido etimológico da palavra que a nomeia; 3. explicar seu funcionamento discursivo e seu efeito retórico; e 4. exemplificar, retomando os dois primeiros pontos.

Retórica

A arte de fingir uma coisa para dizer outra

Uma ironia bem feita aprimora uma argumentação – o problema é fazer uma ironia bem feita

POR JOSÉ LUIZ FIORIN

Na terceira parte de uma crônica datada de 16 de julho de 1878, Machado de Assis comenta a introdução de touradas no Rio de Janeiro:

"A providência, em seus inescrutáveis desígnios, tinha assentado dar a esta cidade um benefício grande; e nenhum lhe pareceu maior nem melhor do que certo gozo superfino, espiritual e grave, que patenteasse a brandura de nossos costumes e a graça de nossas maneiras: deu-nos os touros."

Lendo-se o texto, tem-se a impressão de que Machado está elogiando a tauromaquia, embora cause certa estranheza considerá-la um modo de patentear a brandura de nossos costumes e a graça de nossas maneiras. Continuando a ler o texto, outros elementos vão mostrando que se trata de uma predicação impertinente, isto é, que o texto acima não faz sentido, se o entendemos como um louvor às touradas. Veja-se: "os prazeres intelectuais hão de sempre dominar nesta geração"; "nobre diversão do espírito"; "não estou entre os inconsoláveis admiradores do Pontes (um toureiro), que lá se vai, mar em fora. Perdão, do artista Pontes. Sejamos do nosso século e da nossa língua. No tempo em que uma vã teoria regulava as coisas do espírito, estes nomes de *artista* e de *arte* tinham restrito emprego: exprimiam certa aplicação de certas faculdades"; "Daí vem que farpear um touro ou esculpir o Moisés é o mesmo fato intelectual". Lendo-se a totalidade do texto, percebe-se que só se pode dar pertinência ao que está citado acima, se o entendermos como uma inversão semântica do que foi dito: o gozo da tourada é grosseiro, nada tem de espiritual e de grave, ele patenteia a dureza de nossos costumes e a deselegância de nossas maneiras. Trata-se, enfim, de uma ironia.

A ironia (< do grego *eironeía*, que significa "dissimulação") ou antífrase (< do grego *antíphrasis*, que quer dizer "expressão contrária") é um alargamento semântico. No eixo da extensão, um significado tem o seu valor invertido, abarcando assim o sentido *x* e seu oposto. Com isso, há uma intensificação maior ao sentido, pois se finge dizer uma coisa para dizer exatamente o oposto. O que estabelece uma compatibilidade entre os dois sentidos é uma inversão. A ironia apresenta uma atitude do enunciador, pois é utilizada para criar sentidos que vão do gracejo até o sarcasmo, passando pelo escárnio, pela zombaria, pelo desprezo, etc. Na verdade, são duas vozes em conflito, uma expressando o inverso do que disse a outra; uma voz invalida o que a outra profere. Assim, a ironia é um tropo em que se estabelece uma compatibilidade predicativa por inversão, alargando a extensão sêmica dos pontos de vista coexistentes e aumentando sua intensidade.

Antífrase

Muitos autores, como Cícero, no *De oratore* (II, 65-67), distinguem a ironia da antífrase. Aquela é a dissimulação do orador, que, por exemplo, usa palavras elogiosas para criticar, enquanto esta é uma inversão semântica. Na prática, no entanto, como, quando o elogio deve ser compreendido como reprimenda, o que se faz é entender o inverso do que se disse, podemos considerar sinônimos os termos ironia e antífrase, pois a antífrase também é uma operação enunciativa, uma dissimulação do enunciador. É assim que entendem autores, como Vieira, um grande conhecedor da retórica:

"Gerou, pois, o rei guerreiro ao pacífico, e o pacífico sucedeu ao guerreiro, porque a paz é filha da guerra, e à guerra sucede a paz. Muito é que de uma mãe tão feia e tão descomposta nasça uma filha tão formosa e tão modesta! Mas por isso os antigos chamaram à guerra *bellum*, não por ironia ou antífrase, como muitos cuidam, senão porque da guerra nasce a bela paz." (Sermão XII do Rosário, parte I)

A compreensão da ironia exige a percepção de uma impertinência predicativa. No capítulo III do conto "A parasita azul", de Machado de Assis, aparece a frase "Soares olhava para Camilo com a mesma ternura com que um gavião espreita uma pomba". Evidentemente, "um gavião espreita a pomba" não pode admitir o uso da palavra "ternura". Por isso, aqui ela significa "frieza", "malvadez".

Inverso

A ironia pode ter várias dimensões. Vai desde uma palavra até uma obra toda, passando por passagens de diferente extensão de uma dada obra. No exemplo abaixo, um texto de Almada Negreiros, intitulado "Manifesto Anti Dantas" (Dantas é Júlio Dantas, autor português), o termo "modéstia" tem que ser entendido como o seu inverso:

"E fique sabendo o (Júlio) Dantas que se um dia houver justiça em Portugal todo o mundo saberá que o autor dos *Lusíadas* é o Dantas que num rasgo memorável de modéstia só consentiu a glória do seu pseudónimo Camões."

No *Sermão pelo bom sucesso das armas de Portugal contra as de Holanda*, Vieira, a partir de uma passagem da narrativa bíblica dos sofrimentos de Jó,

42

43

Figura 1. *Revista Língua Portuguesa*, jun. 2011, pp. 42-44. Composição gráfica do artigo. Texto verbo-visual.

O anexo B traz o trajeto das publicações mensais sobre as figuras de linguagem na revista *Língua Portuguesa*, de 2010 a 2013.[3] Ao que parece, o pesquisador tencionou começar do conceito mais amplo de figuras e das figuras mais conhecidas e utilizadas, como a metáfora e a metonímia, partindo do étimo do vocábulo que nomeia a figura para, a seguir, explorar sua dimensão discursiva.[4] Isso porque, segundo o autor,

[3] Em meu exame de qualificação, José Luiz Fiorin esclareceu que alguns títulos de artigos são originais, criados, por ele, já outros foram modificados pelo editor da revista *Língua Portuguesa* à sua revelia, caso, por exemplo, de "Os pampas das ideias", de abril de 2011.

[4] Se levarmos em consideração que a Revista Língua Portuguesa possui um público-alvo constituído prioritariamente de docentes de língua portuguesa, seu projeto editorial pode estar relacionado à necessidade de se rever o lugar das figuras de linguagem no ensino.

> As figuras (...) são operações enunciativas para intensificar o sentido de algum elemento do discurso. São, assim, mecanismos de construção do discurso. (...) Por isso, as figuras têm sempre uma dimensão argumentativa, pois elas estão a serviço da persuasão, que constitui a base de toda a relação entre enunciação e enunciatário. (FIORIN, 2014, p. 10).

Entretanto, se nessa pesquisa no programa de pós-graduação de Filologia e Língua Portuguesa meu objeto foram os próprios artigos do professor Fiorin, com minha transferência para o programa de Educação, linha de pesquisa Linguagem e Educação, meu projeto teve de ser redirecionado. Por isso, consideramos oportuno nos deter na trajetória do ensino das figuras de linguagem, abordando também sua trajetória na retórica e nos programas curriculares de língua portuguesa do ensino médio no Brasil desde o século XIX até hoje, uma vez que foi só no fim do Império que a língua portuguesa constituiu-se como disciplina ensinada nas escolas, abandonando-se o *Ratio Studiorum* da Companhia de Jesus (SOARES, 2002, p. 157).

Para abordar o ensino das figuras de linguagem no ensino atual, haveria a necessidade de realizar um estudo de campo, uma vez que não encontramos pesquisas sobre isso, bem como não seria possível excluir do horizonte conceitual sua presença no âmbito de diferentes concepções de ensino de língua portuguesa e imposições de ordem valorativa.

De início, nos dedicamos a pesquisas de campo, acompanhando dois professores duas vezes por semana e descrevendo suas aulas. Entretanto, nas primeiras versões desse trabalho, deparamo-nos com a dificuldade de distanciamento do objeto da pesquisa, e as descrições acabaram se tornando tendenciosas. Soma-se a isso o fato de que percebemos uma preocupação dos docentes em abordar especialmente o assunto “figuras de linguagem” tão-somente em função de nossa presença, a fim de colaborar conosco ou de, talvez, recearem que questionássemos a ausência desse tópico em suas aulas. Abdicamos, então, do material colhido em anotações e gravações e mudamos o instrumento de coleta de dados. Dessa forma, adotamos o questionário como principal recurso metodológico. A partir de tal coleta, demos seguimento à descrição e análise dos dados.

Assim, acreditamos que o objeto desta pesquisa se justifique em função da pouca exploração acadêmica do assunto *figuras de linguagem* na área de Metodologia de

Ensino de Língua Portuguesa, em especial no que se refere ao ensino médio e ao trabalho com a literatura.

As figuras de linguagem geralmente constam das gramáticas – em função de uma longa trajetória retórica[5] – e são listadas com exemplos que, muitas vezes, não ilustram adequadamente as definições[6]. De modo ainda mais preocupante, em geral, não fica claro para o aluno de ensino médio que elas são um instrumento importante para a compreensão de textos, no caso da leitura, e um recurso expressivo valioso nas produções de texto, graças a seu alto poder argumentativo, no caso dos textos persuasivos, e seu poder estilístico, no caso dos textos literários. Em vez disso, tal aluno vai sofrendo, preso a uma lista de nomes, definições e exemplos que tem de decorar – e esquecer no instante seguinte. Sem dúvida, o quadro que traçamos de forma simplista é genérico, de base empírica, de modo que esta pesquisa pôde nos auxiliar a compreender se ele permanecia ainda no ensino médio ou se já era uma etapa superada.

No ensaio *Questões de estilo no ensino de língua*, Mikhail Bakhtin (2013, p. 24-8) ratifica a importância de o professor ensinar estilística nas aulas de língua, não só visando à compreensão de textos, como também à constituição da *autoria:*

> Toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação. Por isso, todas essas formas podem e devem ser analisadas do ponto de vista de suas possibilidades de representação e expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística. (...)
> Sem a abordagem estilística, o estudo da sintaxe não enriquece a linguagem dos alunos e, privado de qualquer tipo de significado criativo, não lhes ajuda a criar uma linguagem própria; ele os ensina apenas a analisar a linguagem alheia já criada e pronta.

Não se trata de responsabilizar por essa limitação os materiais didáticos isoladamente, mas de investigar a concepção de linguagem da qual partem os docentes para o ensino das figuras, comumente associadas somente ao sentido figurado ou conotativo, em oposição ao sentido literal ou denotativo, e também de observar a

[5] Encontra-se nos limites desta pesquisa esmiuçar o trajeto de tal tradição, mas por ora podemos dizer que as figuras são mais associadas às gramáticas por causa de sua estrutura sintática, formalismo que parece permanecer ainda hoje. As boas gramáticas, no entanto, não se limitam a definições e consideram, também, o alcance discursivo das figuras. É o caso da *Gramática Houaiss*, de José Carlos de Azeredo (2008).

[6] Em 2012, tivemos a oportunidade de apresentar, no Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL), uma análise de livro didático de Português do Ensino Fundamental II – PNLD 2011 –, cuja definição de ironia não dialogava com o exemplo dado, apesar de este ter sido retirado de um poema de Carlos Drummond de Andrade, poeta que se vale intensamente da ironia. Trata-se do livro *Diálogos. 9º ano*, de Beltrão, E.S. & Gordilho, T. São Paulo: FTD, 2009. p 182.

permanência de elementos metodológicos tradicionais, tais como a memorização da lista de figuras de linguagem, seguida de exemplos literários e descontextualizados, desprovidos de análise discursiva.

Segundo Chaïm Perelman e Lucïe Olbrechts-Tyteca – autores responsáveis por uma reabilitação e renovação da retórica –, em consequência da tradicional tendência desta a limitar-se aos problemas de estilo e de expressão, "as figuras foram cada vez mais sendo consideradas como simples ornamentos, para deixar o estilo artificial e floreado" (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 189). Mas

> Será realmente assim? (...) pode-se negar seu papel eminente como fator de persuasão? Se menoscabarmos essa função argumentativa das figuras, seu estudo parecerá rapidamente um vão passatempo, a busca de nomes estranhos para modos de expressão rebuscados. Quintiliano já considerava com lassidão a multiplicidade de denominações e classificações propostas (...) (idem, p. 190)

Os autores alertam para o fato de não se poder deixar de considerar que falar em argumentação implica, necessariamente, falar em interlocução, uma vez que sempre se produz um discurso visando a um auditório específico, ainda que este seja um "auditório presumido":

> Esse contato entre o orador e seu auditório não concerne unicamente às condições prévias da argumentação: é essencial também para todo o desenvolvimento dela. Com efeito, como a argumentação visa obter a adesão daqueles a quem se dirige, ela é, por inteiro, relativa ao auditório que procura influenciar (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 21)

No que toca ao discurso literário, houve o mesmo processo de esvaziamento, de modo que a estilística, campo que se ocupou das figuras e de outros fatores de estilo em textos literários, foi duramente criticada por Mikhail Bakhtin, para quem ela teria se reduzido a investigar o espírito do autor, desconsiderando a recepção dos textos, seu poder de significação para o interlocutor:

> Na maioria dos casos, a estilística apresenta-se como uma 'arte caseira' que ignora a vida social do discurso fora do atelier do artista. (...) A estilística ocupa-se não com a palavra viva, mas com o seu corte histológico, com a palavra linguística e abstrata a serviço da mestria do artista. (BAKHTIN, 2010, p. 71).

Bakhtin volta-se, então, para a retórica, ressaltando a contribuição que esta ainda pode dar à análise da prosa romanesca. Para o pensador, enquanto a retórica produz uma influência profundamente revolucionária na linguística e na filosofia da linguagem (BAKHTIN, 2010, p. 79), a estilística permaneceria "surda ao diálogo" (p. 83).

Justamente tais análises monológicas e meramente formais caracterizariam métodos hoje antiquados no tratamento das figuras de linguagem, como teremos oportunidade de exemplificar no capítulo 3. Barros (1987, p. 66) salienta a necessidade de um exame pragmático delas, cabendo observar as relações entre as leis do discurso e sua tipologia, além de esclarecer-se melhor a noção de *intenção* que subjaz a tais estudos. Para tanto, segundo a autora, é preciso ampliar os conceitos de texto e de intertextualidade.

Na mesma direção, Norma Discini defende que o estilo, do qual as figuras são recursos centrais, seja buscado na "configuração interdiscursiva de uma totalidade de enunciados", devendo-se entender o estilo como um percurso do enunciado (objeto) para o autor (sujeito da enunciação) e colocando-se em diálogo conceitos que até o momento permaneceram isolados:

> Nosso trabalho deve justificar-se, também, pela esperança de que possam surgir manuais de estilística cujos capítulos não se restrinjam à *emotividade e expressividade; à denotação e conotação; às funções da linguagem; às figuras, enquanto desvios estilísticos, à escolha estilística, às virtudes e vícios* do estilo (...). Queremos novos ares (DISCINI, 2009, p. 27, grifos da autora).

Acreditamos que, de fato, práticas de análises monológicas não contribuam para o letramento do aluno e tampouco para o desenvolvimento de sua habilidade escrita, da qual se exige predominantemente uma argumentação bem organizada e fundamentada, até porque é na aula que se encontra um terreno propício para cruzamentos teóricos, sem prejuízo do rigor acadêmico. Em análises monológicas, as figuras são vistas como meros enfeites do texto e, como tais, desnecessárias, o que esvazia a "dimensão tropológica da retórica de sua função argumentativa" (FIORIN, 2014, p. 27). Se hoje a ideia de *ornatus* remete ao mero embelezamento, para a retórica clássica era sinônimo de "bem argumentado", "bem equipado para exercer sua função", o que implica uma união estreita entre as figuras e a argumentação, palavra esta cuja raiz *argu-* significa, justamente, "fazer

brilhar, cintilar", e que está presente na palavra portuguesa "argênteo", por exemplo, proveniente do latim *argentuum.* (FIORIN, 2014, p. 27).

Não se questionou até o momento, igualmente, o fato de o sentido figurado e as figuras de linguagem terem sido historicamente reportados pelas gramáticas escolares e, por consequência, pelos professores de gramática, quando há, muitas vezes, no ensino médio a divisão da disciplina língua portuguesa em gramática, literatura e produção de textos, áreas estas chamada trivialmente de "frentes".

Ora, não é no mínimo incoerente que se trabalhe com as figuras em gramática e lhes forneça exemplos somente da esfera literária? Ou, de outro modo, não seria em literatura, embora não exclusivamente, que se aproveitariam melhor as figuras? Nesse embate, está envolvida a histórica herança retórica da gramática – na qual comumente se encaixam as figuras – e o inconveniente da partilha da disciplina Língua Portuguesa, que isola a gramática, a literatura e a produção de textos, dificultando, dessa forma, o desenvolvimento de uma sequência didática sobre figuras de linguagem, as quais ficam *confinadas* na gramática, em vez de serem abordadas na imbricação entre a língua e a literatura, posto pertencerem ao estudo do estilo:

> Uma dessas áreas de imbricações é o estudo do estilo. Aqui, estudos literários e linguísticos se encontram (...). [Mas] Em nenhum caso se dá ao estudante um treinamento sistemático no sentido de relacionar as diferenças no uso da língua às funções sociais, técnicas, retóricas ou estéticas a que servem. (ENKVIST, 1974, p. 11-2)

É possível supor, portanto, que conceber as figuras de linguagem como recursos discursivos – mesmo se consideradas um fato do estilo, uma vez que este também é constitutivo dos gêneros do discurso – pode resolver esse impasse tão antigo do domínio das figuras. Para tanto, é necessário ter em mente uma *estilística discursiva:* falar em *presença de estilo* pressupõe que exista um contrário, uma *falta de estilo*, dicotomia esta que, segundo Norma Discini não procederia, já que a opção pela neutralidade também constitui um *ethos* enunciativo. Dessa forma, não haveria linguagem mais desnuda ou mais ornamentada; haveria estilo, na verdade, em todos os textos:

> (...) o estilo se apresentará com possibilidade de mostrar o próprio direito e o próprio avesso. Importa desconsiderar a oposição *estilo vs. ausência de estilo*. Tudo tem estilo para uma estilística discursiva, que parte do estilo para reconstruir o homem. (DISCINI, 2009, p. 8)

A partir dos PCNEM (2000 e 2002) e das OCEM (2006), o enunciado concreto torna-se unidade básica no ensino de língua portuguesa e não mais a frase isolada. Produzido na interlocução, ou seja, por um indivíduo em relação com outro, esse enunciado poderia apresentar-se com as marcas do estilo do locutor; estas, porém, sempre limitadas pelo estilo do gênero discursivo. Isso quer dizer que, por exemplo, uma reportagem, enquanto gênero discursivo, está sujeita a determinados elementos estáveis de composição, no entanto cada repórter imprime suas marcas discursivas, por meio da seleções lexicais e sintáticas que faz. Muitas vezes a marca distintiva de um gênero se sobrepõe ao estilo individual do autor – pensemos em um relatório, por exemplo, ou uma bula de remédio. Para Bakhtin, em determinados gêneros, o estilo não é intencional, mas acidental, uma vez que não é sobre ele que recai o interesse do discurso:

> Na imensa maioria dos gêneros discursivos (exceto nos artístico-literários), o estilo individual não faz parte do plano do enunciado, não serve como um objetivo seu, mas é, por assim dizer, um epifenômeno do enunciado, seu produto complementar. (BAKHTIN, 2003, p. 265-6).

Como em várias escolas há a divisão em três áreas de trabalho, as quais, muitas vezes, coincidem com as seções presentes nos livros didáticos – gramática, leitura ou literatura e produção de textos –, o ensino dos gêneros acaba acontecendo somente nessas duas últimas componentes, restando as figuras de linguagem na área de gramática, isoladas do estudo do gênero textual, num limbo explicável somente se forem elas vistas como "resíduos e sobrevivência" de uma cultura da eloquência, um "objeto próximo à extinção material" (SOUZA, 1999, p. 3).

Temos em vista que

> as ações realizadas na disciplina de língua portuguesa, no contexto do Ensino médio, devem trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como construidoras de significados, conhecimentos e valores (BRASIL, 2002, p. 87) .

e que o aluno deve tomar

> a língua escrita e oral, bem como outros sistemas semióticos, como objeto de ensino/estudo/aprendizagem, numa abordagem que envolva ora ações metalinguísticas (de descrição e reflexão sistemática sobre aspectos linguísticos), ora ações epilinguísticas (de reflexão sobre o uso de um dado recurso linguístico, no processo mesmo de enunciação e no interior da prática em que ele se dá) (BRASIL, 2006, p. 33).

Portanto, o presente trabalho tem por *objetivo* descrever e analisar como as figuras de linguagem e as percepções de estilo, no uso da língua escrita, são concebidas por professores do ensino médio, tanto da rede pública quanto da rede privada, segundo as teorias de ensino de língua mobilizadas por eles e o material didático utilizado.

Partindo de nossa experiência docente no ensino médio, da leitura dos artigos de Fiorin e do estudo das figuras de linguagem na tradição retórica e poética, foi possível formular as seguintes *hipóteses* a respeito do lugar atual das figuras de linguagem no ensino médio:

1. quanto à *metodologia*, há ainda forte apelo à tradição retórica, sem mudanças fundamentais no processo de ensino das figuras de linguagem;

2. quanto ao *objeto de ensino e aprendizagem*, há ainda pouca contribuição do ensino das figuras de linguagem ao letramento e à produção escrita do aluno de ensino médio em diversos gêneros discursivos.

A hipótese inicial, de que o ensino de figuras de linguagem tivesse permanecido centrado em formalismos, ou seja, em análises meramente formais e gramaticais das figuras, isoladas do estudo do texto e dos efeitos discursivos que tais figuras podem exercer – mesmo diante das mudanças no paradigma do ensino de língua portuguesa, que hoje tem no texto sua unidade básica de sentido – sofreu severas alterações ao final de nossa pesquisa junto aos professores. O excesso de formalismo no ensino das figuras não é apenas um método desatualizado, mas contraproducente com relação ao letramento e ao desenvolvimento da habilidade escrita de nosso aluno de ensino médio, o qual não vê sentido algum nas listas de figuras de linguagem a serem meramente memorizadas,

opondo-se à orientação dos PCNEM+ sobre a necessidade de se relativizar a nomenclatura e os conteúdos tradicionais, muitas vezes excessivos (2002, p. 71).

Ao analisarmos alguns livros didáticos[7], pudemos observar que trazem um elenco de figuras de linguagem, cujos exemplos filiam-se em geral ao cânone da literatura. Poucas vezes aparecem exemplos e atividades que envolvam gêneros do discurso de uma esfera que não seja a literária e que abordem as figuras de linguagem de forma contextualizada.

A escolha de nosso tema, portanto, deve-se à necessidade de tornar o estudo das figuras de linguagem não só mais interessante ao aluno de ensino médio, a fim de que este veja seu sentido, como também aumentar a probabilidade de êxito em seu letramento[8]. Dessa forma, esperamos contribuir com os colegas professores de Português do ensino médio, ao descrever e analisar métodos e experiências de trabalho com as figuras nas três séries desse segmento.

PERSPECTIVA TEÓRICA E METODOLÓGICA

Na busca de um instrumento de pesquisa que possibilitasse atingir o objetivo de pesquisa explicado acima, o qual se insere no objetivo maior de "repensar e reconstruir o saber didático" (ANDRÉ, 1995, p. 9), iniciei o trabalho de campo com a observação de aulas de português de dois professores, em duas escolas, uma pública e uma privada. Percebi, no entanto, que esse não seria o instrumento mais adequado, uma vez que, sendo o tempo de observação bastante distendido e meu objeto, bastante específico, para que ocorresse a oportunidade de o assunto "figuras de linguagem" aparecer, tive de permanecer seis meses observando apenas dois professores, cujas práticas estavam sendo

[7] Apresentação de trabalho no GEL (São Paulo, 2012) sobre o livro *Gramática. Texto: análise e construção do sentido* (ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernadete e PONTARA, Marcela. São Paulo: Moderna, 2010) e trabalho de aproveitamento da disciplina "Gêneros discursivos: projeto do Círculo de Bakhtin e suas perspectivas contemporâneas" (FFLCH-USP). Além disso, realizei verificações assistemáticas em livros didáticos cedidos a mim enquanto professora de português do ensino médio.

[8] "Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita." (KLEIMAN, 1995, p. 19)

demasiadamente marcadas pelas minhas próprias concepções e meus valores, com comparações às vezes desfavoráveis entre ambos.

Dessa forma, foi preciso repensar os instrumentos de coleta de dados, procedimento que, de resto, está previsto em uma pesquisa de perspectiva qualitativa, em que a flexibilidade é fundamental. Julgamos, então, mais eficiente substituir a perspectiva etnográfica por um questionário que contivesse perguntas abertas e fechadas, que objetivassem a coleta e, ao mesmo tempo, dessem voz ao professor, cuja subjetividade e cujos saberes estão na base do processo de escolarização.

Nesse sentido, os professores que responderam ao questionário não foram considerados meros objetos de pesquisa, mas sujeitos dela, colaboradores, atores em atividade e que concedem eles mesmos, de acordo com suas representações, significados às suas práticas (TARDIF, 2010, p. 228; 230).

Temos ciência de que, na pesquisa qualitativa em educação, segundo André (1995, p. 45), se por um lado "a observação participante e as entrevistas aprofundadas são, assim, os meios mais eficazes para que o pesquisador aproxime-se dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado", por outro, o pesquisador deve ser flexível, a fim de não enxergar o trabalho de campo apenas como um espaço para comprovação de teorias, procedendo, pelo contrário, a constantes reformulações, busca de novas perspectivas de análise e novas hipóteses, sem perder de vista, é claro, sua perspectiva teórica, com enfoque definido e em diálogo contínuo com as categorias de análise (ANDRÉ, 1995, p. 45).

Assim, pudemos proceder à análise de dados coletados a partir de um questionário que procuramos construir de forma a dar conta de nossas perguntas de pesquisa. Utilizamos, para tanto, uma linguagem familiar aos docentes, evitando termos acadêmicos menos usuais.

Propusemos a aplicação desse instrumento a 13 professores de português do ensino médio, tanto da rede pública quanto da rede privada, que estivessem em exercício pleno da profissão há 5 anos ou mais[9] ou que tivessem deixado a atividade recentemente (por terem se aposentado ou exonerado de cargo público etc.). No entanto, enfrentamos

[9] Para Tardif (2012, p. 82), o professor, até 5 anos de prática docente, ainda é considerado iniciante: "Concretamente, entre os professores entrevistados que possuem emprego estável no ensino, as bases dos saberes profissionais parecem constituir-se no início da carreira, entre os 3 e 5 anos de trabalho."

muitas dificuldades ao tentar adentrar a escola pública, sobretudo por uma forte resistência da coordenação e da direção, justificando-se, dessa forma, a presença de somente dois docentes da rede pública no grupo pesquisado.

Com relação a nosso aporte teórico, para atingirmos os objetivos desta pesquisa, fundamo-nos nas *concepções teórico-metodológicas do Círculo de Bakhtin* (2003, 2004, 2010), sobre discurso, texto e linguagem. No que diz respeito ao ensino das figuras de linguagem, buscamos o diálogo com a *tradição da retórica e da poética*, a partir dos estudos realizados por Aristóteles (2012), Chaïm Perelman e Lucïe Olbrechts-Tyteca (2005), Roland Barthes (1975), Roberto de Oliveira Brandão (1988; 1989); Roberto Acízelo de Souza (1999), Márcia Razzini (2000, 2003), Magda Soares (2002), Roxane Rojo (2008) e José Luiz Fiorin (2006, 2014). Já Tomaz Tadeu de Souza e Antonio Flávio Moreira (2002) e J. Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) fornecem-nos a base sobre *Teoria do Currículo***,** a fim de compreender as modificações ocorridas na disciplina de língua portuguesa. Os documentos oficiais *Lei de Diretrizes e Bases (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino médio (2000), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino médio+ (2002)* e *as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006)* deram-nos suporte para a análise e interpretação de dados coletados nos questionários aplicados aos docentes. Lev Vigotski (2008) e Annie Rouxel (2013) fundamentam nossa análise das atividades propostas aos alunos e, sobre os *saberes docentes*, mostram-se importantes os estudos de Tardif (2012), posto que 1. muitas vezes nós, professores, reproduzimos métodos que foram utilizados por nossos professores da escola básica, dada nossa imersão no ensino básico por cerca de 14 anos; e 2. há um sincretismo em nossas práticas, ou seja, não possuímos uma única concepção de ensino. A obra de Tardif é fundamental e procuramos recorrer muito a ela quando analisamos os dados fornecidos pelos docentes, uma vez que a perspectiva desse estudioso é a interacional e social e, portanto, prevê as práticas do professor como um produto social, não como fenômenos individuais:

> Em suma, um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos (...). Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos. (2012, p. 12-3).

É preciso salientar que, desde o início, houve uma tentativa de nossa parte em estabelecer um diálogo com pesquisadores cujo objeto é o ensino atual das figuras de linguagem, recorrendo à leitura de dissertações e teses recentes. No entanto, verificamos a lacuna de trabalhos sobre o tema, ao que se deve sua quase ausência nas referências bibliográficas desta pesquisa.

CAPÍTULO I

Retórica, Gramática e Estilística

1.1 RETÓRICA E GRAMÁTICA

A retórica foi uma disciplina que vigorou durante mais de vinte séculos, desde o surgimento da democracia, na Grécia, em fins do século VI a.C, até o século XIX[10]. Roland Barthes confere à força da tradição retórica um papel civilizatório, pois ela:

> dá acesso ao que chamaríamos de uma supercivilização: a do Ocidente, histórica e geográfica: foi a única prática (com a gramática, nascida depois dela) através da qual nossa sociedade reconheceu a linguagem, sua soberania (*kyrosis*, como disse Górgias), que era também, socialmente, uma "senhorialidade"; a classificação que lhe impôs é o único traço verdadeiramente comum de conjuntos históricos sucessivos e diversos, como se existisse, superior às ideologias de conteúdos e às determinações diretas da história, uma ideologia da forma (...) e como se existisse uma sócio-lógica, em nome da qual seria impossível definir uma outra história, uma outra socialidade, sem desfazer aquelas já reconhecidas em outros níveis (BARTHES, 1975, p. 150)

Entretanto, com o passar do tempo, ela foi sendo entendida cada vez mais como simples ornamentação do discurso, mero enfeite, perdeu muito de sua dimensão argumentativa e reduziu-se a um catálogo de figuras. Nossa tradição de ensino desse tema está ainda muito presa a tal redução, e não é à toa que as gramáticas tradicionais trazem uma parte dedicada às figuras de linguagem, apresentando-as de forma imprecisa e como meras operações formais, em vez de serem consideradas em sua dimensão discursiva, como aponta Fiorin:

> Em geral, apresenta-se uma definição, na maior parte das vezes, extremamente imprecisa, e, em seguida, apresenta-se um ou alguns exemplos. (...) O problema é que a figura era apresentada como uma operação formal, sem que se mostrasse que sentido ela criava. As formas da língua existem para produzir sentidos. (FIORIN, 2014, p. 10).

Os manuais de retórica sempre tiveram finalidade sobretudo prática – política, religiosa ou poética – e, por isso, as partes que abordavam as figuras ofereciam regras e preceitos que facilitassem seu reconhecimento e uso pelos retores. Em função desse enfoque prático, os latinos não chegaram a estabelecer critérios rigorosos das relações entre os termos originais e os subentendidos, pois o que realmente importava era o efeito

[10] No caso do Brasil, foi quando deixou de ser ensinada oficialmente com esse nome. Cf. Currículo do Colégio Pedro II em 1892, apud Razzini (2000).

de sentido como produto acabado, enquanto a relação como processo era considerada apenas meio para atingir aquele. Sem possuir, portanto, instrumental linguístico adequado de análise, só lhes restava reunir as figuras por características comuns, mas superficiais, tendência essa comum à reflexão retórica, "pela qual se multiplicavam ao infinito os fenômenos observados sem estabelecer seus liames internos" (BRANDÃO, 1989, p. 18).

Segundo Brandão (1988, p. 45), a simples leitura de nossos manuais de retórica do século XIX basta para conferir uma metodologia dogmática, mecânica e autoritária no ensino das figuras:

> Apresentam eles uma estrutura vasada nos processos de definição e de repetição, instrumentos pedagógicos considerados ideais, pois satisfaziam a dois pressupostos básicos do ensino da época: a positividade dos princípios, o que lhes "conferia" existência e autoridade; e a saturação da informação, o que lhe "garantia" permanência e comunicação. Dogmatismo e, às vezes, ingenuidade, bem como uma sensação de mesmice é o que fica aos olhos de hoje daquilo que para o século passado representava "a verdade da doutrina", e "o papel pedagógico" da repetição.

Para o estudioso, com tal metodologia, baseada em nomear e definir, completa-se o projeto ideológico que alimenta a retórica da retórica, isto é, a retórica como metadiscurso tem unidade e totalidade, "fora das quais nada existe" (p. 46). Ainda segundo Brandão (1989, p. 13), entre os antigos, os limites entre o estético e o normativo são precários, e a retórica buscou resolver o problema normatizando a criatividade estética, representada pelas figuras.

No século I, há a publicação de *Institutio oratoria*, de Quintiliano, a qual traça, em doze livros, a educação do orador desde a sua infância, sendo um plano completo de formação pedagógica, sentido próprio de *institutio* (BARTHES, 1975, p. 158). A partir dessa obra latina, a ligação entre retórica e gramática fortaleceu-se, uma vez que esse autor considerava a gramática como propedêutica à retórica, tendo, por isso, dedicado àquela extensos capítulos dos livros VIII a X (PEREIRA, 2014, p. 4), os quais incluíram pela primeira vez as figuras de linguagem, parte da *elocutio*. É com Quintiliano que a retórica – *ars bene dicendi* (arte do dizer bem) – encontra um ponto de equilíbrio com a gramática – *ars recte dicendi* (arte de dizer corretamente) – e com a dialética – *ars vere dicendi* (arte de dizer com justeza, conforme a verdade) (FIORIN, 2014, p. 12).

Tal força da palavra se institucionaliza de fato, o que se comprova pela configuração de uma rígida escolaridade retórica, nesse primeiro século, a qual comportava três fases, semelhantes às nossas atuais séries: 1. a aprendizagem da língua, não se admitindo nenhum desvio gramatical entre as amas e escravos, tampouco entre os pedagogos; 2. por volta dos sete anos, a criança frequenta o *grammaticus*, ou seja, o professor de gramática, no entanto esta tinha sentido mais amplo, abrangendo aulas de poesia e leituras em voz alta, produção de redações em gêneros variados e lições de recitação; 3. por volta dos 14 anos (desde muito cedo, portanto), passa a frequentar o *rhetor*, mestre de retórica, propriamente dita (BARTHES, 1975, p. 160). Segundo Roland Barthes, era "como se esta palavra assim aprendida, conquistada, representasse uma boa relação 'objetal' com o mundo, um bom controle do mundo dos outros." (p. 160)

Já no século II, a retórica passa a englobar tudo, não sendo mais somente uma *techne*, mas uma cultura geral e, mais ainda, uma educação nacional, ao nível da Ásia Menor. Nesse sentido, não são mais opostas a retórica e a poética; o *sophistes* é um diretor de escola nomeado pelo imperador ou por uma cidade; o *rethor* é o mestre que lhe é subordinado. Uma distinção se mantém, no entanto: a retórica sintagmática, que se ocupa das partes do discurso *(inventio, dispositio, elocutio, actio* e *memoria*) e a retórica paradigmática, que se ocupa das figuras (BARTHES, 1975, p. 162)

No âmbito da retórica, a reflexão sobre a língua se desenvolve, então, com grande intensidade, ultrapassando a gramática, na verdade, ao estabelecer regras discursivas sobre a constituição do discurso elaborado, da oratória, sobretudo (SILVA, 1989, p. 20). Com relação às figuras, especificamente, recomenda Dumarsais – o qual diferencia *figuras de uso* cotidiano (catacreses) e figuras de invenção (criadas pelo gênio artístico) – que a tropologia seja estudada e sistematizada pela gramática, uma vez que o sentido figurado pode ser tão cristalizado pelo uso como o sentido primitivo. Tal tese estaria, segundo Jean Cohen, vinculada à famosa frase de Dumarsais: "Estou persuadido de que se criam mais figuras em um dia de feira em Halle, que durante vários dias de assembleia acadêmica" (apud COHEN, Jean, 1975, p. 29).

Entretanto, embora os critérios de correção da gramática tenham sido decalcados nos da retórica (LEITE, 2007, p. 43), seu objetivo sempre foi o de regulamentar o uso geral, falado e escrito, da língua. Sua sistematização partiu do uso que os escritores reconhecidos faziam em seus textos literários, porém as regras estabelecidas deveriam ser

seguidas por todos os que desejassem usar corretamente a língua, tanto oralmente quanto por escrito. Leite (2007, p. 43) vê já na gramática alexandrina a origem do descompasso entre a realização oral da língua e o registro escrito, o qual constitui a principal característica da gramática até hoje.

É no Renascimento que a língua começa a ser trabalhada de modo generalizado como objeto de ensino, em decorrência da necessidade social de se ensinarem as línguas "vulgares", e não apenas o latim, nas escolas da Europa e aos novos povos que deveriam ser cristianizados nos demais continentes. Os estudos gramaticais tomam, assim, outro rumo, passando a visar à clareza, à sistematização e à eficácia, necessárias às aplicações pedagógicas, o que acaba por refrear as especulações linguísticas medievais (SILVA, 1989, p. 24).

