

Universidade de Caxias do Sul
Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura
Programa de Doutorado em Letras – Associação ampla UCS/UniRitter
Área de Humanidades

ANAIS DO 5º ENCONTRO DA REDE SUL LETRAS

LETRAS NO SÉCULO XXI

VOLUME I – TRABALHOS COMPLETOS

Organização dos Anais

Dr. João Cláudio Arendt

Ma. Aline Brustolin Cecchin

Me. Roberto Rossi Menegotto

Ma. Samanta Kelly Menoncin Pierozan

Emanuele Mendonça de Freitas

Natalia Susin Cechinato

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Presidente:
Ambrósio Luiz Bonalume

Vice-Presidente:
Nelson Fábio Sbabo

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Reitor:
Evaldo Antonio Kuiava

Vice-Reitor e Pró-Reitor de Inovação e
Desenvolvimento Tecnológico:
Odacir Deonísio Graciolli

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação:
Nilda Stecanela

Pró-Reitor Acadêmico:
Marcelo Rossato

Diretor Administrativo:
Cesar Augusto Bernardi

Chefe de Gabinete:
Gelson Leonardo Rech

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura
e do Programa de Doutorado em Letras – Associação ampla UCS/UniRitter:
Heloísa Pedroso de Moraes Feltes

Coordenadores do 5º Encontro da Rede Sul Letras:
João Claudio Arendt
Márcio Miranda Alves

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

E56 Encontro da Rede Sul Letras (5. : 2017 nov. 8-10 : Caxias do Sul, RS)
Letras no século XXI [recurso eletrônico] : anais do 5º
Encontro da Rede Sul Letras / org. João Claudio Arendt ... [et al.]. –
Caxias do Sul, RS : UCS ; Porto Alegre : UniRitter, 2017.
Dados eletrônicos (3 arquivos : 1 registro).

Apresenta bibliografia.
Modo de acesso: World Wide Web.
Conteúdo: v. 1 e v. 2 : Trabalhos completos. -- v. 3. Resumos
expandidos.
ISSN 2358-9264

1. Linguística – Congressos. 2. Leitura. 3. Literatura. I. Arendt,
João Claudio. II. Título. III. Título: Anais do 5º Encontro da Rede Sul
Letras.

CDU 2. ed.: 81'1(063)

Índice para o catálogo sistemático:

1. Linguística – Congressos	81'1(063)
2. Leitura	028
3. Literatura	82

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Michele Fernanda Silveira da Silveira – CRB 10/2334

SUMÁRIO

AS MEMÓRIAS DO CONTEXTO DITATORIAL E SUAS MARCAS NA LITERATURA DE HERTA MÜLLER.....	9
Me. Adriana Yokoyama (UFSM/CAPES)	
Prof ^a . Dr ^a . Rosani Úrsula Ketzner Umbach (UFSM)	
Me. Sabrina Siqueira (UFSM/CNPq)	
UM OLHAR CRÍTICO E ANALÍTICO SOBRE A DISCIPLINA “ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA” DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSM.....	17
Adriele Delgado Dias (UFSM/CAPES)	
EM NOME DO PAI.....	24
Alex Sander de Oliveira	
FRAGMENTOS DE VIDA: MARCELINO FREIRE BIOGRAFEMADO	34
Alexandre José Ventura da Silva (UNISUL/CAPES)	
A LINGUÍSTICA DO TEXTO NO BRASIL: DA CONSTITUIÇÃO TEÓRICA AO CAMINHO PARA A SALA DE AULA	44
Ma. Aline Rubiane Arnemann (UFSM/CAPES)	
LEITURAS CINEMATOGRÁFICAS (TRANS)FORMADORAS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DE 20 CM E PÓ DE ARROZ.....	52
Ma. Amanda L. Jacobsen de Oliveira (UFSM/CAPES)	
Ma. Adriana Yokoyama (UFSM/ CAPES)	
SHAKESPEARE THROUGH THE CENTURIES: THE BARD AND HIS SOURCES	67
Amanda Leonardi de Oliveira (UFRGS)	
Fabian Quevedo da Rocha (UFRGS)	
AUTOFICÇÃO E ALTERIDADE N’O OITAVO SELO – QUASE-ROMANCE, DE HELOÍSA SEIXAS	76
Dra. Andrea Czarnobay Perrot (UFPeL/ PUCRS)	
PARA ALÉM DA MÚSICA: TRANSTEXTOS E INTERMIDIALIDADES NO DISCO A REVOLTA DOS DÂNDIS DO ENGENHEIROS DO HAWAII.....	83
Andressa Bandeira Santana (UNISC/CAPES)	
Dr. Ana Cláudia Munari Domingos (UNISC)	
PRESSUPOSIÇÃO: NOVAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS	94
Me. Andressa D’Ávila (UFRGS)	
DISCURSO SOBRE A DEFICIÊNCIA E ALGUMAS POSSIBILIDADES DE SENTIDOS.....	107
Andressa Marchesan (UFSM)	

A IMPORTÂNCIA DE *IL DITO NELL'OCCHIO* PARA A OBRA DE DARIO FO ... 117

Bárbara Cristina Mafrá dos Santos (UFSC/CAPES)

Dra. Silvana de Gaspari (UFSC)

ESTUDO ACERCA DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA DE ALGUMAS PALAVRAS ENCONTRADAS NA PARAÍBA E NO RIO GRANDE DO SUL (RS)..... 123

Barbara Lilian Nascimento Ferreira (UFSM)

Orientadora: Prof. Dra. Evelyne Costa (UFSM)

IDEOLOGIA LINGÜÍSTICA E CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES – ENTRELACAMENTOS EM COMUNIDADES MULTILÍNGUES DE DESCENDENTES DE POLONESES NO PARANÁ 129

Ma. Bernardete Ryba (UNESPAR-Campus de União da Vitória)

A EPIFANIA E O FEMININO NO CONTO “AMOR” DE CLARICE LISPECTOR 143

Bianca Cardoso Batista (UNISC/CAPES)

OS DESAFIOS DA TRADUÇÃO DE QUADRINHOS..... 154

Bianca de Lima Reys (UNIRITTER/CAPES)

Dra. Valéria Silveira Brisolara (UNIRITTER)

O RESUMO PRODUZIDO NO MEIO ACADÊMICO SOB A LUZ DE UMA ABORDAGEM DISCURSIVA..... 165

Biolange Oliveira Piegas (UFPel)

CRENÇA E PODER SIMBÓLICO 176

Bruna Helena Rech Rocha (UNIRITTER/CAPES)

Orientadora: Dr^a Valéria Silveira Brisolara (UNIRITTER)

COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA E TRANSFERÊNCIA LINGÜÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS 186

Bruna Milano Schepers (PUCRS/CNPq)

MEMÓRIAS MANIPULADAS EM 1984, DE GEORGE ORWELL 195

Me. Bruno Brizotto (UFRGS)

HISTÓRIA MEIO AO CONTRÁRIO: O AVESSO DA VERDADE..... 207

Camila Mariana Schuch (FEEVALE/CAPES)

Isabel Cadore Boligon (UFRGS/CNPq)

Dr.^a Juracy Assmann Saraiva (FEEVALE)

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA FICCIONAL NO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO..... 216

Ma. Carina Fior Postingher Balzan (IFRS/UCS)

DO DRAMA CLÁSSICO AO DRAMA MODERNO: AS SEMENTES DA CONTEMPORANEIDADE DRAMÁTICA 224

Carlos Giovani Dutra Del Castillo (FURG/CAPES)

A-BOOK SOBRE TÓPICOS DE PSICOLINGUÍSTICA: A IMPORTÂNCIA DO USO DE NOVOS SUPORTES TEXTUAIS	236
Dra. Vera Wannmacher Pereira (PUCRS) Caroline Bernardes Borges (PUCRS/CAPES)	
LUZIA-HOMEM: UMA ABORDAGEM SOBRE OS SUPLEMENTOS DE LEITURA	243
Ma. Caroline de Moraes (UCS/CAPES)	
LITERATURA MEMÓRIA E IDENTIDADE.....	253
Ma. Cátia Kupssinskü (FEEVALE/CAPES)	
ENSINO, CULTURA E VARIANTES DA LÍNGUA ESPANHOLA: UMA ANÁLISE DE PORTAIS EDUCACIONAIS.....	262
Ma. Célia Cristina Gautier Maria Xavier (UCPel) Dra. Fabiane Villela Marroni (PPGL- UCPel)	
PRODUÇÃO TEXTUAL E GÊNEROS DISCURSIVOS NA AULA DE INGLÊS.....	275
Cíntia Alves Dias (PUCRS/CAPES)	
O CONCEITO DE LÍNGUA A PARTIR DA PERSPECTIVA DO SIGNO IDEOLÓGICO.....	287
Ma. Cristiane Lenz (UFRGS)	
EDUCAÇÃO CRÍTICA EM RELAÇÃO À QUESTÃO DE GÊNERO.....	294
Dóris Helena Soares da Silva Giacomolli (FURG) Orientadora: Prof ^ª Dr ^ª Rubelise da Cunha	
ENTRE A AUTORIA E O MAL-ESTAR DOCENTE: MOVÊNCIA DE SENTIDOS, ERRÂNCIA DE SUJEITOS.....	305
Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss (UFRGS)	
LEXICALIZAÇÃO E REFINAMENTO SEMÂNTICO DE VERBOS QUE EXPRESSAM MODO DE MOVIMENTO NO PB.....	317
Me. Dorival Gonçalves Santos Filho (UFSC/CNPq)	
ZONAS DE BUSCAS: EXPERIÊNCIA E SUBJETIVIDADE NA POESIA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA	327
Douglas Rosa da Silva (UFRGS/CNPq) Profa. Dra. Rita Lenira de Freitas Bittencourt (UFRGS)	
RESIDENTIAL SCHOOLS E OS POVOS INDÍGENAS DO CANADÁ: UM PERCURSO PELA PRODUÇÃO LITERÁRIA DE RITA JOE.....	338
Eduardo de Souza Saraiva (FURG/CAPES)	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: CIRCULAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DE SABERES SOBRE A LÍNGUA	345
Ma. Fabiane Aparecida Pereira (UFSC/UNIEDU)	

- A (RE)FORMA DO ENSINO MÉDIO EM DISCURSO: A POLÍTICA, O ESTADO E A PUBLICIDADE 352**
Dra. Fabiola Ponzoni Balzan (IDEAU)
Dra. Janaina Boniatti Bolson (IDEAU)
- HÁ UMA REPRESENTAÇÃO DA NORMA REAL NOS DICIONÁRIOS BILÍNGUES ESPANHOL-PORTUGUÊS? 366**
Dr. Félix Bugeño Miranda (UFRGS)
Ma. Laura Campos de Borba (UFRGS)
- O TRÂNSITO ENTRE GÊNEROS TELEVISIVOS DO PROGRAMA *LAST WEEK TONIGHT WITH JOHN OLIVER*: CONSIDERAÇÕES INICIAIS..... 379**
Fernanda Gruending (UNIRITTER/CAPES)
Dra. Mariana Giacomini Botta (UNIRITTER)
- ESCOLA SEM PARTIDO: O SUJEITO-PROFESSOR SILENCIADO 391**
Franciele Farias Sepel (UFSM)
- POR UMA CONCEPÇÃO ENUNCIATIVA DE LETRAMENTO ACADÊMICO: A INSTAURAÇÃO DO ALUNO NAS CULTURAS DE ESCRITA ACADÊMICA..... 399**
Giovane Fernandes Oliveira (UFRGS/CAPES)
- SITCOMS ESTADUNIDENSES: UM GÊNERO DISCURSIVO 410**
Graziella Steigleder Gomes (PUCRS - CAPES/PROEXT)
- POR QUE CONCEBER UMA REFLEXÃO SOBRE A AQUISIÇÃO DA LEITURA PELA CRIANÇA A PARTIR DA NOÇÃO DE (INTER)SUBJETIVIDADE BENVENISTIANA? 421**
Isadora Laguna Soares (UFRGS/CAPES)
- OS LIVROS PROIBIDOS NA UNIÃO SOVIÉTICA: UMA QUESTÃO IDEOLÓGICA 434**
Ísis Lopes de Almeida (UNISC/CAPES)
- LETRAS E DIREITO: UMA DISCUSSÃO SOBRE O DANO EXISTENCIAL SOB O ENFOQUE DA REFORMA TRABALHISTA 445**
Ms. Ivone Massola (UCS)
Dra. Cecil Jeanine Albert Zinani (UCS)
- EDUCAÇÃO LITERÁRIA X OBRIGATORIEDADE ESCOLAR: ALGUMAS POSSIBILIDADES 453**
Ma. Izandra Alves (IFRS/UPF/CAPES)
Dra. Fabiane Verardi Burlamaque (UPF)
Me. Marcelo Lima Calixto (IFRS)
- METAFICIONALIDADE E DUPLICIDADE EM *BUDAPESTE*, DE CHICO BUARQUE DE HOLLANDA 464**
Janio Davila de Oliveira (UFSM/CAPES)

COLONIZADOR OU COLONIZADO? A IDENTIDADE PORTUGUESA EM UMA VIAGEM À ÍNDIA, DE GONÇALO..... 472

Ma. Jéssica Fraga da Costa (UFRGS)

O LATIM COMO ESTRATÉGIA RETÓRICA NA ORATÓRIA DE ANTÔNIO VIEIRA E DE DOM AQUINO CORRÊA..... 482

Jildonei Lazzaretti (UFSM)

Dr. Marcus de Martini (UFSM)

VESTÍGIOS CONFESSIONAIS EM *BOYHOOD*: A DESCOBERTA DA CULPA E DA VERGONHA..... 490

Me. João Pedro Wizniewsky Amaral (UFSM)

COMPREENSÃO LEITORA: UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA 501

Jomara Martins Duarte (PUCRS/ CNPq)

Renata de Andrades Guimarães (PUCRS/ CNPq)

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO MULHER A PARTIR DO SEU DISCURSO COTIDIANO..... 514

Ma. Juliana Figueiró Ramiro (UNIRITTER)

Ma. Renata Santos de Morales (UNIRITTER)

Dra. Noeli Reck Maggi (UNIRITTER)

AS MEMÓRIAS DO CONTEXTO DITATORIAL E SUAS MARCAS NA LITERATURA DE HERTA MÜLLER

Me. Adriana Yokoyama (UFSM/CAPES)
Prof^a. Dr^a. Rosani Úrsula Ketzer Umbach (UFSM)
Me. Sabrina Siqueira (UFSM/CNPq)

1 INTRODUÇÃO

Embora cerceada pelo período ditatorial, a escrita poética e intensa de Herta Müller revela o seu diferencial pela forma como entrelaça as suas experiências e a do *outro*¹, mesmo tomada pelos traumas deixados pela repressão. Nascida na Romênia, em 1953, a escritora emigrou para a Alemanha em 1987, aos 34 anos, recusando-se a colaborar com o serviço secreto de seu país que vivia sob a ditadura. Mesmo marcada por sua escrita autobiográfica, em muitas de suas obras, realidade e ficção são temas que se encontram entrelaçados por trazerem à tona, não apenas os relatos de suas experiências, mas também de personagens marginalizados que vivem sob a sombra do medo, das incertezas em relação à vida e aos relacionamentos humanos. Nesse sentido, o trabalho pretende abordar a relação entre memória e seus processos organizacionais e subjetivos na construção de suas narrativas, evidenciando-a como um processo essencial para a reconstrução da identidade. Sendo assim, a problematização da violência e do autoritarismo, em seu caráter político e resistente, será o norteador das reflexões e questionamentos sobre as relações entre ficção e realidade presentes na composição de três obras da escritora: *Sempre a mesma neve e sempre o mesmo tio* (2012), *Fera d'alma* (2013) e *Tudo o que tenho levo comigo* (2011).