De acordo com Silva (1989, p. 51), é só com a linguística moderna, a partir de Ferdinand Saussure, que a retórica irá separar-se de fato da gramática, uma vez estabelecido que a oração é o limite entre a gramática (ou o sistema) e as estruturações complexas do discurso. No entanto, é notável uma preocupação permanente até hoje das gramáticas tradicionais em se valorizarem os meios expressivos do idioma, mesclando-se poética e gramática, tal qual se lê em uma edição mais recente da *Nova Gramática Contemporânea*, de Celso Cunha e Lindley Cintra (2008, p. XXV):

> Notar-se-á, por outro lado, uma permanente preocupação de salientar e valorizar os meios expressivos do idioma, o que torna este livro não apenas uma gramática, mas, de certo modo, uma introdução à estilística do português contemporâneo.

1.2 RETÓRICA E POÉTICA

A partir do século XVIII, a retórica passa a cair em desprestígio, este acentuado efetivamente entre os séculos XIX e XX, devido a três causas principais: 1. valorização de um ideal discursivo de transparência e objetividade, com base na concepção de que a linguagem deveria representar a realidade; 2. em oposição a esse ideal, mas igualmente contra as normas retóricas, insurge-se o ideal romântico na literatura, pregando a originalidade, a individualidade e a subjetividade, as quais não poderiam conviver com o

estoque de lugares comuns e de procedimentos à disposição do escritor; 3. por fim, a ascensão do discurso político liberal, pautado pela racionalidade, inconciliável com o ideal de persuasão que está na base da retórica (FIORIN, 2014, p. 13). No contexto brasileiro, Roberto Acízelo de Souza também faz referência ao ideal romântico de expressividade e subjetividade como um dos fatores responsáveis pela decadência da retórica, levando esta a se restringir ao púlpito e aos tribunais (SOUZA,1999, p. 10). Também há o fato de a retórica ter ficado alheia ao projeto nacionalista que se impôs na literatura e no ensino e que triunfou absolutamente em 1892, poucos anos após a publicação de *História da Literatura Brasileira* (1888), de Sílvio Homero, obra que atravessaria o século XX (SOUZA, 1999, p. 28; 37). Tal preponderância do historicismo sobre a vertente retórico-poética fica evidente nesta tabela que Souza faz, resumindo e comparando o conteúdo programático do Ginásio Nacional do Colégio Pedro II de 1850 a 1900:

	Vertente Retórico-Poética			**Vertente Historicista**	
Ano/ Conteúdo	Retórica	Poética	Literatura Clássica	Literatura Nacional	Literatura Geral
1850-1857	x	x	x		
1858-1869	x	x		x	
1870-1891	x	x		x	x
1892-1897				x	
1898-1900				x	x

Tabela 1. Conteúdo programático do Ginásio Nacional do Colégio Pedro II de 1850 a 1900 (SOUZA, 1999, p. 37).

Por outro lado, o século XX vê, por meio da estilística e do formalismo eslavo, uma retomada de categorias retóricas aplicadas ao texto literário, com os respectivos conceitos de “desvio da norma” e “estranhamento”, os quais são, de acordo com Souza (1999, p. 85), “apropriações distintas, mas igualmente psicologizantes da ideia retórica de ‘ornamento’, com a superestimação teórica de certos tropos”.[11] A estilística, campo que teria surgido a partir tão-somente da *elocutio* retórica, constitui-se como um movimento que se pode chamar de antipositivista, uma vez que ligado à escola idealista alemã,

[11] Acízelo possivelmente se refere aqui às obras de Vossler e Spitzer, cuja estilística prioriza a expressão do autor, e aos estudos tropológicos do Grupo µ, ligados à semiótica.

primeiramente, a partir das obras de Karl Vossler e Leo Spitzer, para os quais a linguagem excede um objeto suscetível de análise, exame, constituindo, isso sim, a manifestação de uma vontade, de um espírito. No entanto, a estilística encontraria uma divisão justamente entre essa primeira linha teórica e outros estudiosos que, a partir da teoria saussuriana, ligar-se-iam à expressividade no uso do sistema linguístico, caso de Charles Bally.

Para ocupar o lugar da retórica, buscando atender às novas necessidades sociais e artísticas, surge, portanto, de um lado a estilística, "o estudo da expressão linguística", (GUIRAUD, 1970, p. 11) e, de outro, a linguística, porém esta, de início, com Ferdinand Saussure, não guarda ainda nenhuma relação com a retórica ou com a dialética, o que só acontecerá com Émile Benveniste, que estabeleceu o discurso como atividade social da linguagem e novo objeto da linguística (FIORIN, 2014, p. 15). Ainda no campo desta, na segunda metade do século XX, Roman Jakobson publica o artigo "Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia" (1956), que norteia em grande parte o estudo da linguagem figurada, uma vez que distingue dois únicos processos, dicotômicos, de figurativização: o processo de *similaridade* (metáfora), associado ao eixo do paradigma do sistema linguístico, âmbito da *seleção*; e o processo da *contiguidade* (metonímia), associado ao eixo do sintagma do sistema linguístico, no âmbito da *combinação*:

> As variedades de afasia são numerosas e diversas, mas todas oscilam entre os dois tipos polares que acabamos de descrever. Toda forma de distúrbio afásico consiste em alguma deterioração, mais ou menos grave, da faculdade de seleção e substituição, ou da faculdade de combinação e contexto. (...) O mais acertado seria talvez falar de processo metafórico no primeiro caso, e de processo metonímico no segundo, de vez que eles encontram sua expressão mais condensada na metáfora e na metonímia, respectivamente (JAKOBSON, 1970, p. 55)

Já na década de 1970, quando da publicação de sua *Retórica Geral* (1977), os autores do Grupo µ, sobre o alcance de sua nova terminologia e estudo, observam que uma retórica linguística é uma "retórica restrita", no sentido de que se limita à teoria das figuras. Defendem uma retórica geral na medida em que esta estaria fundada sobre uma matriz simples que engendraria, não somente os tropos, mas também todas as demais figuras, sem privilegiar nenhuma delas e sem desprezar nenhuma – apesar de os estudiosos verem na metáfora um tropo dito "central". Pretendem que essa retórica seja geral na medida em que seus limites ultrapassam os quadros da *elocutio*, pois a análise dos tropos e

das figuras revela processos simbolizadores e semânticos fundamentais; e na medida em que estende consideravelmente o campo da figura, até englobar as formas do discurso, em particular a narração. (GRUPO μ, 1980, p. 17)

Segundo Roberto Acízelo de Souza (1999, p. 98), a transformação que mais se evidencia no Brasil é o "eclipse do ensino de literatura como disciplina específica", no período entre 1912 a 1925, dando lugar a um "vernaculismo" e "positivismo linguístico", proveniente da evidência de tais estudos linguísticos e gramaticais, os quais assumem plena hegemonia a partir da década de 1970, e da preocupação em zelar pela correção do idioma. José Carlos de Azeredo, autor da gramática *Houaiss da Língua Portuguesa*, assim sintetiza a distinção dos objetos da linguística e da estilística:

> O objeto da Linguística são os mecanismos formais sistemáticos que os falantes de uma língua empregam para exprimir e comunicar significados. A Estilística serve-se da teoria linguística e das descrições realizadas pelo linguista, mas seu foco são os recursos verbais que conferem singularidade estética ao enunciado e constroem expressivamente a significação (AZEREDO, 2008, p. 480).

Tal relação entre retórica e poética teria levado Roberto Acízelo de Souza a afirmar que qualquer tentativa de traçar limites precisos entre elas está destinada a resultados precários, pois trata-se de uma "compertinência", a partir do momento que "as artes retóricas sempre reconheceram os poetas como pioneiros e modelares, deles extraindo exemplos ilustrativos" (SOUZA, 1999, p. 12). Uma diferença marcante, porém, as distingue: se a palavra "retórica" assumiu um valor pejorativo, o mesmo não aconteceu com a palavra "poética", apresentando-se esta como sua sucessora, a qual "herda" o que sobrou da Retórica, ou seja, a *elocução*, concebida para os românticos como o "estudo de dispositivos linguísticos aptos à manifestação da subjetividade mediante a ruptura de normas" (1999, p. 15) – o que não deixa de ir ao encontro da ácida crítica de Bakhtin à estilística, como propedêutica aos estudos literários.[12]

[12] Cf. BAKHTIN, 2010 (b), p. 75: "A estilística tradicional desconhece este tipo de combinação de linguagens e de estilos que formam uma unidade superior. Ela não sabe abordar o diálogo social específico das linguagens do romance. Por isso, a sua análise estilística orienta-se não para o conjunto do romance, mas tão-somente para uma ou outra unidade estilística subordinada."

1.3 SENTIDO FIGURADO E FIGURAS DE LINGUAGEM

> (...) O signo é um ser concreto, mas assemelha-se ao conceito por seu poder referencial: um e outro não se referem exclusivamente a si mesmos; além de si próprios, podem substituir outra coisa (...). O conceito possui uma capacidade ilimitada, enquanto a do signo é limitada (LÉVI-STRAUSS, 2012, p. 35).

No trecho acima, Lévi-Strauss menciona o processo de significação com o objetivo de dizer que o pensamento científico imita o pensamento primitivo (ou "mágico"), uma vez que este trabalha por meio de analogias. Para o antropólogo, o processo de similaridade é fundamental para a organização do pensamento, tanto o científico quanto o mítico e o artístico. Trata-se de um raciocínio muito pertinente para interpretar a importância da linguagem simbólica, a qual, sem dúvida, não se restringe ao campo estético.

Pode-se dizer que tal lógica de analogia rege também as figuras de linguagem, as quais, como se sabe, pertencem à *elocutio* (seleção de formas e estruturas para produzir o discurso), apesar de modernamente serem tomadas de forma errônea como sinônimos. Isso, segundo Roland Barthes, limita demais a *elocutio*, já que esta deveria, na verdade, abranger toda a linguagem – a gramática, a dicção, a ação e a voz. Para o linguista, a *elocutio* equivaleria ao que hoje chamamos *enunciação*, sendo as figuras apenas uma parte dela (BARTHES, 1975, p. 212).

Recuperando-se a tradição retórica, agora visando à construção do significado, tinha-se que, a cada vocábulo ou expressão, correspondia um sentido único, que lhe era próprio, comum, o que Aristóteles (IV a. C.) denominou "nome corrente": "chamo corrente àquele de que ordinariamente se serve cada um de nós" (ARISTÓTELES, 1966, p. 92). Esse sentido próprio, destituído de figuras, constituía a base de uma das virtudes mais básicas do discurso – a clareza –, enquanto a expressão *ornada* seria secundária, tudo que se acrescenta ao mínimo necessário para a clareza do discurso. De acordo com o retórico e gramático Quintiliano (século I), o que diferencia o uso corrente das figuras do estético é o *propósito*, a intenção que dirige a atividade criativa.

Bastante posteriormente, já no século XX e mergulhado na semiótica, área da significação por excelência, escreve Jean Cohen que as figuras de linguagem estariam

inseridas numa "estética da imagem", sendo o sentido figurado mais concreto, uma vez que produz uma imagem e remete ao sensível, enquanto o sentido próprio é mais abstrato, por referir-se ao conceito, embora tenha este sido elaborado no princípio também de forma imagética[13]:

> O sentido figurado é "concreto", isto é, produz "imagem". Ele faz "ver", ao passo que o sentido próprio faz "pensar". (...) As palavras primitivamente referentes ao sensível evoluem normalmente para a abstração. A linguagem retórica é uma volta às fontes. Toda figura nos conduz do campo da inteligibilidade ao sensível, e a retórica constitui-se dessa forma como o universo do movimento dialético ascendente, que vai do "percepto" ao "concepto" e define a filosofia após Sócrates. (COHEN, 1975, p. 38).

Já do ponto de vista semiótico proposto pela teoria da linguagem de Hjemslev, o signo é dicotômico, formado por dois planos, o *significante* ou *plano da expressão,* parte sensível e material do signo; e o *significado* ou *plano do conteúdo*, parte conceitual, referencial do signo[14]. No entanto, dependendo do contexto, ou seja, do uso do signo no enunciado concreto, no discurso, pode ocorrer a *polissemia*, ou seja, o mesmo significante pode dar suporte a mais de um significado, seja o texto verbal seja verbo-visual.[15] É a partir dos planos da expressão e do conteúdo, portanto, que podemos entender o processo de *denotação* e *conotação*, a primeira sendo a relação mais imediata e usual entre o plano da expressão e do conteúdo de um signo, enquanto a conotação acrescenta conteúdos ao plano da expressão, variando de cultura para cultura, de classe social para classe social, de época para época (PLATÃO & FIORIN, 2006, p. 113). É o que diferencia, por exemplo, expressões de maior prestígio, como *moça*, das de menor prestígio ou de cunho pejorativo, como *rapariga*.

---

[13] Faz-se sem dúvida possível um outro diálogo no tocante à sensibilização de um conceito, quando George Lakoff e Mark Johnson, na semântica cognitiva, veem a metáfora como constituidora da subjetividade e da percepção do mundo. Cf. LAKOFF, George & JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Trad. Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM). Campinas: Mercado de Letras, 2002.

[14] Cf. BEIVIDAS, Waldir. O sentido e a forma na estrutura do signo. *Alfa*, n. 27. São Paulo: 1983, p. 09-22.

[15] Platão e Fiorin citam o exemplo de homonímia da palavra linha, que, dependendo do contexto, pode significar 1. material próprio para costurar ou bordar tecidos; 2. os vários atacantes de um time de futebol; 3. os trilhos de um trem ou bonde; 4. certa conduta de um indivíduo, postura, entre outros sentidos (PLATÃO & FIORIN, 2006, p. 112). "Perder a linha" seria, então, um uso figurado do vocábulo, com sentido de perder a razão, o equilíbrio, sair do "eixo".

Jean Cohen, citando Dumarsais[16], lembra que o sentido figurado – ou seja, o uso de figuras de linguagem – constitui um problema de polissemia, porém de natureza especial, porque a simples existência de dois ou mais sentidos não necessariamente implica uma figura; já o sentido próprio se limitaria à referenciação conceptual do mundo, sendo comum a uma comunidade de falantes e, por isso mesmo, possível de ser dicionarizado:

> A tropologia é, pois, a parte propriamente semântica da teoria das figuras, e, para Dumarsais, ela não é nada mais que um estudo dos fenômenos de polissemia, isto é, tipos de relação que existem entre os significados diversos de um mesmo significante (COHEN, 1975, p. 28).
>
> O sentido próprio é o sentido usual, que é registrado como tal nos dicionários; aquele que deve vir normalmente, em primeiro lugar, ao espírito do receptor. (COHEN, 1975, p. 34).

Ainda para a retórica do século XVIII, as figuras distinguem-se dos tropos. *Figuras* seriam construções sintáticas de mais de uma palavra e que distanciam o enunciado que as contém dos enunciados cotidianos (uma hipérbole, por exemplo); já os *tropos* seriam figuras por meio das quais se atribui a uma palavra uma significação que não lhe é própria (a metáfora e a metonímia, por exemplo). Segundo esse ponto de vista, portanto, somente os tropos seriam pertinentes ao conceito moderno de conotação.

Sobre a natureza da linguagem figurada, Chaïm Perelman e Lucïe Olbrechts-Tyteca, em seu tratado sobre a Nova Retórica, antes mesmo de definir o que são figuras de estilo e figuras de retórica, ressaltam que

> só há figura quando se pode operar uma dissociação entre o uso normal de uma estrutura e seu uso no discurso, quando o ouvinte faz uma distinção entre a forma e o fundo, que lhe parece impor-se. Mas é quando essa distinção entre a forma e o fundo, percebida logo de início, se extingue em virtude do efeito mesmo do discurso, que as figuras assumem todo o seu significado argumentativo (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, p. 191)

Lembra Roland Barthes que todas as trocas ou permutas de sentido, quaisquer que sejam as espécies de trocas e quaisquer que sejam a amplitude e a matéria, são *tropos* (“conversões”), mas reduzimos ordinariamente o sentido dessa palavra para opô-lo ao

[16] Cf. *Traité des tropes*, 1730.

conceito de “figuras”, sendo que, na realidade, o termo verdadeiramente geral, que abrangeria indiferentemente todas as classes de substituição, é “ornamentos” e “cores”. Isso porque os antigos concebiam a linguagem usual como uma linguagem despida, nua e sem vida (sem cor), enquanto a linguagem trabalhada pela retórica seria viva, cheia de cores, luzes e flores. Os ornamentos, portanto, corporificariam a linguagem, tornando as palavras mais “desejáveis” (BARTHES, 1975, p. 213).

1.4 FIGURAS DE RETÓRICA OU FIGURAS DE LINGUAGEM? ESCLARECIMENTO TERMINOLÓGICO

Como vimos, os ornamentos da linguagem (tropos e figuras) passaram a assumir uma importância maior dentro da *elocutio* (seleção de formas e estruturas para compor o discurso), tendo surgido proporcionalmente uma profusão de termos para denominar cada ornamento. Roland Barthes, tendo em vista a concepção aristotélica de “linguagem ornada” em oposição ao “uso corrente” (ARISTÓTELES, 1993, p. 107), sugere, então, que não se distingam tropos, figuras, figuras de retórica, figuras de gramática etc., como vimos acima.

No século XVIII, Fontanier usou o termo “figuras de linguagem” para se referir na verdade às figuras de pensamento, as quais seriam mais retóricas do que linguísticas, ou seja: pela sua dependência do contexto de interlocução, algumas figuras não poderiam ser consideradas tropos. É o que acontece, por exemplo, com a ironia e a antítese (*apud* COHEN, 1975, p. 18).

Mais recentemente, nos estudos da Nova Retórica, julgamos haver uma distinção importante no que toca às figuras de estilo e às figuras de retórica. Para os autores do tratado, as figuras podem atuar tanto sobre a sensibilidade (figuras de estilo) quanto sobre a razão (figura retórica), diferenciando-se não pela construção, mas pelo efeito (“adesão” ou “admiração”) que produzem no discurso sobre o interlocutor:

> Consideramos uma figura argumentativa se, acarretando uma mudança de perspectiva, seu emprego parecer normal em relação à nova situação sugerida. Se, em contrapartida, o discurso não acarretar a adesão do ouvinte a essa forma argumentativa, a figura será percebida como ornamento, como figura de estilo. Ela poderá suscitar admiração, mas no plano estético, ou como testemunho da originalidade do orador (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 192)

Já segundo Fiorin, a diferença terminológica entre “figuras de linguagem” e “figuras de retórica” consiste no fato de que estas se restringem ao processo de intensificação de sentido e possuem valor sobretudo argumentativo, enquanto as primeiras têm espectro mais amplo, podendo funcionar também como recursos expressivos e poéticos[17]. Não se trata, portanto, de uma diferença propriamente excludente, por isso consideramos que isso não configura um problema terminológico importante e, além disso, como observamos, o termo *figuras de linguagem* mostra-se mais familiar no meio docente da escola básica.

Percebemos nos dias de hoje uma tendência dos estudiosos a não separar figuras de tropos, independentemente de sua linha teórica, uma vez que vem prevalecendo a função discursiva desses recursos expressivos e argumentativos, e não mais a mera operação formal monológica que embasava as extensas classificações retóricas. Além disso, o rigor histórico nos obrigaria a evitar a dicotomia entre *tropos* e *figuras*, os quais deveríamos denominar de forma genérica como “ornamentos”, de acordo com a concepção aristotélica de “linguagem ornada”. Além disso, há um problema de ordem epistemológica, afinal a retórica, tendo prefigurado a análise do discurso, tenta codificar a palavra em uso, ou seja, o discurso. Então, por que agirmos como se as estruturas discursivas fossem sistêmicas, como se pertencessem ao sistema imutável da língua? Não se podendo regrar e classificar o discurso, a “fúria taxonômica” que envolve os ornamentos estaria fundada uma incoerência: “Por que tanta fúria em seccionar, em denominar? Por que essa atividade frenética da linguagem, sobre a linguagem?” (BARTHES, 1975, p. 214).

De nossa parte, de forma análoga à crítica de Barthes, que leva em conta o uso original que Aristóteles faz do termo “linguagem ornada”, julgamos indiferente denominar os ornamentos como figuras de retórica ou figuras de linguagem, e, dentre estas, figuras de palavra, de construção, de pensamento, de harmonia etc.; entretanto, vigora nos materiais de ensino de português (livros didáticos, materiais e provas vestibulares) a segunda forma: *figuras de linguagem*, razão pela qual esse termo se tornou mais comum no meio escolar. Seguem abaixo alguns exemplos retirados de materiais didáticos de português desta década. [18]

---

[17] Esclarecimento dado em meu exame de qualificação, em outubro de 2015.

[18] No capítulo III, analisaremos os livros didáticos mencionados pelos docentes no questionário.

a) *Gramática. Texto: análise e construção de sentidos* (gramática de Ensino médio): **"***Figuras de linguagem* são os recursos estilísticos utilizados no nível dos sons, das palavras, das estruturas sintáticas ou do significado para dar maior valor expressivo à linguagem." (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013, p. 91, grifo meu)

b) *Aprender e praticar gramática* (gramática de Ensino médio): "As diferentes possibilidades de emprego conotativo das palavras constituem um amplo conjunto de recursos expressivos a que damos o nome geral de *figuras de linguagem*. Em um ato de comunicação, as *figuras de linguagem* evidenciam a intenção ou a necessidade de que o falante tem de se expressar de maneira nova, diferente e criativa. O que ele pretende, quando as utiliza, é principalmente surpreender, impressionar ou sensibilizar seu interlocutor e, assim, torná-lo mais atento ao que está falando ou escrevendo" (FERREIRA, 2014, p. 65, grifo meu).

c) *Ser Protagonista* (livro didático de Português da 1ª série do Ensino médio, PNLD 2012-2015): "*Figuras de linguagem* são recursos linguísticos que exploram os sons, sentidos e estruturas da língua, bem como suas relações com as coisas do mundo, para criar sentidos novos e expressivos" (BARRETO, 2010, p. 252).

Posto que a retórica vai sendo cada vez mais aproximada à análise do discurso, ganhar-se-ia muito se, na escola, esse abandono do formalismo no tratamento das figuras de linguagem tomasse corpo de fato, de modo que se pudesse unir o uso delas à leitura e produção textual nos mais diversos gêneros do discurso, a fim de, por um lado, aguçar a percepção estética dos alunos para textos que utilizem tais recursos expressivos; e, por outro, estimular e ensinar os alunos a produzir textos mais autorais. É justamente Bakhtin, para quem os gêneros do discurso são centrais, que salienta a importância do estudo dos efeitos estilísticos das formas gramaticais, ou seja, dos efeitos de sentido que escolhas léxicas e sintáticas podem produzir:

> As formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo (...). Entretanto, no que diz respeito ao seu emprego concreto na prática educacional, a questão está longe da ideal. Na prática, muito raramente o professor dá e sabe dar

> explicações estilísticas para as formas gramaticais estudadas. Às vezes ele até aborda a estilística nas aulas de literatura (aliás, muito pouco e de modo superficial), mas o conteúdo das aulas de língua materna é gramática pura (BAKHTIN, 2014, p. 23).

Apesar de se tratarem de contextos diferentes, o russo e o brasileiro, vemos semelhança em tais questionamentos feitos por Bakhtin[19], fundamentais para pensar o método de ensino dos ornamentos, uma vez que estes nada mais são do que escolhas que visam a um determinado efeito de sentido, seja um efeito argumentativo, em textos persuasivos, seja um efeito poético, em textos literários, cabendo ao professor iluminar essas estruturas para os alunos e proporcionar-lhes autonomia não só para percebê-las em textos alheios como para usá-las em seu próprio texto, de forma autoral.

[19] Essa importante vertente pedagógica de Bakhtin ainda é pouco conhecida e trabalhada no Brasil, devido ao fato de seu texto ter sido apenas recentemente traduzido direto do russo para o português. Quem tem se detido mais nesses estudos são as tradutoras, justamente: professora Sheila Grillo (FFLCH-USP) e Ekaterina Volkova Américo.

CAPÍTULO II

Figuras de linguagem: da retórica à aula de Língua Portuguesa

> *Do mesmo modo que as análises estritamente gramaticais podem ser tediosas, os estudos e exercícios de estilística podem ser apaixonantes. Mais do que isso, ao serem realizadas corretamente, essas análises explicam a gramática para os alunos: ao serem iluminadas pelo seu significado estilístico, as formas secas gramaticais adquirem novo sentido para os alunos, tornam-se mais compreensíveis e interessantes para eles.*
>
> Mikhail Bakhtin, em *Questões de estilística no ensino da língua*, p. 40

2.1 UMA REFLEXÃO SOBRE O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Pode-se dizer que, se existe um consenso nos estudos sobre o currículo, esse consenso é não haver de fato um consenso sobre o pensamento pedagógico em torno do conceito de currículo (SACRISTÁN, 1998, p. 126). Proveniente do verbo latino *currere*, que se refere a "carreira", a um percurso a ser realizado, o termo "currículo" passaria a representar tal percurso. Considerando-se que a escolaridade é um percurso para os alunos e que o currículo é seu "recheio, seu conteúdo, o guia de seu processo pela escolaridade", ele atinge diretamente a linguagem pedagógica quando a escolarização se torna uma atividade de massas (SACRISTÁN, 1998, p. 129).

As proposições mais recentes aproximam os temas curriculares e os didáticos, sendo o ensino o conjunto de atividades que transformam o currículo na prática para produzir a aprendizagem. Sacristán alerta, porém, para o fato de que,

> se o ensino deve começar a partir de algum plano curricular prévio, a prática de ensiná-lo não apenas o torna realidade em termos de aprendizagem, mas na própria atividade podem se modificar as primeiras intenções e surgir novos fins (SACRISTÁN, 1998, p. 127).

Há, segundo Sacristán (1998, p. 127), "diversos níveis de generalidade" nos temas curriculares. Existem os problemas curriculares gerais, referentes à estrutura de todo o currículo em seu conjunto, tratados pela Filosofia da Educação, pela Sociologia e pela Didática Geral. Em meio às perspectivas globais, estariam os problemas relacionados com cada matéria ou disciplina em particular, porém sempre em diálogo com os problemas gerais, a fim de se produzir um currículo coerente:

> É evidente que a problemática da educação geral do cidadão não pode ser reduzida à soma dos problemas próprios de cada área ou matéria, sem questionar e dar sentido ao conjunto do currículo para expressar nele um projeto educativo coerente (SACRISTÁN, 1998, p. 128).

Cientes disso, propomos uma breve discussão sobre a língua portuguesa enquanto atual disciplina do currículo oficial brasileiro, sobretudo no que concerne à presença, com maior ou menor intensidade, das figuras de linguagem nesse currículo oficial. Isso porque a sociedade transformou-se e, com ela, a escola – alunos, professores e objetos de ensino.

Segundo a Teoria Crítica do Currículo, este é considerado "um artefato social e cultural":

> O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 7)

Sendo assim, se percorrermos um trajeto histórico desde a retórica do século XIX – uma vez que, como mencionamos nos capítulos anteriores, esse campo de estudo e ensino influenciou a formação do que conhecemos atualmente como a disciplina Língua Portuguesa – e resgatarmos as origens dessa presença em nosso currículo oficial, veremos que houve uma transposição curricular do que era ensinado na metrópole portuguesa, apesar do evidente caráter diverso de nossa realidade. Até 1599, quando o *Ratio Studiorum* (estatuto geral da Companhia de Jesus para a educação) foi promulgado, o plano de estudos de Humanidades no Brasil deveria seguir o usado no Colégio das Artes de Coimbra, no qual dominavam os estudos gramaticais e literários, e os retóricos, é claro, fundados exclusivamente nos autores latinos (BRANDÃO, 1988, p. 47). Até mesmo depois da expulsão dos jesuítas, em 1759, pela Reforma Pombalina, conservou-se praticamente intacto esse precoce condicionamento do aluno para a assimilação da retórica, seus valores e sua prática como fato social (BRANDÃO, 1988, p. 49).

No que concerne aos programas vigentes até o século XIX, essa posição de vantagem prevalecia, em função do forte vínculo deles com Portugal e da necessidade de atender ao que os filhos da classe dominante precisavam para ingressar na carreira jurídica

ou eclesiástica. Além do mais, a retórica nunca foi considerada somente uma disciplina específica, mas um lugar de intersecção de vários interesses sociais, seja como repositório de conhecimentos, seja como sistema de valores e instrumento de ação. Ela sempre teve um caráter formativo que podemos resumir nas três funções distinguidas por Horácio: deleitar, instruir e mover (BRANDÃO, 1988, p. 55). No tocante às coerções sociais que ditavam o currículo do século XIX, é importante lembrar que permaneciam quase todos os alicerces da sociedade colonial, de que é exemplo significativo o trabalho escravo como força produtiva, criando, assim, uma aversão generalizada ao trabalho de ordem física (do campo e artesanais), e incentivando, por conseguinte, a ambição para as letras, para as profissões liberais e para os empregos públicos como afirmação real e simbólica de dignidade social (idem, p. 58).

Não é à toa que, um século mais tarde, com a abertura do ensino, após 1950, o prestígio da retórica diminui no ensino básico, segundo o pressuposto instrumental e utilitário do ensino aos alunos das camadas populares. O quadro referencial para o ensino de língua passa então a ser a teoria da comunicação, e a concepção de língua é a de *instrumento de comunicação* (SOARES, 1998, p. 57). É nesse ponto que

> a ideologia perde sua conotação idealista, para ser vista como tendo existência material. Ela está implícita em rituais, práticas, dispositivos materiais, como arranjos espaciais etc., isso para não falar da própria materialidade dos signos e da linguagem. (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 25).

Até o século XIX, não se tinha a dimensão de currículo que temos hoje, quando este, concebido como conhecimento organizado, passa a ser, ainda que nem sempre de forma clara para o professor, implicado não apenas na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também a ser histórica e socialmente contingente, área contestada, “arena política”. Com relação à componente língua portuguesa, pode-se dizer que, apesar dos grandes avanços conquistados com relação à presença no currículo oficial de conteúdos que antes não eram considerados relevantes ou convenientes – como a literatura africana e o ensino de uma gramática reflexiva da língua materna – no Brasil, com relação a métodos de ensino, ainda há forte apelo à tradição em inúmeros aspectos, quando da insistência no ensino de formalismos vazios de diversas ordens – na língua, nos próprios gêneros do discurso, divididos em suas partes, sem apelo à enunciação, em análises poéticas em que muitas vezes sobressaem as rimas e a métrica,

sem colocá-las em diálogo com o sentido produzido etc. Ora, práticas monológicas, que calam o interlocutor, podem garantir um maior conforto para alguns professores, mas decerto não despertam o interesse do aluno e não o ensinam de fato, uma vez que não o colocam como protagonista de seu conhecimento.

Temos claro que é através do currículo que a classe dominante transmitiu suas ideias sobre o mundo social, garantindo, assim, por muito tempo, a reprodução de estruturas sociais. A ideologia, nessa perspectiva, está ligada às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam essas divisões, as quais transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 23). Discutir o currículo é, dessa forma, pensar o indivíduo que se quer formar, num arco que vai do contestador e crítico ao passivo e ingênuo. De acordo com Moreira e Silva (2002, p. 34-5), é justamente a "virada linguística" a responsável por descentrar o sujeito soberano, autônomo, racional e unitário, atribuindo importância crucial ao discurso e ao texto e, por conseguinte, ao sujeito social capaz de produzi-lo de forma consciente e interpretá-lo de forma crítica.

Analisando objetivamente os documentos oficiais que guiam o ensino médio no Brasil, lê-se, no Art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que se pretende, em Língua Portuguesa, "desenvolver o educando, assegurar-lhe formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos superiores". Já na seção IV, que versa especificamente sobre o ensino médio, destaca-se o aprimoramento do aluno como pessoa humana e a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico com flexibilidade. De forma complementar e mais específica, os PCNEM+ (2002) trazem uma aberta crítica ao caráter meramente pré-universitário e propedêutico do ensino médio, o qual deve ser, na verdade, a conclusão de um processo do ensino básico e ter sentido em si, embora seja desejável que o educando prossiga com os estudos na universidade.[20]

[20] Especialmente em sua versão pré-universitária, o ensino médio tem-se caracterizado por uma ênfase na estrita divisão disciplinar do aprendizado. Seus objetivos educacionais expressavam-se – e usualmente ainda se expressam – em listas de tópicos dos quais a escola média deveria tratar, a partir da premissa de que o domínio de cada disciplina era requisito necessário e suficiente para o prosseguimento dos estudos. Parecia aceitável assim que só em etapa superior tais conhecimentos disciplinares adquirissem, de fato, sua amplitude cultural ou seu sentido prático. Por isso, essa natureza estritamente propedêutica não era contestada ou questionada, mas ela é hoje inaceitável (BRASIL, 2002, p. 8).

Os PCNEM+ (2002) abordam os “recursos expressivos da linguagem verbal” em dois momentos: como uma das competências gerais dos usos da língua (BRASIL, 2002, p. 72) e como uma ressalva dos procedimentos da competência gramatical – esta tendo o texto como unidade básica de sentido:

> Convém lembrar ainda que a competência textual não pode prescindir do estabelecimento de relações entre os recursos expressivos presentes em um texto e os efeitos de sentido que provocam no leitor. Considerando-se que os recursos expressivos utilizados por um autor provêm das escolhas que opera nos elementos oferecidos pela língua, pode-se propor, como procedimento de leitura intrinsecamente ligado aos mecanismos gramaticais, que se avalie (...) a propriedade do uso de recursos semânticos (relações de oposição ou aproximação, gradação, campo semântico, atenuação, eufemismo, hipérbole, ironia) na estratégia argumentativa do autor (BRASIL, 2002, p. 83).

Justamente pelo viés reflexivo do documento e em função do sujeito social que pretende formar, há nos PCNEM+ a recomendação para certa *relativização da nomenclatura* e dos conteúdos tradicionais, *muitas vezes excessivos*, considerando-se mais significativo que o aluno internalize determinados mecanismos e procedimentos básicos (BRASIL, 2002, p. 71). Ora, isso é muito importante, pois toca diretamente o ensino das figuras de linguagem, dadas *a priori* como uma lista de definições seguidas de exemplos que não gera sentido para o educando, obrigado a decorá-la para a prova e esquecê-la em seguida. Pode ser justamente por isso que o documento não aborde as figuras de linguagem pelos nomes (a não ser os poucos transcritos acima), preferindo englobá-las no conceito de “linguagem figurada” ou conotativa (a qual não se restringe ao signo verbal), a fim de não resvalar no enrijecido e tautológico metadiscurso do sistema retórico criticado por Brandão (1988):

> A conotação é a parte do sentido de uma palavra (ou de outro signo) que não corresponde ao significado estrito. Resulta da atribuição de novos significados ao valor denotativo do signo e constitui-se de elementos subjetivos, variáveis de pessoa para pessoa, de contexto para contexto. O que chamamos de linguagem figurada corresponde, grosso modo, à conotação. Qualquer palavra pode ser empregada em sentido conotativo, desde que inserida em contextos específicos; ou mesmo quando, tendo seu sentido forjado num contexto determinado, a palavra é intencionalmente deslocada para outros contextos. Não havendo discurso ou texto neutro, infere-se que todos permitem leitura predominantemente conotativa ou denotativa, dependendo da situação em que se inserem (BRASIL, 2002, p. 42).

Como se vê, a língua portuguesa, assim como as demais disciplinas, sofreu as imposições da escola ao longo do tempo, de acordo com as finalidades sociais com que se elaboraram as políticas educacionais, os programas e os planos de estudo, os quais realizam a transformação histórica da escola (CHERVEL, 1990, p. 52). Não é possível, portanto, perder de vista a historicidade e a criticidade ao lidar com os processos pelos quais certos conteúdos, recortados de certo campo de conhecimento, de acordo com certos critérios, constituem uma disciplina curricular (SOARES, 2002, p. 156-7). No entanto, no que toca às figuras de linguagem, trata-se justamente de assunto decalcado de um campo do conhecimento – a retórica – que não está presente de forma una na escola, tendo perdido a sua contextualização de origem. Parece ainda pairar sobre ele espécie de estigma de refinamento, como se fosse hoje um objeto de conhecimento menos prático e, por isso, pouco presente de forma densa na maioria das escolas. *Quem* estudaria, hoje, as figuras como importante ferramenta discursiva, tanto do ponto de vista da escrita como da leitura? Ainda é importante ensinar as figuras de linguagem ou são resquícios de um programa da elite do século XIX? Tais indagações nos conduziram à pesquisa de campo que será descrita mais adiante, mas a prática da docência nos indica que parece haver uma valorização no final do processo didático – a avaliação – posto que as figuras estão presentes como um objeto específico do conhecimento cobrado nos maiores vestibulares do Brasil e no ENEM, ou seja, há questões nessas provas cujas alternativas de respostas oferecidas aos candidatos mencionam objetivamente as figuras, como se vê no recente exemplo abaixo, de 2015[21]:

> Capítulo CVII
>
> **Bilhete**
> "Não houve nada, mas ele suspeita alguma cousa; está muito sério e não fala; agora saiu. Sorriu uma vez somente, para Nhonhô, depois de o fitar muito tempo, carrancudo. Não me tratou mal nem bem. Não sei o que vai acontecer; Deus queira que isto passe. Muita cautela, por ora, muita cautela."
>
> Capítulo CVIII

[21] Vê-se que a Fuvest traz, nas alternativas, definições estanques das figuras *hipérbato, hipérbole, preterição, sinédoque e eufemismo.* Vimos discutindo aqui que, em uma abordagem dialógica das figuras de linguagem, estas deveriam voltar-se para o discurso como sendo elementos que compõem o sentido, e não como meros elementos formais. No entanto, apesar de nossa crítica, uma análise do vestibular da Fuvest não se encontra nos limites deste trabalho.