As discussões apresentadas: a relação da memória com os registros narrados, os contextos autoritários, repressivos e violentos da ditadura, além da conexão entre ficção e realidade, estabelecem pontos de contato entre as obras. Dessa forma, pontuam representações elaboradas a partir de uma linguagem fraturada, traumática, que expõe as feridas não cicatrizadas de subjetividades em crise, submersa em dores e angústias, principalmente pela imposição do autoritarismo. Nesse sentido, o ato de narrar e a força de reelaboração do trauma, pela palavra escrita, é uma tentativa de (re)construção da identidade e do equilíbrio pessoal que ocorre a partir da (re)organização da memória individual, coletiva e corporal no fluxo do tempo.

¹ A expressão o “Outro” tem sua significação, segundo Michael Pollak (1992), como um indivíduo capaz de possibilitar a construção de uma identidade. Pois segundo o teórico “A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros (POLLAK, 1992, p.5).

2 OS ARTIFÍCIOS DA OBRA MÜLLERIANA

A narrativa de *Sempre a mesma neve e sempre o mesmo tio* (2012) é composta por dezoito ensaios autobiográficos de Herta Müller. Neles constam algumas palestras e conferências realizadas pela escritora, discursos de agradecimento aos prêmios recebidos, incluindo o Nobel de Literatura em 2009, além dos registros, em forma de denúncia, de suas recordações da ditadura comunista de Nicolae Ceausescu (1965-1989). São narrativas dolorosas sobre o poder controlador do Estado, das técnicas de tortura, prisões, do sofrimento de sua família, em especial de sua mãe que foi obrigada a realizar trabalhos forçados. São as lembranças e as angústias de se viver sob a ameaça da violência.

Em *Fera d'alma* (2013) é descrito o relato de uma jovem estudante tradutora de manuais técnicos em uma fábrica da Romênia e mais três amigos, todos pensadores e leitores de livros proibidos pelo governo que, enviados para trabalharem nas fábricas do interior das cidades, sofrem o medo e as angústias de serem capturados e perderem suas liberdades. A narrativa rememora a amizade com seus amigos da faculdade e familiares, porém, sempre norteadas pela iminência da captura e, principalmente, da tortura. No romance *Tudo o que tenho levado comigo* (2011), a história de Leopold Auberg é tema da obra de Müller. Inspirada na vida de seu amigo Oskar Pastior², Leo, um jovem de 17 anos e homossexual, é enviado para um campo de trabalho forçado para reconstruir a URSS. Vivendo em condições desumanas, ameaçado pela iminência da fome e da morte, ele apega-se às palavras de sua avó no momento de sua despedida dizendo: “Eu sei que você vai voltar”, para sobreviver.

As produções de Herta Müller, mencionadas neste trabalho, possibilitam o mergulho no cerne de questões importantes sobre a história da humanidade e seus reflexos sobre os seres humanos. Cerceada pelo registro da violência humana, sua narrativa “traz a escrita do corpo para o centro da cena literária”, (SELIGMANN-SILVA, 2012, p. 47), através de relatos contra “as arbitrariedades e as injustiças” de um sistema imposto pela ditadura de Nicolae Ceausescu, na Romênia. Durante o período de 1965 a 1989, o ditador liderou com mãos de ferro uma Romênia assombrada pelo medo e pela falta de liberdade de expressão. O regime ditatorial de Ceausescu, apoiado pela polícia secreta (Securitate), consolidava o poder desse sistema limitando as liberdades, os meios de comunicação, prendendo, torturando e eliminando os cidadãos que manifestavam qualquer espécie de oposição ao governo. O regime começou a se

² Poeta e escritor romeno-alemão, Oskar Pastior, foi amigo de Herta Müller e inspirou seu romance *Tudo o que tenho levado comigo* (2011). O livro é quase todo baseado em fatos reais, pois sua composição parte dos relatos que fez à escritora sobre suas experiências no campo de trabalho forçado, obrigado pela ditadura de Stálin.

desintegrar a partir de intensas manifestações contra a ditadura, tendo como parte integrante desta luta, alguns setores do Exército. Sendo assim, Nicolae Ceausescu e sua esposa foram capturados e condenados a morte, encerrando seu ciclo no regime ditatorial (ACERVO O GLOBO, 2014).

Esse período foi norteado por inúmeras incertezas quanto a sobrevivência, típica da instabilidade de países que foram dominados pelo regime da ditadura. Em meio a esta desordem social, Müller viveu asfixiada por essa atmosfera repressora. Seu pai, romeno de origem alemã, fez parte de uma das piores tropas nazistas (SS), sua mãe foi deportada para realizar trabalhos forçados, afastando-se por cinco anos de sua família (no período em que ainda era solteira). Nesse contexto, a escritora teve sua vida marcada pelos efeitos do regime comunista de Ceausescu e, na tentativa de sobreviver, utilizou-se da literatura para registrar a violência e a capacidade do ser humano em executá-la.

Na esteira dessas experiências, a violência perpetrada pelo regime encontra na história uma explicação para sua existência. Pois, desde os tempos mais remotos, a violência vem cercando a sociedade de maneira intensa e desordenada. São sábias as palavras de Bastos, Cabral e Rezende (2010): “onde existem seres humanos, de algum modo existe violência” (BASTOS; CABRAL; REZENDE, 2010, p. 41), por encontrar-se entrelaçada à história da humanidade. Inúmeras guerras em defesa de territórios e instituições serviram-se da força bruta como resposta a sua soberania e em defesa de seus interesses. Essa força extrema “não é algo que possuímos, mas uma possibilidade de ser que nos estrutura” (BASTOS; CABRAL; REZENDE, 2010, p. 41). Essa possibilidade “de ser”, referida por Bastos (2010), está intrinsecamente relacionada à questão do poder e da violência, de acordo com Hanna Arendt em seu livro *Sobre a violência* (1994). Para a filósofa, embora poder e violência sejam termos extremamente opostos, eles se encontram entrelaçados; mas um só existirá a partir da desintegração do outro, por entender que “a violência destrói o poder, não o cria” (ARENDR, 1994, p. 8).

Essa concepção traz à tona considerações relevantes se considerarmos a violência como uma prática “naturalizada” pela humanidade. Arendt (1994) clarifica nossa compreensão ao descrever que “ninguém que se tenha dedicado a pensar a história e a política pode permanecer alheio ao enorme papel que a violência sempre desempenhou nos negócios humanos” (ARENDR, 1994, p. 16). Esse papel que se apresenta como um elemento essencial para a continuidade de um sistema rompe com a representação do poder pela tentativa de manter a manutenção, pois, ainda de acordo com Arendt (1994), “a soma de violência à disposição de qualquer país pode rapidamente deixar de ser uma indicação do vigor do país, ou uma garantia

segura contra a sua destruição por um poder substancialmente menor e mais fraco” (ARENDDT, 1994, p. 18).