Que se não entende
Eis aí o drama, eis aí a ponta da orelha trágica de Shakespeare. Esse retalhinho de papel, garatujado em partes, machucado das mãos, era um documento de análise, que eu não farei neste capítulo, nem no outro, nem talvez em todo o resto do livro. Poderia eu tirar ao leitor o gosto de notar por si mesmo a frieza, a perspicácia e o ânimo dessas poucas linhas traçadas à pressa; e por trás delas a tempestade de outro cérebro, a raiva dissimulada, o desespero que se constrange e medita, porque tem de resolver-se na lama, ou no sangue, ou nas lágrimas?
(Machado de Assis, *Memórias póstumas de Brás Cubas*)

Ao comentar o bilhete de Virgília, o narrador se vale, principalmente, do seguinte recurso retórico:

a) Hipérbato: transposição ou inversão da ordem natural das palavras de uma oração, para efeito estilístico.
b) Hipérbole: ênfase expressiva resultante do exagero da significação linguística.
c) Preterição: figura pela qual se finge não querer falar de coisas sobre as quais se está, todavia, falando.
d) Sinédoque: figura que consiste em tomar a parte pelo todo, o todo pela parte; o gênero pela espécie, a espécie pelo gênero; o singular pelo plural, o plural pelo singular etc.
e) Eufemismo: palavra, locução ou acepção mais agradável, empregada em lugar de outra menos agradável ou grosseira.

(FUVEST, prova da 1ª fase, 2015, prova modelo V, questão 30)

Isso também nos leva, então, a pensar que não se trata do valor desse objeto de ensino, mas de uma questão *metodológica*.

2.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ANTES DA LDB (1996) E DOS PCNEM (2000 E 2002).

A disciplina *língua portuguesa* foi oficialmente introduzida nos primeiros currículos oficiais para o ensino secundário apenas em 1838 (RAZZINI, 2000, p. 38), ainda de forma bastante incipiente, convivendo com a formação clássica do *trivium*[22] – gramática, retórica e lógica ou filosofia – de maneira quase instrumental. O português é introduzido como disciplina dos anos iniciais do currículo do Colégio Pedro II com o

[22] Roxane Rojo (2008, p. 79) explica que "As sete artes liberais eram, nas universidades da Idade Média, a preparação indispensável para o estudo superior da Filosofia e da Teologia. Essas sete disciplinas eram, de fato, divididas em dois grupos. O *trivium* reunia as disciplinas que se ocupavam do discurso, da palavra, e o *quadrivium*, as dedicadas aos estudos da natureza, representadas pelos números. Portanto, o *quadrivium* e o *trivium*, juntos, é que constituíam caminhos para a sabedoria (...)".

objetivo de facilitar – posto que em língua nacional – o estudo do *trivium*, que se exercia em latim (ROJO, 2008, p. 79).

No Brasil Colonial, o português convivia com a língua geral – dominante na esfera[23] cotidiana e proveniente de uma mistura das línguas do tronco tupi – e o latim. Ele era aprendido não como uma componente curricular, mas como instrumento para a assimilação do latim, idioma que fundava as práticas no ensino secundário e superior, quando se estudavam a gramática e a retórica.

O século XVII vê uma grande produção de gramáticas e dicionários, mas, apesar disso, o estatuto do português continua sendo de mediador ao latim, devido a seu pouco uso no intercurso verbal e de seu menor valor como bem cultural.

Até o século XVIII, quando houve a Reforma de Estudos de Marquês de Pombal, o português aprendido na escola era instrumental, para alfabetização, e a educação era responsabilidade dos jesuítas. Ao ensino primário, cabia a alfabetização, ao secundário, o estudo do latim, e ao ensino superior, o estudo da gramática da língua latina e da retórica. Esses três momentos constituíam o *Ratio Studiorum*, programa de estudos da Companhia de Jesus. Não havia ainda a língua portuguesa como dominante e de prestígio. Ela ainda não configurava nem um bem cultural nem uma área do conhecimento (SOARES, 2002, p. 158-9). No entanto, as reformas pombalinas, na segunda metade do século XVIII, tornam obrigatório o ensino da língua portuguesa, com o objetivo de garantir o poder sobre as colônias, proibindo o ensino de outras línguas. Gramática e retórica continuariam prevalecendo até o século XIX nos estudos humanísticos, a fim de atender às necessidades dos educandos provenientes da classe dominante, que buscavam ingressar nas carreiras jurídica ou eclesiástica, as quais cursavam na metrópole. Além disso, o púlpito da época não exercia somente função religiosa, mas também social, pois o público não tinha acesso aos livros, e sua única fonte de instrução religiosa, cultural e literária eram os sermões pregados nas igrejas (BRANDÃO, 1988, p. 51).

Na retórica, os autores portugueses passam, aos poucos, a ser estudados, inicialmente em poética, que depois se tornaria componente curricular independente. O *falar bem* da retórica dá lugar ao *escrever bem***,** então uma exigência social (PIETRI, 2010,

[23] Utilizamos aqui o conceito bakhtiniano de *esfera*, que abarca, de forma una, o uso da língua e as relações intersubjetivas de indivíduos que partilham uma mesma prática social, bem como os gêneros textuais produzidos por tal esfera. Hoje, podemos dizer que os indivíduos se movem nas esferas cotidiana, jornalística, religiosa, científica, literária, publicitária e, por que não, na virtual, em meio às redes sociais. Cf. BAKHTIN, 2003.

p. 73). Sem entrar em outros méritos, é inegável que as medidas pombalinas contribuíram significativamente para a consolidação do português no Brasil como língua materna e para sua inclusão e valorização na escola.

Segundo Magda Soares, em meio à necessidade de aprender a ler e escrever em português, introduziu-se o estudo da gramática portuguesa, que passou a ser componente curricular[24], ao lado da gramática latina, sem prejuízo de valor desta. Para Razzini (2000, p. 37), o estudo da gramática sempre antecedeu o aprendizado da retórica, da poética e, mais tarde, da literatura, estas consideradas matérias mais adiantadas. Tratava-se de uma sequência de estudos herdada da formação clássica do grego e do latim e depois reproduzida no ensino das línguas vivas, presente também nos currículos do Colégio Pedro II. No entanto, a tímida presença da "gramática nacional" até 1869, ensinada apenas no primeiro ano, deveu-se, sobretudo, à soberania da formação clássica nesse período.

Persistiu também a retórica, até 1890, apesar da lenta e resistente transição curricular do Colégio Pedro II (RAZZINI, 2000, p. 74); portanto, desde a reforma pombalina até fins do século XIX, os estudos relativos à língua se fizeram nestes dois conteúdos, que hoje denominamos disciplinas curriculares: gramática e retórica, sendo que os "pontos" de retórica e de poética eram baseados nos gêneros definidos por Aristóteles (e depois sistematizados por Quintiliano), ressaltando-se, de um lado, o estudo dos tropos e figuras retóricas e, de outro, a epopeia, já incluindo a épica brasileira (RAZZINI, 2000, p. 41).

A consolidação da gramática como objeto de ensino se comprova por meio do surgimento de inúmeras gramáticas, as quais eram, no entanto, normativas e ligadas ao padrão europeu, até mesmo com relação à pronúncia (RAZZINI, 2000, p. 161). Já a retórica persiste como disciplina do século XVI ao século XIX. Dessa forma, quando foi criado, em 1837, no Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II – o qual se tornou durante décadas o modelo e padrão para o ensino secundário no Brasil – o estudo da Língua Portuguesa foi incluído por meio das disciplinas retórica e poética, esta abrangendo a literatura. É só no ano seguinte, no entanto, em 1838, que o Colégio passa a mencionar a gramática nacional como objeto de estudo, o que atestam os livros didáticos publicados na segunda metade do século XIX: trata-se de gramáticas e manuais de retórica (RAZZINI, 2003, p. 162-3).

---

[24] A autora usa o termo componente curricular entre aspas, sem maiores explicações por que o faz. Nós, aqui, não diferenciamos “componente curricular” de “disciplina”, em consonância com PCNEM+ (2002).

De acordo com Márcia Razzini, um dos fatores que garantiram a forte persistência da retórica e da poética no ensino secundário foi a interdependência – espécie de retroalimentação – entre as escolas e os preparatórios para os cursos jurídicos, os quais exigiam para seu ingresso o exame de retórica e poética, até 1890. Aos cursos de Direito, podem ser acrescentados os cursos da carreira eclesiástica, que também incluíam a retórica e poética em seus currículos e exames de acesso:

> Nota-se, ainda, a ligação íntima que se estabeleceu entre a retórica (junto com a poética) e as faculdades de Direito, com a exigência do exame desta disciplina. Aos cursos de Direito, podem ser acrescentados os cursos da carreira eclesiástica, que também incluíam a Retórica (e Poética) em seus currículos e exames de acesso e faziam com que a literatura e suas questões estivessem constantemente próximas desses dois extratos da sociedade: a magistratura e o clero. (RAZZINI, 2000, p. 24; 2003, p. 4).

No fim do Império, retórica, gramática e poética foram unidas numa única disciplina que se passaria a chamar português. Da retórica e da poética, restaram os estudos estilísticos, voltados, então, para o "bem escrever", posto que o "bem falar" deixara de ser prioridade social, enquanto a gramática ainda se mantinha como estudo do sistema da língua. Apesar dessa reunião, verifica-se certa autonomia entre elas, o que implicava a separação em gramáticas e seletas de textos.

Em 1890, devido à onda nacionalista republicana, as disciplinas de retórica e poética são substituídas, no Colégio Pedro II, por uma disciplina independente – história da literatura nacional. Já a gramática passaria a ter enfoque mais histórico (RAZZINI, 2003, p. 6).

Somente a partir de 1950, a disciplina *português* passa a sofrer real e progressiva transformação, devido à popularização cada vez maior da escola, após o ingresso da classe operária nas instituições. Esse público precisava se tornar apto ao trabalho, necessidade que inclui, como base, a alfabetização e o cálculo. Durante as quatro primeiras décadas do século XX, gramática e coletânea de textos constituíam dois materiais independentes, e a partir da década de 1950 ocorre o ensino articulado da disciplina, com gramática e texto, da língua e sobre a língua (SOARES, 2002, p. 166). Essa articulação se consolida na década de 1960, com a gradual fusão de gramática e livro de textos, os quais passam a apresentar exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação

e de gramática. “Estuda-se gramática a partir do texto e vice-versa, com primazia conferida àquela” (PIETRI, 2010, p. 74).

Entre as décadas de 1960 e 1970, sob o jugo militar, a educação é colocada a serviço do que se denominava “desenvolvimento”. O ensino passa a assumir caráter utilitário, voltado para o mercado de trabalho, sendo o uso da língua a prioridade dentro da componente curricular, a fim de se garantir a eficiência da comunicação na esfera cotidiana:

> os objetivos são agora pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como *emissor-codificador* e como *receptor-decodificador* de mensagens, pela utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais. Ou seja: já não se trata mais de levar ao conhecimento do sistema linguístico – ao *saber a respeito da língua* –, mas ao desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens – ao uso da língua. (SOARES, 1998, p. 57)

Na base dessa concepção pragmática e utilitária de ensino da língua materna, encontrava-se a Teoria da Comunicação, que substitui a concepção de língua como sistema (no ensino da gramática) e a concepção de língua como expressão estética (ensino da retórica e da poética). A seleção de textos dos livros também muda: em vez de elas conterem prioritariamente textos literários, passam a abarcar textos das esferas condizentes com as práticas sociais dos novos educandos.

2.3 ALTERAÇÕES CURRICULARES NA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA ATÉ AS OCEM (2006)

O estabelecimento, na década de 1970, de um conjunto mínimo de conhecimentos comuns, em caráter nacional, passou a ser visto por um lado como necessário, porém por outro como algo que poderia ferir a autonomia dos sistemas estaduais de ensino.

Em princípio, três *matérias* organizariam o currículo em seu caráter macroestrutural, objetivando construir uma referência para a sistematização das atividades

realizadas na escola: comunicação e expressão, estudos sociais e ciências. A resolução CFE n. 8/71 atrelou a cada matéria um conjunto de disciplinas obrigatórias, organizadas da seguinte forma: *estudos sociais* abrangeriam geografia, história e organização social e política do brasil; *ciências* incluiriam matemática e ciências físicas e biológicas; já *comunicação e expressão* seria uma equivalente da própria disciplina língua portuguesa. Para Pietri (2010, p. 77), a mudança na denominação e nos objetivos de língua portuguesa talvez tenha se dado, de fato, na apropriação didática das propostas de reestruturação do ensino fundamental no país:

> Nesse sentido, a apropriação, pelos produtores da material didático, do que se propunha na lei n. 5692/71 parece ter sofrido mais fortemente os efeitos da confusão semântica ocasionada pelas alterações nos significados tradicionalmente atribuídos aos termos matéria, área de conhecimento e disciplina.

Ainda segundo Pietri (2010, p. 79), as concepções de "sujeito", "linguagem" e "conhecimento" dos *Guias curriculares para o ensino de 1º grau* apresentadas em sua parte introdutória, trazem perspectivas teóricas sobre a linguagem que possuem caráter funcional, de base racionalista, associando de forma imanente a língua e o pensamento. Esse documento coloca o aluno como falante competente de sua língua, portanto, ele não seria ensinado pela gramática tradicional:

> Há, portanto, uma nova concepção de gramática proposta pelos *Guias curriculares*, concepção que se contrapõe à gramática normativa tradicional e aos seus usos escolares. As práticas de ensino, em consonância com essa nova concepção, deveriam também ser alteradas, a fim de privilegiar as atividades linguísticas e não o trabalho com a metalinguagem (PIETRI, 2010, p. 81)

Dessa forma, para se elaborarem documentos de referência curricular, parece não bastar fazer uma transposição didática de conhecimentos produzidos nas ciências de referência, e sim "seguir regras próprias de produção discursiva" (PETRI, 2010, p. 82):

> Talvez seja mais interessante considerá-los em função de suas condições de produção, dos saberes e práticas que se produzem nesse espaço heterogêneo que envolve relações entre elementos próprios ao acadêmico, ao oficial, ao pedagógico.

Uma mudança sensível ocorre com relação ao direcionamento do ensino de Língua Portuguesa a partir dos PCNEM+ (2002): o *enunciado concreto*[25] torna-se o objeto de análise nas aulas, e não mais a frase isolada. Por meio de estudos mais profundos sobre o *letramento*, chega-se à conclusão de que alfabetizar não é suficiente, devendo-se, de forma mais ampla, tornar o indivíduo apto a usar a língua dentro de contextos sociais específicos. Já em 2006, são publicadas as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino médio, uma vez que havia ainda a demanda pela

> retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio. (BRASIL, 2006, p. 8).

A respeito de tal estruturação de currículo e tais "alternativas didático-metodológicas", sobre as figuras de linguagem, especificamente, lemos também na Organização Curricular e Procedimentos Metodológicos de Abordagem dos Conteúdos (Tópico 5), sobre a centralidade dos processos de produção de sentido em textos de diferentes esferas discursivas:

> Dessa forma, o que se propõe é que, na delimitação dos conteúdos, as escolas procurem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão das demandas locais, fundamentando-se no princípio de que *o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos*, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem. (BRASIL, 2006, p. 36, grifo meu)

O tópico de ensino figuras de linguagem não se encontra explicitamente nem no quadro curricular (quadro 1) nem no quadro de possibilidades metodológicas (quadro 2), em que estão dispostas as "estratégias textualizadoras" e os "mecanismos enunciativos" que as OCEM apresentam.

---

[25] Tomamos aqui o sentido de *enunciado concreto* segundo a perspectiva bakhtiniana. Cf. BAKHTIN, 2003. Trata-se da produção textual – escrita ou oral – única produzida em determinada esfera da comunicação humana.

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO E DE RECEPÇÃO DE TEXTOS
• **Atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas de atividades sociais – públicas e privadas** Tais atividades, principalmente se tomadas em relação aos textos privilegiados no ensino fundamental, devem focalizar, no caso da leitura, não apenas a formação ou consolidação do gosto pela atividade de ler, mas sim o desenvolvimento da capacidade de compreensão do texto escrito, seja aquele oriundo de esferas privadas, seja aquele que circula em esferas públicas. Essa mesma lógica deve orientar a seleção e a condução pedagógica de atividades de produção escrita, voltadas para a formação e o refinamento de saberes relativos às práticas de uso da escrita na nossa sociedade, tanto para as ações de formação profissional continuada quanto para aquelas relativas ao exercício cotidiano da cidadania.
• **Atividades de produção de textos (palestras, debates, seminários, teatro, etc.) em eventos da oralidade** Por meio desse tipo de expediente, pode-se não só contribuir para a construção e a ampliação de conhecimentos dos alunos sobre como agir nessas praticas, como também promover um ambiente profícuo à discussão e à superação de preconceitos linguísticos e, sobretudo, à investigação sobre as relações entre os gêneros da oralidade e da escrita, sobre a variação linguística, sobre níveis de formalidade no uso da língua, por exemplo.
• **Atividades de escuta de textos (palestras, debates, seminários, etc.) em situação de leitura em voz alta** Esse tipo de atividade tem especial relevância na construção de saberes com os quais o aluno possa atuar, futuramente, em práticas muito caras ao domínio acadêmico e a outros espaços de formação e aprimoramento profissional. Considerado esse objetivo, podem ser propostas, na sequência das atividades de escuta, ações de sumarização, materializadas em textos orais ou escritos.
• **Atividades de retextualização: produção escrita de textos a partir de outros textos, orais ou escritos, tomados como base ou fonte** Como tais atividades se caracterizam pela produção de um novo texto a partir de outro, ocorre mudança de propósito em relação ao texto que se toma como base ou fonte. Isso pode ser realizado, por exemplo, em tarefas de produção de resumos, resenhas e pesquisas bibliográficas.
• **Atividades de reflexão sobre textos, orais e escritos, produzidos pelo próprio aluno ou não** Em se tratando de textos produzidos pelo próprio aluno, essas atividades podem envolver a reelaboração (revisão/reescrita) de texto com o objetivo de torná-lo (mais) adequado ao quadro previsto para seu funcionamento. Nesse caso, a ação de reflexão, tomada individualmente ou em grupo, terá como meta a avaliação do texto e, quando for o caso, sua alteração. Com relação aos textos produzidos por outros autores que não o próprio aluno, tais atividades podem se materializar, por exemplo, em momentos de comentários, discussões e debates orais sobre livros, peças publicitárias, peças teatrais, programas de TV, reportagens, piadas, acontecimentos do cotidiano, letras de música, exposições de arte, provas, etc. Esse tipo de prática, quando executado em grupo, pode se dar oralmente ou até mesmo por escrito, em listas de discussão pela internet, por exemplo. Assegura-se, por meio desse expediente, um espaço para a reflexão sistemática sobre valores, ideologias e (pre)conceitos que perpassam os textos em estudo.

Quadro 1. Eixos organizadores das atividades de Língua Portuguesa no ensino médio – práticas de linguagem. Reprodução das OCEM (BRASIL, 2006: 37-8). Mantivemos a configuração gráfica.

FOCO DAS ATIVIDADES DE ANÁLISE
Elementos pragmáticos envolvidos nas situações de interação em que emergem os gêneros em estudo e sua materialidade – os textos em análise • Papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relações entre esses, propósito discursivo, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.
Estratégias textualizadoras: • uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é construído (elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais); • uso de recursos linguísticos em processos de coesão textual (elementos de articulação entre segmentos do texto, referentes à organização – temporal e/ou espacial– das sequências do texto ou à construção da argumentação); • modos de organização da composição textual – sequências textuais (tipos textuais narrativo, descritivo,

argumentativo, injuntivo, dialogal); • organização da macroestrutura semântica (dimensão conceitual), articulação entre as ideias/proposições (relações lógico-semânticas); • organização e progressão temática.
Mecanismos enunciativos • Formas de agenciamento de diferentes pontos de vista na textualização (identificação dos elementos que sinalizam as vozes e o posicionamento dos enunciadores trazidos à cena no texto), uso dos elementos de modalização identificação dos segmentos que funcionam como indicações acerca do modo como o enunciador se posiciona em relação ao que é dito (a seu interlocutor ou a si mesmo).
Intertextualidade • Estudo de diferentes relações intertextuais (por exemplo, entre textos que mantenham configuração formal similar, que circulem num mesmo domínio ou em domínios diferentes, que assumam um mesmo ponto de vista no tratamento do tema ou não).
Ações de escrita: • ortografia e acentuação; • construção e reformulação (substituição, deslocamento, apagamento e acréscimo) de segmentos textuais de diferentes extensões e naturezas (orações, períodos, parágrafos, sequências ou tipos textuais); • função e uso da topografia do texto (envolvendo a disposição do texto na página, sua paragrafação, sua subdivisão em sequências, a eventual divisão em colunas, os marcadores de enumeração, etc.) e de elementos tipográficos essenciais à produção de sentidos (o que diz respeito à pontuação, com especial atenção para o uso de aspas, parênteses e travessões).

Quadro 2. Eixos organizadores das atividades de língua portuguesa no ensino médio – análise dos fatores de variabilidade das (e nas) práticas de língua (gem). Reprodução das OCEM (2006, p. 39). Mantivemos a configuração gráfica.

No entanto, na análise do anúncio publicitário do exemplo 4[26], duas figuras são mencionadas como importantes produtoras de sentido, de acordo com a função sociocomunicativa do gênero: a metáfora e a ironia.

Exemplo 4: ANÚNCIOS: “Se sua sogra é uma joia... temos o melhor estojo (Funerária Sousa)”; “Vndo máquina d scrvr com falta d uma tcla”; “Dãoce aulas dehortografya”.

Reprodução das OCEM (BRASIL, 2006, p. 40). Mantivemos a configuração gráfica.

Note-se que, no primeiro anúncio, a informação entre parênteses exerce papel determinante na produção de sentido intencionada para os vocábulos “joia” e “estojo”, ou seja, a construção dos referentes de “joia” e de “estojo” é orientada por essa informação. Pode-se afirmar que o dado trazido entre parênteses, na medida em que coloca em cena a instância enunciativa responsável pelo dizer (uma determinada agência funerária), leva ao

[26] Cf. BRASIL, 2006, tópico 5.

reconhecimento do *valor metafórico* dos vocábulos “joia” e “estojo” bem como da *carga de ironia* que os acompanha (BRASIL, 2006, p. 40).

Já nas OCEM de Conhecimentos Literários, não há nenhuma menção efetiva às figuras de linguagem, pois o documento não entra em minúcias da linguagem literária, detendo-se em questões importantes, mas de ordem mais ampla, como a seleção dos textos literários na escola, a crítica à metodologia historicista dos estudos literários e uma reflexão sobre o tempo de leitura em sala.

Vê-se, assim, que a relevância curricular das figuras de linguagem não é explícita no ensino médio e, consequentemente, não há orientações metodológicas sobre seu ensino. A partir da leitura dos exemplos do quadro 2, podemos depreender que elas fariam parte dos “mecanismos enunciativos”, mas não há clareza para o professor de português sobre tais recursos, ficando estes à mercê da formação, experiência e sensibilidade do docente. Tal abertura, que a princípio é muito saudável ao ensino, pode representar um problema, dada a realidade das discrepâncias de formação docente no Brasil, pois, na docência, mesmo quando a formação é considerada de qualidade, realizada em instituições de renome, estabelece-se uma defasagem, uma distância entre os *saberes experienciais* – como chama Tardif aos saberes práticos –, e os saberes adquiridos na formação (TARDIF, 2012, p. 51), os quais abrangem, além das teorias pedagógicas, a leitura dos documentos oficiais, onde esses profissionais devem buscar orientações metodológicas e sobre a seleção de conteúdos. *Experiência* seria, portanto, o passar do tempo para o “saber trabalhar”, uma vez que “trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho” (idem, p. 57). Tais saberes experienciais incluem não somente aspectos do currículo oculto, da cultura escolar, como os próprios conteúdos das disciplinas. Com relação às figuras de linguagem, por exemplo, há um enorme salto do ensino médio do qual o atual professor foi aluno e quando este teve o primeiro contato com conteúdo, até, outra vez, o ensino médio, só que, desta vez, sendo o antigo aluno o docente. Isso implica dizer que, nos cursos de Letras, estilística e retórica não são em geral trabalhadas de forma sistemática, restando ao professor, de fato, aprender a ensiná-las no próprio exercício da profissão.

CAPÍTULO III

As figuras de linguagem na sala de aula: coleta, descrição e análise de dados

3.1 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

A presente pesquisa tem por orientação metodológica a abordagem qualitativa, a qual busca a compreensão de um fenômeno escolar específico: o ensino de figuras de linguagem no ensino médio, com o objetivo claro de repensá-lo e redimensioná-lo, sem prescrever um olhar único sobre esse objeto, muito embora tenhamos deixado explícita nossa perspectiva teórica. Como nossa pergunta de pesquisa está relacionada às concepções de linguagem que subjazem ao ensino das figuras e não propriamente à aula como fenômeno, pode-se dizer que não se trata de uma pesquisa qualitativa nos moldes mais tradicionais da pesquisa etnográfica prescritos por Marli André (1995), pois formulamos, tabulamos e analisamos respostas a perguntas abertas e fechadas, mas não procedemos a entrevistas. Desse modo, não podemos dizer que se trata de uma pesquisa de abordagem etnográfica, no entanto, ela é qualitativa, na medida em que interpretamos as respostas abertas dadas pelos professores, colocando-as em diálogo com as respostas fechadas e com as teorias linguísticas mencionadas por eles. Isso quer dizer que buscamos uma análise dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, contextualizando os dados observados.

É importante ressaltar que os questionários não foram preenchidos *in presencia*, portanto, as respostas podem ter sido elaboradas até mesmo com o apoio de uma bibliografia, o que não invalida de modo algum as respostas, uma vez que o professor pode ter ido buscar um aporte condizente com o que ele pensa, ainda que mais refinado. Além disso, é possível que os professores nunca tenham pensado teoricamente sobre o assunto, tendo esta pesquisa proporcionado tal reflexão.

Assumimos, como Maurice Tardif, o postulado de que os professores não são meros aplicadores de conhecimentos adquiridos na universidade, mas que possuem também saberes oriundos de sua prática cotidiana e de representações trazidas desde sua época de estudante secundarista. Em qualquer componente curricular, o trabalho do professor não se resume aos blocos unívocos “teoria e prática”, da mesma maneira que uma pesquisa universitária em educação não pode ser reduzida à confirmação de certezas oriundas de leituras teóricas: “Nessa perspectiva, a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação

entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes" (TARDIF, 2010, P. 237).

Como bem lembra André (1995, p. 17), a pesquisa qualitativa não pode nem deve ter o caráter empirista, mas sim buscar a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valorizar a indução e assumir que fatos e valores estão intimamente relacionados, "tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador". Dessa forma, foi necessário considerar na análise de dados três agentes diretos no fenômeno escolar: a instituição ou organização (a unidade escolar); a instrucional ou didática (formação do professor, representações sobre as figuras de linguagem, representações sobre o ensino de português etc.) e a sociopolítica ou cultural (questões de currículo, documentos oficiais de ensino, materiais didáticos etc.).

3.2 QUESTIONÁRIOS: RETOMADA DAS HIPÓTESES INICIAIS E PROCESSO DE ELABORAÇÃO

Tendo-se em vista que o objetivo desta pesquisa é descrever e analisar como as figuras de linguagem e as percepções de estilo, no uso da língua escrita, são concebidas por professores do ensino médio, tanto da rede pública quanto da rede privada, segundo as teorias de ensino de língua mobilizadas por eles e o material didático utilizado, fez-se necessário investigar se as concepções da retórica e da estilística ainda persistem nas abordagens contemporâneas. Para tanto, elaboramos um questionário[27] (anexo C) cujas premissas são as hipóteses que seguem:

1. quanto à **metodologia**, haveria ainda forte apelo à tradição retórica e estilística, consideradas as suas reduções até os dias atuais, sem mudanças fundamentais no ensino das figuras de linguagem;
2. quanto ao **objeto de ensino e aprendizagem**, haveria ainda pouca contribuição do ensino das figuras de linguagem ao letramento e à constituição da autoria[28] do aluno de ensino médio em diversos gêneros discursivos.

---

[27] Aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Educação da USP (anexo A).

[28] Como **autoria**, entendemos aqui certo domínio, por parte do aluno, de recursos linguísticos e textuais e certa consciência na manipulação deles em textos de diversos gêneros. Não está nos limites de nossa pesquisa uma discussão epistemológica sobre esse controverso conceito.

Tivemos o cuidado de fechar algumas questões para objetivá-lo e tornar seu preenchimento menos exaustivo para o professor, bem como, ao mesmo tempo, abrir questões que nos possibilitassem esclarecimentos e descobertas sobre a relevância do tópico *figuras de linguagem***,** a representação conceitual dos professores sobre ele e seu enfoque metodológico particular. Dessa forma, o instrumento está dividido em questões abertas e fechadas relacionadas a três campos: A) dados pessoais; B) formação acadêmica e C) sobre as figuras de linguagem (representação conceitual das figuras, perspectivas metodológicas e relevância do tema na sala de aula). O preenchimento dos questionários foi voluntário, sem tempo marcado, e a identidade dos participantes, preservada, conforme garantimos no texto de sua abertura.

No grupo de docentes pesquisado, há pouca representatividade de profissionais da escola pública, isso porque, em princípio, buscamos contato com inúmeras unidades de ensino para termos acesso presencial aos professores em horário de ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo), no entanto, encontramos forte resistência das secretarias escolares e dos gestores em nos receber ou divulgar o questionário, resistência essa que tem crescido possivelmente por conta de pesquisas em educação que colocam o docente como objeto de análise, não como sujeito colaborador. Trata-se do que Tardif chama de pesquisas *sobre* educação, não pesquisas *para* o ensino e *com* os professores, muitas vezes se dirigindo a estes por formas desvalorizadas como a da vulgarização científica ou da transmissão de conhecimentos de segunda mão (TARDIF, 2010, p. 239).[29] Além disso, nosso trabalho de campo foi realizado em um período em que não houve cursos de formação de professores oferecidos tanto pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo quanto pelo SINPRO-SP (Sindicato dos Professores de São Paulo), no perfil de docentes desejado.

Diante do quadro que se configurou, julgamos viável entregar pessoalmente e também enviar por e-mail o questionário a colegas de profissão de nossa rede de contatos.

[29] Um exemplo nosso ilustra essa situação: a diretora de uma escola estadual em Pinheiros, zona oeste de São Paulo, recusou meu acesso aos docentes porque disse que os pesquisadores só vão lá para criticá-los, criticar a escola, e não dão retorno à instituição após a conclusão da pesquisa.

3.2.1 Perfil dos professores informantes

Nosso *corpus* de aplicação dos questionários é constituído pelo depoimento de 13 professores que já se inseriam previamente em um recorte específico: professor (a) de português do ensino médio regular há 5 anos ou mais, em exercício da profissão ou aposentado/ exonerado.

Campo A – Dados pessoais

Dos 13 professores, todos responderam às perguntas sobre os dados pessoais. Sobre o **sexo (gráfico 1),** 8 (61,53%) são do sexo feminino e 5 (38,47%) do sexo masculino. Quanto à **faixa etária (gráfico 2),** 2 (15,38%) têm entre 26 e 32 anos, 6 (46,15%) têm entre 33 e 39 anos, 2 (15,38%) têm entre 40 a 46 anos e 3 (23,07%) têm entre 47 e 53 anos. A respeito da(s) **escola(s) onde lecionam atualmente (gráfico 3)**, 10 (76,92%) atuam somente em escola particular, 1 (7,69%) atua somente em escola pública, 1 (7,69%) atua em escola estadual e particular e 1 (7,69%) não leciona atualmente. A respeito do **tempo de experiência em sala de aula de ensino médio regular (gráfico 4)**, 1 (7,69%) atua entre 01 a 05 anos, 6 (46,15%) atuam entre 06 a 11 anos, 4 (30,76%) atuam entre 12 e 17 anos e 2 (15,38%) atuam há 18 anos ou mais. Com relação à **divisão da componente curricular Português (gráfico 5),** 8 (61,53%) afirmam lecionar todas as componentes (gramática, literatura e produção de textos), 3 (23,07%) lecionam gramática e produção de textos e 2 (15,38%) lecionam produção de textos e literatura.

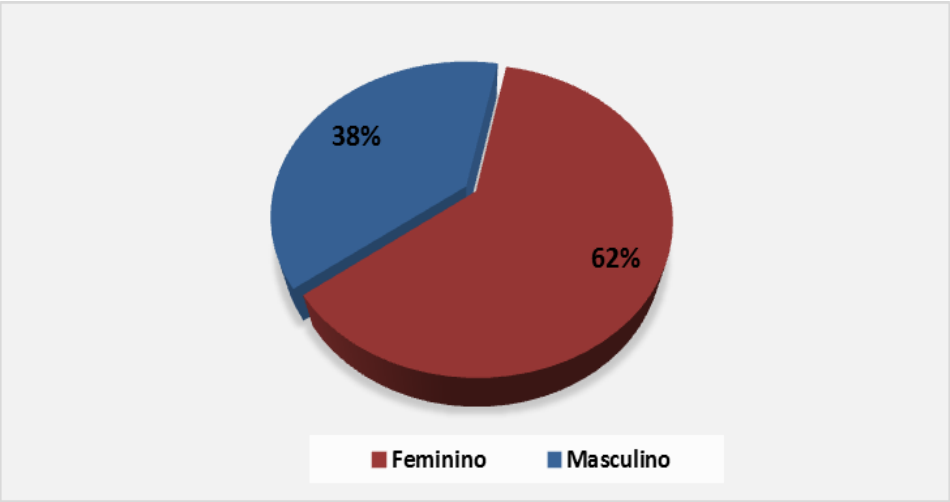


Gráfico 1. Informantes – sexo.

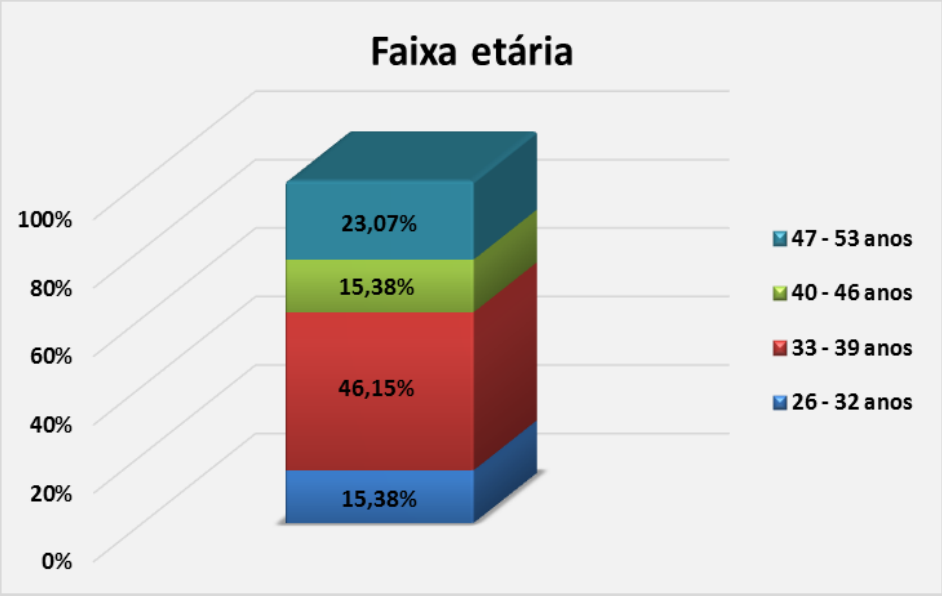


Gráfico 2. Informantes – faixa etária.

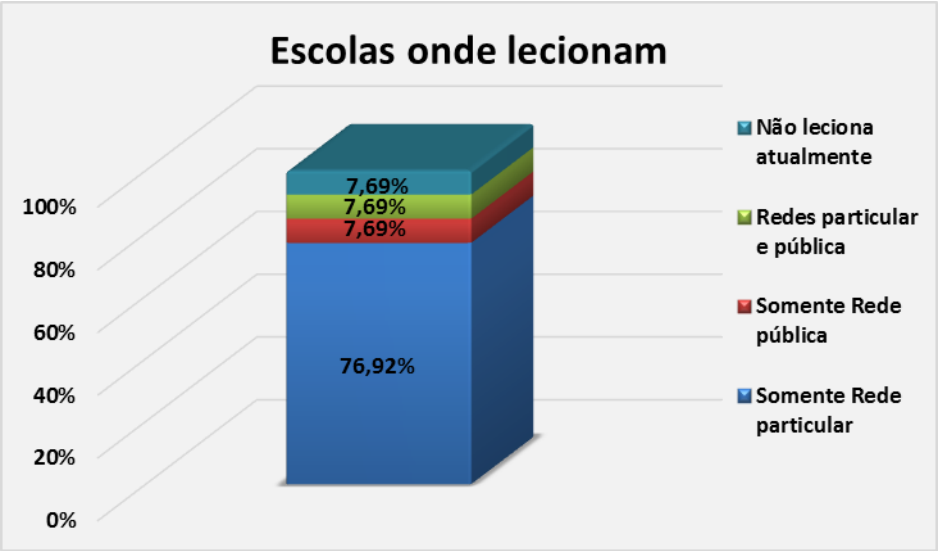


Gráfico 3. Informantes – escolas onde lecionam atualmente.