Esse vigor, compreendido pela representação do poder, ameaçado, recorre a seu último recurso de manutenção: a violência. Essa perspectiva é concebida por Arendt (1994) como a representação de uma natureza instrumental da violência, utilizada como meio e dependente de uma orientação (poder). Reconhecendo esse poder como parte da constituição das comunidades políticas, a partir da união de um conjunto de pessoas com a mesma ideologia, a violência apresenta-se, para nós, como um instrumento ilegítimo para alcançar seus objetivos. Nessa esfera política e social,

Aqueles que se opõem à violência com o mero poder rapidamente descobrirão que não são confrontados por homens, mas pelos artefatos humanos, cuja desumanidade e eficácia destrutiva aumentam na proporção da distância que separa os oponentes [...]. Em nenhum outro lugar fica mais evidente o fator autodestrutivo da vitória da violência sobre o poder do que no uso do terror para manter a dominação, sobre cujos estranhos sucessos e falhas eventuais sabemos talvez mais do que qualquer outra geração anterior. O terror não é o mesmo que a violência; ele é, antes, a forma de governo que advém quando a violência, tendo destruído o poder, ao invés de abdicar, permanece com controle total (ARENDDT, 1994, p. 44-45).

Assim, compreendemos que a violência advém das relações de poder, do interesse de um grupo de indivíduos com os mesmos objetivos que, desconsiderando a humanidade, excedem-se em práticas violentas que desestruturam a subjetividade humana. Vitimada por esse sistema, Herta Müller, em seu instinto de sobrevivência e personificada por uma alma dissidente, recobre de poesia os inúmeros relatos dessa história sob a perspectiva dos desapossados, dos indivíduos que viveram e ainda vivem às margens de uma cultura caracterizada pela expressão da violência humana.

Nessa trajetória, a memória assume um papel fundamental na construção dos relatos. A leitura de “Memória e Identidade Social”, de Michael Pollak (1992), é um dos materiais essenciais na consolidação de nossas pesquisas por nos fazer compreender os liames que vão desembocar na (re)construção da identidade auxiliada pela memória. Para ele,

A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes (POLLAK, 1992, p. 201).

Analisando as narrativas de Müller, à luz das considerações de Pollak (1992), podemos perceber o quão entrelaçadas estão as concepções sobre a memória individual e coletiva em

suas obras. A obra *Sempre a mesma neve e sempre o mesmo tio* (2012), por conter relatos de suas experiências pessoais no regime da ditadura, cerca-se da descrição de Pollak (2012) por estar vinculada não só a uma memória individual, mas também coletiva por agregar relatos de amigos e familiares, além das percepções adquiridas diante do contexto social. Este fato revela-se ainda mais concreto ao considerarmos as obras *Fera d'alma* (2013) e *Tudo que tenho levado comigo* (2011), pois são narrativas ficcionais atravessadas por um discurso que contém não apenas a sua “verdade” como também a do outro. Dessa forma, observamos “o quanto a sua prosa de ocasião se mistura com seus textos publicados na chave do literário” (SELIGMANN-SILVA, 2012, p. 46). São os elementos definidos por Pollak (1992), que constituem as memórias individuais e coletivas:

Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de "vividos por tabela", ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não (POLLAK, 2012, p. 201).

É dessa forma que a narrativa de Müller se constitui: das experiências e dos relatos intermediados pelo *outro*. Esse processo busca, por intermédio da memória, encontrar no passado a compreensão da condição humana e uma possível solução social para o presente. Essa memória, referenciada como um veículo capaz de contribuir para a produção das narrativas de Müller apoia-se em outra especificidade da memória: a memória corporal. A nomenclatura, formulada por Aleida Assmann, em seu livro *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural* (2011) tem em sua essência a representação do corpo como um meio em si. Essa memória corporal refere-se às lembranças involuntárias, que não estão à disposição do livre arbítrio; é o corpo que surge “como metáfora, como repositório da memória de experiências traumáticas” (UMBACH, 2008, p. 18). Segundo Assmann (2011),

As escritas do corpo surgem através de longa habituação, através de armazenamento inconsciente e sob a pressão da violência. Elas compartilham a estabilidade e a inacessibilidade. Dependendo do contexto, serão avaliadas como autênticas, persistentes ou prejudiciais. Quando se trata de descrevê-las, a estrutura material da memória desempenha papel essencial (ASSMANN, 2011, p. 260).

É a partir dos estudos de Friedrich Nietzsche que seremos conduzidos ao aprofundamento teórico da memória, pois “ele transformou de maneira decisiva a noção de uma escrita do coração íntima e interiorizada e, com isso, aplicou a metáfora da memória como escrita a uma nova base” (ASSMANN, 2011, p. 263). Essa base associa a memória o exercício

da violência e do poder. Em sua tese sobre a “dor como acessório mais poderoso da mnemotécnica” Nietzsche, através da retórica, faz a seguinte pergunta:

Como se cria uma memória para o animal humano? Como se entalha nesse entendimento encarnado, alguma coisa de modo que ela permaneça ali? E a resposta: ‘Marca-se com fogo, e com isso alguma coisa ficará na memória; só o que termina, o que dói, fica na memória’ (ASSMANN, 2011, p. 263).

Essa leitura, que se faz por caminhos complexos, faz parte da aspiração proposta como um dos fundamentos que contribui para amalgamar o embasamento teórico deste trabalho, ainda em andamento. São esses rastros deixados pela dor da violência, que faz da escrita de Herta Müller o material mais profundo para a composição de suas obras. Esse percurso, amparado pela literatura, é conduzido por um sentimento busca, mas ao mesmo tempo de luta. Ancorados por essa percepção, somos conduzidos a análise de uma relação que se torna o fio condutor das obras mencionadas, principalmente, de *Sempre a mesma neve e sempre o mesmo tio* (2012). Essa relação, que evoca um aprofundamento das relações entre a literatura e suas produções, traz a escrita dos despossuídos ao cenário literário. Isto porque, a escritora e todos os vitimados pelo regime foram privados de suas próprias existências. Por este motivo, suas lembranças e seus relatos são inscrições daqueles que foram arrancados de suas raízes, de suas identidades.

Tal constatação dialoga com o pensamento de Zila Bernd (1992,) que nos dá suporte ao declarar que

[...] as literaturas dos grupos discriminados - negros, mulheres, homossexuais - funcionam como o elemento que vem preencher os vazios da memória coletiva e fornecer os campos de ancoramento do sentimento de identidade, essencial ao ato de auto-afirmação das comunidades ameaçadas pelo rolo compressor da assimilação. [...] o discurso literário produzido nessas circunstâncias é marcado pelo desaparecimento do “eu” em favor de um nós coletivo [...] (BERND, 1992, p. 13).

É por intermédio dessa escrita que tentamos compreender a amplitude das relações existentes entre memória, produção literária e a concepção do outro como elemento essencial para a (re)construção da identidade.

Partindo dos princípios memorialísticos, a amálgama de nossas pesquisas advém da perspectiva, do teórico Wolfgang Iser, (1993) defendendo a ideia de que a ficção e a realidade possuem em si uma via de mão dupla, pois para ele ao mesmo tempo em que nos textos ficcionais encontram-se elementos da realidade, nos textos não-ficcionais podemos encontrar também elementos ficcionais (ISER, 1993, apud UMBACH, 2008, p.13). Ainda em nosso auxílio, Paul Ricoeur (1994), refere-se neste mesmo artigo, à *mimésis* como a teoria literária da

construção ativa de realidades, no sentido da *poiesis*, da “imitação criadora” (RICOEUR, 1994 apud UMBACH, 2008, p.13). “Esta análise, que nos propõe a reflexão do envolvimento da memória neste fenômeno é, segundo Jeanne Marie Gagnebin (1998), em seu artigo “Verdade e memória do passado”, reforçada por Ricoeur (1994) em manter a linearidade do discurso histórico com a dimensão literária e descreve “a ficção remodelando a experiência do leitor pelos únicos meios de sua irrealidade, a história o fazendo em favor de uma reconstrução do passado sob as bases dos rastros deixados por ele”. (RICOEUR, 1994 apud GAGNEBIN, 1998, p.6).