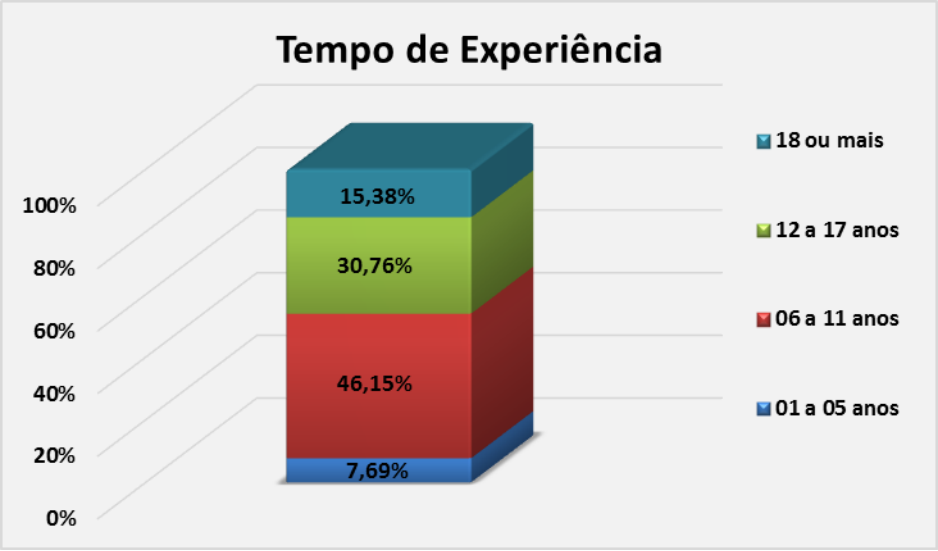


Gráfico 4. Informantes – tempo de experiência em sala de aula de ensino médio regular.

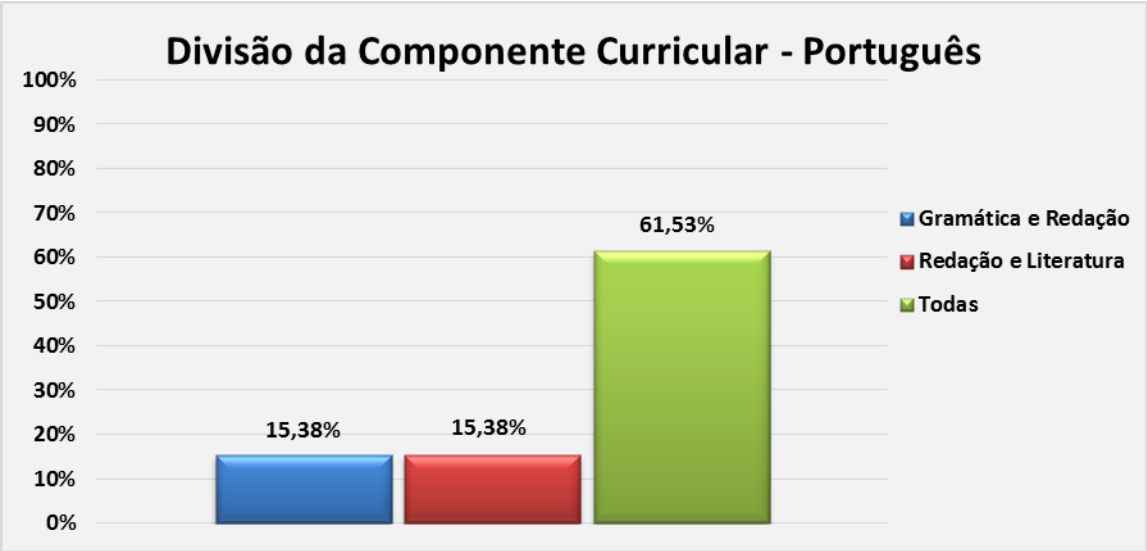


Gráfico 5. Informantes – divisão da componente curricular Português.

B – Formação acadêmica

Com relação à **graduação e licenciatura em Letras (gráfico 6)**, dos 13 professores, 11 (84,61%) informam terem se formado em instituição pública estadual, 1 (7,69%) em instituição pública federal e 1 (7,69%) em instituição privada. Quanto **ao ano de conclusão da graduação em Letras (gráfico 7),** 1 (7,69%) concluiu entre 1980 e 1990, 2 (15,38%) concluíram entre 1991 e 2000 e 10 (76,92%) entre 2001 e 2010. Já quanto à **formação continuada referente à área de Português (gráfico 8),** 10 (76,92%) realizaram curso de pós-graduação, dos quais 9 (69,23%) em instituição pública, 1 (7,69%) em instituição privada e 3 (23,07%) não realizaram nenhum curso de especialização.

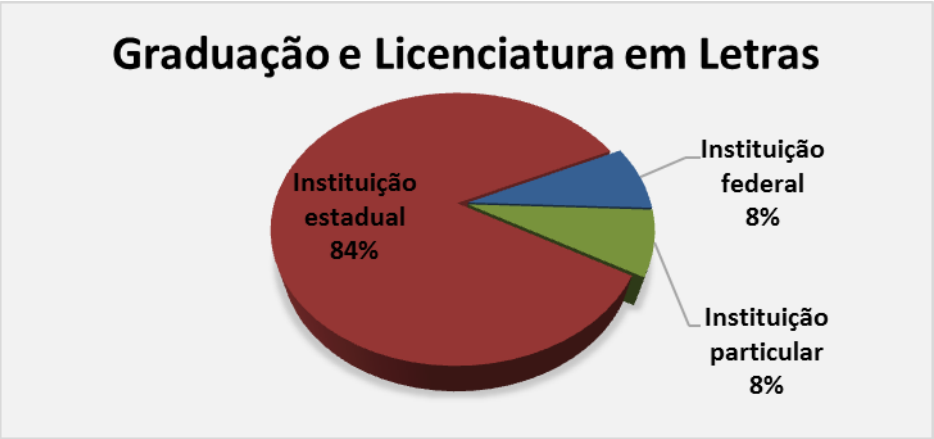


Gráfico 6. Informantes – graduação e licenciatura em Letras.

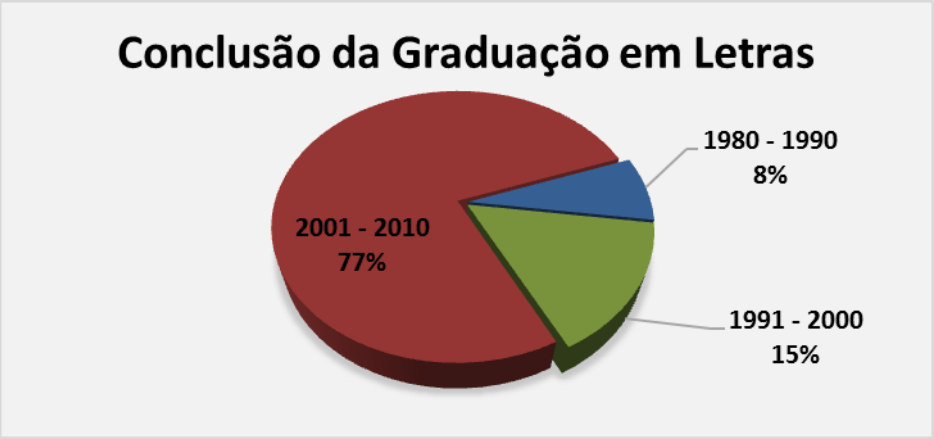


Gráfico 7. Informantes – ano de conclusão da graduação em Letras.

Gráfico 8. Informantes – formação continuada referente à área de Português.

Trata-se, portanto, de docentes majoritariamente entre 33 e 53 anos, que leciona na rede privada, tem graduação e pós-graduação na área de Letras em universidades públicas e experiência em sala de aula. Esses dados e o fato de a maioria dos informantes ter concluído a graduação entre 2001 e 2010 e pós-graduação nesse período ou após ele criam uma expectativa sobre a clareza teórica e metodológica a respeito dos objetos de ensino e, também, que esses profissionais tenham passado por uma formação já voltada para o texto e o discurso, expectativas que mostraremos ter ou não se confirmado quando descrevermos a parte C do questionário. Tal expectativa se justifica, uma vez que os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por isso, de uma formação contínua e continuada, sempre em diálogo com a prática, no caso da educação, já que os conhecimentos dos professores são essencialmente pragmáticos, voltados para a solução de situações problemáticas específicas (TARDIF, 2010, p. 248). Isso implica dizer que, se por um lado uma formação continuada mantém o professor em constante reflexão sobre sua prática e dá-lhes suporte para uma maior autonomia e discernimento diante de tais situações inusitadas, por outro, o trabalho docente não se limita a conhecimentos especializados e formalizados (TARDIF, 2010 p. 247).

Considera-se, então, que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas que se perpassam, evoluindo e se transformando mutuamente. Dessa forma, não se deve confundir os saberes profissionais com os conhecimentos universitários, posto que há uma distância entre eles, a qual assume diversas formas, podendo ir desde a ruptura à rejeição da formação teórica pelos profissionais, ou então assumir formas mais atenuadas, como adaptações, transformações, seleção de certos conhecimentos universitários, a fim de incorporá-los à prática (TARDIF, 2010, p. 257); no entanto, é preciso *também* investigar a formação do professor, a fim de saber de quais representações conceituais e metodológicas ele parte. Como nosso objetivo foi entender como professores de português do ensino médio apreendem o conceito de figuras de linguagem e o manipulam, procuramos colocar em diálogo tais representações com o processo dinâmico de formação deles.

3.2.2 Representação do conceito de figuras de linguagem e perspectivas metodológicas

C – Sobre as figuras de linguagem

A tabela do anexo D cruza dados fornecidos em A, B e C, na tentativa de traçarmos um perfil médio dos 13 professores informantes, os quais denominamos I, seguido do número de que nos servimos internamente para organização dos dados. Além disso, procuramos sublinhar as teorias linguísticas mencionadas nas questões abertas, a fim de colocá-las em diálogo para reconstituir de forma mais clara como elas levam à representação conceitual que os docentes fazem das figuras.

Podemos verificar algumas respostas bastante complexas acerca do conceito de figuras de linguagem, tendo ou não sido produzidas com apoio bibliográfico específico, como mencionamos anteriormente. De todo modo, são respostas que trazem aspectos específicos do tema, o que torna mais claro o processo de compreensão das teorias linguísticas que subjazem ao trabalho desses professores (I1, I4, I6, I7, I10, I11, I12 e I13); outras, porém, são menos detalhadas, mais objetivas (I2, I3, I5, I8, I9). Transcrevemos abaixo as respostas à questão C1, as quais se distanciam ou se aproximam das definições mais comuns trazidas pelos livros didáticos e gramáticas escolares e trazem, em maior ou menor escala, conhecimentos formalizados acerca de determinadas correntes teóricas, que procuramos distinguir por meio de grifos e que analisaremos a seguir.

> Informante 1: "A definição didática que uso é a de que as figuras de linguagem são formas de conferir <u>estilo</u> à expressão (e há a necessidade, então, de se definir estilo, basta saber que assumo temporariamente a posição academicamente contestável de que há expressão sem estilo e com estilo, ao longo do ano, essa visão acerca do estilo é problematizada)." (grifo do autor)
>
> Informante 2: "São recursos que <u>tornam os textos literários mais expressivos</u> ou para <u>suprir a falta de um termo num texto não-literário."</u>
>
> Informante 3: "<u>Recursos da língua, oral e escrita</u>, para <u>realçar, harmonizar, enfatizar passagens e sentidos.</u> Ferramentas para o usuário da língua."
>
> Informante 4: "Recurso <u>estilístico-discursivo</u> que pode ser usado na construção de sentido; <u>operação enunciativa</u> presente no discurso como um <u>recurso</u> <u>persuasivo/retórico.</u>"

> Informante 5: "São recursos que, intencionalmente, imprimem sentidos novos ou reorganizam estruturas frasais, de modo a reforçar o estilo do escrevente."
>
> Informante 6: "Embora estejam presentes em quaisquer textos, inclusive orais, quando se pensa em figuras de linguagem, é comum associá-las aos textos literários: a multiplicidade de sentidos, as conotações, as analogias, tão próprias à literatura, são amplificadas – e encontram sua forma – pelas figuras de linguagem."
>
> Informante 7: "São recursos estilísticos usados em diferentes gêneros textuais que dão expressividade ao texto. Há figuras de diferentes tipos, algumas 'brincam' com a forma ou com a construção do texto ou das palavras; outras com o sentido."
>
> Informante 8: "Combinação de termos, palavras, expressões que gerem efeitos estilísticos na recepção de textos e enunciados."
>
> Informante 9: "Entendo as figuras como recursos expressivos, que são utilizados em diversos gêneros textuais, tanto os literários quanto os do cotidiano."
>
> Informante 10: "É o emprego de palavras, conjunto de palavras, sons e estruturas sintáticos de modo conotativo e expressivo, multiplicando as possibilidades de combinações dos eixos sintagmático e paradigmático da língua."
>
> Informante 11: "Estratégia necessária à formulação de enunciados que não podem ser produzidos com os significados disponíveis, fixados pelo uso, e comuns ao produtor e ao destinatário, ao mesmo tempo. Indispensável à comunicação de conteúdos de caráter abstrato (como ideias e conceitos novos) ou subjetivo (impressões, sensações, percepções, sentimentos etc.) Aliás, a força expressiva dos conteúdos poéticos e emocionais coloca o uso da linguagem figurativa no centro da produção literária. No caso dos textos escritos destinados ao público — caso da literatura —, a linguagem figurada exigirá esforços de compreensão e interpretação, pois cria efeitos de ambiguidade e polissemia, quase sempre intencionais. Esses mesmos efeitos são, por consequência, marca distintiva da linguagem artística em oposição à linguagem ordinária que tende à clareza e precisão típicas da economia das interações interpessoais."
>
> Informante 12: "Formas linguísticas que representam expressões de sentido figurado, que permitem construir múltiplos sentidos no texto. A origem das figuras está relacionada à retórica, portanto muitas vezes elas são tratadas como classificação de usos das figuras: figuras de construção, de pensamento, de elocução, entre outras. A identificação é o primeiro passo para relacionar a forma com o sentido no discurso."
>
> Informante 13: "Recursos da língua para expressão singular de sentidos."

De forma mais ampla, pudemos levantar algumas das principais tendências teóricas, de menção não excludente, que subjazem às práticas desses professores: *estilístico-literária* (I1, I2, I4, I5, I6, I7, I8, I9, I10, I11, I13), como uma teoria do estilo

individual, autoral e da expressividade dos textos; *retórica* (I4, I12), sendo as figuras tanto um ornamento do texto como um recurso argumentativo; *semântica* (I3, I5, I7, I10, I11 e I12), de acordo com a qual as figuras de linguagem são uma materialização especial do sentido figurado; a *teoria da similaridade e contiguidade de Jakobson* (I10), segundo a qual todos os processos de construção do sentido figurado se constituem de forma metafórica (similar) ou metonímica (contígua); e a *análise do discurso*[30] (I9), em que as figuras serviriam a objetivos específicos do gênero e visariam a efeitos bem determinados sobre o interlocutor.

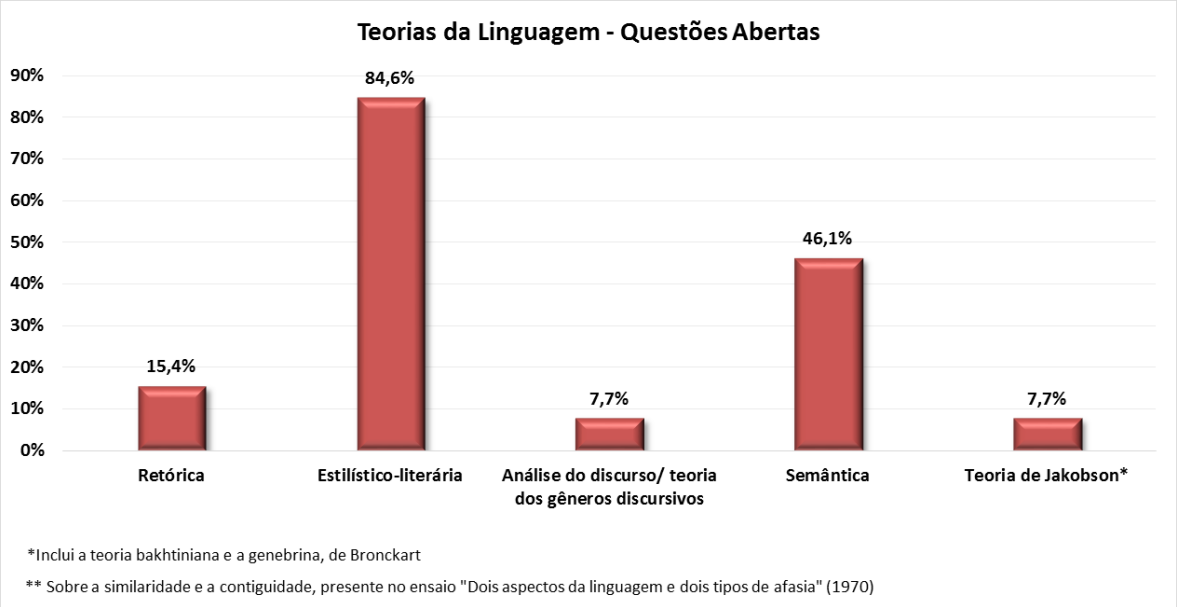


Gráfico 09. Informantes - Teorias da linguagem mais mencionadas nas questões abertas. Menções não excludentes.

Dissemos que tais menções não são excludentes porque não se distinguem de forma explícita, sendo difícil, portanto, uma separação de nossa parte. Como ressalta Tardif, tal miscigenação teórica é própria da atividade docente, cujos saberes são

[30] A especificação das correntes da análise do discurso não ficam explícitas nas respostas do questionário, até porque, na graduação das principais universidades do Brasil, desde os PCN de 2002, as teorias de análise do discurso, tanto a dita de linha francesa de Bronckart e de Maingueneau quanto a russa bakhtiniana entram com força total, justamente no período de formação acadêmica de nossos informantes.

heterogêneos e nem sempre parecem coerentes para os pesquisadores; não formam um repertório de conhecimentos unificados:

> Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com o saber não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente (TARDIF, 2010, p. 263).

Ressalte-se que não há um limite teórico bem demarcado e que foi comum a citação simultânea de mais de uma linha teórica, o que não seria de nenhum modo prejudicial à prática de ensino. Não se pode considerar que o professor, por causa disso, não tenha rigor ou diretriz de trabalho, sobretudo se observarmos a formação acadêmica dos informantes. Acontece que, ao preparar uma sequência didática, o professor procura aproveitar ao máximo, mas nem sempre de modo claro ou distintivo, as teorias e práticas com as quais teve contato na universidade, como lembra o professor Ataliba Teixeira de Castilho:

> É evidente que nossas perguntas (...) partem de um lugar teórico dado. Deveria, portanto, o professor de Português filiar-se a uma única direção teórica? Se é verdade que do linguista interessado numa dada questão se requer a seleção prévia de um modelo teórico (...), para o professor, de outro lado, o ecletismo é mais saudável (CASTILHO, 2004, p. 23).

Dessa forma, problema nenhum há na convivência dos conceitos de *expressividade, estilo, autoria, efeitos de sentido, sentido figurado, conotação, plano da expressão e do conteúdo, argumentação e gênero*. Há, decerto, o que podemos chamar de *confluência teórica*, cujo grande eixo unificador seria a *interlocução*, uma vez que considerar os efeitos de sentido, tanto poéticos quanto argumentativos, significa ter a intenção de agir sobre o outro.

A presença, nas respostas, dessas diferentes correntes teóricas estaria, a nosso ver, diretamente associada ao perfil desses professores: graduação e pós-graduação em Letras, em sua maioria realizadas em universidades públicas. Esse perfil acadêmico permite uma maior entrada em sala de aula das teorias linguísticas e discursivas da década de 1970 em diante, sobretudo a teoria dos gêneros, tanto a de linha bakhtiniana quanto a de

linha bronckartiana, que adentra com força os PCN de 2002. A teoria da similaridade e contiguidade de Roman Jakobson (1956) também está presente na fala de I10, bem como os conceitos de “estilo” e “expressividade”, da estilística, e de efeito de sentido, sentido figurado e polissemia, da semântica.

Analisando, desta feita, mais detidamente, as representações dos docentes, é digno de nota, por exemplo, que o professor I1, ao escrever que há “a posição academicamente contestável de que há expressão sem estilo e com estilo”, vai ao encontro do que defende a pesquisadora Norma Discini e de uma estilística de fato discursiva, que considera a neutralidade também como fato de estilo, posto que todas as escolhas que se fazem no texto têm consequências no efeito de sentido sobre o interlocutor: “Importa desconsiderar a oposição estilo vs. ausência de estilo. Tudo tem estilo, para uma estilística discursiva, que parte do estilo para reconstruir o homem” (DISCINI, 2009, p. 8). Na resposta de I1, não se vê um “enorme abismo” entre as “teorias professadas” e as “teorias praticadas” (TARDIF, 2010, p. 276), mas questionamento das teorias mais tradicionais sobre o estilo, fruto tanto da experiência desse profissional no trabalho com as figuras quanto de seu conhecimento, bastante provável, de pesquisas contemporâneas, como a de Norma Discini, e de sua formação continuada: I1 concluiu sua graduação em 2008 e fez pós-graduação na área de Letras (anexo D). O mesmo parece ocorrer com I4, que não questiona explicitamente a estilística tradicional, mas, ao nomear as figuras como recursos “estilístico-discursivos”, filia-se à mesma linha teórica de I1, tendo-se formado em 2003 e realizado, também, formação continuada na área de Letras.

A corrente teórica mais frequente nas menções é a estilística, tenha esta tanto traços da estilística tradicional (expressividade linguística) quanto da estilística literária (expressividade do autor; efeito poético). Analisando-se as definições elaboradas pelos docentes, verifica-se que não somente os traços da estilística não se distinguem de forma clara, como também há uma forte imbricação dessa corrente com a semântica, dadas as menções à conotação, e à retórica, em função dos efeitos pretendidos, seja para *movere*, seja para *delectare* o interlocutor. Sobre tais efeitos, da mesma forma, os professores não fazem distinção entre figuras de estilo e figuras de retórica, como Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 191), para quem as figuras de estilo, embora tenham um objetivo

persuasivo, só emocionam, enquanto as figuras de retórica cumpririam de fato a função da persuasão.[31]

A respeito da preponderância da vertente estilística nas representações do conceito de figuras de linguagem, nossa hipótese é de que, ao responder ao questionário, os professores tenham se reportado a definições usualmente presentes nos livros didáticos com que trabalham, definições estas também repletas de misturas teóricas. Apresentamo-las, então, a seguir. Ressaltamos que nos detivemos em atividades que discriminassem de forma clara as figuras de linguagem ou algum conceito adjacente já descrito por nós no capítulo 1, como "sentido figurado", "conotação" ou "figuras de estilo", por exemplo. Discutiremos, posteriormente, se aconteceu e de que forma teria acontecido o diálogo entre as obras e as respostas dadas pelos docentes à pergunta C1 ("O que você entende por figuras de linguagem"?).

3.2.3 O professor, seu material didático e as figuras de linguagem

1. Gramática. Texto: análise e construção de sentido. Autoras: ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete; PONTARA, Marcela. Vol. Único. São Paulo: Moderna, 2010. p. 89, grifo das autoras.

> **Figuras de linguagem** são recursos estilísticos utilizados no nível dos sons, das palavras, das estruturas sintáticas ou do significado para dar maior valor expressivo à linguagem.
>
> O sentido **conotativo** (ou **figurado**) é aquele que as palavras e expressões adquirem em um dado contexto, quando o seu sentido literal é modificado. Nos textos literários, predomina o sentido conotativo. A linguagem conotativa é característica de textos com função estética, ou seja, que exploram diferentes recursos estilísticos para produzir um efeito artístico.
>
> Em textos não literários, o que predomina é o sentido **denotativo** (ou **literal**). Dizemos que uma palavra foi utilizada em sentido literal quando é tomada em seu significado "básico", que pode ser apreendido sem ajuda do contexto. A linguagem denotativa é típica de textos com função utilitária, ou seja, que têm como finalidade predominante satisfazer a alguma necessidade específica, como informar, argumentar, convencer, etc.
>
> Quando as palavras assumem no texto literário diferentes significados, dizemos que ocorre um processo de **plurissignificação**.

[31] Cf. Capítulo 1, item 1.4.

A definição trazida pelas autoras apoia-se na semântica, dada a manipulação dos conceitos de conotação e plurissignificação, as quais seriam especializações da linguagem de textos com função estética. Seriam excluídos, portanto, textos jornalísticos e publicitários, os quais, todavia, utilizam com frequência a linguagem figurada. De forma contraditória, há nessa obra atividades que exploram gêneros da esfera jornalística e publicitária, o que visualizamos nas figuras 2 e 3.

Usos das figuras de palavra

Comparações e metáforas são comumente utilizadas com função argumentativa. Isso ocorre porque, por meio das imagens que criam, facilitam a compreensão do que é apresentado como argumento central em um texto. Observe como uma revista de circulação nacional investiu na força dessas figuras de palavra para apresentar aos leitores uma avaliação do estado de destruição da Amazônia.

Retrospectiva 2005

O ano em que a Amazônia começou a morrer

Como o músculo cardíaco depois de um infarto, o sistema ecológico amazônico já tem partes irremediavelmente feridas. Evitar sua morte é o desafio do século para o Brasil

Em 2005, a Floresta Amazônica começou a morrer. Não se trata ainda de uma condenação irreversível. Mas o mal crônico que está asfixiando o ecossistema já passou do ponto em que seu metabolismo possa recuperar a exuberância do passado. A comparação mais didática é enxergar a mata como uma pessoa cujo coração foi salvo pela revascularização por pontes de safena não antes, porém, de parte do músculo cardíaco ser destruída. Mantido o atual ritmo de devastação e de mudanças climáticas, dentro de meio século o que hoje é o maior e mais rico ecossistema do planeta pode estar totalmente desfigurado. A Amazônia não é apenas um bosque fechado e cortado por uma malha de rios. É um organismo vivo em que, como as células do corpo humano, cada ser exerce um papel diferenciado e interconectado. O solo depende das árvores, que não vivem sem os rios, onde nadam os peixes, que se alimentam dos frutos das árvores, que são polinizadas pelos insetos que se escondem no solo... São inúmeros e interligados os ciclos da vida na Amazônia. Isoladamente, cada um deles tem alto poder de regeneração, mas, quando a agressão ambiental corta os dutos entre diferentes nichos, a vida começa a ficar mais pobre, a floresta entra no lento, mas inexorável processo de morte.

[...] Até recentemente, as previsões catastrofistas sobre o futuro da Amazônia eram difundidas principalmente pelos militantes ambientalistas, que tinham uma relação antes de tudo afetiva com a floresta. Agora, o alarme vem da ciência. Neste mês de dezembro [de 2005] se encerrou o maior mutirão de pesquisa da história da Amazônia, o projeto LBA (sigla resumida de Experimento de Grande Escala da Biosfera-Atmosfera na Amazônia), que consumiu 100 milhões de dólares e reuniu mais de mil estudiosos do mundo inteiro. São eles que estão decretando a morte da floresta. Persistindo na comparação com um organismo humano, é como se antes o alerta sobre a saúde da floresta fosse dado por parentes e amigos. Agora, trata-se de um diagnóstico elaborado por uma junta médica de primeira linha.

Exploração ilegal de madeira em Anapu, PA, 2008.

[...] Os cientistas acham que existe um limiar de devastação da floresta a partir do qual ela não mais se regenera. Esse umbral seria ultrapassado depois de 30% da mata destruída. Os estudos recentes mostram que esse ponto pode estar perigosamente próximo.

LIMA, João Gabriel de. *Veja*. São Paulo: Abril, ed. 1937, ano 38, n. 52, p. 172-174, 28 dez. 2005. (Fragmento).

Comparações

Metáforas

O título é o ponto de partida para a criação da **metáfora** que dará sustentação ao texto: a Amazônia é um organismo vivo, sofrendo com os abusos praticados contra ela.

A **metáfora** da *aproximação da morte* introduz a ideia de um processo degenerativo que pode dar fim a esse organismo.

A **comparação** entre o sistema ecológico amazônico e *um coração infartado* ilustrará o argumento de que alguns danos praticados pelo homem já são irreversíveis.

Comparações feitas no texto para desenvolver a metáfora inicial:

- Analogia entre a mata e *um paciente que sofreu um infarto*.
- Analogia entre a mata que sofreu ataques e *um coração revascularizado por pontes de safena*.
- Analogia entre os componentes da Amazônia e *as células do corpo humano*.
- Analogia entre ambientalistas preocupados com a destruição da mata e *parentes e amigos de um doente*.

Metáforas que ajudam a manter o campo semântico criado pelo título e o olho da matéria:

- destruição da Amazônia = *mal crônico*;
- processos estabelecidos no interior do ecossistema amazônico = *metabolismo*;
- Amazônia = *organismo vivo*;
- cientistas = *junta médica de primeira linha*.

Umbral: limiar.

Fig. 2. Análise de figuras de linguagem compondo a leitura de uma reportagem da revista *Veja* (28 dez. 2005).

A preparação para o uso das metáforas, no texto, começa pelo título da matéria: *O ano em que a Amazônia começou a morrer*. Com ele, o leitor é transportado para um campo semântico específico, a partir do qual as referências literais e metafóricas devem ser interpretadas. Para garantir que o leitor disponha de informações suficientes e compreenda o raciocínio metafórico que será apresentado, o autor do texto faz, inicialmente, algumas comparações entre um coração infartado, que sofre necrose em algumas de suas partes, e o ecossistema amazônico, sistematicamente "atacado" por seres humanos ao longo das últimas décadas.

Segundo o texto, a devastação humana e as mudanças climáticas têm provocado uma mudança tão radical no perfil do ecossistema que, em pouco tempo, sua reconstituição será impossível.

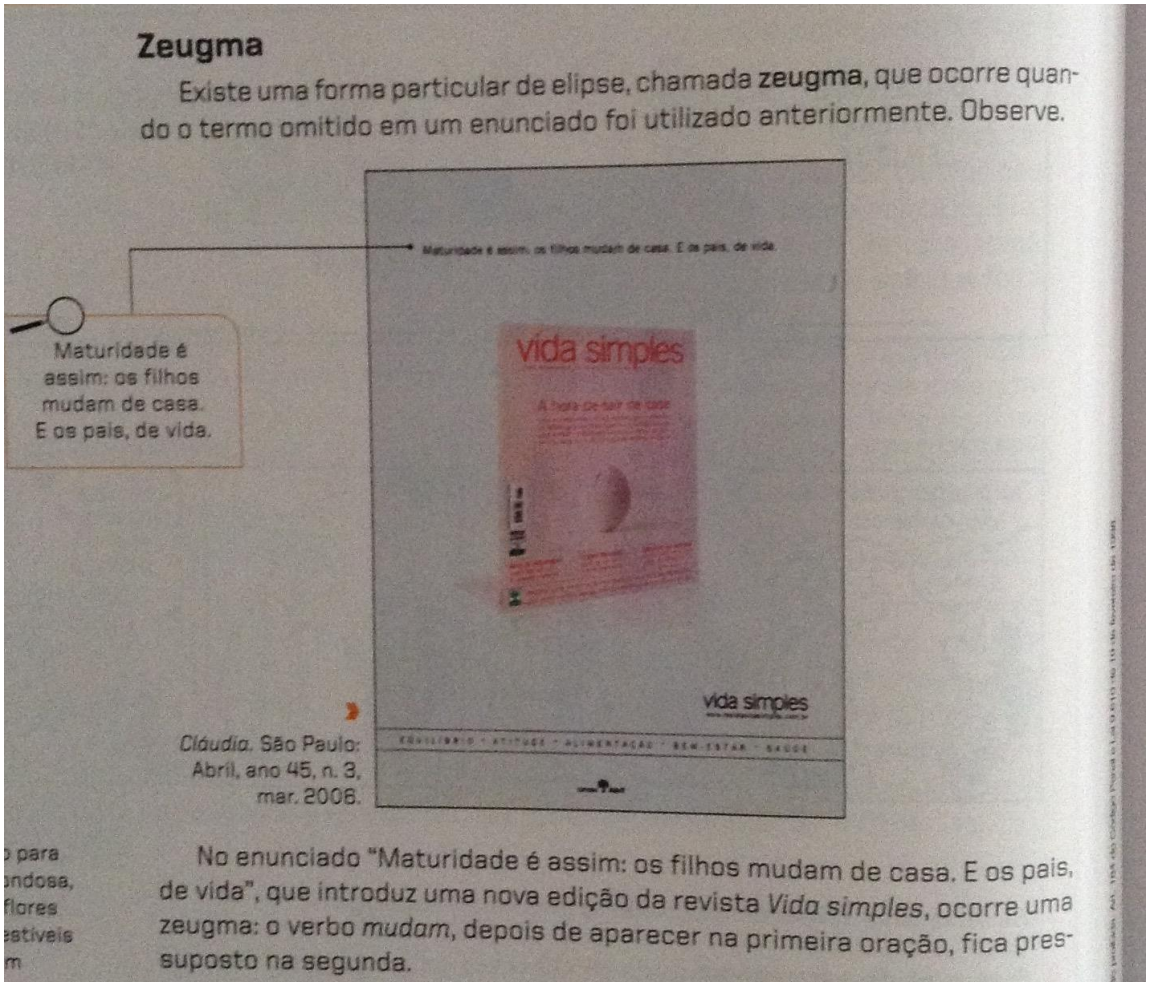
Depois de usar a metáfora da floresta como um *organismo vivo* que contém células responsáveis por seu funcionamento, o texto passa a explicar qual é a função de cada uma dessas *células* (solo, árvores, rios, peixes, frutos e insetos). A mesma imagem permite estabelecer uma diferença importante entre ambientalistas (comparados a parentes e amigos de uma pessoa doente) e cientistas (*igualados a uma junta médica de primeira linha*): os últimos têm o conhecimento necessário para dar credibilidade à previsão catastrofista de risco de morte do ecossistema amazônico. Não se trata de uma reação emocional, mas sim da conclusão de estudos feitos por pessoas capacitadas.

A combinação entre metáforas e comparações permite que o leitor da matéria compreenda a gravidade do diagnóstico e acompanhe a linha argumentativa necessária para a aceitação da tese central anunciada no título: a Amazônia está morrendo.

Pratique

Fig. 2 (continuação). Análise de figuras de linguagem compondo a leitura de uma reportagem da revista *Veja* (28 dez. 2005).

Na figura 2, por tratar-se de uma reportagem com forte tom opinativo, as autoras destacaram a presença das figuras de linguagem em função da argumentação do repórter, o que as caracterizaria como figuras de retórica propriamente ditas, de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p. 191). Trata-se de uma atividade didática complementar, de aprofundamento do assunto.



Zeugma

Existe uma forma particular de elipse, chamada **zeugma**, que ocorre quando o termo omitido em um enunciado foi utilizado anteriormente. Observe.

Maturidade é assim: os filhos mudam de casa. E os pais, de vida.

Cláudia. São Paulo: Abril, ano 45, n. 3, mar. 2008.

No enunciado "Maturidade é assim: os filhos mudam de casa. E os pais, de vida", que introduz uma nova edição da revista *Vida simples*, ocorre uma zeugma: o verbo *mudam*, depois de aparecer na primeira oração, fica pressuposto na segunda.

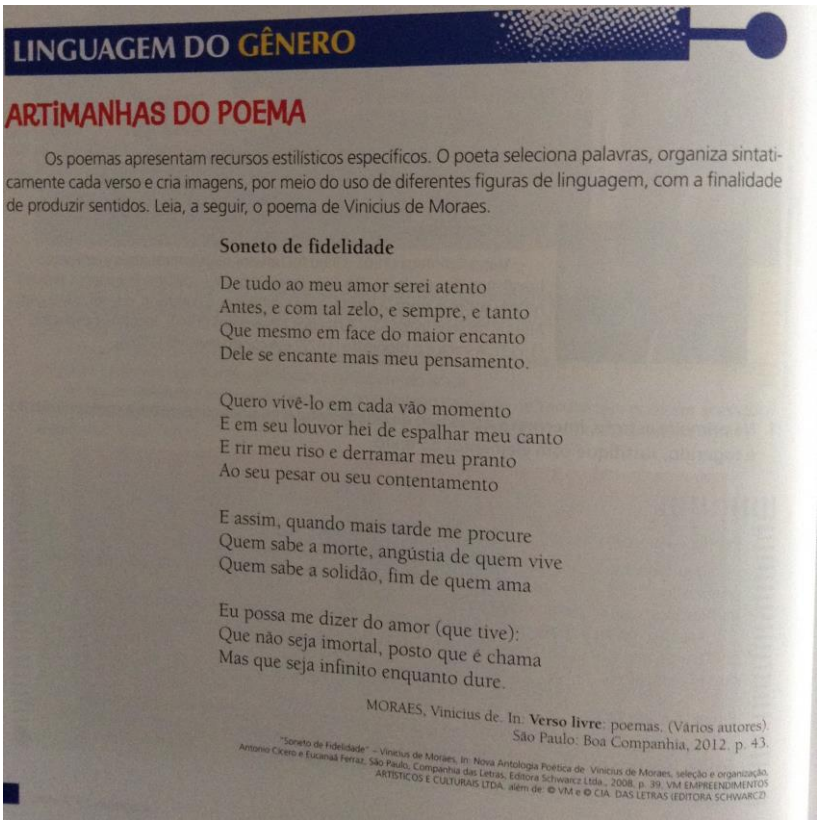
Fig. 3. Definição e exemplo de zeugma a partir de um anúncio publicitário presente na revista *Cláudia* (mar. 2008).

Já na figura 3, as autoras explicam o recurso *zeugma* de modo mais breve, limitando-se a dizer que houve produção de humor, graças à quebra de paralelismo semântico – este chamado pelas autoras de "ambiguidade" – produzida pela omissão do verbo "mudar".

2. Gêneros em rede: leitura e produção de texto. Autoras: Regina Braz Rocha e Maria Inês Batista Campos. Vol. Único. Coleção 360º. São Paulo: FTD, 2015.

As autoras não definem o que são figuras de linguagem nem fazem uma listagem delas, mas manipulam a metáfora em dois momentos. O primeiro acontece em uma atividade sobre o poema "Soneto de fidelidade", vinculando as figuras ao gênero "poema":

Os poemas apresentam recursos estilísticos específicos. O poeta seleciona palavras, organiza sintaticamente cada verso e cria imagens, por meio de diferentes figuras de linguagem, com a finalidade de produzir sentidos. Leia, a seguir, o poema de Vinicius de Moraes.



LINGUAGEM DO GÊNERO

ARTIMANHAS DO POEMA

Os poemas apresentam recursos estilísticos específicos. O poeta seleciona palavras, organiza sintaticamente cada verso e cria imagens, por meio do uso de diferentes figuras de linguagem, com a finalidade de produzir sentidos. Leia, a seguir, o poema de Vinicius de Moraes.

Soneto de fidelidade

De tudo ao meu amor serei atento
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento.

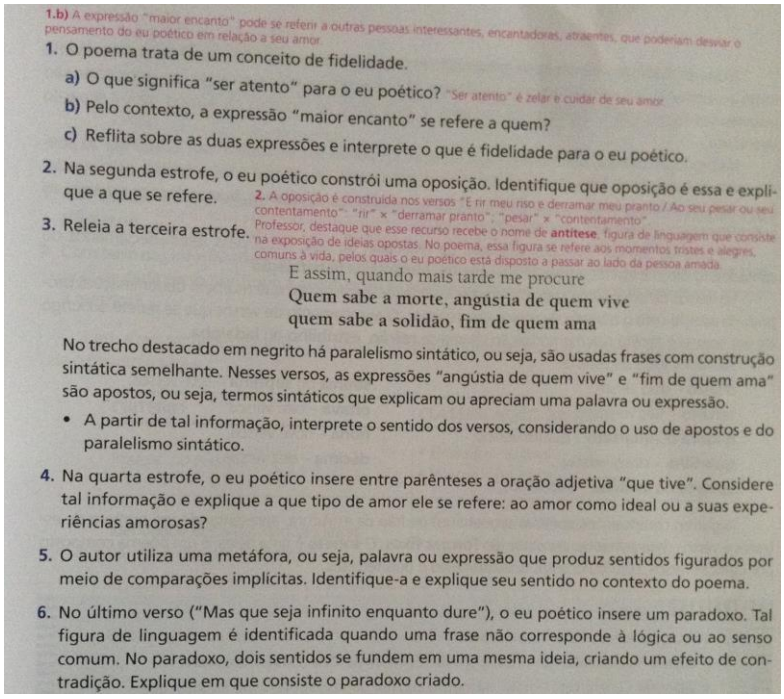
Quero vivê-lo em cada vão momento
E em seu louvor hei de espalhar meu canto
E rir meu riso e derramar meu pranto
Ao seu pesar ou seu contentamento

E assim, quando mais tarde me procure
Quem sabe a morte, angústia de quem vive
Quem sabe a solidão, fim de quem ama

Eu possa me dizer do amor (que tive):
Que não seja imortal, posto que é chama
Mas que seja infinito enquanto dure.

MORAES, Vinicius de. In: **Verso livre**: poemas. (Vários autores). São Paulo: Boa Companhia, 2012. p. 43.

"Soneto de Fidelidade" – Vinicius de Moraes, In: Nova Antologia Poética de Vinicius de Moraes, seleção e organização, Antonio Cícero e Eucanaã Ferraz, São Paulo, Companhia das Letras, Editora Schwarcz Ltda., 2008, p. 39. VM EMPREENDIMENTOS ARTÍSTICOS E CULTURAIS LTDA. além de: © VM e © CIA. DAS LETRAS (EDITORA SCHWARCZ)



1.b) A expressão "maior encanto" pode se referir a outras pessoas interessantes, encantadoras, atraentes, que poderiam desviar o pensamento do eu poético em relação a seu amor.

1. O poema trata de um conceito de fidelidade.
   a) O que significa "ser atento" para o eu poético? "Ser atento" é zelar e cuidar de seu amor.
   b) Pelo contexto, a expressão "maior encanto" se refere a quem?
   c) Reflita sobre as duas expressões e interprete o que é fidelidade para o eu poético.
2. Na segunda estrofe, o eu poético constrói uma oposição. Identifique que oposição é essa e explique a que se refere.
3. Releia a terceira estrofe.

2. A oposição é construída nos versos "E rir meu riso e derramar meu pranto / Ao seu pesar ou seu contentamento": "rir" × "derramar pranto"; "pesar" × "contentamento". Professor, destaque que esse recurso recebe o nome de **antítese**, figura de linguagem que consiste na exposição de ideias opostas. No poema, essa figura se refere aos momentos tristes e alegres, comuns à vida, pelos quais o eu poético está disposto a passar ao lado da pessoa amada.

E assim, quando mais tarde me procure
Quem sabe a morte, angústia de quem vive
quem sabe a solidão, fim de quem ama

No trecho destacado em negrito há paralelismo sintático, ou seja, são usadas frases com construção sintática semelhante. Nesses versos, as expressões "angústia de quem vive" e "fim de quem ama" são apostos, ou seja, termos sintáticos que explicam ou apreciam uma palavra ou expressão.

- A partir de tal informação, interprete o sentido dos versos, considerando o uso de apostos e do paralelismo sintático.

4. Na quarta estrofe, o eu poético insere entre parênteses a oração adjetiva "que tive". Considere tal informação e explique a que tipo de amor ele se refere: ao amor como ideal ou a suas experiências amorosas?
5. O autor utiliza uma metáfora, ou seja, palavra ou expressão que produz sentidos figurados por meio de comparações implícitas. Identifique-a e explique seu sentido no contexto do poema.
6. No último verso ("Mas que seja infinito enquanto dure"), o eu poético insere um paradoxo. Tal figura de linguagem é identificada quando uma frase não corresponde à lógica ou ao senso comum. No paradoxo, dois sentidos se fundem em uma mesma ideia, criando um efeito de contradição. Explique em que consiste o paradoxo criado.

Fig. 4. Atividade sobre o poema "Soneto de fidelidade", de Vinicius de Moraes.

As questões propostas pelas autoras visam à compreensão leitora e ao reconhecimento dos recursos expressivos utilizados pelo poeta, sem esgotá-los, porém. A manipulação das figuras está presente de forma direta nas questões 2 (antítese), 5 (metáfora) e 6 (paradoxo), como se lê tanto na questão ao aluno como na resposta trazida em vermelho direcionada ao professor.

Nesse mesmo livro, à p. 90, há uma proposta de trabalho específico com a metáfora, a partir da crônica "Urubus", de João do Rio (anexo G). O texto é reproduzido de forma integral pelas autoras, que primeiramente contextualizam e caracterizam o gênero, para em um segundo momento propor questões de compreensão. Por fim, com o objetivo de explorar os recursos estilístico-retóricos utilizados pelo escritor, o livro traz a seção "Linguagem do gênero", cujo subitem "Metáfora" não traz a definição desta figura, parecendo-nos deixar pressuposta a mediação do docente; há apenas um comando que atrela a metáfora ao objetivo de associar o comportamento de agentes funerários a urubus, animais que se alimentam de restos mortais: "Explique a metáfora: por que os agentes funerários podem ser considerados urubus?" (p. 90).

3. Português: linguagens (ensino médio) Autores: William Cereja e Thereza Cochar. Vol. Único. Coleção Conecte. São Paulo: Saraiva, 2014.

Nessa obra, não há uma definição específica para *o que* são figuras de linguagem e *quais* são, no entanto, os autores fazem menção à linguagem figurada como um dos aspectos da polissemia e da plurissignificação (campo da semântica) e a envolvem em atividades de compreensão leitora. Na atividade sobre o poema "Grito negro" (fig. 5), por exemplo, de José Craveirinha, os autores perguntam:

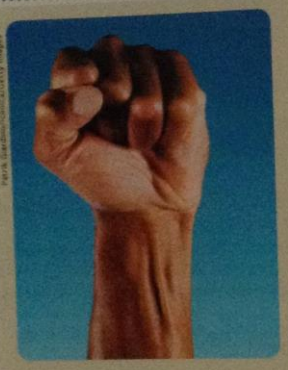
> Os poemas geralmente usam uma linguagem *plurissignificativa*, isto é, uma linguagem figurada, em que as palavras apresentam mais de um sentido. O eu lírico do poema lido, por exemplo, chama a si mesmo de *carvão*. Que sentidos têm as palavras *carvão* e *mina* no contexto? (p. 36, grifos dos autores).

Literatura: o encontro do individual com o social

Segundo o escritor Guimarães Rosa, literatura é feitiçaria que se faz com o sangue do coração humano. Isso quer dizer que a literatura, entre outras coisas, é também a expressão das emoções e reflexões do ser humano.

Leia, a seguir, um poema do escritor africano José Craveirinha.

LEITURA



Peter Dazeley/Getty Images

alcatrão: um dos componentes do carvão.
motriz: que se move ou faz mover alguma coisa.

Grito negro

Eu sou carvão!
E tu arrancas-me brutalmente do chão
e fazes-me tua mina, patrão.

Eu sou carvão!
e tu acendes-me, patrão
para te servir eternamente como força motriz
mas eternamente não, patrão.
Eu sou carvão
e tenho que arder, sim
e queimar tudo com a força da minha combustão.
Eu sou carvão
tenho que arder na exploração
arder até às cinzas da maldição
arder vivo como alcatrão, meu irmão
até não ser mais a tua mina, patrão.
Eu sou carvão
Tenho que arder
queimar tudo com o fogo da minha combustão.
Sim!
Eu serei o teu carvão, patrão!

(In: Mário de Andrade, org. *Antologia temática de poesia africana*. 3. ed. Lisboa: Instituto Cabo-Verdeano do Livro, 1980. v. 1. p. 180.)

1. O texto lido é um poema, um dos vários gêneros literários. Nos poemas, é comum o eu lírico expor seus sentimentos e pensamentos.

a) Qual é o tema do poema lido? A relação de exploração que há entre o patrão e o eu lírico, supostamente seu escravo ou empregado.

b) O que predomina nesse poema: aspectos individuais ou sociais? Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que, além da relação social, a mais evidente, há também a exposição dos sentimentos do eu lírico.

2. Os poemas geralmente utilizam uma **linguagem plurissignificativa**, isto é, uma linguagem figurada, em que as palavras apresentam mais de um sentido. O eu lírico do poema lido, por exemplo, chama a si mesmo de *carvão*. Que sentidos têm as palavras *carvão* e *mina* no contexto?

O carvão representa a força de trabalho do negro ("a força motriz") e a mina representa o próprio negro, ou seja, o lugar de onde o patrão extrai sua riqueza. Logo, carvão e mina representam a exploração do homem pelo homem, ou a exploração do homem negro pelo homem branco.

Eu lírico: a voz do poema

Chamamos de *eu lírico*, *eu poético* ou simplesmente *sujeito* à pessoa que fala no poema.

Nem sempre a voz do eu lírico corresponde à do escritor. Em várias canções de Chico Buarque, por exemplo, o eu lírico é feminino. Veja um trecho da canção "Ana de Amsterdam":

Eu cruzei um oceano
Na esperança de casar
Fiz mil bocas pra Solano
Fui beijada por Gaspar

3. Para o patrão, o eu lírico é carvão, pois é a força motriz do trabalho e da produção. O eu lírico aceita sua condição de "carvão", mas com um sentido diferente do que tem para o patrão. Releia os versos finais do poema e interprete o último verso. Resposta pessoal. Sugestão: Embora o eu lírico afirme que é carvão, não pretende continuar sendo o combustível da exploração do patrão, e sim "queimar tudo", isto é, destruir a própria figura do patrão, que representa a exploração.

Eu sou carvão
Tenho que arder
queimar tudo com o fogo da minha
[combustão.
Sim!
Eu serei o teu carvão, patrão!

4. O poema de Craveirinha, além de expressar os sentimentos e as ideias do eu lírico, é também uma recriação da realidade. Por meio dessa recriação o poeta denuncia as condições de vida a que eram submetidos os negros em Moçambique antes do processo de independência. Na sua opinião, a literatura pode contribuir para transformar a realidade concreta? Explique.

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam que sim, pois, denunciando os problemas da realidade, a literatura sensibiliza as pessoas, preparando-as e estimulando-as para as mudanças sociais.

5. O escritor e educador Rubem Alves afirma que o escritor "escreve para produzir prazer". Em sua opinião, a literatura proporciona prazer ao ser humano, mesmo quando trata de problemas sociais, como ocorre no poema de Craveirinha? Justifique sua resposta. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam que sim, pois, mesmo quando trata de problemas sociais, a literatura é capaz de provocar emoções e reflexões no ser humano.

6. Reúna-se com um colega e, com base na leitura do poema de Craveirinha e do conto "A mulher sem medo", de Moacyr Scliar, montem um quadro com as principais características do texto literário. Professor, Ao fazer a correção da questão, construa coletivamente um quadro com as principais características do texto literário. Sugestão de resposta: É um texto que recria ficcionalmente a realidade. Tem a finalidade de entretter o leitor, provocando-lhe sentimentos, emoções, reflexões, prazer. Apresenta uma linguagem organizada de modo a chamar a atenção sobre si mesma. Apresenta linguagem plurissignificativa. Ao mesmo tempo que expressa uma visão pessoal do mundo, tem também uma dimensão social, podendo contribuir para a transformação da sociedade.

Fig. 5. Atividade sobre o poema "Grito negro", de José Craveirinha.

Já na atividade sobre o poema “Minha desgraça” (fig. 6), de Álvares de Azevedo, os autores perguntam, na questão 7: “A linguagem empregada no poema é figurada, ou seja, é construída a partir de imagens. Identifique a figura de linguagem presente nestes versos do poema: *Eu sei... O mundo é um lodaçal perdido/ Cujo sol (quem me dera!) é o dinheiro...* (p. 51). Trata-se da metáfora, mas não identificamos no livro nenhuma passagem que a explique ao aluno.

CAPÍTULO 4

O poema

Retrato de Madame de la Pleigne, de François Pascal Simon Gerard.

TRABALHANDO O GÊNERO

Leia em voz alta o poema abaixo, procurando ficar atento(a) aos sons e ritmos que ele apresenta. A seguir, responda ao que se pede.

Minha desgraça

Minha desgraça, não, não é ser poeta,
Nem na terra de amor não ter um eco,
E meu anjo de Deus, o meu planeta
Tratar-me como trata-se um boneco...

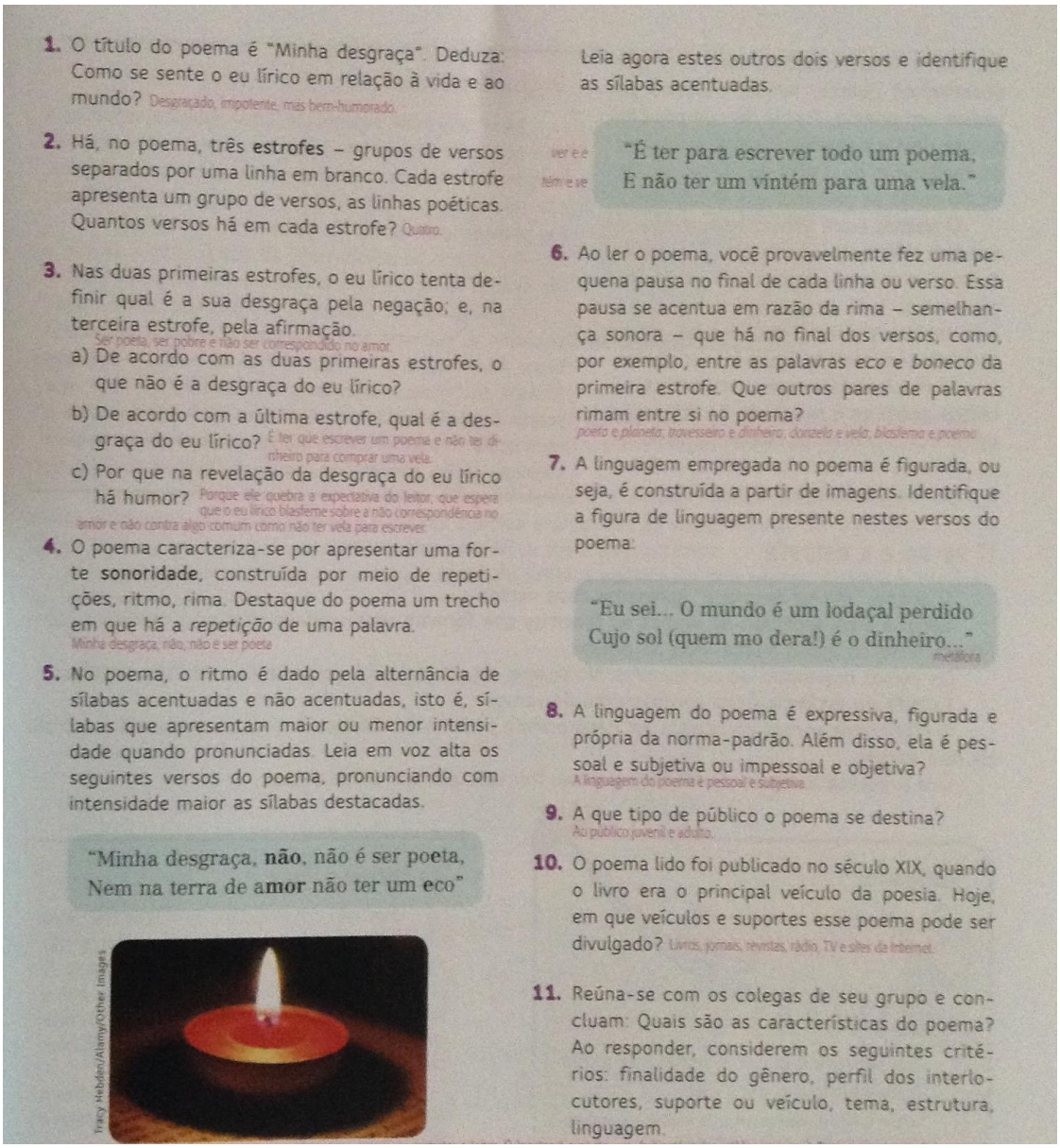
Não é andar de cotovelos rotos,
Ter duro como pedra o travesseiro...
Eu sei... O mundo é um lodaçal perdido
Cujo sol (quem mo dera!) é o dinheiro...

Minha desgraça, ó cândida donzela,
O que faz que o meu peito assim blasfema,
É ter para escrever todo um poema,
E não ter um vintém para uma vela.

(Álvares de Azevedo. In: Frederico Barbosa, org. *Clássicos da poesia brasileira*. São Paulo: O Estado de S. Paulo/Klick Editora, 1997. p. 98.)

Tracy Hebden/Alamy/Other Images

Fig. 6. Atividade sobre o poema “Minha desgraça”, de Álvares de Azevedo.



1. O título do poema é "Minha desgraça". Deduza: Como se sente o eu lírico em relação à vida e ao mundo? Desgraçado, impotente, mas bem-humorado.

2. Há, no poema, três **estrofes** – grupos de versos separados por uma linha em branco. Cada estrofe apresenta um grupo de versos, as linhas poéticas. Quantos versos há em cada estrofe? Quatro.

3. Nas duas primeiras estrofes, o eu lírico tenta definir qual é a sua desgraça pela negação; e, na terceira estrofe, pela afirmação. Ser poeta, ser pobre e não ser correspondido no amor.
   a) De acordo com as duas primeiras estrofes, o que não é a desgraça do eu lírico?
   b) De acordo com a última estrofe, qual é a desgraça do eu lírico? É ter que escrever um poema e não ter dinheiro para comprar uma vela.
   c) Por que na revelação da desgraça do eu lírico há humor? Porque ele quebra a expectativa do leitor, que espera que o eu lírico blasfeme sobre a não correspondência no amor e não contra algo comum como não ter vela para escrever.

4. O poema caracteriza-se por apresentar uma forte **sonoridade**, construída por meio de repetições, ritmo, rima. Destaque do poema um trecho em que há a *repetição* de uma palavra. Minha desgraça, não, não é ser poeta

5. No poema, o ritmo é dado pela alternância de sílabas acentuadas e não acentuadas, isto é, sílabas que apresentam maior ou menor intensidade quando pronunciadas. Leia em voz alta os seguintes versos do poema, pronunciando com intensidade maior as sílabas destacadas.

"Minha desgraça, **não**, não é ser poeta,
Nem na terra de **amor** não ter um **eco**"

Tracy Hebden/Alamy/Other Images

Leia agora estes outros dois versos e identifique as sílabas acentuadas.

ver e e
têm e ve

"É ter para escrever todo um poema,
E não ter um vintém para uma vela."

6. Ao ler o poema, você provavelmente fez uma pequena pausa no final de cada linha ou verso. Essa pausa se acentua em razão da rima – semelhança sonora – que há no final dos versos, como, por exemplo, entre as palavras *eco* e *boneco* da primeira estrofe. Que outros pares de palavras rimam entre si no poema? poeta e planeta; travesseiro e dinheiro; donzela e vela; blasfema e poema

7. A linguagem empregada no poema é figurada, ou seja, é construída a partir de imagens. Identifique a figura de linguagem presente nestes versos do poema:

"Eu sei... O mundo é um lodaçal perdido
Cujo sol (quem mo dera!) é o dinheiro..."
metáfora

8. A linguagem do poema é expressiva, figurada e própria da norma-padrão. Além disso, ela é pessoal e subjetiva ou impessoal e objetiva? A linguagem do poema é pessoal e subjetiva.

9. A que tipo de público o poema se destina? Ao público juvenil e adulto.

10. O poema lido foi publicado no século XIX, quando o livro era o principal veículo da poesia. Hoje, em que veículos e suportes esse poema pode ser divulgado? Livros, jornais, revistas, rádio, TV e sites da Internet.

11. Reúna-se com os colegas de seu grupo e concluam: Quais são as características do poema? Ao responder, considerem os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura, linguagem.

Fig. 6 (continuação). Atividade sobre o poema "Minha desgraça", de Álvares de Azevedo.

Em ambas as atividades, a metáfora não foi incorporada em sua plenitude ao forte sentido alegórico dos poemas. Em "Grito negro", o eu lírico se coloca como *carvão*, por ser um elemento tirado à força da natureza e utilizado como mão-de-obra para o enriquecimento do patrão, mesmo elemento que, por outro lado, pode ser empregado para queimar e destruir, ou seja, romper com o *status quo* da exploração, de acordo com o sentido geral do poema. Já em "Minha desgraça", a metáfora é empregada para ratificar o

descompasso entre o interior sensível e poético do eu lírico e o mundo exterior, completamente deteriorado pela insensibilidade do valor atribuído ao dinheiro.

5. Língua Portuguesa e Literatura - linguagens. Programa São Paulo Faz Escola. Vários autores. Material de apoio ao currículo do estado de São Paulo. Nova edição. Vol. 1 e 2. Governo do Estado de São Paulo, 2014-2017.

Primeiramente, é preciso ressaltar que as *Apostilas* do programa São Paulo Faz Escola são utilizadas como apoio ao aluno e ao professor, sendo o livro didático uma fonte de pesquisa ou aprofundamento de alguns tópicos, como vemos em 1. "b) O que são assonâncias? Encontre no livro didático ou em outro material de estudo um exemplo de assonância" (2ª série, vol. 1, p. 36); 2. "Professor, peça aos alunos que façam a sequência de atividades a seguir. Oriente-os a rever, na gramática ou no livro didático, o tópico 'figuras de linguagem'" (idem, orientação ao professor).

Posto isso, descreveremos a seguir atividades encontradas nas *Apostilas* que nomeiam diretamente as figuras de linguagem ou um conceito adjacente, como "sentido figurado" ou "conotação", por exemplo.

1ª série, vol. 2, p. 35 a 37 (Fig. 7): A partir de um trecho do poema "Violões que choram", de Cruz e Sousa, é pedida a definição de assonância (p. 36). A seguir, na definição do nível semântico-figurativo do poema, tem-se: "Refere-se ao uso afetivo que se faz da linguagem figurada, da qual destacamos de modo particular a metáfora". Não há, no entanto, um texto que a ilustre nem que mostre o seu potencial construtor de sentido, não ficando claro, tampouco, como se concretizaria, na linguagem poética, tal "uso afetivo". Os autores mencionam o verso "Amor é fogo que arde sem se ver" e, em um parágrafo breve, buscam agrupar "jogo metafórico", "jogo antitético" e a definição de oximoro: "a figura de linguagem em que existe um paradoxo e que harmoniza conceitos opostos em uma única expressão." Ainda entre as páginas 36 e 37, é proposto um exercício de associação entre figura – definição e exemplo, como se vê no destaque da figura 7.

▶ **Elaboração de fôlder**

Definição e elaboração de fôlder seguindo o projeto maior delineado para esta Situação de Aprendizagem.

Em um poema, a significação e seu valor literário podem dar-se não apenas na mensagem que ele, em uma primeira leitura, permite que o leitor construa. Os sons, as classes gramaticais, as estruturas sintáticas, os jogos semânticos, os recursos estilísticos, enfim, tudo possibilita que a linguagem poética se adense, ganhe sentido e valor artístico aos olhos sensíveis do leitor hábil.

A seguir vamos considerar alguns dos principais níveis semióticos que constituem a densidade da linguagem poética, conteúdo também explorado na seção "Lição de casa" do Caderno do Aluno.

O nível fonético do poema

Peça aos alunos que leiam com atenção a estrofe a seguir.

Este nível refere-se ao som do signo no poema. Observe:

[...]
Vozes veladas, veludosas vozes,
volúpias dos violões, vozes veladas,
vagam nos velhos vórtices velozes
dos ventos, vivas, vãs, vulcanizadas.
[...]

CRUZ e SOUSA, João da. Violões que choram. In: *Faróis*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1746>. Acesso em: 3 dez. 2013.

A repetição da *constritiva labiodental sonora* [v] e das *constritivas alveolares* [s] e [z] sugere:

a) o vento, levando consigo sons, músicas e vozes.

b) o desejo de fuga da realidade sentido pelo eu lírico.

c) que o poeta não consegue fazer um bom uso da língua portuguesa, revelando falta de criatividade.

d) que o leitor vai se cansar rapidamente ao ler um poema que repete tanto os mesmos sons.

e) a angústia de todos os que vão ler o poema.

Para você, professor!

A matéria fônica desempenha função expressiva ao reforçar sensações de agrado ou desagrado, até mesmo sugerindo ideias e provocando-nos impressões. Isso ocorre por causa das qualidades de timbre, altura, duração e intensidade dos sons da língua.

Professor, peça que os alunos respondam às questões no caderno.

1. Em um poema:

a) O que são aliterações? Encontre no livro didático ou em outro material de estudo um exemplo de aliteração.

São fenômenos da linguagem que consistem em repetir fonemas idênticos ou parecidos (consoantes ou vogais)

Fig. 7. Atividade sobre o poema "Violões que choram", de Cruz e Sousa e sobre o nível semântico-figurativo do poema.

em uma frase ou verso, especialmente nas sílabas tônicas.

b) O que são assonâncias? Encontre no livro didático ou em outro material de estudo um exemplo de assonância.

Trata-se da repetição de vogais na mesma frase ou verso.

c) O que são rimas? Encontre no livro didático ou em outro material de estudo um exemplo de rima.

Rimas são aproximações entre sons idênticos em um poema. Usualmente, são formadas pela constante repetição da última vogal tônica do verso e dos fonemas que eventualmente a seguem.

2. Desperte o poeta dentro de você e escreva um poema em que apareçam exemplos de aliteração, assonância e rima.

O nível morfossintático do poema

Tratamos aqui das classes gramaticais e das funções sintáticas das palavras no poema.

1. Observe:

I. Os campos ficaram verdes.
II. Os campos verdejaram.

Qual das duas frases lhe parece mais poética? Por quê?

A maioria das pessoas tende a escolher a frase II, pois o verbo "verdejar", intransitivo, apresenta maior força expressiva do que a construção verbo de ligação mais predicativo do sujeito, "ficaram verdes".

2. Responda no caderno: Qual das duas frases a seguir você considera mais poética? Por quê?

I. O menino melancólico me emocionou.
II. A melancolia do menino me emocionou.

O adjetivo (melancólico) caracteriza a emoção do ser de que se fala (o menino), que funciona como núcleo do sujeito. O substantivo abstrato (melancolia) põe em evidência o sentimento, dando-lhe maior destaque. Apresenta-o quase como separado do ser que vive esse sentimento.

O mesmo ocorre com o uso do verbo em forma sintética ou perifrástica, como já estudamos na primeira Situação de Aprendizagem deste volume.

A expressividade de um texto é construída por aquilo que falamos associado a como falamos.

O nível semântico-figurativo do poema

Refere-se ao uso afetivo que se faz da linguagem figurada, da qual destacamos de modo particular a **metáfora**. Embora a expressividade se concentre em determinada palavra, o sentido somente será construído pela relação semântica dessa palavra com outras. Como exemplo, o conhecido verso de Luís Vaz de Camões: "Amor é fogo que arde sem se ver".

Nesse verso, o jogo metafórico não se reduz a comparar o amor ao fogo: algo devorador, que consome ao mesmo tempo que aquece. O eu lírico vai além e nos diz que não se trata de uma espécie qualquer de amor, mas daquele que arde sem se ver. Aqui o jogo antitético (de antíteses) é completo: todo fogo que arde é visível, mas o amor, indo contra toda a lógica, arde e não se vê. Denominamos oximoro a figura de linguagem em que existe um paradoxo e que harmoniza dois conceitos opostos em uma única expressão.

Professor peça aos alunos que façam a sequência de atividades a seguir. Oriente-os a rever, na gramática ou no livro didático, o tópico "figuras de linguagem".

1. Relacione adequadamente os três grupos: figura – definição – exemplo.

FIGURA:

(A) Antítese
(B) Metáfora
(C) Metonímia
(D) Sinestesia

Fig. 7 (continuação). Atividade sobre o poema "Violões que choram", de Cruz e Sousa e sobre o nível semântico-figurativo do poema.

DEFINIÇÃO:

(D) Relação de planos sensoriais diferentes, tais como olfato com paladar ou olfato com audição.

(B) Aproximação de palavras em que um termo substitui outro em vista de uma relação de semelhança entre os elementos designados por esses termos.

(A) Aproximação de palavras ou ideias com significados opostos.

(C) Emprego de um termo por outro, uma vez que se verifica a possibilidade de associação entre eles.

EXEMPLO:

(B) Ela tem o mais lindo sorriso de luz que eu já vi.

(C) Ouvi Jota Quest enquanto vinha para a escola.

(D) Nos seus cabelos negros eu respiro o odor suave da escuridão.

(A) "Quem tudo quer, nada tem" (provérbio popular).

2. Leia com atenção este conhecido verso do poeta português Luís Vaz de Camões:

"Amor é fogo que arde sem se ver".

Após a discussão em sala de aula, complete a análise desse verso com as palavras do quadro a seguir. Observe que uma das palavras do quadro vai sobrar:

opostos – arde – fogo – antítese – aquece – visível – oximoro – olhar

Nesse verso o amor é comparado ao fogo: algo devorador, que consome ao mesmo tempo que aquece. O eu lírico vai além e nos diz que não se trata de uma espécie qualquer de amor, mas daquele que arde sem se ver. Aqui o leitor encontra uma antítese: todo fogo que arde é visível, mas o amor, indo contra toda a lógica, arde e não se vê. É chamada de oximoro a figura de linguagem que harmoniza dois conceitos opostos em uma única expressão.

1. No caderno, escreva uma frase em que se note a mesma figura de linguagem presente no verso de Luís Vaz de Camões: "O mundo todo abarco e nada aperto".

Há diversas possibilidades de resposta, mas o aluno deve dar um exemplo de antítese.

2. No caderno, escreva uma frase em que se note a mesma figura de linguagem presente na frase do escritor brasileiro Alphonsus de Guimaraens: "Nasce a manhã, a luz tem cheiro...".

O termo "a luz" apela para nossa visão, no entanto o poeta atribui a ela aroma, "tem cheiro", relacionando-a ao sentido do olfato. É importante que o aluno, em sua resposta, dê um exemplo de sinestesia.

O objetivo desta atividade proposta **não** é ensinar todos os níveis de análise de um poema para que, depois, os alunos comecem a fazer suas pesquisas.

Ao contrário, o que se espera é desenvolver a sensibilidade linguística dos alunos no processo de leitura do texto poético.

Assim, apresente os níveis de modo introdutório, sem concentrar-se em nenhum deles. É possível que seus alunos já tenham boa visão geral dos elementos linguísticos que formam esses três níveis semióticos.

Mas o que os alunos produzirão?

Partindo de diferentes elementos que constituem esses níveis, em grupos, os alu-

Fig. 7 (continuação). Atividade sobre o poema "Violões que choram", de Cruz e Sousa e sobre o nível semântico-figurativo do poema.

Dessa atividade proposta, depreende-se que os alunos tenham de fato um material extra de pesquisa para entender melhor também a sinestesia – recurso que não havia sido citado na parte teórica anterior – ou que a mediação do professor supra essa ausência. É possível, por outro lado, que os autores tenham julgado suficiente definir a sinestesia (definição D da atividade) para que o aluno a entendesse. Trata-se de uma atividade de caráter quase puramente formal e monológico, fechado, e que descontextualiza os trechos usados para ilustração, impedindo, portanto, que o sentido do texto seja construído em sua plenitude.

2ª série, vol. 1, p.126-127[32]: Também de caráter formal e monológico mostra-se a atividade 3 das páginas citadas (fig. 8), uma vez que se define a metonímia dando-se, a seguir, frases que a contêm para que o aluno a reconheça e explique se se trata de "autor pela obra", "objeto pelo conteúdo" ou "parte pelo todo".

[32] Nos cadernos da 3ª série, não há menção nem às figuras de linguagem nem a termos adjacentes.

Observe que há mais palavras no quadro do que espaços no texto.

O romance é o __gênero__ mais conhecido da __literatura__. Nele, dá-se maior atenção aos elementos __narrativos__, como personagens principais e secundárias, espaço, tempo etc., aparecendo questões como a __análise__ psicológica das personagens e suas __relações__ estabelecidas com o mundo. Especialmente de origem __popular__, acompanhou o percurso das tendências literárias, traçando um quadro de análise da __sociedade__ em geral.

1. Pesquise outras músicas que tenham a mulher como tema principal, com diferentes imagens sobre ela. Traga-as na próxima aula. O professor abrirá um espaço para você mostrar o que encontrou e discutir os pontos de vista.

Acolha as diferentes pesquisas, verificando o modo como os alunos investigaram e as maneiras como a mulher é retratada.

2. Procure um poema de Álvares de Azevedo e outro de Castro Alves com o tema *mulher*. Selecione, com seus colegas, os textos que serão posteriormente usados na classe, sob orientação do professor.

Acolha as diferentes sugestões, verificando as mais interessantes para exposição em classe.

Uma palavra por outra

Podemos trocar uma palavra por outra não porque elas sejam sinônimas, mas quando queremos reforçar uma imagem. Veja: "Fernando se casou com a Gisele Bündchen do escritório".

1. O que o nome *Gisele Bündchen* representa? Ou seja, o enunciado diz que ele realmente se casou com ela? Explique no caderno.

A resposta dos alunos deve simular a seguinte ideia: nessa frase, "Gisele Bündchen" quer dizer mulher linda, exemplo de perfeição e beleza, o modelo de todas as mulheres lindas. Dessa forma, o enunciador desenvolve um raciocínio metonímico machista e reducionista da imagem da mulher.

Para você, professor!

Destaque a visão de mundo revelada pelas metonímias no seu uso cotidiano: ao reduzir o ideal de mulher a Gisele Bündchen, que visão de mulher se revela a mais importante? A que reduzimos a capacidade feminina de pensar, criar, sentir? A sociedade atual ainda carrega a ideia machista da mulher ideal submissa presente na letra de música *Ai, que saudades da Amélia*, mas, de certa forma, piora essa situação ao valorizar não a atitude resignada e altruísta da mulher, mas apenas a sua forma, o seu corpo, como se fosse algo sem sentimentos, emoções ou raciocínio.

Comente, no entanto, a presença de uma visão machista transposta para o universo masculino, revelando a mesma maneira de ver o mundo.

A metonímia é uma figura de linguagem que ocorre somente com o substantivo. Esse efeito é obtido quando uma palavra que designa certa realidade, no caso, *bela*, *beleza*, *perfeição*, é trocada por outra que denota uma realidade diferente, mas com a qual pode associar-se por meio do sentido. No exemplo, *Gisele Bündchen* representa todas as mulheres bonitas.

2. Seguindo a linha de raciocínio do quadro anterior, que visão de mundo é revelada na frase *Minha tia é uma Amélia*? Responda no caderno.

Fig. 8. Atividade sobre as figuras de linguagem com base no sistema "nome da figura-definição-exemplo".

Minha tia é uma mulher submissa. Valoriza-se aqui apenas a imagem generalizada da mulher sem vontade própria.

3. Identifique e explique as metonímias que aparecem nas frases a seguir:

a) Ouvi Arnaldo Antunes com atenção.
O autor pela obra: Ouvi a música de Arnaldo Antunes com atenção.

b) Ela tomou dois copos assim que chegou.
O objeto pelo conteúdo: Ela tomou o líquido contido em dois copos assim que chegou.

c) Precisamos de cabeças inteligentes neste país!
A parte pelo todo: Precisamos de pessoas inteligentes neste país!

d) Leu José de Alencar, embora não fosse fácil.
O autor pela obra: Leu o livro de José de Alencar embora não fosse fácil.

e) Com muito suor, conseguiu comprar a sua casa.
Efeito pela causa: suor equivale ao efeito de haver trabalhado muito.

4. No trecho que lemos de *Senhora*, Aurélia desenvolve um raciocínio metonímico que reduz o valor do ser humano. Explique.
Ela compara os homens a dinheiro. Substituindo a parte pelo todo: o homem (ser social) é desarticulado de seus valores morais e intelectuais e passa a ser medido apenas em função de valores financeiros.