3 CONCLUSÃO

Ancorada nessas representações, a escritora, optando por amalgamar a vida experienciada, apresenta a força de uma escrita que aposta na recordação/memória como elemento essencial para a compreensão do presente. É por intermédio de um discurso, produzido no limiar de suas experiências e da constante observação de si e do mundo, que a escritora decide contribuir para o não apagamento dessa história. Essa atitude que marca a sua singularidade, insere no espaço literário uma escritora que faz desses relatos uma história de e para a vida. É para que não haja a reincidência de um dos maiores crimes contra a humanidade, que a escritora se insere no mundo com sua escrita política e dissidente.

Portanto, a atitude de Müller em narrar o que parece inenarrável cerca-se, antes de tudo, da necessidade primordial de sobrevivência, mesmo sob as marcas dos regimes ditatoriais. Pois, o ato de narrar pontua a estrutura de uma obra que consiste em trazer a veracidade dos fatos, embora de forma ficcionalizada, como uma tentativa de contribuir para a (re)construção da identidade e do equilíbrio pessoal desses indivíduos que, dessubjetivados, se veem às margens da sociedade.

REFERÊNCIAS

ACERVO O GLOBO: *Revolta Militar e Popular Derrubou Nicolae Ceausescu em Dezembro de 1989: Ditador da Romênia governo com mão de ferro por 25 anos e foi executado com a mulher*. Rio de Janeiro, 20 fev. 2014. Disponível em: <<http://acervo.oglobo.globo.com/fatos-historicos/revolta-militar-popular-derrubou-nicolae-ceausescu-em-dezembro-de-1989-11662231>>. Acesso em: 25 out. 2016.

ARENDDT, Hanna. *Sobre a violência*. Trad. André Duarte. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Trad. Paulo Soethe. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012. p. 15-27; 259-276.

BASTOS, Aguinaldo de; CABRAL, Alexandre Marques; REZENDE, Jonas. *Ontologia da violência: o enigma da crueldade*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010. p. 42-62.

BERND, Zilá. *Literatura e identidade nacional*. Porto Alegre: Editora da universidade, UFRGS, 1992, p. 9-19.

BLUME, Rosvitha Friesen Blume. Herta Müller e o ensaísmo autobiográfico na literatura contemporânea em língua alemã. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 16, n. 21, jun/2013, p. 48-78. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-88372013000100004>. Acesso em 25 out. 2016.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Verdade e memória do passado. *Projeto História*, São Paulo, (17), nov. 1998. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11147/8178> Acesso em: 20 de outubro de 2014.

MÜLLER, Herta. *Fera d'alma*. Trad. Claudia Abeling. 1ª ed. São Paulo: Globo, 2013.

_____. *Sempre a mesma neve e sempre o mesmo tio*. Trad. Claudia Abeling. 1ª ed. São Paulo: Globo, 2012.

_____. *Tudo que tenho levo comigo*. Trad. Claudia Abeling. 1ª ed. São Paulo: Globo, 2011.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080> Acesso em: 20 de outubro de 2014.

SELIGMANN-SILVA, Marcio. Livros: O corpo da literatura. *Revista Cul. Dossiê: Mal-estar na cultura*, São Paulo, n. 168, p.46-47, 2012. Mensal.

UMBACH, Rosani Úrsula Ketzer. (Organizadora) *Memórias da repressão*. Santa Maria: UFSM-PPGL- editores, 2008, p.13-22.

UM OLHAR CRÍTICO E ANALÍTICO SOBRE A DISCIPLINA “ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA” DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSM

Adrielle Delgado Dias (UFSM/CAPES)

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Minha formação em Pedagogia, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), aliada aos meus estudos de Pós-Graduação no Mestrado em Letras da referida universidade, instigou-me a buscar mais conhecimentos que se referem aos estudos da língua e da linguagem, por acreditar que esta questão é pouco explorada no curso de graduação referido. Isso então, me fez pensar e repensar sobre o objetivo do Curso de Pedagogia da UFSM, sendo ele um curso de licenciatura que forma sujeitos “aptos” a trabalhar no ensino e aprendizagem da aquisição da língua e da linguagem, no ler e escrever.

Diante disso, partindo das minhas inquietudes como pedagoga formada pela UFSM, e, com o intuito de ampliar meus estudos para minha pesquisa de Mestrado, que busca compreender como os estudos da língua e da linguagem se fazem presentes no Curso de Pedagogia da UFSM, é que se delineia este trabalho que tem por objetivo analisar como o ementário da disciplina “Oralidade, Leitura e Escrita”, do Curso de Pedagogia da UFSM, certifica o perfil de professor que está assentado no objetivo geral desse curso. Para tanto, selecionamos tal disciplina por observarmos que no seu programa estão expostos temas referentes a questões especificamente linguísticas, como: Sociolinguística, Psicolinguística e Linguística Aplicada.

Sendo assim, para realizar a análise deste trabalho utilizamos os pressupostos teóricos da Análise de Discurso (AD) para permear os conceitos necessários na compreensão desta pesquisa, descrevendo as noções de discurso, ideologia, sujeito, posição- sujeito e formações discursivas baseado nos estudos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi.

2 SOBRE A ANÁLISE DE DISCURSO

A Análise de Discurso se situa na relação entre o linguístico e o histórico, estabelecendo o discurso como objeto de estudo que conjuga aspectos linguísticos com aspectos histórico-ideológicos. Ela surgiu nos anos 60, na França, como campo teórico e analítico fundada por Michel Pêcheux e, no Brasil, nos anos 80, postulada por Eni Orlandi.

Pêcheux propôs uma articulação de três campos do saber: o materialismo histórico, para entender como se efetivam os processos sociais e as transformações das formações sociais; a Linguística, como lugar de reflexão sobre a língua e a linguagem; e a teoria do discurso, para compreender o histórico processual dos sentidos.

Para Orlandi (2005), a AD vai constituir-se como um lugar teórico propício ao estudo a partir de três grandes áreas do conhecimento: a Linguística, a Psicanálise e o Marxismo, pois somente assim é possível contemplar a significação do discurso. A autora ainda salienta que a Análise de Discurso:

Concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. (ORLANDI, 2005, p. 15)

Portanto, o entendimento de discurso está na noção de um objeto teórico constituído por sentidos produzidos historicamente nas práticas sociais, pois ele configura o lugar onde se pode observar a relação entre língua e ideologia. Sendo assim, o discurso funciona como um lugar de mediação, pois é nele que os sentidos são produzidos.

Ainda para a referida autora (2005, p. 21), “o discurso é efeito de sentidos entre locutores”, em que constantemente a posição-sujeito é redefinida, nas práticas sociais, pelas condições de produção do discurso. Dessa forma, entendemos que o sujeito não se desvincula da ideologia, pois ele é um sujeito socializado, ou seja, ele discursiva de acordo com suas marcas do social, do ideológico e do histórico, em que ora é assujeitado pela ideologia que o domina, ora pelo seu próprio inconsciente.

Sendo assim, compreendemos que “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 167). Não existe um discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia, pois o sujeito sempre se inscreve em uma ideologia, colocando suas posições no discurso.