Seixas se casa pelo dote, revelando uma mentalidade mercantil própria da época em que o romance é escrito (e, de algum modo, também presente nos dias de hoje).

É muito possível que a resposta de seus alunos não seja tão articulada como a que apresentamos aqui. O importante é que eles percebam que, ao igualar homem a dinheiro, Aurélia reduz o valor do ser humano. Explique de que modo essa metonímia constrói a própria estrutura da obra.

Utilize o livro didático para encontrar mais exemplos de metonímia. Recorra também a *slogans* e propagandas locais em que essa construção linguística se revele.

Incentive, também, seus alunos a lerem o livro integralmente. A obra de José de Alencar pode ser encontrada na biblioteca ou sala de leitura da escola. Pode, até mesmo, ser obtida na internet.

Procure no livro didático ou em uma gramática um exercício sobre advérbios e outro sobre metonímia. Resolva-os no caderno. O professor vai verificar a resolução de sua tarefa.
Verifique a adequação dos conceitos de advérbio e metonímia.

Produção escrita

A mulher, entre Aurélia e Amélia

1. Em dupla, escolham um dos poemas de Álvares de Azevedo ou Castro Alves selecionados na seção "Lição de casa" da página 126 para fazer o próximo exercício.

Após a seleção, peça aos alunos que elaborem um **texto expositivo** comparando um dos poemas com a letra da música *Ai, que saudades da Amélia*, de Ataulfo Alves e Mário Lago, ou com o trecho examinado de *Senhora*, de José de Alencar. O texto expositivo aprofunda informações sobre um tema específico, que deve ser claramente identificado pelo leitor. Algumas das características dessa tipologia são definidas a seguir:

- **enfoque objetivo**: evitar adjetivos desnecessários;
- **clareza**: preferência por períodos curtos e em ordem direta (sujeito + verbo + complementos ou predicativos);

Fig. 8 (continuação). Atividade sobre as figuras de linguagem com base no sistema "nome da figura-definição-exemplo".

Nesse caso, não há um texto em que presença das figuras de linguagem seja fator basilar para a construção de sentido pelo aluno. É possível que este conclua a atividade sem entender por que efetuou a substituição lexical e sem conhecer sua potencialidade semântico-discursiva em textos de diversos gêneros, como vem sendo proposto pelos próprios documentos oficiais.

A partir de tais definições e atividades, além das mesclagens teóricas já mencionadas, percebem-se traços limitadores que não aparecem de modo tão dicotômico no discurso dos professores. É só relermos a definição de I11 do que seriam as figuras de linguagem para ver que o professor muitas vezes vai além do que se pode encontrar no material didático:

> Informante 11: "Estratégia necessária à formulação de enunciados que não podem ser produzidos com os significados disponíveis, fixados pelo uso, e comuns ao produtor e ao destinatário, ao mesmo tempo. Indispensável à comunicação de conteúdos de caráter abstrato (como ideias e conceitos novos) ou subjetivo (impressões, sensações, percepções, sentimentos etc.) Aliás, a força expressiva dos conteúdos poéticos e emocionais coloca o uso da linguagem figurativa no centro da produção literária. No caso dos textos escritos destinados ao público — caso da literatura —, a linguagem figurada exigirá esforços de compreensão e interpretação, pois cria efeitos de ambiguidade e polissemia, quase sempre intencionais. Esses mesmos efeitos são, por consequência, marca distintiva da linguagem artística em oposição à linguagem ordinária que tende à clareza e precisão típicas da economia das interações interpessoais."

Pensamos ser dicotômica, por exemplo, a abordagem da obra 1, que restringe as figuras ao plano da expressão, sem mencionar o efeito de sentido sobre o interlocutor, bem como limita o uso do sentido figurado – no qual as figuras são centrais – a textos de "função estética", e o uso do sentido literal a textos de "função utilitária", os quais abrangeriam, segundo Abaurre e Pontara, os textos persuasivos. Ora, isso faz cair por terra toda a retórica, desde Aristóteles até Perelman e Olbrechts-Tyteca, pois o "estilo corrente", como Aristóteles denomina o que se chama hoje de "sentido literal" não dá conta da persuasão, a qual é necessariamente ornamentada.

Dessa forma, não se pode dizer, no caso de nosso *corpus* especificamente, que há uma adoção restrita e cega das definições trazidas nos manuais didáticos utilizados pelos professores. Parece-nos que se apropriam delas e as modificam de acordo com seus saberes formais (universitários) e práticos, sendo a compreensão leitora e a autoria uma preocupação demonstrada nas respostas e da qual somente a teoria dos gêneros do discurso em si parece não dar conta, o que seria plenamente solúvel por meio de um caminho metodológico que incorporasse as figuras ao gênero. Dos professores entrevistados que

mencionaram utilizar o suporte de um livro didático, destacamos I4 e I7, exemplos de como o material pode ajudar ou não na mediação do professor. O professor I4 utiliza o livro *Gêneros em rede: leitura e produção de texto* (2), cujo trabalho com as figuras está presente de forma diluída, como descrevemos acima, trazidas como suporte para a leitura de poemas e de um determinado texto ("Urubus", de João do Rio), pertencente a um determinado gênero (crônica). Em sua resposta C7, esse professor relata que ensina as figuras a partir do texto, tomado enquanto objeto de estudo, sendo verificado *se* e *como* as figuras de linguagem integram os componentes estilísticos de determinado gênero (Cf. Anexo D), o que de fato aparece na atividade que pudemos descrever. Nesse caso, percebe-se que há uma relação evidente entre o que traz o livro didático e a resposta do docente, fazendo-nos supor que esse material lhe dá suporte para o ensino das figuras de linguagem. Já no caso de I7, professor da rede estadual que utiliza as *Apostilas* do programa São Paulo Faz Escola (5), material de uso obrigatório, percebemos que há uma grande disparidade entre a profundidade proposta pelo docente e as atividades presentes no material. Podemos afirmar isso em função da abordagem predominantemente mecânica e monológica das *Apostilas*, que contrasta com a informada por I7 em C7 e C8 (Cf. Anexo D): o docente diz que ensina as figuras por estas serem "recursos estilísticos interessantes e presentes em textos de diversas esferas sociais e diferentes gêneros", que "para fazer uma boa leitura desses textos, é preciso conhecê-los e também produzir textos mais expressivos" (C7) e que ensina as figuras visando ao aprimoramento da leitura e da escrita dos alunos, além de ser um conteúdo previsto no currículo da rede estadual e presente nas *Apostilas.* Essa diferença de profundidade entre material de apoio e os dados informados por I7 nos permite concluir que há uma mediação mais intensa desse professor no ensino das figuras de linguagem, pois o material não supre as necessidades de fornecimento de textos e de atividades direcionadas à abordagem discursiva relatada pelo docente.

3.2.4 Figuras de linguagem: para além dos gêneros do discurso

Quando um rio corta, corta-se de vez
o discurso-rio de água que ele fazia;
cortado, a água se quebra em pedaços,
em poços de água, em água paralítica.
Em situação de poço, a água equivale
a uma palavra em situação dicionária:
isolada, estanque no poço dela mesma,
e porque assim estanque, estancada;
e mais: porque assim estancada, muda,
e muda porque com nenhuma comunica,
porque cortou-se a sintaxe desse rio,
o fio de água por que ele discorria.

O curso de um rio, seu discurso-rio,
chega raramente a se reatar de vez;
um rio precisa de muito fio de água
para refazer o fio antigo que o fez.
Salvo a grandiloqüência de uma cheia
lhe impondo interina outra linguagem,
um rio precisa de muita água em fios
para que todos os poços se enfrasem:
se reatando, de um para outro poço,
em frases curtas, então frase e frase,
até a sentença-rio do discurso único
em que se tem voz a seca ele combate.

João Cabral de Melo Neto, "Rios sem discurso"

Antes de refletir com maior profundidade sobre as potencialidades das figuras de linguagem em atividades de leitura e escrita, consideramos importante ter uma visão ampla sobre a associação feita pelos professores entre elas e os gêneros do discurso.

O anexo E mostra, então, o cruzamento entre o perfil dos informantes, as linhas teóricas mencionadas e os gêneros textuais associados por eles às figuras: predominam os da esfera poética, mas não somente, o que demonstra, novamente, um posicionamento teórico mais contemporâneo, uma vez que, tradicionalmente, as figuras de linguagem sempre estiveram vinculadas à linguagem *especial* literária, em oposição à linguagem dos gêneros da esfera cotidiana, visão que os materiais didáticos parecem confirmar, apesar de relativizarem essa associação ao considerar que se trata apenas de uma *predominância* (Cf. ABAURRE; PONTARA). A partir do gráfico 10, fica mais fácil visualizar a associação feita pelos docentes.

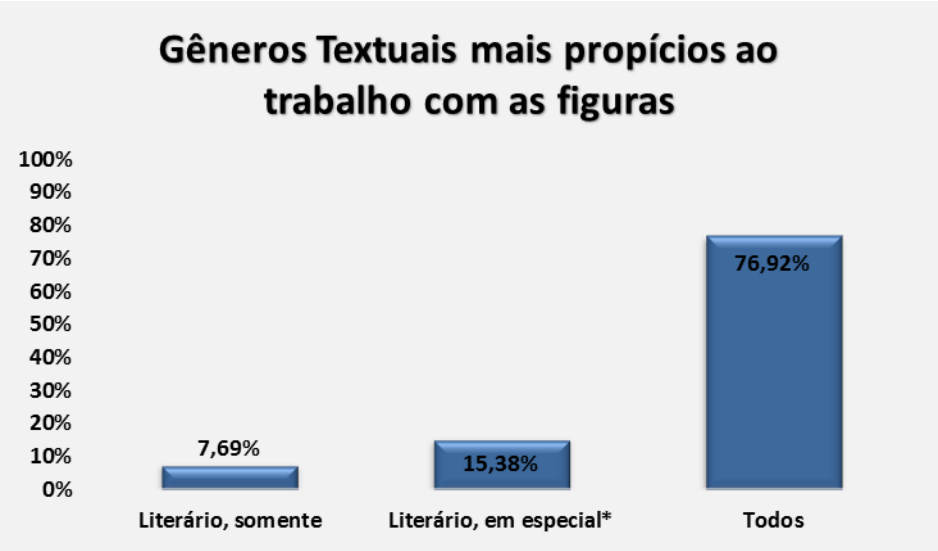


Gráfico 10. Informantes – gêneros textuais mais associados ao uso das figuras. *Inclui as canções, consideradas pelos professores, ao que parece, como extensão do texto poético.

Sabe-se que se mostra inviável hoje em dia lecionar português sem a premissa do conceito de gêneros do discurso que embasou os PCNEM de 2002 e os cursos de graduação a partir de então. Essa mesma premissa orientou a formulação da questão C11 do questionário e, pelo que se vê a partir das respostas, não houve sobre ela um estranhamento por parte dos professores, os quais, muito pelo contrário, contribuíram acrescentando mais gêneros que não haviam sido citados. Embora haja preponderância dos textos literários (100%) na associação com as figuras de linguagem, os professores, em sua maioria, citam em suas práticas textos de diversas esferas de comunicação (somente I6 associa somente aos textos literários poéticos, de forma ainda mais restrita) (Cf. Gráfico 10). Da mesma forma, a maior parte dos professores informantes não associa as figuras somente à componente gramática: 7 (53,84%) associam as figuras a *todas as componentes do português* (produção de textos, gramática e literatura); 3 (23,07%) as associam às *componentes produção de textos e literatura*; 1 (7,69%) as associa a *gramática e literatura;* e 2 (15,38%) a *gramática e produção de textos* (cf. gráfico 11).

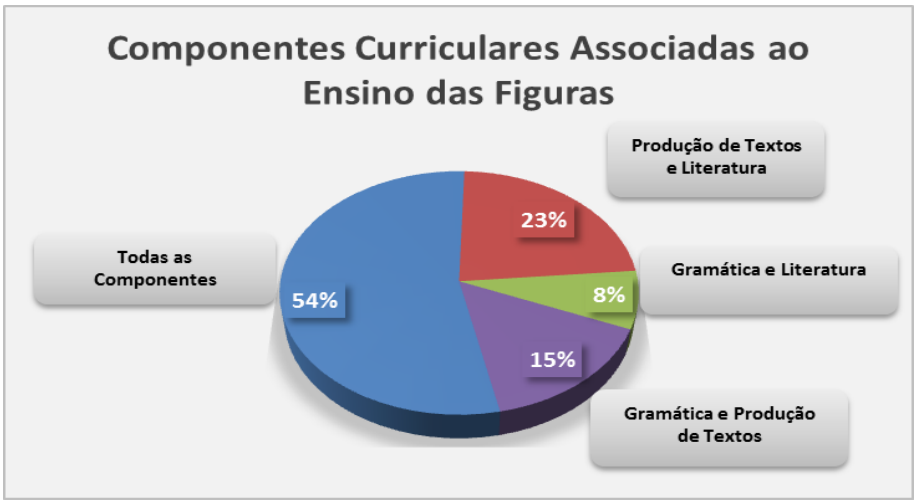


Gráfico 11. Componentes curriculares associadas ao ensino das figuras.

Observando-se o gráfico 11 e os itens tabulados no anexo E, a partir das questões abertas C7 ("Por que você ensina as figuras de linguagem?") e C15 ("Você consegue avaliar se o ensino das figuras de linguagem contribui para um melhor desempenho dos alunos quanto à leitura, escrita e produção de textos?"), e à fechada C8 ("Para que você ensina as figuras de linguagem?"), tem-se que, de modo geral, os docentes buscam, por meio do ensino das figuras de linguagem, explorar um recurso para a compreensão leitora – uma vez que elas são fatores de plurissignificação –, melhorar a percepção estética dos alunos, torná-los mais sensíveis aos efeitos de sentido que as figuras podem produzir, oferecer por meio das figuras uma forma diferente de apreender o mundo e "sensibilizar o aluno para o uso argumentativo do estilo", objetivos pertinentes à expectativa de aprimoramento da competência leitora e de uma escrita autoral. Apesar de alguns professores relatarem certeza no cumprimento desses objetivos (I2, I3, I5, I6, I7, I9, I11, I12 e I13) e outros afirmarem nem sempre poder mensurar a intensidade com que esse aprimoramento ocorre (I1, I4, I8, I10), não há dúvidas, para eles, sobre a relevância de ensinar as figuras de linguagem, visando, sobretudo, à competência leitora e à autoria. Seguem algumas respostas significativas à questão C7:

> Informante 1: "Estimular o senso estético, com intenção de que isso ajude os alunos a cultivar certos hábitos de leitura; melhoria da leitura e da escrita; sensibilização do aluno para o uso argumentativo do estilo; treino específico do uso de figuras com o fim de escrever com clareza e de forma didática."

> Informante 3: “Considero uma ferramenta imprescindível para o entendimento de textos, em especial os literários. São também recursos para ajudar o aluno a desenvolver mais suas habilidades de fala e escrita.”
>
> Informante 4: “A minha disciplina engloba práticas de leitura, de produção de textos e análise linguística, tendo como objeto de ensino-aprendizagem o texto, em diferentes gêneros discursivos. O foco no ensino das figuras de linguagem se dá a partir da seleção de textos, ou seja, as figuras são ensinadas se o texto tomado como objeto de estudo traz esse recurso ou se esse recurso integra uma característica estilística de determinado gênero. Logo, ensino figuras de linguagem porque elas são recursos discursivos que constroem sentido nos textos escolhidos como objetos de conhecimento.”
>
> Informante 5: “Porque elas funcionam como ferramenta de interpretação e produção de textos. A partir da interpretação e da apropriação, os estudantes podem usar as figuras de linguagem em suas próprias produções.”
>
> Informante 6: “O conhecimento das figuras de linguagem é fundamental para o desenvolvimento da leitura consciente, para o desenvolvimento de um olhar para a literatura que a compreenda também como uma técnica: a linguagem literária constrói-se com método.”
>
> Informante 8: “Para mobilização de recursos que provoquem efeitos estéticos e estilísticos em produções textuais de gêneros distintos. Para ampliar a compreensão de textos em diferentes níveis ou camadas (ironia, por exemplo).”
>
> Informante 9: “Porque são formas possíveis de utilização da linguagem. Muitas vezes são necessárias para a compreensão e produção textual. Também porque transmitem possibilidades de pensar o mundo de forma diferenciada.”
>
> Informante 12: “As figuras de linguagem são, entre outros elementos, parte da construção de sentidos no discurso.”

Vê-se de forma clara que, para tais professores, o ensino das figuras contempla o dialogismo constitutivo da linguagem, e deve dar espaço para o aluno ser sujeito da compreensão leitora e de sua produção escrita, não um mero reprodutor de modelos. Ao mesmo tempo, esses docentes assumem a *dinamicidade* da significação dos textos com os quais trabalham e, nesse ponto, vão ao encontro do que Vigotski (2008, p. 181) afirma sobre o predomínio do *sentido sobre o significado,* e a existência de *sentidos* construídos de acordo com cada subjetividade:

> (...) o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações de sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala.

Essa asserção de Vigotski é fundamental para pensar as figuras de linguagem, tanto na leitura como na escrita, uma vez que estas são, justamente, desestabilizadoras do significado e produtoras de sentido; ou seja, como diria João Cabral de Melo Neto, elas tiram a palavra de seu estado de "poço", "água paralítica", e a colocam em estado de "rio", "para que todos os poços se enfrasem" e se produza o discurso.

Apesar do posicionamento plural e dialógico relatado por nossos informantes, sabe-se que tal dinamicidade de sentidos é, ainda, muitas vezes, simplificada pelos professores e pelos materiais didáticos, e a voz do aluno sujeito-leitor, silenciada. É o que apontam pesquisas recentes sobre práticas de leitura, como a de Ariane Mieco Sugayama (2016, p. 396), para quem o monologismo continua predominante nas práticas de leitura escolar:

> A prática de leitura escolar dominante, cujos pressupostos são orientados por uma epistemologia monológica da linguagem, está fortemente arraigada no contexto escolar, o que nos levou a uma concepção de ensino-aprendizagem que valida apenas uma leitura, geralmente, a do material didático, endossada pela voz do professor enquanto autoridade interpretativa do texto (...).
>
> No que se refere ao ensino de leitura, o monologismo orienta os modos específicos de refletir, agir e ler, presentes na prática de leitura escolar dominante, levando os alunos a comportamentos de passividade e alienação de suas vozes, pois ler é apenas decodificar, memorizar, copiar e parafrasear o que "está" no texto e é "passado" pelo professor.

Segundo a pesquisadora e o grupo de prática de letramento Pensar Alto em Grupo[33], é preciso pensar uma prática social de leitura, na qual os leitores, numa interação face a face, partilhem, negociem, construam e avaliem os diferentes sentidos, socializando-

[33] Núcleo de pesquisa de práticas de leitura e letramento da PUC-SP, sob coordenação da Profª Mara Sophia Zanotto, do Grupo de Estudos da Indeterminação da Metáfora (GEIM).

os. O aluno, como sujeito-leitor, teria espaço para suas vozes e subjetividades, construindo a leitura em forma de hipóteses, que podem ser mais ou menos relevantes em relação ao texto (SUGAYAMA, 2016, p. 398). Nesse sentido, é fundamental o papel do professor como um mediador da construção das leituras que possibilite aos alunos serem, eles também, mediadores entre si, rejeitando ou aceitando propostas de interpretação de cada sujeito.

Annie Rouxel, ao comentar e aprofundar os conceitos de Eco sobre "utilizar" um texto e "interpretá-lo", esclarece que a interpretação está ligada a um saber sobre a literatura e a uma experiência rica e diversa, sempre se controlando a subjetividade e respeitando os limites do que o texto *diz* (ROUXEL, 2013, p. 153).

Entretanto, tal manipulação de ferramentas de análise linguística e textual não pode ser feita de forma mecanicista e prioritária, como durante muito tempo se fez, sem questionamento[34], no ensino das figuras e na composição de materiais didáticos. Segundo a autora:

> No ensino médio, a relação com o texto que aparece no exercício codificado do comentário é totalmente diverso: frequentemente, a subjetividade do leitor é deixada de lado em benefício da observação do jogo das formas, e esse fenômeno é ampliado pelos desvios tecnicistas tantas vezes denunciados, mas sempre em execução nas tarefas (ROUXEL, 2013, p. 155).

3.2.5 Como você ensina as figuras de linguagem?

Em nosso questionário, formulamos a questão C10 (Como você ensina as figuras de linguagem?) de forma semiaberta, ou seja, colocamos como opções não excludentes aos docentes dois métodos possíveis de trabalho com as figuras, ligados: A) à definição, memorização e exemplos e B) exemplos no texto, definição e memorização; em C, abrimo-la para que eles descrevessem outras formas de trabalho com o tema. As respostas se configuraram da seguinte maneira: nenhum professor assinalou a opção A como método de ensino; B foi assinalado por 09 docentes (I1, I2, I3, I5, I6, I8, I9, I10, I13), ressaltando-se a ressalva de I10 a esse tópico fechado: "Entre a leitura e as definições, há ainda mediações"; e C foi assinalado por 05 docentes, cujas respostas transcrevemos abaixo.

[34] Faço a ressalva "sem questionamento" porque, se hoje ainda ocorrem tais práticas, elas ao menos não estão mais previstas nos documentos oficiais e na formação contemporânea dos docentes, como vimos discutindo.

C) Outros. Quais?

> I3: Produções de texto com determinadas figuras previamente combinadas.
>
> I4: Exemplos na construção de sentido em diferentes textos de diferentes gêneros. Ao final da sequência didática, recupero com a turma as figuras estudadas e proponho análise de questões vestibulares para atender às necessidades imediatas dos alunos e da escola.
>
> I7: Exemplos nos textos e exercícios sobre as figuras, mas sem memorização.
>
> I11: Não trabalho as figuras como tema ou tópico de ensino, mas como característica da linguagem verbal. Assim, falo delas o tempo todo.
>
> I12: Leitura de textos, identificação, relação forma-sentido na frase ou verso, relação no sentido global do texto (tema), relação com o momento/ contexto de produção (sem memorização).

Das respostas obtidas à questão C10, temos que os professores rejeitam o método tradicional de ensino das figuras de linguagem, representado pela opção A, que parte da definição e chega à memorização em si mesma, prática que chamamos de monológica, porque estanque e esvaziada de uma discussão sobre os efeitos de sentido pretendidos pelo autor, conforme seus objetivos e as coerções do gênero do discurso em questão. Por outro lado, os professores que escolheram a opção B preferem partir do texto como unidade de sentido e ensinar as figuras conforme a necessidade que o enunciado apresenta, apesar de essa mesma opção B prever definição e memorização. Sobre a rejeição à prática de definição e memorização, é importante observar que nem o processo descrito por nós em B nem os que foram descritos pelos docentes em C prescindem da definição de figuras e de sua memorização. Na resposta de I3 isso fica mais claro porque esse professor assinalou B e descreveu C, assumindo para si, portanto, que trabalha com definição e memorização, guardada a diferença de caminho metodológico existente entre B e A. No relato desses professores, a definição e a memorização não estão explícitas, mas estão presentes de forma subjacente, vejamos por quê:

- Se I4 trabalha com *exemplos* e recupera com os alunos as figuras *já estudadas*, isso implica que em algum momento do processo houve algum tipo de sistematização conceitual.

- O mesmo raciocínio se aplica a I7, que trabalha com *exemplos:* em algum momento, houve sistematização. Esse professor não deixa claro que tipo de *exercícios* sobre as figuras propõe e se visa à compreensão leitora, à produção escrita ou a ambas. Além disso, é muito provável que após exercícios específicos e sucessivos sobre figura de linguagem, obtenha-se assimilação do conceito e memorização.

- I11 relata que não sistematiza as figuras em um momento específico, mas à medida que elas são usadas nos textos. No entanto, mesmo nesse processo dialógico com os enunciados, não se pode prescindir de certa definição, ainda que não se nomeiem as figuras; ou seja: pode-se identificar uma metonímia e explicá-la sem nomeá-la, mas é preciso, ao menos no início, que o aluno entenda como e por que tal recurso foi usado, daí nossa crítica às *Apostilas* do programa São Paulo Faz Escola, por exemplo.

- A descrição de I12 pressupõe definição e memorização em algum momento do processo, pois ele diz que uma das formas de abordagem das figuras é a identificação, e temos para nós que *só se identifica aquilo que se conhece***.**

Vê-se, portanto, que houve uma grande preocupação dos docentes em relatar que trabalham com as figuras de forma dialógica, nos enunciados concretos, visando ao seu sentido global, mas talvez eles não tenham se dado conta de que a memorização não precisa existir somente de forma mecânica e fechada em si mesma; ela pode ser efeito de uma apropriação do conhecimento por parte do aluno: se ele entendeu o processo de construção e uso da figura, não vai se esquecer dela e, à medida que praticar, pode usá-la também como autor. É justamente essa prática, essa recorrência a recursos linguísticos e textuais a que se referem as OCEM, com relação às "estratégias textualizadoras" e aos "mecanismos enunciativos".[35]

Por meio de atividades que levem em conta não só os ornamentos, mas também o gênero textual, pensamos que a manipulação desses recursos se torne mais autônoma para o aluno, de modo que se cumpra o que menciona I7: "(...) quando o aluno conhece e se apropria das figuras de linguagem, poderá usá-las em seus textos (ele se torna autor de figuras e não apenas conhecedor)".

[35] Cf quadro 2, capítulo II.

CAPÍTULO IV

Considerações finais

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível que lhe deres:
Trouxeste a chave?

Carlos Drummond de Andrade, "Procura da poesia"

4.1 ARREMATE

Esta pesquisa teve o objetivo de descrever e analisar como as figuras de linguagem e as percepções de estilo, no uso da língua escrita, são concebidas por professores do ensino médio, tanto da rede pública quanto da rede privada, segundo as teorias de ensino de língua mobilizadas por eles e o material didático utilizado.

Desde o início desta dissertação, questionamos frontalmente o esvaziamento gramatical das figuras de linguagem, oriundo de uma redução da *elocutio* retórica, processo histórico que investigamos e procuramos elucidar. Partimos de duas premissas: 1. quanto à *metodologia*, haveria ainda forte apelo à tradição retórica e estilística, consideradas as suas reduções até os dias atuais, sem mudanças fundamentais no ensino das figuras de linguagem; e 2. quanto ao *objeto de ensino e aprendizagem*, haveria ainda pouca contribuição do ensino das figuras de linguagem ao letramento e à constituição da autoria do aluno de ensino médio em diversos gêneros discursivos.

Contudo, após a descrição e a análise das concepções dos professores sobre as figuras, dos materiais didáticos mencionados e da abordagem metodológica por eles relatada, nossas premissas iniciais puderam ser revistas, pois foi possível concluir que há uma predominância da corrente estilístico-literária na concepção das figuras, teoria que dialoga, na prática deles, com a retórica, a semântica e a própria análise do discurso, uma vez que a teoria dos gêneros do discurso se mostra insuficiente para ensinar as figuras de linguagem, como já previra Bakhtin, ao considerar o estilo um componente que merece estudo específico, porém não isolado do estudo do enunciado.

Nosso *corpus* se constituiu de docentes majoritariamente entre 33 e 53 anos, que lecionam na rede privada, têm graduação e pós-graduação na área de Letras em universidades públicas e experiência em sala de aula, dados que, junto ao fato de a maioria

dos informantes ter concluído a graduação entre 2001 e 2010 e pós-graduação nesse período – em que a teoria bakhtiniana adentrou com intensidade o ensino básico – ou após ele, criaram em nós uma expectativa sobre a clareza teórica e metodológica a respeito dos objetos de ensino e, também, que esses profissionais tivessem passado por uma formação já voltada para o texto e o discurso, expectativas que se confirmaram quando descrevemos a parte C do questionário. A presença, nas respostas, de diferentes correntes teóricas estaria, a nosso ver, diretamente associada ao perfil dos professores: graduação e pós-graduação em Letras, em sua maioria realizadas em universidades públicas. [36] Esse perfil acadêmico permite uma maior entrada em sala de aula das teorias linguísticas e discursivas da década de 1970 em diante, sobretudo a teoria dos gêneros, tanto a de linha bakhtiniana quanto a de linha bronckartiana, que adentra com força os PCN de 2002. A teoria da similaridade e contiguidade de Roman Jakobson (1956) também está presente, bem como os conceitos de "estilo" e "expressividade", da estilística, e de efeito de sentido, sentido figurado e polissemia, da semântica.

Tal expectativa se justifica, uma vez que, segundo Tardif, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por isso, de uma formação contínua e continuada, sempre em diálogo com a prática, no caso da educação, já que os conhecimentos dos professores são essencialmente pragmáticos, voltados para a solução de situações problemáticas específicas (TARDIF, 2010, p. 248). Isso implica dizer que, se por um lado uma formação continuada mantém o professor em constante reflexão sobre sua prática e dá-lhe suporte para uma maior autonomia e discernimento diante de tais situações inusitadas, por outro, o trabalho docente não se limita a conhecimentos especializados e formalizados (TARDIF, 2010 p. 247). Consideramos, então, que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas que se perpassam, evoluindo e se transformando mutuamente. Dessa forma, não se deve confundir os saberes profissionais com os conhecimentos universitários, posto que há uma distância entre eles, a qual assume diversas formas, podendo ir desde a ruptura à rejeição da formação teórica pelos profissionais, ou então assumir formas mais atenuadas, como adaptações, transformações, seleção de certos conhecimentos universitários, a fim de incorporá-los à prática (TARDIF,

[36] Não se trata de valorizar a formação no ensino público superior e desvalorizar o ensino privado superior; apenas constatamos o que se mostrou majoritário no perfil docente de que foi constituído nosso corpus.

2010, p. 257); no entanto, foi preciso *também* investigar a formação do professor, a fim de saber de quais representações conceituais e metodológicas ele partiu.

Verificamos, nas definições de figuras de linguagem elaboradas pelos docentes, correntes teóricas não excludentes, que não se distinguem de forma explícita, tendo sido difícil, portanto, uma separação de nossa parte. Ratificamos, porém, como diz Tardif (TARDIF, 2010, p. 263), que tal miscigenação teórica é própria da atividade docente, cujos saberes são heterogêneos e nem sempre parecem coerentes para os pesquisadores; não formam um repertório de conhecimentos unificados:

> Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com o saber não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente (TARDIF, 2010, p. 263).

Em outras palavras, reiteramos que não encontramos um limite teórico bem demarcado e que foi comum a citação simultânea de mais de uma linha teórica, o que não seria de nenhum modo prejudicial à prática de ensino: não se pode considerar que o professor, por causa disso, não tenha rigor ou diretriz de trabalho, sobretudo se observarmos a formação acadêmica dos informantes. Sabe-se que, ao preparar uma sequência didática, o professor procura aproveitar ao máximo, mas nem sempre de modo claro ou distintivo, as teorias e práticas com as quais teve contato na universidade,

Quanto à relação entre o ensino das figuras de linguagem e a gramática, é preciso ter em vista o longo percurso da tradição retórica e as sucessivas reduções pelas quais ela passou. A partir dele, fica claro por que a “fúria taxonômica” das figuras de linguagem perdurou ainda durante muito tempo no ensino – e pode ser que ainda perdure, dependendo da formação do professor de português, de suas concepções de língua e texto e dos materiais didáticos utilizados. Fica claro também que hoje, assim como a gramática busca regrar os processos linguísticos, os tratados sobre os tropos já buscaram regrar o discurso, no entanto, como este possui combinações imprevisíveis e infinitas, ainda que se considere a estabilidade dos gêneros textuais, o resultado foi um desastre: uma proliferação inócua de termos, absolutamente inexpressivos para os alunos. Por que se age como se as estruturas discursivas fossem sistêmicas, como se pertencessem ao sistema imutável da

língua? É uma incoerência de base, que faz cair por terra a prática classificatória: “Por que tanta fúria em seccionar, em denominar? Por que essa atividade frenética da linguagem, sobre a linguagem?” (BARTHES, 1975, p. 214).

Sobre esse ponto, o que pudemos verificar é que os informantes não têm uma visão tão dicotômica sobre as figuras quanto a que aparece em alguns materiais didáticos mencionados no questionário; na verdade as respostas ultrapassaram bastante o pragmatismo monológico com que são tratados esses recursos nas definições trazidas – pois as atividades mostram-se mais próximas de uma abordagem discursiva do que a conceituação dos recursos.

Reiteramos que, na escola, ganhar-se-ia muito se esse abandono do formalismo no tratamento das figuras de linguagem se consumasse, de modo que se pudesse unir o uso delas à leitura e produção textual nos mais diversos gêneros do discurso, a fim de, por um lado, aguçar a percepção estética dos alunos para textos que utilizem tais recursos expressivos; e, por outro, estimular e ensinar os alunos a produzir textos mais autorais, com mais estilo. A partir das questões abertas C7 (“Por que você ensina as figuras de linguagem?”) e C15 (“Você consegue avaliar se o ensino das figuras de linguagem contribui para um melhor desempenho dos alunos quanto à leitura, escrita e produção de textos?”), e à fechada C8 (“Para que você ensina as figuras de linguagem?”), verifica-se que os docentes buscam, por meio do ensino das figuras de linguagem, explorar um recurso para a compreensão leitora, uma vez que elas são fatores de plurissignificação, melhorar a percepção estética dos alunos, torná-los mais sensíveis aos efeitos de sentido que as figuras podem produzir, oferecer por meio das figuras uma forma diferente de apreender o mundo e “sensibilizar o aluno para o uso argumentativo do estilo”, objetivos pertinentes à expectativa de aprimoramento da competência leitora e de uma escrita autoral. Apesar de alguns professores relatarem certeza no cumprimento desses objetivos e outros afirmarem nem sempre poder mensurar a intensidade com que esse aprimoramento ocorre, não há dúvidas, para eles, sobre a relevância de ensinar as figuras de linguagem, visando, sobretudo, à competência leitora e à autoria.

Vê-se de forma clara que, para os professores participantes, o ensino das figuras contempla o dialogismo e deve dar espaço para o aluno ser sujeito da compreensão leitora e de sua produção escrita, não um mero reprodutor de modelos. Ao mesmo tempo,

esses docentes assumem a *dinamicidade* da significação dos textos com os quais trabalham e, nesse ponto, vão ao encontro do que Vigotski (2008, p. 181) afirma sobre o predomínio do *sentido* sobre o *significado*, e a existência de *sentidos* construídos de acordo com cada subjetividade:

> (...) o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações de sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala.

Essa asserção de Vigotski é fundamental para pensar as figuras de linguagem, tanto na leitura como na escrita, uma vez que estas são, justamente, desestabilizadoras do significado e produtoras de sentido. No entanto, apesar do posicionamento plural e dialógico relatado por nossos informantes, sabe-se que tal dinamicidade de sentidos é, ainda, muitas vezes, simplificada pelos professores e pelos materiais didáticos, e a voz do aluno sujeito-leitor, silenciada. É o que apontam pesquisas recentes sobre práticas de leitura, como a de Ariane Mieco (2016, p. 396), para quem o monologismo continua predominante nas práticas de leitura escolar:

> A prática de leitura escolar dominante, cujos pressupostos são orientados por uma epistemologia monológica da linguagem, está fortemente arraigada no contexto escolar, o que nos levou a uma concepção de ensino-aprendizagem que valida apenas uma leitura, geralmente, a do material didático, endossada pela voz do professor enquanto autoridade interpretativa do texto (...).
>
> No que se refere ao ensino de leitura, o monologismo orienta os modos específicos de refletir, agir e ler, presentes na prática de leitura escolar dominante, levando os alunos a comportamentos de passividade e alienação de suas vozes, pois ler é apenas decodificar, memorizar, copiar e parafrasear o que "está" no texto e é "passado" pelo professor.

Constatamos, também, que falta clareza, nos documentos oficiais, com relação à relevância das figuras de linguagem no ensino médio e, consequentemente, com relação à metodologia de seu ensino. O professor de português, dependendo de sua formação, experiência e sensibilidade, pode também ter maior ou menor clareza, ficando tanto a

presença das figuras nas aulas como o método de seu ensino única e exclusivamente a seu critério. Acreditamos que a princípio tal abertura é muito saudável ao ensino, no entanto pode representar um problema, dada a realidade das discrepâncias de formação docente no Brasil.

Do ponto de vista teórico, a partir do momento que se tem clareza de que as figuras de linguagem estão hoje presentes na seção de gramática de livros escolares – bem como em apêndices de gramáticas acadêmicas, em função de um decalque histórico da obra de Quintiliano, quem procurou unir a teoria aristotélica com a ciceroniana –, é preciso voltar à retórica "primitiva", que não se distinguia da poética e levava em conta justamente a situação de enunciação. Diz Gerard Genette que

> A retórica de Aristóteles não pretendia ser "geral" (muito menos 'generalizada'): mas o era, e tão bem, na amplitude de sua visão, que uma teoria das figuras não merecia menção particular (...). Hoje, nós chegamos ao ponto de intitular retórica geral o que na realidade não passa de um tratado sobre figuras. E se devemos 'generalizar' tanto, evidentemente é porque restringimos excessivamente (...) porque a retórica do *trivium*, esmagada entre a gramática e a dialética, logo se viu confinada ao estudo da *elocutio*, dos ornamentos do discurso, *colores rhetorici*. (GENETTE, 1975, p. 129-130).

Em termos modernos, considerando o conhecimento atual sobre o discurso, não é possível que se tratem as figuras como meras operações formais e gramaticais, que nada significam para os alunos e nada lhe acrescentam do ponto de vista da leitura e da produção de textos.

Dessa forma, portanto, ratificamos que professores de formações sólidas (graduação e pós-graduação), sobretudo em instituições públicas (no caso de perfis semelhantes aos docentes que responderam a esta pesquisa), possuem subsídios suficientes para uma abordagem discursiva das figuras, bem como uma base sólida para reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem desses recursos. Não se pode mais, hoje, concebê-las como aquilo que é acidental ou *o que vem depois* (BARTHES, 1975, p. 167). Em outras palavras, a partir dos dados obtidos de nosso *corpus*, docentes experientes e de formação universitária sólida tendem a ensinar as figuras de linguagem sob o enfoque discursivo. Além disso, a formação acadêmica contínua (do professor-pesquisador, sem perder de vista a prática) favorece uma abertura para as teorias linguístico-discursivas.

Segundo os docentes que participaram desta pesquisa, não se pode mais pairar sobre as figuras o estigma de refinamento, como se fosse hoje um objeto de conhecimento menos prático e, por isso, desnecessário ao ensino básico. O que está em jogo não é a dúvida sobre se ensinarem ou não as figuras, e sim sobre *como* ensiná-las. Para tanto, faz-se essencial que haja uma ênfase maior e mais clara das figuras de linguagem nos documentos oficiais (PCNEM e OCEM), uma vez que os docentes participantes desta pesquisa afirmam serem elas importantes ferramentas para o letramento, sobretudo o letramento literário, e para a constituição da autoria, falas que reiteramos aqui (Cf. Anexo F):

> Informante 5: "Porque elas funcionam como ferramenta de interpretação e produção de textos. A partir da interpretação e da apropriação, os estudantes podem usar as figuras de linguagem em suas próprias produções."
>
> Informante 6: "O conhecimento das figuras de linguagem é fundamental para o desenvolvimento da leitura consciente, para o desenvolvimento de um olhar para a literatura que a compreenda também como uma técnica: a linguagem literária constrói-se com método."

As conclusões a que chegamos nos permitem propor, portanto, um abandono do formalismo e de grande parte da taxonomia redutores dos *ornamentos* – considerados aqui genuinamente retóricos, como formas linguísticas que "equipam" o discurso (BARTHES, 1975; FIORIN, 2013) –, priorizando a construção de sentidos e a percepção do efeito discursivo deles sobre o interlocutor, esteja o estudante na posição de leitor esteja ele na posição de autor.

Esperamos que nossa pesquisa seja apenas o pontapé inicial para que mais estudos se façam no sentido de se recuperar o que é interessante e importante na retórica com relação ao estudo do texto de qualquer gênero, sobretudo o múltiplo e (quase) inesgotável texto literário. Sem dúvida, as figuras mostram-se, portanto, elementos constitutivos da enunciação em vários gêneros do discurso e fundamentais para a construção de sentidos, não podendo ser vistas como meros elementos acessórios. Dessa forma, estamos certos de que as figuras de linguagem podem constituir-se como uma das chaves a que se referia Drummond em meio à sua procura da poesia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. **Etnografia da prática escolar.** 5ª edição. Campinas: Papirus, 1995.

ABAURRE, Maria Bernadete, ABAURRE; Maria Luiza; PONTARA, Marcela. **Gramática. Texto:** análise e construção de sentido. 2ª ed. Vol. único. São Paulo: Moderna, 2010.

ARISTÓTELES. **Poética.** Tradução de Eudoro de Souza. São Paulo: Ars Poética, 1993.

_____. **Obras completas. Retórica**. Trad. Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse e Abel do Nascimento Pena. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 2ª ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

_____. O discurso em Dostoiévski. In: **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010(a). p. 207-310.

_____. O discurso no romance. In: **Questões de literatura e de estética:** a teoria do romance. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010(b). p. 71-163.

_____. **Questões de estilística no ensino da língua**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN/ VOLOCHINOV, Valentin. A interação verbal. In: **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 110-127.

_____. Para uma história da enunciação nas construções sintáticas. In: **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 137-173.

_____. **Discurso na vida e discurso na arte**. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Mimeo s/d. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dl/noticias/downloads/Curso_Bakhtin2008_Profa.%20MaCristina_Sampaio/ARTIGO_VOLOSH_BAKHTIN_DISCURSO_VIDA_ARTE.pdf. Acesso em 13 mar. 2012.

BARRETO, Ricardo Gonçalves (Org.). **Ser protagonista**. vol. 1. 1ª ed. São Paulo: Edições SM, 2010.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Retórica, pragmática e semiótica. **Revista Linha D'Água,** n.5. Universidade de São Paulo, 1988. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37093/39815. Acesso em 26 jul. 2015.

BARTHES, Roland. Retórica Antiga. In: COHEN, Jean (Org.). **Pesquisas de Retórica**. São Paulo: Vozes, 1975. p. 147-221.

BRANDÃO, Roberto de Oliveira. Os manuais de retórica brasileiros do século XIX. In: PERRONE-MOISÉS, Leyla (Org.). **O ateneu:** retórica e paixão. São Paulo: Brasiliense/ Edusp, 1988. p. 43-58.

_____. **As figuras de linguagem**. São Paulo: Ática. 1989.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio.** Brasília: SEC/ Ministério da Educação, 2000.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais do Ensino médio mais:** Língua Portuguesa. Brasília: SEC/ Ministério da Educação, 2002.

_____. **Orientações curriculares nacionais do Ensino médio**. Brasília: SEC/ Ministério da Educação, 2006.

CAMPOS, Maria Inês Batista; ROCHA, Regina Braz. **Gêneros em rede:** leitura e produção de texto. Volume único. Coleção 360 graus. São Paulo: FTD, 2015.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Introdução. In: **A língua falada no ensino do português.** São Paulo: Contexto, 2004.

CEREJA, William Roberto; COCHAR, Thereza. **Português:** linguagens. Coleção Conecte. Volume Único. São Paulo: Saraiva, 2014.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**: Porto Alegre, n.2, 1990.

COHEN, Jean. Teoria da figura. In: COHEN, Jean (Org.) **Pesquisas de retórica**. São Paulo: Vozes, 1975. p. 07-41.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luis F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo.** 5 ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2008.

DISCINI, Norma. Introdução. In: **O estilo nos textos**. São Paulo: Contexto, p. 11-30.

DUBOIS et al. Introdução. In: **Retórica da poesia:** leitura linear, leitura tabular. São Paulo: Cultrix, 1980. p. 11-23.

_____. **Retórica Geral**. Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Cultrix, 1974. pp. 15-43.

ENKIVIST, Nils Erik. Definindo o estilo: um ensaio de Linguística Aplicada. In: SPENCER, John (Org.). **Linguística e Estilo**. 2ª ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

FERREIRA, Mauro. **Aprender e praticar gramática**. 4ª ed. São Paulo, FTD, 2014.

FIORIN, José Luiz. **Revista Língua Portuguesa**. São Paulo: Segmento, 2010-2013.

_____. **Figuras de retórica**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

GENNETE, Gérard. A retórica restrita. In: COHEN, Jean (Org.). **Pesquisas de Retórica**. São Paulo: Vozes, 1975. p. 129-146.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Material de apoio ao currículo do estado de São Paulo. **Língua Portuguesa e Literatura:** ensino médio. Caderno do Professor. 1ª, 2ª e 3ª séries – volumes 1 e 2. Nova edição 2014-2017. São Paulo: 2014.

GUIRAUD. Pierre. **A estilística**. Trad. Miguel Maillet. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

JAKOBSON, Roman. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: **Linguística e comunicação.** Trad. Isidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1969. p. 34-62.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

LEITE, Marly Quadros. **O nascimento da Gramática Portuguesa**. São Paulo: Humanitas/ Paulistana, 2007.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A ciência do concreto. In: **O pensamento selvagem.** Campinas: Papirus, 2012.

MARTINS, Nilse Sant'anna. A conceituação de estilística. In: **Introdução à estilística: a expressividade na Língua Portuguesa.** São Paulo: T.A. Queiroz, 2000. p. 1-25.

MOREIRA, Antonio Flávio & SOUZA, Tomaz Tadeu da Silva. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: _____. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** Trad. Maria Aparecida Baptista. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. **Tratado da argumentação:** a Nova Retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PEREIRA, Marcos A. Textvs Qvaerens Doctrinam: o discurso metalinguístico antigo e suas relações com saberes atuais sobre as línguas e a linguagem. **Rónai: Revista de Estudos Clássicos e Tradutórios**. v.2, n.1 p. 01-10, UFJF. Juiz de Fora, 2014.

PIETRI, Émerson de. Sobre a constituição da disciplina de curricular de Língua Portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**. FEUSP, São Paulo, v. 15, n. 43, jan./ abr. 2010.

PLATÃO & FIORIN. Denotação e conotação. In: **Para entender o texto:** leitura e redação. 16ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

ROJO, Roxane: Gêneros de discurso/ texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, Inês (Org.) **[Re]Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008.

RAZZINI, Márcia de Paulo Gregório. **O espelho da nação**: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971). Instituto de Estudos da Linguagem/ UNICAMP (Tese de doutorado). Campinas, 2000.

_____. A Antologia Nacional e a ascensão do português no currículo da escola secundária brasileira. **26ª Reunião da ANPED**, 2003.

ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. Tradução Marcelo Bulgarelli. In: ROUXEL, Annie, LANGLADE, Gérard, REZENDE, Neide (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda Editorial, 2012. p. _____.

SACRISTÁN, J. Gimeno & GÓMEZ, A. I. Pérez. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 123-141.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. São Paulo: Contexto, 1989.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa de. **Língua Portuguesa:** história, perspectivas, ensino. São Paulo: IP-PUC/SP, 1998.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **O império da eloquência:** retórica e poética no Brasil oitocentista. Rio de Janeiro: EdUERJ: EdUFF, 1999.

SPITZER, Leo. **Linguística e historia literaria**. Trad. Dámaso Alonso. Madrid: Editorial Gredos, 1955. p. 1-63.

SUGAYAMA, Ariane Mieco. As múltiplas leituras da metáfora no texto literário: uma contribuição para a formação do leitor protagonista e reflexivo. In: **Cadernos de Letras da UFF Dossiê:** A crise da leitura e a formação do leitor. n. 52, p. 395-417. Rio de Janeiro, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 9-111.

VIGOTSKI, L.S. Pensamento e palavra. In: **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes Martins, 2008. p.149-190.

VOSSLER, Karl. La vida y el linguaje. In: **Filosofia del lenguaje:** ensayos. Tradução e notas de Amado Alonso e Raimundo Lida. Buenos Aires: Editorial Lousada, 1943. p. 119-125.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. p. 287-309.

ANEXOS

ANEXO A. Carta de aceite do Comitê de Ética da Universidade de São Paulo.

FEUSP

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA

FEUSP 056/2015

Projeto: "As figuras de linguagem na sala de aula"

Interessadas: Loreta Russo Monteiro e Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende

A Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo analisou os materiais apresentados referentes à pesquisa: "As figuras de linguagem na sala de aula", de autoria da pesquisadora de mestrado Loreta Russo Monteiro e orientada pela Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende. Considerou que a pesquisa cumpre com todos os requisitos e determinações da Resolução CNS 466/2012 sobre a Ética na Pesquisa com Seres Humanos.

São Paulo, 03 de agosto de 2015

Profa. Dra. **Flávia I. Schilling**

Presidente da Comissão de Ética em Pesquisa da FEUSP

cep.fe@usp.br

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - Avenida da Universidade, 308, 05508-040, São Paulo/SP, Brasil, www.fe.usp.br, tel. 55 11 3091 3294

ANEXO B. Artigos do professor José Luiz Fiorin publicados na revista *Língua Portuguesa* (São Paulo: Segmento), de novembro de 2010 a dezembro de 2013.

2010			
Data de publicação	**Título da revista**	**Título do artigo**	**Lide**
Nov. 2010	Como ser original	As figuras que enfeitam	Se o argumento é o que faz brilhar uma ideia, não se pode desprezar o papel figurativo num discurso
Dez. 2010	Como escrever com unidade	O estudo das figuras	A tensão resultante de uma predicação "inadequada" põe em movimento a inovação semântica do discurso
2011			
Data de publicação	**Título da revista**	**Título do artigo**	**Lide**
Jan. 2011	Para reescrever sua carreira	A força da metáfora	Ao concentrar significados, figura de linguagem adquire um valor argumentativo intenso
Fev. 2011	O texto depois da internet	A metonímia	A figura dá aceleração ao sentido do que se expressa, criando uma extensão do sentido de um termo a outro
Mar. 2011	Sem medo do verbo	A decolagem da figura	Figuras retóricas são processos de construção do discurso que dominam a vida cotidiana, não só o gênero poético
Abr. 2011	Surpreenda	Os pampas das ideias	Texto de José de Alencar ajuda a ilustrar a progressão metafórica e metonímica dos textos
Mai. 2011	Pronomes	Planos do olhar	Usar planos metafóricos e metonímicos permite criar variações na interpretação dos textos
Jun. 2011	Deu branco?	A arte de fingir uma coisa para dizer outra	Uma ironia bem feita aprimora uma argumentação – o problema é fazer uma ironia bem feita
Jul. 2011	Redação nota 10	Uma ausência nada ausente	Recurso comum na publicidade, a lítotes é uma figura retórica que suaviza ou nega algo para expressar sua afirmação

Ago. 2011	Escrita criativa	Dizer mais para significar menos	O uso da hipérbole no discurso amplia a intensidade do sentido dado a uma realidade
Set. 2011	Os critérios da crase	Menos é mais	Ao dizer menos para significar mais, o eufemismo é capaz de alargar o alcance da expressão
Out. 2011	O valor do idioma	A expressão elástica	Com a perífrase, é possível intensificar o sentido da mensagem por meio da expansão da condensação verbal
Nov. 2011	Conjugação verbal	Dizer dizendo que não disse	Com a preterição, intensifica-se o sentido da mensagem por meio da oposição entre o que se diz e o que se diz que se diz
Dez. 2011	A construção do texto	Quando fala o silêncio	Como o recurso retórico conhecido como reticências ou aposiopese é capaz de aumentar a força de um enunciado ao reduzir-lhe o tamanho
		2012	
Data de publicação	**Título da revista**	**Título do artigo**	**Lide**
Jan. 2012	Os perigos da gramática	Alterando a natureza das coisas	Técnica da personificação ou prosopopeia permite dar traços humanos a objetos e entes abstratos, intensificando o que se quer expressar
Fev. 2012	A arte de reescrever	Entrar na conversa	A força criativa do uso da apóstrofe está no ato de inserir no corpo do discurso quem, a princípio, não é o interlocutor
Mar. 2012	Os disfarces do vício	A graça do contraste	É possível ressaltar situações conflitantes por meio de oximoros, a criação de harmonia entre termos contraditórios, como em “estridente silêncio”
Abr. 2012	Caça aos dicionários	A ênfase nas oposições	A figura da antítese é capaz de criar efeitos sugestivos

			nos textos
Mai. 2012	A linguagem figurada do esporte	A vantagem de maquiar o erro	Corrigir o que se diz pode ser uma ação proposital, só para criar efeito de estilo numa mensagem
Jun. 2012	A idade das palavras	Aceleração discursiva	Procedimentos como a interrogação, o suspense e a enumeração ajudam a mudar o andamento do discurso
Jul. 2012	Mudanças no ENEM	A clonagem dos sinônimos	Estender o enunciado usando muitos sinônimos ajuda a dar ênfase ao sentido, mas realça a inexistência de sentidos equivalentes perfeitos entre as palavras
Ago. 2012	Manual contra a conversa fiada	As matizes[37] do discurso	Da concatenação ao entrelaçamento, os recursos retóricos que amplificam um enunciado ao criar gradações entre as palavras
Set. 2012	A supercrise da leitura	Cigarros também pensam	Recurso da hipálage permite ter uma percepção diferente da realidade
Out. 2012	Vocabulário em construção	Uma mistura de sensações	O criativo embaralhamento da sinestesia, figura que reúne palavras de planos sensoriais diferentes, como em "voz macia"
Nov. 2012	Caos da ortografia	É preciso repetir é preciso repetir	Ao contrário do que diz a regra, a repetição de palavras pode ser um recurso retórico não só correto, como útil
Dez. 2012	Redes sociais deseducam?	A beleza da repetição	Há mais de uma maneira de contar com a força de elementos ou termos repetidos no discurso
		2013	
Data de publicação	**Título da revista**	**Título do artigo**	**Lide**
Jan. 2013	A arte da	O valor da repetição	A ênfase expressiva contida

[37] Também em meu exame de qualificação, o professor Fiorin esclareceu que a concordância da palavra "matizes" no feminino deu-se de forma arbitrária por parte da revista *Língua Portuguesa*. Ele pediu a retificação, que saiu na seção "Carta ao leitor".

	mensagem		na repetição de frases ou versos
Fev. 2013	Educar é argumentar	O jogo das repetições	Nas linguagens verbal e visual, usar a mesma palavra ou imagem diversas vezes pode ser um precioso recurso
Mar. 2013	Privatização das palavras	Sons que significam	Como certos textos recriam o significado no significante, tornam o conteúdo sensível na expressão sonora
Abr. 2013	O caminho da escrita	Figuras ocultas	Artifícios que fortalecem o texto ao esconder detalhes
Mai. 2013	Improviso – como criar textos e discursos em situações imprevistas	Omissão ressaltada	As figuras e os recursos de linguagem que encontram a força de seu sentido na supressão de elementos do discurso
Jun. 2013	Faça seu texto decolar	Questão de ordem	O efeito persuasivo das alterações na posição das palavras numa frase
Jul. 2013	A síndrome de copiar e colar	Perturbação da sequência	As figuras que se valem de interrupções, inversões, intercalações e transposições para obter efeitos de sentido no idioma
Ago. 2013	A linguagem do protesto	Um pelo outro	Como usar uma categoria gramatical com valor de outra
Set. 2013	As armadilhas do academiquês	Níveis embaralhados	Tropo lexical, a metalepse também pode ser vista como troca de uma instância narrativa para outra
Out. 2013	Os cultos também erram	Sob estranha concordância	Como a silepse é capaz de abrigar a concordância de pessoa, gênero e número sob o teto do contexto
Nov. 2013	O humor na internet	Para ver com palavras	A hipotipose é uma saliência perceptiva, tingida pela subjetividade daquele que escreve e marcada pela acumulação de detalhes sensíveis

ANEXO C . Questionário elaborado para professores de Português do Ensino médio.

QUESTIONÁRIO

Caro (a) professor (a),

Este questionário integra uma pesquisa de mestrado que vem sendo realizada na Faculdade de Educação da USP (Universidade de São Paulo), sob a orientação da Profª Drª. Neide Luzia de Rezende, do programa Linguagem e Educação.

Nossa pesquisa tem por objetivo investigar o ensino das figuras de linguagem nas aulas de Português do Ensino médio.

Comprometemo-nos com o sigilo absoluto de seus dados pessoais, que não serão de forma alguma divulgados ou publicados.

Contamos com sua colaboração e agradecemos, desde já.

Loreta Russo Monteiro – mestranda da área de Linguagem e Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

loretarusso1@gmail.com

Orientação para responder ao questionário: Em algumas respostas, é possível assinalar mais de uma alternativa, pois não se trata de "certo" e "errado".

A. DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Nome completo:

_____

E-mail:

_____

Horários disponíveis para entrevista presencial:

_____

_____

_____

1. Faixa etária:

a) ( ) 18 a 25 anos b) ( ) 26 a 32 anos c) ( ) 33 a 39 anos d) ( ) 40 a 46 anos

e) ( ) 47 a 53 anos f) ( ) 54 anos ou mais

2. Sexo:

a) ( ) Feminino b) ( ) Masculino

3. Escola(s) onde leciona atualmente:

a) Escola 1: _____

( ) Rede particular ( ) Rede pública municipal ( ) Rede pública estadual

b) Escola 2: _____

( ) Rede particular ( ) Rede pública municipal ( ) Rede pública estadual

c) Escola 3: _____

( ) Rede particular ( ) Rede pública municipal ( ) Rede pública estadual

d) Escola 4: _____

( ) Rede particular ( ) Rede pública municipal ( ) Rede pública estadual

4. Há quanto tempo leciona para o Ensino médio?

a) ( ) 01 a 05 anos b) ( ) 06 a 11 anos c) ( ) 12 a 17 anos d) ( ) Mais de 18 anos

5. Série(s) para a(s) qual (is) leciona/ lecionou:

a) ( ) 1ª série b) ( ) 2ª série c) ( ) 3ª série

6. Leciona qual (is) componente (s) curricular (es) de Português?

a) ( ) Produção de textos

b) ( ) Gramática

c) ( ) Literatura

d) ( ) Todas as componentes de Português

e) ( ) Outros. Quais?

_____

B. FORMAÇÃO ACADÊMICA

1. Onde você fez o curso superior de professor de Língua Portuguesa?

a) ( ) Instituição Pública Estadual

b) ( ) Instituição Pública Federal

c) ( ) Instituição Particular

2. Ano de conclusão desse curso: _____

3. Realizou curso de pós-graduação referente à área de Língua Portuguesa?

a) ( ) Sim b) ( ) Não

4. Onde realizou esse curso de pós-graduação?

a) ( ) Instituição pública b) ( ) Instituição privada

C. SOBRE AS FIGURAS DE LINGUAGEM

1. O que você entende por "figura de linguagem"?

_____

_____

_____

_____

_____

2. Qual (is) é (são) sua (s) fonte (s) de conhecimento sobre as figuras de linguagem?

a) ( ) Graduação

b) ( ) Pós-graduação

c) ( ) Documentos oficiais do governo

d) ( ) Colegas de profissão

e) ( ) Materiais didáticos

f) ( ) Outros:

_____

_____

3. Você trabalha as figuras de linguagem em sua prática de sala de aula?

a) ( ) Sim b) ( ) Não c) ( ) Não sei

4. Você associa o ensino de figuras de linguagem à qual(is) componente(s) curricular(es)?

a) ( ) Produção de textos

b) ( ) Gramática

c) ( ) Literatura

d) ( ) Todas

e) ( ) Nenhuma

5. Para o trabalho em sala de aula com as figuras de linguagem, quais são suas principais fontes?

a) ( ) Livro didático de Literatura

Qual (is)?

_____

b) ( ) Gramática escolar

Qual(is)? _____

c) ( ) Materiais próprios, elaborados por você

d) ( ) Apostilas de cursinho

Qual (is)?

_____

e) ( ) Sites da internet

Qual (is)?

_____

6. As figuras de linguagem fazem parte do planejamento oficial de sua disciplina?

a) ( )Sim b) Não ( )

7. <u>Por que</u> você ensina as figuras de linguagem?

_____

_____

_____

_____

_____

8. <u>Para que</u> você ensina as figuras de linguagem?

a) ( ) Aprimoramento da escrita do aluno

b) ( ) Aprimoramento da leitura do aluno

c) ( ) É um assunto presente nos materiais escolares com os quais trabalho

d) ( ) É um assunto cobrado nos vestibulares e no Enem

e) ( ) Outros. Quais:

_____

9. <u>Quando</u> você ensina figuras de linguagem?

a) ( ) Em um momento específico do ano, apenas

b) ( ) Em um momento específico do ano, com retomadas ao longo da série

c) ( ) Ensina à medida que as figuras aparecem nos textos

d) ( ) Não ensina figuras de linguagem

10. <u>Como</u> você ensina as figuras de linguagem, ou seja, qual é sua metodologia?

a) ( ) Definição, memorização e exemplos no texto de cada figura, nesta ordem

b) ( ) Exemplos no texto, definição e memorização de cada figura, nesta ordem

c) ( ) Outros. Quais?

_____

11. Que gêneros textuais você acha mais apropriados para o ensino das figuras de linguagem?

a) ( ) Literários – prosa

b) ( ) Literários – poéticos

c) ( ) Jornalísticos

d) ( )Publicitários

e) ( ) Canções

f) ( ) Outros. Quais?

_____

_____

12. Quando trabalha as figuras de linguagem em sala de aula, você utiliza como exemplos e/ ou como exercícios:

a) ( ) Frases

b) ( ) Trechos de textos

c) ( ) Textos completos

d) ( ) Imagens (textos visuais)

13. Quais figuras de linguagem você julga essenciais para o Ensino médio? Por quê?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

14. É possível ensinar as figuras de linguagem por meio de imagens (texto visual)?

a) ( ) Sim b) ( ) Não

15 . Você consegue avaliar se o ensino das figuras de linguagem contribui para um melhor desempenho dos alunos quanto à leitura, escrita e produção de textos? Explique.

ANEXO D. Perfil dos professores traçado a partir do questionário.

Identificação	**I1** **26 a 32 a** **M**
Ensino Superior/ ano de conclusão	Instituição pública estadual/ 2008
Especialização	Sim - Instituição Pública
Tempo de docência no EM	06 a 11 anos
Representação do conceito de figura de linguagem (pergunta aberta)	"A definição didática que uso é a de que as figuras de linguagem são formas de conferir *estilo* à expressão (e há a necessidade, então, de se definir estilo, basta saber que assumo temporariamente a posição academicamente contestável de que há expressão sem estilo e com estilo, ao longo do ano, essa visão acerca do estilo é problematizada)." (em itálico, grifo do autor)
Figuras mais importantes (pergunta aberta)	"Metáfora, pois é uma figura de linguagem mais produtiva, muito frequente. Metonímia, por conta de sua presença em textos realistas, como os romances que avaliam a sociedade por meio de uma família, e outros similares. *Antítese e paradoxo* por seu efeito retórico, útil à argumentação; comparação, pelo motivo inverso: embora tenha valor argumentativo, é o poder de visualizar comparações potencialmente 'anormais', 'diferentes', que considero interessante para 'destravar' a criatividade do aluno. A ironia nem sempre é enquadrada como figura de linguagem, mas seu potencial crítico é necessário. (em itálico, grifo do autor)
O ensino das figuras de linguagem contribui para um melhor desempenho dos alunos quanto à leitura, escrita (pergunta aberta)	"Tenho sérias dúvidas quanto à capacidade das avaliações de revelar dados confiáveis. Esta é, para mim, uma dificuldade de ordem geral, que transcende o campo das figuras de linguagem."
Por que você ensina as figuras de linguagem? **(pergunta aberta)**	"Estimular o senso estético, com intenção de que isso ajude os alunos a cultivar certos hábitos de leitura; melhoria da leitura e da escrita; sensibilização do aluno para o uso argumentativo do estilo; treino específico do uso de figuras com o fim de escrever com clareza e de forma didática."
Como você ensina as figuras de linguagem? **(pergunta fechada)**	Exemplos no texto, definição e memorização de cada figura, nessa ordem. (O informante insere uma observação: "Entre a leitura e a definição, há ainda algumas mediações.")

Identificação	**I2** **26 a 32 a** **F**
Ensino Superior/ ano de conclusão	Instituição pública estadual/ 2008
Especialização	Sim - Instituição pública
Tempo de docência no EM	06 a 11 anos
Representação do conceito de figura de linguagem (pergunta aberta)	"São recursos que tornam os texto literários mais expressivos ou para suprir a falta de um termo num texto não-literário."
Figuras mais importantes (pergunta aberta)	"Todas acabam sendo importantes. No entanto, o aluno não consegue ler um texto poético, por exemplo, se não conhece a metáfora, a sinestesia, antítese e a personificação. Essas são mais comuns nos textos."
O ensino das figuras de linguagem contribui para um melhor desempenho dos alunos quanto à leitura, escrita (pergunta aberta)	"Sim, é interessante quando, ao se analisar uma poesia, o aluno leia um verso e, sem dizemos nada, ele encontra uma antítese ou uma metáfora. Creio que a leitura dele fique mais completa e mais significativa, assim como sua produção de textos."
Por que você ensina as figuras de linguagem? **(pergunta aberta)**	"Na verdade, nas escolas em que leciono, as figuras de linguagem são contempladas nas aulas de Gramática, como conteúdo. As aulas de Literatura acabam sendo a retomada dessas aulas de Gramática."
Como você ensina as figuras de linguagem? **(pergunta fechada)**	Exemplos no texto, definição e memorização de cada figura, nessa ordem.

Identificação	**I3** **33 a 39 a** **M**
Ensino Superior/ ano de conclusão	Instituição pública federal/ 2005
Especialização	Não
Tempo de docência no EM	Mais de 18 anos
Representação do conceito de figura de linguagem (pergunta aberta)	"Recursos da língua, oral e escrita, para realçar, harmonizar, enfatizar passagens e sentidos. Ferramentas para o usuário da língua."
Figuras mais importantes (pergunta aberta)	"Metáfora, Metonímia, Sinestesia, Antítese, Paradoxo: principalmente por sua recorrência em textos literários. Elipse, Zeugma, Anáfora, Hipérbato, Ironia: em especial como ferramentas de produção textual."
O ensino das figuras de linguagem contribui para um melhor desempenho dos alunos quanto à leitura, escrita (pergunta aberta)	"Consigo perceber melhor desempenho em todos esses aspectos, apesar de ser um processo lento, muito gradual. O que se destaca primeiro é o reconhecimento da figura e sua relação com o objetivo do texto. Isso ocorre mais rápido nos textos com teor humorístico."
Por que você ensina as figuras de linguagem? **(pergunta aberta)**	"Considero uma ferramenta imprescindível para o entendimento de textos, em especial os literários. São também recursos para ajudar o aluno a desenvolver mais suas habilidades de fala e escrita."
Como você ensina as figuras de linguagem? **(pergunta fechada)**	Exemplos no texto, definição e memorização de cada figura, nesta ordem. Outros. Quais: "Produções de textos com determinadas figuras previamente combinadas."

Identificação	**I4** **33 a 39 a** **F**
Ensino Superior/ ano de conclusão	Instituição privada 2003
Especialização	Sim – instituição privada
Tempo de docência no EM	06 a 11 anos
Representação do conceito de figura de linguagem (pergunta aberta)	"Recurso estilístico-discursivo que pode ser usado na construção de sentido; operação enunciativa presente no discurso como um recurso persuasivo/retórico."
Figuras mais importantes (pergunta aberta)	"Não escolheria figuras específicas, pois as exigências do vestibular, sobretudo, impõem ao professor o trabalho com diversas. Esse contexto coercitivo faz com que variadas figuras sejam essenciais para que os alunos se saiam bem no Enem e nos vestibulares. Mesmo não concordando com esse viés propedêutico do ensino médio, acredito que tal contexto não pode ser ignorado pelo professor em seu planejamento. Contudo, penso que o mais importante é mostrar aos estudantes como a linguagem figurada é um processo discursivo, sendo sempre no texto em que se constituem novos sentidos."
O ensino das figuras de linguagem contribui para um melhor desempenho dos alunos quanto à leitura, escrita (pergunta aberta)	"O conhecimento das figuras de linguagem não pode ser visto, no meu ponto de vista, como algo mecânico, isto é, ensinamos listas de figuras com exemplos em textos diversos e isso fará com que o aluno leia/escreva melhor. Acredito que, como em qualquer conteúdo curricular, o processo de ensino-aprendizagem deve focar práticas reais de uso das linguagens, mobilizando o processo de compreensão ativa dos textos. Para isso, é necessário envolver os jovens em situações nas quais o ensino das figuras evidencie a riqueza expressiva da língua, mostrando como eles mesmos podem usar tais recursos em seus textos. Ao empregar os conhecimentos linguísticos, discursivos, estilísticos tomados como foco, o aluno pode observar com mais autonomia tais aspectos em outros textos."
Por que você ensina as figuras de linguagem? (pergunta aberta)	"A minha disciplina engloba práticas de leitura, de produção de textos e análise linguística, tendo como objeto de ensino-aprendizagem o texto, em diferentes gêneros discursivos. O foco no ensino das figuras de linguagem se dá a partir da seleção de textos, ou seja, as figuras são ensinadas se o texto tomado como objeto de estudo traz esse recurso ou se esse recurso integra uma característica estilística de determinado gênero. Logo, ensino figuras de linguagem porque elas são recursos discursivos que constroem sentido nos textos escolhidos como objetos de conhecimento."
Como você ensina as figuras de linguagem? (pergunta fechada)	Outros. Quais? "Exemplos na construção de sentido em diferentes textos de diferentes gêneros. Ao final da sequência didática, recupero com a turma as figuras estudadas e proponho análise de questões de vestibulares para atender às necessidades imediatas dos alunos e da escola."

Identificação	**I5** **33 a 39 a** **M**
Ensino Superior/ ano de conclusão	Instituição pública estadual/ 2003
Especialização	Sim - Instituição pública
Tempo de docência no EM	12 a 17 anos
Representação do conceito de figura de linguagem (pergunta aberta)	"São recursos que, intencionalmente, imprimem sentidos novos ou reorganizam estruturas frasais, de modo a reforçar o estilo do escrevente."
Figuras mais importantes (pergunta aberta)	"Metáfora: como figura arquetípica e que possibilita a ampliação das interpretações; ironia: também para ampliação dos sentidos."
O ensino das figuras de linguagem contribui para um melhor desempenho dos alunos quanto à leitura, escrita (pergunta aberta)	"Acredito que o aluno, ao se apropriar de metáforas, por exemplo, presentes nos textos, consegue ampliar seu repertório de leitura. É uma maneira de se ver obrigado a ler 'além da palavra', pois os significados se ampliam para fora dos contextos usuais. É uma maneira de se colocar no lugar do outro à medida que é preciso experimentar os efeitos de sentido que se mostram com um estilo um pouco mais refinado."
Por que você ensina as figuras de linguagem? **(pergunta aberta)**	"Porque elas funcionam como ferramenta de interpretação e produção de textos. A partir da interpretação e da apropriação, os estudantes podem usar as figuras de linguagem em suas próprias produções."
Como você ensina as figuras de linguagem? **(pergunta fechada)**	Exemplos no texto, definição e memorização de cada figura, nesta ordem.

Identificação	**I6** **33 a 39 a** **M**
Ensino Superior/ ano de conclusão	Instituição pública estadual/ 2004
Especialização	Sim - Instituição pública
Tempo de docência no EM	06 a 11 anos
Representação do conceito de figura de linguagem (pergunta aberta)	"Embora estejam presentes em quaisquer textos, inclusive orais, quando se pensa em figuras de linguagem é comum associá-las aos textos literários: a multiplicidade de sentidos, as conotações, as analogias, tão próprias à literatura, são amplificadas - e encontram sua forma - pelas figuras de linguagem."
Figuras mais importantes (pergunta aberta)	"Em primeiro lugar a metáfora e a metonímia, depois a antítese e o paradoxo, a aliteração e a assonância. Creio que o domínio dessas figuras possibilita a compreensão das imagens literárias, dos sentidos sugeridos pela sonoridade das palavras e das ideias implícitas, reveladas somente por associações."
O ensino das figuras de linguagem contribui para um melhor desempenho dos alu-nos quanto à leitura, escrita (pergunta aberta)	"Saber sobre figuras de linguagem é saber sobre alguns mecanismos da língua, trata-se da compreensão de técnicas puramente verbais: O uso consciente da língua costuma ser mais profícuo tanto para a criação quanto para a sua fruição."
Por que você ensina as figuras de linguagem? **(pergunta aberta)**	"O conhecimento das figuras de linguagem é fundamental para o desenvolvimento da leitura consciente, para o desenvolvimento de um olhar para a literatura que a compreenda também como uma técnica: a linguagem literária constrói-se com método."
Como você ensina as figuras de linguagem? **(pergunta fechada)**	Exemplos no texto, definição e memorização de cada figura, nesta ordem.

Identificação	**I7** **33 a 39 a** **F**
Ensino Superior/ ano de conclusão	Instituição pública estadual/ 2002
Especialização	Sim - Instituição pública
Tempo de docência no EM	12 a 17 anos
Representação do conceito de figura de linguagem (pergunta aberta)	"São recursos estilísticos usados em diferentes gêneros textuais que dão expressividade ao texto. Há figuras de diferentes tipos, algumas 'brincam' com a forma ou com a construção do texto ou das palavras; outras com o sentido."
Figuras mais importantes (pergunta aberta)	Julgo que todas as figuras são importantes, mas costumo enfatizar a metáfora, a comparação, a metonímia, a antítese, o paradoxo, entre outras, que são as mais comuns, especialmente nos textos literários e publicitários. Há figuras que aparecem bastante em textos poéticos, como a assonância, a aliteração, o paralelismo e a anáfora."
O ensino das figuras de linguagem contribui para um melhor desempenho dos alu-nos quanto à leitura, escrita (pergunta aberta)	"Acredito que sim. Ajuda bastante na compreensão de textos e, quando o aluno conhece e se apropria das figuras de linguagem, poderá usá-las em seus textos (ele se torna autor de figuras e não apenas conhecedor)."
Por que você ensina as figuras de linguagem? (pergunta aberta)	"Porque elas são um componente do currículo da rede estadual paulista e da maioria das escolas particulares, sendo cobradas no vestibular e no Enem. Além disso, penso que elas são recursos estilísticos interessantes e presentes nos textos de diversas esferas sociais e diferentes gêneros. Para fazer uma boa leitura desses textos, é preciso conhecê-las e também para produzir textos mais expressivos."
Como você ensina as figuras de linguagem? (pergunta fechada)	Outros. Quais? "Exemplos nos textos, definição e exercícios sobre as figuras, mas sem memorização."

Identificação	**I8** **33 a 39 a** **F**
Ensino Superior/ ano de conclusão	Instituição pública estadual/ 2001
Especialização	Sim - Instituição pública
Tempo de docência no EM	06 a 11 anos
Representação do conceito de figura de linguagem (pergunta aberta)	"Combinação de termos, palavras, expressões que gerem efeitos estilísticos na recepção de textos e enunciados."
Figuras mais importantes (pergunta aberta)	"Metáfora, metonímia, gradação, ironia, elipse, provavelmente pelo maior número de ocorrências em produções textuais distintas que em geral são lidas e trabalhadas em sala de aula."
O ensino das figuras de linguagem contribui para um melhor desempenho dos alu-nos quanto à leitura, escrita (pergunta aberta)	"Provavelmente sim. Não é possível afirmar categoricamente, pois isso demandaria um estudo mais detido e meticuloso, mas, de modo geral, é uma maneira de fornecer técnicas e ferramentas que possibilitem ao aluno a melhor estruturação de seu texto de acordo com o gênero trabalhado e com a intenção/efeito que se almeja ao longo de cada escrita."
Por que você ensina as figuras de linguagem? **(pergunta aberta)**	"Para mobilização de recursos que provoquem efeitos estéticos e estilísticos em produções textuais de gêneros distintos. Para ampliar a compreensão de textos em diferentes níveis ou camadas (ironia, por exemplo)."
Como você ensina as figuras de linguagem? **(pergunta fechada)**	Exemplos no texto, definição e memorização de cada figura, nesta ordem.