Orlandi (2005) apresenta a ideia de “posição” que um sujeito discursivo tem frente a outros, pois é o lugar que o sujeito ocupa que o coloca como sujeito de sua fala. “É a posição que deve e pode ocupar todo indivíduo para ser sujeito do que diz” (ORLANDI, 2005, p. 49). Ou seja:

O modo como o sujeito ocupa seu lugar, enquanto posição, não lhe é acessível, ele não tem acesso direto à exterioridade (interdiscurso) que o constitui. Da mesma maneira, a língua também não é transparente nem o mundo diretamente apreensível

quando se trata da significação pois o vivido dos sujeitos é informado, constituído pela estrutura da ideologia. (PÊCHEUX, 1975 apud ORLANDI, 2005, p. 49)

Com isso, os sujeitos são intercambiáveis, pois quando nos colocamos em uma determinada posição, em determinada situação, há um sentido relativo à formação discursiva em que nos inscrevemos.

Isso quer dizer que todos os enunciados fazem parte do discurso; um sujeito pode ter uma posição social em cada momento, por exemplo, podemos ser professora, filha, estudante, etc, de acordo com a situação em que estamos inseridos. E segundo Courtine (1999),

[...] *são posições de sujeito* que regulam o próprio ato da enunciação: o interdiscurso, sabe-se, fornece, sob a forma de citação, recitação ou preconstruído, os objetos do discurso em que a enunciação se sustenta *ao mesmo tempo* que organiza a identificação enunciativa (através do regramento das marcas pessoais, dos tempos, dos aspectos, das modalidades...) constitutiva da produção da formulação por um sujeito enunciator. (COURTINE, 1999, p. 20, grifos do autor)

Com isso, tem-se que no discurso a ideologia se revela através de sua materialidade ideológica, que, por sua vez, se materializa nas Formações Discursivas (FDs), em que segundo Pêcheux (1997) o sujeito do discurso se inscreve por meio da forma-sujeito de acordo com as posições e as condições de produção dadas. O autor, ainda expõe que a forma-sujeito “tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, *ela simula o interdiscurso*³ *no intradiscurso*⁴, de modo que o interdiscurso *aparece* como o puro ‘já-dito’ do intra-discurso, no qual ele se articula por ‘co-referência’ ” (PÊCHEUX, 1997, p. 167, grifos do autor).

Nesse sentido, Orlandi (2005) apresenta duas observações referentes às FDs. Primeiro que os sentidos derivam das formações discursivas que as palavras se inscrevem, e segundo, que é pela identificação da FD que se podem compreender os diferentes sentidos.

Para tanto, Pêcheux e Fuchs (1997) afirmam que:

[...] uma formação discursiva existe historicamente no interior de determinadas relações de classes; pode fornecer elementos que se integram em novas formações discursivas, constituindo-se no interior de novas relações ideológicas, que colocam em jogo novas formações ideológicas. (PÊCHEUX e FUCHS, 1997, p. 167-168)

Desse modo, Pêcheux (1997) explica que formação discursiva é aquilo que, numa formação ideológica dada, determina o que pode e deve ser dito. Assim as palavras recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas, pois “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas

³ Orlandi (2005, p. 32-33) expõe que “o interdiscurso – representada como um eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já ditos – e esquecidos – em uma estratificação que, em seu conjunto, representa o dizível”. 19

⁴ A mesma autora, explica o intradiscurso como um eixo horizontal, “que seria o eixo da formulação, isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas” (ORLANDI, 2005, p. 33).

que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 1997, p. 161, grifos do autor).

NOSSO OLHAR CRÍTICO E ANALÍTICO

Considerando que a relação que estabelecemos neste trabalho é entre sujeito-história-discurso, é na Análise do Discurso que buscamos aportes e suporte para a construção desta análise.

E ao partir do interesse em investigar de que forma os estudos da língua e da linguagem estão presentes no Curso de Pedagogia da UFSM, e ainda, respondendo as nossas inquietudes, é que buscamos analisar a posição de sujeito na disciplina “Oralidade, Leitura e Escrita” do curso de Pedagogia da referida universidade, contrapondo com a posição de sujeito detalhada no objetivo geral do curso.

Diante disso, entendemos que uma disciplina é um conjunto de discursos. Ela se constrói em um campo de enunciação, com uma regulação e funcionamento específicos, pela discursivização dos conhecimentos a partir de determinadas FDs. Esse espaço de enunciação distribui os conhecimentos de um modo particular, e, essas configurações específicas dos discursos em suas relações com outros discursos e com o conhecimento irão incidir em relação à história e à memória das línguas, do saber sobre elas produzidas, das instituições e do sujeito.

No Curso de Pedagogia da UFSM, várias são as disciplinas que prevê o conhecimento linguístico. Mas para o momento, tomamos apenas uma disciplina, no qual fizemos um recorte dos seus objetivos, pois esta trata sobre questões da aquisição da linguagem. Para tanto, seguem abaixo as transcrições - fiéis às escrituras da ementa da disciplina e do site do curso.

RECORTE 1- Objetivos da ementa da disciplina “Oralidade, Leitura e Escrita”:

- *Analisar o processo de construção do conhecimento e as teorias que o embasam, procurando estabelecer uma relação dialética entre desenvolvimento, ensino e aprendizagem, que contribuam para a aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura.*

RECORTE 2- Objetivo geral do Curso de Pedagogia da UFSM:

- *O curso tem como objetivo geral formar professores/profissionais em nível superior para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os alunos são capacitados para atuar nas diferentes modalidades de ensino e/ou nas demais áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.*

Segundo Orlandi (2005), nessa etapa, o analista é preparado para começar “a vislumbrar a configuração das formações discursivas que estão dominando a prática discursiva em questão”

(ORLANDI, 2005, p. 78). De acordo com a autora, as formações discursivas permitem compreender o processo de produção dos sentidos, estabelecendo regularidades no funcionamento do discurso e determinando o que pode e deve ser dito.

Sendo assim, em nossa pesquisa identificamos saberes que se inscrevem em pelo menos duas formações discursivas:

FD1: FD na qual se inscrevem sujeitos que adquirem conhecimentos teóricos referentes à aquisição e desenvolvimento da linguagem e da escrita.

FD2: FD na qual se inscrevem sujeitos que são aptos e preparados para atuar como professores.

Ao observarmos a ementa da disciplina “Oralidade, Leitura e Escrita”, o que se torna sobressalente é a presença do verbo no infinitivo que introduz o objetivo da mesma. Isso nos revelou a ausência do cunho de formação docente, já que de acordo com o objetivo geral do curso de Pedagogia, este é um curso de licenciatura, que forma professores aptos a trabalhar com o ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Na FD1 encontramos um sujeito que apenas conhece teorias, porém não está hábil a transmiti-las atuando como profissional capacitado para tal, pois ele ainda é um professor em formação. Já na FD2 o que encontramos é um sujeito que se forma docente, capaz de atuar como tal tanto na Educação Infantil, quanto nos Anos Iniciais de uma escola.

Dessa forma, ao analisarmos o objetivo do Curso de Pedagogia da UFSM e a ementa da disciplina “Oralidade, Leitura e Escrita”, consideramos que o sujeito pressuposto no objetivo geral do curso é um sujeito-professor, pois se espera que o curso forme profissionais docentes, aptos a atuar com tal. Já o sujeito que encontramos presente no objetivo da disciplina é um sujeito que ocupa uma posição que apenas adquirir informações e estuda conhecimentos teóricos referentes à aquisição da língua e da linguagem, porém não é hábil a trabalhá-las de forma prática, ou seja, não as aplica como professor em sala de aula.

Portanto, “o resultado da análise é uma interpretação” (MAZIÉRE, 2007, p. 25), a qual podemos dizer que a posição de sujeito do objetivo do curso se difere da posição de sujeito da ementa. Contudo, o que nos inquieta é como que um curso formador de professores, não possui na ementa de suas disciplinas o mesmo objetivo geral que no do curso. Obviamente, não queremos dizer que as disciplinas do curso de Pedagogia devam estar todas baseadas na prática do professor, até porque sabemos da importância das teorias para nossa formação, mas sim, que elas mantenham uma relação dialética com o princípio docente do curso.

3 CONCLUSÃO

Ao realizarmos este trabalho compreendemos que “para trabalhar com a categoria de discurso, é necessário ser linguista e deixar de sê-lo ao mesmo tempo” (COURTINE, 1999, p. 18), ou seja, precisamos saber um pouco de língua para fazer análise de discurso.

Este encaminhamento final, reflexivo da prática analítica deste trabalho, explica o que tal análise representou para a analista. Com isso, analisamos e refletimos sobre as posições de sujeito presentes no ementário da disciplina “Oralidade, Leitura e Escrita” do Curso de Pedagogia da UFSM, assim como, do objetivo geral do Curso.

Portanto, ao partirmos do pressuposto de que o sujeito se constitui a partir de uma formação ideológica é que compreendemos a posição-sujeito presentes na disciplina e no curso. Ou seja, identificamos com esta análise diferentes sujeitos, em que o sujeito presente no objetivo geral do curso difere do sujeito presente no ementário da disciplina.

O que identificamos, então, foi uma posição-sujeito incômoda e contraditória. Em que, no objetivo geral do Curso de Pedagogia da UFSM identificamos um sujeito-professor, que supõe um docente em formação, enquanto que no ementário da disciplina identificamos um sujeito que apenas adquire informações, que conhece teorias que embasam o processo de construção do conhecimento, referentes à aquisição da linguagem escrita e da leitura, porém, estes conhecimentos não preveem possíveis aplicações no fazer docente.

Nesse sentido, de acordo com Orlandi (2006), compreendemos que as diferentes posições de sujeito representam as diferentes formações discursivas que atravessam a história, pois “cada texto tem, assim, uma certa unidade discursiva com que ele se inscreve em um tipo de discurso determinado” (ORLANDI, 2006, p. 60).

Concluimos, assim, que a posição-sujeito existente no objetivo do curso possui uma formação histórica e ideológica distinta da posição-sujeito existente no ementário da disciplina, já que identificamos um sujeito-professor e um sujeito que apenas conhece teorias e não as aplica.

Por fim, é importante ressaltar que este trabalho nos possibilitou vislumbrar outras análises referentes ao Curso de Pedagogia, em que, como curso de licenciatura que objetiva formar professores, necessita de alguns estudos mais avançados no que se refere ao estudo da língua e da linguagem. Nesse sentido, o que queremos dizer é que para um pedagogo em formação é necessário saber como o processo de aquisição em linguagem ocorre, pois ele deve saber atuar e intervir nesse processo como um mediador do conhecimento.

REFERÊNCIAS

COURTINE, Jean J. *O chapéu de Clémentis*. In: Os múltiplos territórios da Análise do Discurso/ Freda Indursky e Maria Cristina Leandro Ferreira, organizadoras. -- Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 1999.

MAZIÈRE, Francine. *A análise do discurso: história e práticas*; tradução Marcos Marcionilo. -- São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

_____. *Discurso e leitura*. -- 7.ed. - São Paulo: Cotez, 2006.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. *A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975)*. In: Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux/ organizadores Françoise Gadet; Tony Hak; tradutores Bethania S. Mariani... [et al.] -- 3. ed. -- Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*; tradução Eni Pulcinelli Orlandi [et al.] -- 3. ed. -- Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. UFSM- Pedagogia Diurno. Santa Maria, 2016. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/ce/index.php/graduacao/pedagogia-diurno>. Acesso em: 01/06/2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. UFSM- Portal do Ementário. Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://portal.ufsm.br/ementario/curso.html?idCurso=1061>. Acesso em: 01/06/2016

EM NOME DO PAI

Alex Sander de Oliveira

INTRODUÇÃO

Tripalium era um instrumento de tortura, constituído de três (*tri*) estacas de madeira (*palum*) bastante afiadas, destinado a fazer com que os escravos produzissem. De *Tripalium*, do latim, nasceu o *Trabalho* de nossa contemporaneidade.

Dentro da Formação Social Capitalista, em ambientes laborais em que o trato entre as pessoas é causa de dor e sofrimento, *Trabalho* acaba por retomar o sentido que tinha dentro da Formação Social escravocrata em que surge. Se antes a tortura era admitida de maneira legal pelos senhores que escravizavam, hoje, não raro, o assédio moral e a violência física continuam como práticas contra os que só possuem sua força de trabalho como meio de subsistência.

No interior da Formação Discursiva das Escolas de Administração, o léxico se renova como estratégia para uma tentativa de apagamento da luta entre os que detêm os meios de produção e os que vendem sua força de trabalho. Não mais chefes e funcionários ou patrões e empregados coabitam os ambientes de trabalho. Pois, assumir esses significantes como formas de denominação de suas funções na máquina capitalista leva à incorporação dos sentidos históricos acumulados por eles.

Eis que surge o *gestor* como contraponto às figuras do chefe e/ou do patrão que através da história, desde a Revolução Industrial (Século XVIII), são impregnados de sentidos que lembram o enriquecimento à custa da exploração do trabalho alheio. A figura do *gestor* não carrega esse peso histórico. Todavia, a nova nomenclatura oferece novos nomes sem que mudem as relações de trabalho que continuam estabelecidas pela estrutura do sistema.

No ambiente de trabalho, microcosmo da luta de classes, as relações interpessoais acabam recuperando o significado original etimológico do significante *Trabalho* toda a vez que as exigências por produtividade são colocadas acima do respeito e da dignidade humana. A truculência, o assédio e a intimidação representam simbolicamente as três estacas afiadas sempre dispostas a exigir um “maior desempenho produtivo” de quem só tem o seu trabalho como meio de subsistência.

As prefeituras brasileiras, não raramente, têm sido comandadas por sujeitos oriundos das escolas de administração que se autodenominam *gestores*. São prefeitos, secretários, chefes de setor que vivem exaltando uma discutível eficiência da iniciativa privada em detrimento ao serviço público. Atribuem a si o título de *gestores* como tentativa de evitar assumir os sentidos saturados de *político* que nas contingências de nossa contemporaneidade tem sido igualado a mentiroso, mau gestor e corrupto.

Para PÊCHEUX (2014a), “um discurso é sempre pronunciado a partir de *condições de produção* dadas”. Assim, políticos não só utilizam a expressão advinda da Formação Discursiva (FD) da Administração Capitalista como também passam a agir da mesma maneira que os *gestores* de empresas agem. Transformando o serviço público em um cenário de cobranças por eficiência produtiva movida pelo destempero, pelo assédio moral, a violência simbólica e até física. A truculência parece emergir pelas bordas dos novos rótulos nas velhas superfícies.

A partir da perspectiva da Análise do Discurso originada nos escritos de Michel Pêcheux, procuraremos analisar as entrevistas do atual prefeito de Porto Alegre, Nelson Marchezan Júnior, ainda em sua primeira eleição, quando concorreu a deputado federal, para o jornal Zero Hora de 09/10/2002 e ao programa LaUrna, como candidato a prefeito de Porto Alegre, ambas produzidas pelo grupo RBS de Comunicação.