Identificação	**I9** **40 a 46 a** **F**
Ensino Superior/ ano de conclusão	Instituição pública estadual/ 2001
Especialização	Não
Tempo de docência no EM	12 a 17 anos
Representação do conceito de figura de linguagem (pergunta aberta)	"Entendo as figuras como recursos expressivos, que são utilizados em diversos gêneros textuais, tanto os literários quanto os do cotidiano."
Figuras mais importantes (pergunta aberta)	"Penso que as principais que constam nos manuais. É preciso que o estudante entenda a construção de uma metáfora, antes de qualquer figura e o processo analógico de sua construção. Costumo indicar um processo metafórico em todas as figuras para que eles compreendam formas distintas de exprimir pensamento em realidades específicas."
O ensino das figuras de linguagem contribui para um melhor desempenho dos alunos quanto à leitura, escrita (pergunta aberta)	"Sim, pois favorece diferentes formas de organização do raciocínio, além de promover a possibilidade de que o aluno faça leituras de acordo com as visões de mundo de diferentes culturas e diferentes momentos históricos."
Por que você ensina as figuras de linguagem? **(pergunta aberta)**	"Porque são formas possíveis de utilização da linguagem. Muitas vezes são necessárias para a compreensão e produção textual. Também porque transmitem possibilidades de pensar o mundo de forma diferenciada."
Como você ensina as figuras de linguagem? **(pergunta fechada)**	Exemplos no texto, definição e memorização de cada figura, nesta ordem.

Identificação	**I10** **40 a 46 a** **M**
Ensino Superior/ ano de conclusão	Instituição pública estadual/ 1994
Especialização	Sim - Instituição pública
Tempo de docência no EM	01 a 05 anos
Representação do conceito de figura de linguagem (pergunta aberta)	"É o emprego de palavras, conjunto de palavras, sons e estruturas sintáticos de modo conotativo e expressivo, multiplicando as possibilidades de combinações dos eixos sintagmático e paradigmático da língua."
Figuras mais importantes (pergunta aberta)	"Comparação, metáfora, catacrese, metonímia: enriquecimento vocabular e de recursos expressivos. Ironia, eufemismo, paradoxo: reconhecer e empregar as sutilezas do texto. Perífrase: variação. Elipse, zeugma, silepse: além do apoio à expressão escrita, ajudam a entender fenômenos sintáticos. Embora considere estas as figuras essenciais, costumo apresentar outras comumente presentes nos textos didáticos, de todos os tipos."
O ensino das figuras de linguagem contribui para um melhor desempenho dos alunos quanto à leitura, escrita (pergunta aberta)	"Não consigo avaliar. Tenho-me questionado sobre isso e gostaria de me aprofundar no conhecimento do tema e no seu valor educacional, mas seria incorreto dizer, com os feedbacks que recebo hoje dos alunos, que há sistematicamente um benefício para eles nesse estudo, independentemente das minhas convicções de que seja um tema relevante para o estudo e a expressão da linguagem."
Por que você ensina as figuras de linguagem? **(pergunta aberta)**	"É uma modalidade de descrição dos recursos da linguagem que permite uma análise mais aprofundada de aspectos estilísticos, semânticos, morfológicos e sintáticos que estão presentes em alguma medida em todos os textos. Nesse sentido, creio que deva fazer parte do ferramental de quem estuda a língua."
Como você ensina as figuras de linguagem? **(pergunta fechada)**	Exemplos no texto, definição e memorização de cada figura, nesta ordem.

Identificação	**I11** **47 a 53 a** **F**
Ensino Superior/ ano de conclusão	Instituição pública estadual/ 1984
Especialização	Sim - Instituição pública
Tempo de docência no EM	Mais de 18 anos
Representação do conceito de figura de linguagem (pergunta aberta)	"Estratégia necessária à formulação de enunciados que não podem ser produzidos com os significados disponíveis, fixados pelo uso, e comuns ao produtor e ao destinatário, ao mesmo tempo. Indispensável à comunicação de conteúdos de caráter abstrato (como ideias e conceitos novos) ou subjetivo (impressões, sensações, percepções, sentimentos etc.) Aliás, a força expressiva dos conteúdos poéticos e emocionais coloca o uso da linguagem figurativa no centro da produção literária. No caso dos textos escritos destinados ao público — caso da literatura —, a linguagem figurada exigirá esforços de compreensão e interpretação, pois cria efeitos de ambiguidade e polissemia, quase sempre intencionais. Esses mesmos efeitos são, por consequência, marca distintiva da linguagem artística em oposição à linguagem ordinária que tende à clareza e precisão típicas da economia das interações interpessoais."
Figuras mais importantes (pergunta aberta)	"Todas elas, embora as reduza às ocorrências mais comuns, evitando os preciosismos e as nomenclaturas exigentes das classificações."
O ensino das figuras de linguagem contribui para um melhor desempenho dos alunos quanto à leitura, escrita (pergunta aberta)	"Sim. A linguagem verbal é composta de figuras. Logo, alguém que conhece essa característica compreende os processos de composição de sentido, tanto ao produzir textos quanto ao ler ou ouvir os textos dos outros."
Por que você ensina as figuras de linguagem? **(pergunta aberta)**	"Impossível ensinar língua sem tratar desse aspecto da linguagem."
Como você ensina as figuras de linguagem? **(pergunta fechada)**	"Outros. Quais? Não trabalho as figuras como tema ou tópico de ensino, mas como característica da linguagem verbal. Assim, falo delas o tempo todo."

Identificação	**I12** **47 a 53 a** **F**
Ensino Superior/ ano de conclusão	Instituição pública estadual/ 2001
Especialização	Sim - Instituição pública
Tempo de docência no EM	06 a 11 anos
Representação do conceito de figura de linguagem (pergunta aberta)	"Formas linguísticas que representam expressões de sentido figurado, que permitem construir múltiplos sentidos no texto. A origem das figuras está relacionada à retórica, portanto muitas vezes elas são tratadas como classificação de usos das figuras: figuras de construção, de pensamento, de elocução, entre outras. A identificação é o primeiro passo para relacionar a forma com o sentido no discurso."
Figuras mais importantes (pergunta aberta)	"Figuras de pensamento e de construção, pois podem ser empregadas para expressividade de ideias e sentimentos nos textos e para auxiliar a leitura dos posicionamentos dos autores nos textos."
O ensino das figuras de linguagem contribui para um melhor desempenho dos alunos quanto à leitura, escrita (pergunta aberta)	"Consigo avaliar melhor na leitura, pois percebo que os alunos associam as figuras aos sentidos, como se fossem formas condensadoras de sentido no texto, assim ajudam a leitura de outros aspectos. Na produção de texto, a incorporação de sentidos figurados é mais difícil. Os alunos tendem a narrar um percurso de um personagem sem incorporar um trabalho com a linguagem, ou seja, têm mais dificuldade em trabalhar no plano da forma do que no conteúdo. É preciso propor o uso de determinado aspecto estilístico como desafio."
Por que você ensina as figuras de linguagem? **(pergunta aberta)**	"As figuras de linguagem são, entre outros elementos, parte da construção de sentidos no discurso."
Como você ensina as figuras de linguagem? **(pergunta fechada)**	Outros? Quais? "Leitura de textos, identificação, relação forma-sentido na frase/verso, relação no sentido global do texto (tema), relação com o momento/ contexto de produção (sem memorização)."

Identificação	**I13** **47 a 53 a** **F**
Ensino Superior/ ano de conclusão	Instituição pública estadual/ 1994
Especialização	Sim - Instituição pública
Tempo de docência no EM	12 a 17 anos
Representação do conceito de figura de linguagem (pergunta aberta)	"Recursos da língua para expressão singular de sentidos."
Figuras mais importantes (pergunta aberta)	"As figuras de som, de construção, de pensamento e de palavras. As mais importantes de cada grupo."
O ensino das figuras de linguagem contribui para um melhor desempenho dos alunos quanto à leitura, escrita (pergunta aberta)	"Com certeza elas ajudam na ampliação do repertório do aluno, na produção de texto e na eficiência da leitura."
Por que você ensina as figuras de linguagem? **(pergunta aberta)**	"Instrumentalizar o aluno para desenvolvimento da capacidade leitora e produção de sentidos."
Como você ensina as figuras de linguagem? **(pergunta fechada)**	Exemplos no texto, definição e memorização de cada figura, nesta ordem.

ANEXO E. Perfil dos docentes *vs*. linhas teóricas *vs.* gêneros associados às figuras.

Informante	Idade (anos)	Ano de formação	Pós-graduação	Teorias linguísticas identificadas na tabela 1 (grifadas nela)	As figuras estão associadas à componente (cf. questão C04 do questionário)[38]	As figuras estão associadas aos textos (cf. questão C11 do questionário)[39]
1	26 a 32	2008	Sim	Estilística, historiografia literária, retórica, análise do discurso	Produção de textos Literatura	Todos Obs.: Literários em especial. Também em textos de divulgação científica.
2	26 a 32	2008	Sim	Estilística, linguística textual	Gramática Literatura	Literários – poéticos Canções
3	33 a 39	2005	Não	Retórica	Todas	Todos Obs.: Também em tirinhas e HQ
4	33 a 39	2003	Sim	Estilística, retórica, análise do discurso	Produção de textos Gramática	Todos Obs.: Também em textos digitais (redes sociais, blogs), provérbios, charges e tiras, capa de revistas e outros.
5	33 a 39	2003	Sim	Estilística, análise do discurso	Todas	Todos
6	33 a 39	2004	Sim	semântica, retórica	Produção de textos Literatura	Literários - poéticos
7	33 a 39	2002	Sim	Estilística, análise do discurso	Todas	Literários – prosa Literários – poéticos Publicitários Canções Obs.: Programas televisivos, filmes.
8	33 a 39	2001	Sim	Estilística, retórica, análise do discurso	Todas	Todos
9	40 a 46	2001	Sim	Estilística, teoria de Jakobson (processo de similaridade e contiguidade), análise do discurso	Todas	Todos
10	40 a 46	1994	Sim	Semântica, retórica, teoria de Jakobson (processo de	Produção de Textos Gramática	Literários – prosa Literários – poéticos Canções

[38] Opções de componentes presentes na questão C4: Produção de Textos, Gramática, Literatura.

[39] Opções de componentes presentes na questão C11: literários – prosa, literários – poéticos, jornalísticos, publicitários, canções. Outros. Quais?

				similaridade e contiguidade), análise do discurso		
11	47 a 53	1984	Sim	Retórica, semântica, análise do discurso	Todas	Todos
12	47 a 53	2001	Sim	Retórica, estilística, semântica	Produção de Textos Literatura	Literários – poéticos Publicitários
13	47 a 53	1994	Não	Estilística, semântica	Todos	Todos

ANEXO F. Relevância das figuras de linguagem para o letramento e a produção escrita dos alunos.

Informante	Por que ensinar as figuras de linguagem	Para que ensinar as figuras de linguagem	Impacto das figuras de linguagem para a eficiência na leitura e na escrita dos alunos
I1	Estimular o senso estético, com intenção de que isso ajude os alunos a cultivar certos hábitos de leitura; melhoria da leitura e da escrita; sensibilização do aluno para o uso argumentativo do estilo; treino específico do uso de figuras com o fim de escrever com clareza e de forma didática.”	Aprimoramento da escrita do aluno Aprimoramento da leitura do aluno	“Tenho sérias dúvidas quanto à capacidade das avaliações de revelar dados confiáveis. Esta é, para mim, uma dificuldade de ordem geral, que transcende o campo das figuras de linguagem.”
I2	“Na verdade, nas escolas em que leciono, as figuras de linguagem são contempladas nas aulas de Gramática, como conteúdo. As aulas de Literatura acabam sendo a retomada dessas aulas de Gramática.”	Aprimoramento da escrita do aluno Aprimoramento da leitura do aluno É um assunto cobrado nos vestibulares e no Enem	“Sim, é interessante quando, ao se analisar uma poesia, o aluno leia um verso e, sem dizemos nada, ele encontra uma antítese ou uma metáfora. Creio que a leitura dele fique mais completa e mais significativa, assim como sua produção de textos.”
I3	“Considero uma ferramenta imprescindível para o entendimento de textos, em especial os literários. São também recursos para ajudar o aluno a desenvolver mais suas habilidades de fala e escrita.”	Aprimoramento da escrita do aluno Aprimoramento da leitura do aluno É um assunto presente nos materiais escolares com os quais eu trabalho É um assunto cobrado nos vestibulares e no Enem	“Consigo perceber melhor desempenho em todos esses aspectos, apesar de ser um processo lento, muito gradual. O que se destaca primeiro é o reconhecimento da Figura e sua relação com o objetivo do texto. Isso ocorre mais rápido nos textos com teor humorístico.”

I4	"A minha disciplina engloba práticas de leitura, de produção de textos e análise linguística, tendo como objeto de ensino-aprendizagem o texto, em diferentes gêneros discursivos. O foco no ensino das figuras de linguagem se dá a partir da seleção de textos, ou seja, as figuras são ensinadas se o texto tomado como objeto de estudo traz esse recurso ou se esse recurso integra uma característica estilística de determinado gênero. Logo, ensino figuras de linguagem porque elas são recursos discursivos que constroem sentido nos textos escolhidos como objetos de conhecimento."	Aprimoramento da escrita do aluno Aprimoramento da leitura do aluno É um assunto cobrado nos vestibulares e no Enem	"O conhecimento das figuras de linguagem não pode ser visto, no meu ponto de vista, como algo mecânico, isto é, ensinamos listas de figuras com exemplos em textos diversos e isso fará com que o aluno leia/escreva melhor. Acredito que, como em qualquer conteúdo curricular, o processo de ensino-aprendizagem deve focar práticas reais de uso das linguagens, mobilizando o processo de compreensão ativa dos textos. Para isso, é necessário envolver os jovens em situações nas quais o ensino das figuras evidencie a riqueza expressiva da língua, mostrando como eles mesmos podem usar tais recursos em seus textos. Ao empregar os conhecimentos linguísticos, discursivos, estilísticos tomados como foco, o aluno pode observar com mais autonomia tais aspectos em outros textos."
I5	"Porque elas funcionam como ferramenta de interpretação e produção de textos. A partir da interpretação e da apropriação, os estudantes podem usar as figuras de linguagem em suas próprias produções."	Aprimoramento da escrita do aluno Aprimoramento da leitura do aluno É um assunto presente nos materiais escolares com os quais eu trabalho É um assunto cobrado nos vestibulares e no Enem	"Acredito que o aluno, ao se apropriar de metáforas, por exemplo, presentes nos textos, consegue ampliar seu repertório de leitura. É uma maneira de se ver obrigado a ler 'além da palavra', pois os significados se ampliam para fora dos contextos usuais. É uma maneira de se colocar no lugar do outro à medida que é preciso experimentar os efeitos de sentido que se mostram com um estilo um pouco mais refinado."
I6	"O conhecimento das figuras de linguagem é fundamental para o desenvolvimento da leitura consciente, para o desenvolvimento de um olhar para a literatura que a compreenda também como uma técnica: a linguagem literária	Aprimoramento da escrita do aluno Aprimoramento da leitura do aluno	"Saber sobre figuras de linguagem é saber sobre alguns mecanismos da língua, trata-se da compreensão de técnicas puramente verbais: O uso consciente da língua costuma ser mais profícuo tanto para a criação quanto para a sua

	constrói-se com método.”		fruição.”
I7	“Porque elas são um componente do currículo da rede estadual paulista e da maioria das escolas particulares, sendo cobradas no vestibular e no Enem. Além disso, penso que elas são recursos estilísticos interessantes e presentes nos textos de diversas esferas sociais e diferentes gêneros. Para fazer uma boa leitura desses textos, é preciso conhecê-las e também para produzir textos mais expressivos.”	Aprimoramento da escrita do aluno Aprimoramento da leitura do aluno É um assunto presente nos materiais escolares com os quais eu trabalho É um assunto cobrado nos vestibulares e no Enem Obs.: “As figuras de linguagem são conteúdos previstos no currículo da rede estadual paulista, em especial no Ensino médio.”	“Acredito que sim. Ajuda bastante na compreensão de textos e, quando o aluno conhece e se apropria das figuras de linguagem, poderá usá-las em seus textos (ele se torna autor de figuras e não apenas conhecedor).”
I8	“Para mobilização de recursos que provoquem efeitos estéticos e estilísticos em produções textuais de gêneros distintos. Para ampliar a compreensão de textos em diferentes níveis ou camadas (ironia, por exemplo).”	Aprimoramento da escrita do aluno Aprimoramento da leitura do aluno É um assunto presente nos materiais escolares com os quais eu trabalho	“Provavelmente sim. Não é possível afirmar categoricamente, pois isso demandaria um estudo mais detido e meticuloso, mas, de modo geral, é uma maneira de fornecer técnicas e ferramentas que possibilitem ao aluno a melhor estruturação de seu texto de acordo com o gênero trabalhado e com a intenção/efeito que se almeja ao longo de cada escrita.”
I9	“Porque são formas possíveis de utilização da linguagem. Muitas vezes são necessárias para a compreensão e produção textual. Também porque transmitem possibilidades de pensar o mundo de forma diferenciada.”	Aprimoramento da escrita do aluno Aprimoramento da leitura do aluno Obs.: “Principalmente pelos modos diferentes de organização do pensamento e da linguagem.”	“Sim, pois favorece diferentes formas de organização do raciocínio, além de promover a possibilidade de que o aluno faça leituras de acordo com as visões de mundo de diferentes culturas e diferentes momentos históricos.”
I10	“É uma modalidade de descrição dos recursos da linguagem que permite uma análise mais aprofundada de aspectos estilísticos, semânticos, morfológicos e sintáticos que estão presentes em alguma medida em todos os textos. Nesse sentido, creio que deva fazer parte do ferramental de quem	Aprimoramento da escrita do aluno Aprimoramento da leitura do aluno É um assunto presente nos materiais escolares com os quais eu trabalho É um assunto cobrado nos vestibulares e no Enem	“Não consigo avaliar. Tenho-me questionado sobre isso e gostaria de me aprofundar no conhecimento do tema e no seu valor educacional, mas seria incorreto dizer, com os feedbacks que recebo hoje dos alunos, que há sistematicamente um benefício para eles nesse estudo, independentemente

	estuda a língua.”		das minhas convicções de que seja um tema relevante para o estudo e a expressão da linguagem.”
I11	“Impossível ensinar língua sem tratar desse aspecto da linguagem.”	(não assinalou a resposta fechada) Obs.: “Impossível ser conhecedor da língua e compreender os textos produzidos nela sem reconhecer esse aspecto da linguagem.”	“Sim. A linguagem verbal é composta de figuras. Logo, alguém que conhece essa característica compreende os processos de composição de sentido, tanto ao produzir textos quanto ao ler ou ouvir os textos dos outros.”
I12	“As figuras de linguagem são, entre outros elementos, parte da construção de sentidos no discurso.”	Aprimoramento da escrita do aluno Aprimoramento da leitura do aluno	“Consigo avaliar melhor na leitura, pois percebo que os alunos associam as figuras aos sentidos, como se fossem formas condensadoras de sentido no texto, assim ajudam a leitura de outros aspectos. Na produção de texto, a incorporação de sentidos figurados é mais difícil. Os alunos tendem a narrar um percurso de um personagem sem incorporar um trabalho com a linguagem, ou seja, têm mais dificuldade em trabalhar no plano da forma do que no conteúdo. É preciso propor o uso de determinado aspecto estilístico como desafio.”
I13	“Instrumentalizar o aluno para desenvolvimento da capacidade leitora e produção de sentidos.”	Aprimoramento da escrita do aluno Aprimoramento da leitura do aluno	“Com certeza elas ajudam na ampliação do repertório do aluno, na produção de texto e na eficiência da leitura.”

ANEXO G. Crônica “Urubus”, de João do Rio.[40]

Os Urubus

— Estou esperando!

— Não quero!

— Deixá-lo passar!

— Naufragou!

Eu vinha vindo com o frescor da manhã por aquele trecho da praia de Santa Luzia, tão suave e tão formoso, onde se amontoam as coisas lúgubres da cidade — a Santa Casa, o Necrotério, o serviço de enterramentos. Entre as árvores fronteiras ao hospital vendedores ambulantes vociferavam os pregões de canjica, de mingau, de pães doces; dos bondes pejados de gente saltavam criaturas doentes, paralíticas algumas, de óculos outras. Pelas escadas de pedra lavada formigava constantemente a turba doente, mostrando as mazelas, como um insulto e uma afronta aos que estavam sãos, entre os enfermeiros do hospital, de calça de zuarte azul e dólmã pardo, nédios e sadios. Eu vinha precisamente pensando como gozam saúde os enfermeiros, e aquelas frases maçônicas fizeram-me mal. Parei, consultei o relógio. Os quatro tipos não se ralavam mais com a minha presença. Dois olhavam com avidez os bondes que vinham da Rua do Passeio; dois estavam totalmente voltados para o lado da Faculdade. Ao aparecer um bonde, um magrinho bradou:

— Largo!

Prestei atenção. Do tramway em movimento saltou um cavalheiro defronte do Necrotério.

— De cima! bradou outro tipo.

— Última! regougou o terceiro.

E cercaram o cavalheiro.

— V. Sa. há de aceitar um cartãozinho da nossa casa. Não precisa de se incomodar. Tratamos de tudo! Faça negócio comigo!

A um tempo falavam todos, e o cavalheiro, coberto de luto, com o lenço empapado de suor e de lágrimas, murmurava, como se estivesse a receber pêsames: — Muito obrigado! Muito obrigado!

Aproximei-me de um dos funcionários do serviço mortuário.

— Que espécie de gente é essa?

— Oh! não conhece? São os urubus!

— Urubus?

— Sim, os corvos... É o nome pelo qual são conhecidos aqui agenciadores de coroas e fazendas para luto. Não é muito numerosa a classe, mas que faro, que atividade!

Totalmente interessado, tive uma dessas exclamações de pasmo que lisonjeiam sempre os informantes e nada exprimem de definitivo. E sorriu, tossiu e falou. Foi prodigioso.

---

[40] João do Rio, no livro "A alma encantadora das ruas". Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

— Os agenciadores de coroas levantam-se de madrugada e compram todos os jornais para ver quais os homens importantes falecidos na véspera. Defunto pobre não precisa de luxo, e coroa é luxo. Logo que tomam as notas disparam para a casa do morto e propõem adiantar o que for necessário para o enterro, com a condição de se lhes comprarem as coroas. Algumas casas têm mesmo nos cartões os seguintes dizeres — encarregam-se de tratar de enterros sem cobrar comissão de espécie alguma. E os títulos dessas casas davam para um tratado de psicologia recreativa. Há os poéticos os delicados, os floridos, os babosos, os fúnebres — "Tributo da Saudade, "Coroa de Violetas", "Flor de Lis", "Bogari", "A Jardineira", "Coroa de Rosas"...

— Mas...e estes homens aqui?

— Estes homens são os urubus de Santa Luzia, serviço especial e maçônico. Três ficam à entrada principal da Santa Casa. Quando avistam um tipo, brada o primeiro: estou esperando!

Se o tipo não tem cara de enterro: não quero! Deixá-lo passar. Se o homem vem de tílburi, correm até aqui a acompanhá-lo... Se o tílburi segue, bradam: naufragou! E voltam ao lugar donde não saíram os outros. É interessante ouvir-lhes o diálogo. Tu é que não correste!

Conheço o homem; antes fosse, era meu o negócio...

— Mas é horrível!

— É a vida, meu caro. Aqui estacionam sete agentes; o assalto ao freguês vai pela vez, como aos sábados, nos barbeiros. Quatro oferecem grinaldas aos passageiros que saltam dos bondes; três aos que vêm a pé. Ao ver o bando ao longe há a frase: De cima! que é o sinal. Do lado de lá! quando ele salta do lado oposto. Última! quando salta no Necrotério. Um dos urubus acerta, grita: Estou empregado! E feito o negócio o outro avança, dizendo: Grinalda! Para obter como resposta: A tua é minha...

Quando aparece por acaso algum freguês conhecido de um agenciadores dá-se o "combate".

Os três que ficaram "desempregados", desejando "furar" o agenciador amigo, quando não conseguem convencê-lo arranjam meio de o cacetear até que o negócio não se realize. Nessa ocasião assistimos a cenas calorosas, a conflitos sérios, em que se faz sentir a intervenção da polícia. Mas à noite, graças aos deuses, acabado o trabalho, vão todos para a venda do Antônio, à Rua da Misericórdia, beber cerveja.

— São estes então? fiz, voltando-me.

— Estes só, não. Há outros, os que fazem ponto no Largo da Batalha e rendem estes à hora do almoço e que só têm o posto depois de ter todas as notas dos tipos que estão na secretaria e tratar de enterros.

— Como os agentes de polícia?

— Tal qual. E terminam sempre com a nota policial: quarenta anos presumíveis.

Rimos ambos. O sol está brilhante e o céu, inteiramente azul, dá-nos desejos de viver e de compreender a vida pelos seus mais ridentes aspectos.

— Os urubus devem ter nome?

— Têm, são urubus urbanos. Vê o senhor aquele? É o Chico Basílio. Há cerca de 30 anos exerce a profissão. Está vendo aquele grupo? Encontra lá o Brasilino, o Caranguejo, o Bilu, o Espanhol da Saúde, o Mangonga. Os outros são o Joaquim, o Tatuí, o Paulino, o Cá e Lá, o Buriti, o Manduca.

Neste momento um mocinho de lápis e linguado de papel na mão indagou, entrando:

— Alguma coisa de novo?

— Sim, pode entrar.

O mocinho desapareceu. O complacente informante sorria.

— Outro urubu.

— Outro?

— São os que parecem repórteres. Vêm para a secretaria da Santa Casa munidos de tiras de almaço para copiar dos livros os nomes e residências das pessoas mortas, isto é, só copiam os daquelas cujo enterro custar mais de 100$. Saem daqui para o lugar indicado e ficam às portas à espera que o corpo saia, um, dois, cinco às vezes. Quando o cadáver sai e a família ainda está aos soluços, embarafustam com as amostras de luto. Contaram-me que chegam à concorrência, a ver quem faz o luto em 24 horas mais em conta. Neste serviço conheço o Ferraz, o Saul, o Guedes, o Matos, o Araújo, o Campos, o Mesquita.

Eu ouvia o meu informante um pouco melancólico. Que diabo! Por que urubus, naquele pedaço da cidade que cheira a cadáveres e a morte?

Não há terra onde prospere como nesta a flora dos sem-ofício e dos parasitas que não trabalham. Esses sujeitinhos vestem bem, dormem bem, chegam a ter opiniões, sistema moral, ideias políticas. Ninguém lhes pergunta a fonte inexplicável do seu dinheiro. Aqueles pobres rapazes, lutando pela vida, naquele ambiente atroz da morte, vestindo a libré das pompas fúnebres, impingindo com um sorriso à tristeza coroas e crepes, só para ganhar honestamente a vida, eram dignos de respeito. Por que urubus? Maçonaria da má sorte, pelotão dos tristes, seres sem o conforto de uma simpatia, no limite do nada, encarregados de fornecer os símbolos de uma dor que cada vez a humanidade sente menos.

Despedi-me, comecei a andar devagar. Um dos urubus aproximou-se.

— Estiveram contando coisas a nosso respeito?

— Não, absolutamente.

— Que se há de fazer? A comissão é tão pequena! Quando quiser uma coroa...

— Deus queira que não! fiz assustado.

E apertei a mão do homem urubu com um tremor de superstição e de susto.

Os Mercadores de Livros e a Leitura das Ruas Exatamente na esquina do teatro S. Pedro, há dez anos, Arcanjo, italiano, analfabeto, vende jornais e livros. É gordo, desconfiado e pançudo. Ao parar outro dia ali, tive curiosidade de ver os volumes dessa biblioteca popular. Havia algumas patriotadas, a Questão da Bandeira, o Holocausto, a d. Carmen de B. Lopes, a Vida do Mercador e de Antônio de Pádua, o Evangelho de um Triste e os Desafogos Líricos. Estavam em exposição, cheios de pó, com as capas entortadas pelo sol.

— Vende-se tudo isso?

— Oh! não. Há quase um ano que os tenho. Os outros sim — modinhas, orações, livros de sonhos, a História da Princesa Magalona, o Carlos Magno, os testamentos dos bichos.

Levantei as mãos para o céu como pedindo testemunho do alto. As obras vendáveis ao povo deste começo de século eram as mesmas devoradas pelo povo dos meados do século passado!

— Mas não é possível...

— Pode perguntar aos outros vendedores.

Atirei-me a esse inquérito psicológico. Os vendedores de livros são uma chusma incontável que todas as manhãs se espalha pela cidade, entra nas casas comerciais, sobe aos morros, percorre os subúrbios, estaciona nos lugares de movimento. Há alguns anos, esses vendedores não passavam de meia dúzia de africanos,

espapaçados preguiçosamente como o João Brandão na Praça do Mercado. Hoje, há de todas as cores, de todos os feitios, desde os velhos maníacos aos rapazolas indolentes e aos propagandistas da fé. A venda não é franca senão em alguns pontos onde se exibem os tabuleiros com as edições falsificadas do Melro de Junqueiro e da Noite na Taverna. Os outros batem a cidade, oferecendo as obras. E há então toda uma gama de maneiras para passar a fazenda. Os mais atilados, os mais argutos, os mais incansáveis são os vendedores de Bíblias protestantes, com os bolsos das velhas sobrecasacas ajoujados de brochuras edificantes.

— Ó rapaz, por que não fica com esta Bíblia? Dou-lha por dez tostões. É o livro de Deus, onde estão as eternas verdades. E se ficar com ela, vai mais este volume de quebra sobre as feras que devoram o homem, as feras morais...

Os outros não pairam em regiões tão espirituais. Há os solenes — o velho Maia, que aprecia as encadernações vermelhas; foi guarda-livros e virou para a infelicidade quando, um dia, se lembrou de decorar todo o dicionário latino de Saraiva. Há os que têm apelido — Espelho de Psyché, pobre homem, negociante, que a má sorte faz andar agora de cesta ao braço, com uma fita verde no chapelinho. Há os escandalosos relapsos — o Conegundes, negralhão de cavanhaque, gritador. Há os que durante o trabalho percorrem as tabernas, e para impingir aos caixeiros um dos volumes ingerem em cada uma dois da branca — o Artur. Há os que têm admirações literárias — o Camões, zanaga, que vos recita o I Canto dos Lusíadas de cor. Há os alegres, um turbilhão deles, que apregoam dois dias na semana para descansar os outros cinco.

Há os que têm a arte do pregão e, longe de ir com um embrulhinho perguntar à casa do comprador se quer ficar com a História de Carlos Magno, soltam a voz em gorjeios estentóricos, como o Noite Sonorosa: Meu Deus, que noite sonorosa!

O céu está todo estrelado.

Eu com o cavaquinho na mão E a morena ao lado.

Isto em pleno dia.

Cada sujeito desses pode passar a vida bem. As livrarias vendem baratíssimo os livrecos procurados. Em cada um, os vendedores ganham, no mínimo, seiscentos por cento. Há alguns que, trabalhando com vontade e sabendo lançar — as orações, as modinhas ou a inefável História da Donzela Teodora, arranjam uma diária de dez mil réis, sem grande esforço. Daí, todo dia aumentar o número de camelôs de livros, vir começando a formar-se essa próspera profissão da miséria que todas as cidades têm, ávida e lamentável, num arregimentar de pobres propagandistas do Evangelho e do Espiritismo, de homens que a sorte deixou de proteger, de malandros cínicos, de rapazes vadios.

Os livros, porém, de grande venda ficam sempre os mesmos.

Nós não gostamos de mudar em coisa nenhuma, nem no teatro, nem na paisagem, nem na literatura. É provável que o divórcio tenha caído por esse inveterado e extraordinário amor de não mudar, que nos obceca. Desde 1840, o fundo das livrarias ambulantes, as obras de venda dos camelôs têm sido a Princesa Magalona, a Donzela Teodora, a História de Carlos Magno, a Despedida de João Brandão e a Conversação do Pai Manuel com o Pai José — ao todo uns vinte folhetos sarrabulhentos de crimes e de sandices. Como esforço de invenção e permanente êxito, apareceram, exportados de Portugal, os testamentos dos bichos, o Conselheiro dos Amantes e uma sonolenta Disputa divertida das grandes bulhas que teve um homem com sua mulher por não lhe querer deitar uns fundilhos nos calções velhos.

Essa literatura, vorazmente lida na detenção, nos centros de vadiagem, por homens primitivos, balbuciada à luz dos candeeiros de querosene nos casebres humildes, piegas, hipócrita e mal feita, é a sugestionadora de crimes, o impulso à exploração de degenerações sopitadas, o abismo para a gentalha. Contam na Penitenciária que o Carlito da Saúde, preso a primeira vez por desordens, ao chegar ao cubículo, mergulhou na leitura do Carlos Magno. Sobreveio-lhe uma agitação violenta. Ao terminar a leitura anunciou que mataria um homem ao deixar a detenção. E no dia da saída, alguns passos adiante, esfaqueou um tipo inteiramente desconhecido. Só esse Carlos Magno tem causado mais mortes que um batalhão em guerra. A leitura de todos os folhetos deixa, entretanto, a mesma impressão de sangue, de crime, de julgamento, de tribunal. Há, por exemplo, uma obra cuja tiragem deixa numa retaguarda lamentável as consecutivas edições do Cyrano de Bergerac. Intitula-se Maria José, ou a filha que assassinou, degolou e esquartejou sua própria mãe, Matilde do Rosário da Luz, e começa como nas feiras: — "Atendei, e vereis um crime espantoso, um crime novo, o maior de todos os crimes!" Essa Maria ainda era só a matar uma só pessoa. No Carlos Magno um tal Reinaldos, ensanduichado em frases de louvor a Nosso Senhor, mete-se num rolo doido com os turcos, e o livro louva-o por ir degolando a cada passo um homem.

Tudo quanto é inferior — a calúnia, o falso testemunho, o ódio — serve de entrecho a esses romances mal escritos. Quando a coisa é em verso, toma proporções de puff carnavalesco. A Despedida do João Brandão à sua mulher, filhos e colegas, com um apêndice em que se convence o leitor de que João podia ser um herói cristão, é lida nos cortiços com temor e pena.

A primeira quadra da despedida é assim:

Andando eu a passear,
Com amiga do coração.
Dois passos à retaguarda:
Estais preso, João Brandão.

Que se há de fazer diante destes quatro versos nefelibatas? A Despedida tem quarenta e nove quadras, fora a resposta da esposa. Uma mistura paranóica de remorso, de tolices de religião, saudade e covardia, faz destas quadras o supra-sumo da estética emotiva da turba — cujos sentimentos oscilam entre o temor e a ambição. João Brandão soluça:

Adeus, João Brandão,
Espelho de eu me vestir,
Tu mataste o menino
Que para ti se ficou a rir.

Agora vou degredado,
A paixão é que me mata;
Adeus, Carolina Augusta,
Já não vale a tua prata.

Para alegrar os leitores, esses criminosos anônimos cultivaram o testamento dos bichos. Já testamento é uma ideia inteiramente lúgubre. O testamento da pulga, do mosquito ou da saracura, não seria para fazer rebentar de riso os mortais, nem mesmo agora, neste mortal período de desinfecções e higiene à outrance. Mas que pensam os senhores dessas quadrinhas, das quais já se venderam mais de cem mil folhetos, das quais diariamente e perpetuamente se vendem mais volumes que da Canaã de Graça Aranha? Os testamentos são uma lamentável relação de legados, sem uma graça, sem uma piada, sem um riso.

O galo leva quarenta quadras a deixar coisas; a saracura diz que levava, prazenteira, a cantar todo o dia dentro do brejo; o macaco fala de hora extrema sem uma careta. Só no testamento do papagaio há esta observação pessoal, sempre aplicável às câmaras:

Há no mundo papagaios
Que falam todos os dias
E nunca sofrem desmaios
Comendo grossas maquias.
Estes são de Pernambuco,
Falam muito, são mitrados;
Eu falei, mas fui maluco,
Logo paguei meus pecados.

E falam do veneno da literatura francesa, que perde o cérebro das meninas nervosas e aumenta o nosso crescido número de poetas! Que se dirá dessa literatura — pasto mental dos caixeiros de botequim, dos rapazes do povo, dos vadios, do grosso, enfim, da população? Que se dirá desses homens que vão inconscientemente ministrando em grandes doses aos cérebros dos simples a admiração pelo esfaqueamento e o respeito da tolice?

Como eu clamasse contra essa teimosa mania de não mudar as suas predileções, um dos vendedores ambulantes, o cantante Meu Deus que noite sonorosa, esticou a perna e disse-me: — Talvez fosse para pior.

Parei convencido, o curso das interrogações. Já outro filósofo seu rival, Montaigne, assegurava que mudar é quase sempre uma probabilidade para o pior. Os vendedores de testamentos passaram a vendê-los como palpites do jogo do bicho, transformando a saracura em avestruz e a mosca em borboleta. Os jogadores não leem, mas arruínam as algibeiras. E de qualquer forma o mal continua a florescer neste baixo mundo, na literatura e fora dela, como o mais gostoso dos bens. Se nas obras populares aparecer alguma coisa de novo, com certeza teremos tolices maiores que as anteriores...