1 EM NOME DO PAI

A Sequência Discursiva (SD1) a seguir foi extraída dos trechos em que Nelson Marchezan Júnior enuncia em uma matéria jornalística em que foram coletados os depoimentos dele e dos também deputados eleitos (em 2002), Luciana Genro e Márcio Biolchi, cujo título é *Tal Pai, Tal Filho*.

SD1: “Me senti com a responsabilidade de continuar o trabalho desenvolvido pelo pai”; “Nas homenagens ao meu pai, comecei a perceber o tamanho do trabalho que ele tinha deixado e decidi que deveria segui-lo”; “É como se meu pai tivesse deixado uma empresa, e eu jogasse fora. O nome Marchezan é uma marca, um patrimônio que eu devo manter.” (Zero Hora – Jornal da Eleição, p. 11 – 09/10/2002)⁵

Nelson Marchezan (1938-2002)⁶, pai do prefeito de Porto Alegre, começou sua carreira política como vereador de Santa Maria pelo Partido Democrata Cristão em 1958. Foi deputado federal e líder do governo de João Batista Figueiredo, último presidente da ditadura civil-militar

⁵ Disponível em:

< http://www.clicrbs.com.br/zerohora/swf/especial_tarsogenro_governador/tarsoxluciana4.pdf>

⁶ Disponível em:

< http://www2.camara.leg.br/deputados/pesquisa/layouts_deputados_biografia?pk=98065&tipo=0>

imposta pelo golpe de 1964 e articulador da ARENA (Aliança Renovadora Nacional), partido instituído pelo advento do bipartidarismo através do Ato Institucional 2, AI2, que reunia os apoiadores do regime de exceção. Ocupou a presidência da Câmara dos Deputados entre 1981 e 1982 e teve papel decisivo no protelamento da redemocratização brasileira ao trabalhar para a derrubada da emenda Dante de Oliveira em 1984 que propunha eleições diretas para presidente da república. Seu filho, Nelson Marchezan Júnior, ingressa na carreira política após o seu falecimento em 2002.

A ditadura, da qual o pai de Nelson Marchezan Júnior foi artífice, perseguiu politicamente seus adversários políticos. A tortura e a truculência foram marcas deste período (1964 – 1984) que teve seu encerramento no governo do General João Figueiredo que ao se despedir do poder declarou publicamente através da imprensa – “vou fazer deste país uma democracia e quem não aceitar, eu prendo e arrebento”.

Para o Dicionário Houaiss, *Júnior* é a designação de “mais jovem em relação a outro”; “o mais jovem de dois parentes homônimos”. O mesmo dicionário classifica o verbete como adjetivo: “(palavra) que modifica o significado de um substantivo, acrescentando-lhe uma característica, extensão ou quantidade”.

Para LEANDRO FERREIRA (2007, p.101) “falar do sujeito é falar, de algum modo, da falta que lhe é inerente”. Para a autora, o funcionamento da categoria sujeito implica as concepções de “inconsciente, linguagem e ideologia”. Ainda LEANDRO FERREIRA (Op. cit.), ressalta o impacto que a categoria sujeito definida por Lacan tem sobre o pensamento de Pêcheux que se “se angustiava” com o estatuto cartesiano do cogito (penso, logo, existo) que circulava em sua época.

A concepção de sujeito formulada por Lacan, como um sujeito descentrado, efeito do significante que remete para um outro significante, encontra eco em outros campos das ciências humanas, como é o caso da Análise do Discurso. (LEANDRO FERREIRA, Op. cit., p. 102)

O sujeito da Análise do Discurso não é o sujeito idealista autossuficiente. Há uma inversão do cogito para a configuração do sujeito. É aquele que existe e pensa a partir de sua existência. Carregar o nome do pai e “defender a marca herdada” implica em referendar a ideologia e o discurso paterno para que seja legitimada a sucessão. O nome do pai encadeado com o adjetivo Jr. indicam a origem da herança, mas também a perenidade do lugar de filho. Júnior será sempre júnior.

Para LACAN (1998, p. 235), “a junção que é o sujeito” é encadeada pelo fato que “o significante só tem sentido por sua relação com outro significante” e “a verdade é aquilo que se instaura na cadeia significante”.

(...) o sujeito se pode parecer servo da linguagem, o é ainda mais de um discurso em cujo movimento universal seu lugar já está inscrito nem que seja sob a forma de seu nome próprio. (LACAN, 1998, p. 498)

PÊCHEUX (2014a, p. 198) acrescenta que a interpelação dá-se pela linguagem através de formações discursivas que representam as formações ideológicas (FI) que dominam esse indivíduo. INDURSKY (2008 p. 10) destaca que o sujeito em Pêcheux não está na origem de seu dizer, “pois é duplamente afetado. Pessoalmente e socialmente”. Já que pela psiquê é dotado de inconsciente e socialmente ocupa um lugar que o interpela pela ideologia.

PÊCHEUX (2014a, p.147) denomina Formação Discursiva aquilo que em uma Formação Ideológica “determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e dever ser dito*”.

As FD são componentes interligados das FI. Isso implica que as FD que constituem a mesma FI possam ser distinguidas umas das outras (em razão, por exemplo, de sua “especialização”), mas sobretudo que as FD que dependem de FI antagônicas, aliadas, ...mantêm entre si relações contraditórias que se inscrevem necessariamente na própria materialidade dessas FD, isto é, em sua materialidade linguística. (COURTINE, 2014, p.73)

Para INDURSKY (2013, p.36), o sujeito da AD não é idealista, é interpelado ideologicamente e, portanto, não é a fonte de seu discurso. Não o decide livremente, “pois se trata de um sujeito socialmente constituído” Entretanto, o processo de assujeitamento é inconsciente e “mantém fortemente arraigada a ilusão de ser plenamente responsável por seu discurso e suas posições”.

Mesmo que utilizássemos somente as marcas linguísticas, já seria possível compreender que no ato de atribuição do nome do pai ao filho – Nelson Marchezan – acrescido do adjetivo *Júnior* há um indicativo de quem deve cuidar do legado; quem é o herdeiro. Entretanto, o nome é a materialidade linguística de um discurso construído pelas condições de produção históricas em que se deu a Ditadura Civil-Militar brasileira. A ideologia, originária dos quartéis do exército brasileiro, é parte do legado transmitido de pai para filho. Como destaca o próprio Júnior – *Marchezan é uma marca, um patrimônio que devo manter*. Para ALTHUSSER (1996, p. 131), a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos. Marchezan Júnior torna-se o sujeito que ocupa o lugar discursivo do pai.

O sujeito na sua relação com a língua, marcada pela historicidade, institui lugares que são ocupados “por sujeitos autorizados para tal” (Grigoletto, 2008, p. 56). A prática discursiva é efeito do lugar social ocupado. O lugar discursivo do pai é ocupado pelo filho, não por um direito natural de herança, mas porque está autorizado pela ideologia e pela Formação Discursiva, que limita o que pode e deve (ou não) ser dito, a ocupá-lo.

As homenagens ao pai despertam o desejo no filho de segui-lo. Sentem o luto, a perda e rendem homenagens ao político aqueles representados ideologicamente por ele. Levar adiante a “marca” Marchezan sem frustrar os que renderam homenagem ao pai passa a ser a tarefa do filho. Do contrário, é como se o “pai tivesse deixado uma empresa” e o filho jogasse fora.

O sujeito se submete à língua mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar-se. E o faz em um gesto, um movimento sócio-historicamente situado, em que se reflete sua interpelação pela ideologia. A ordem da língua e a da história, em sua articulação e funcionamento, constituem a ordem do discurso. (ORLANDI, 2007, p.12)

No caso Marchezan, a ocupação do lugar dá-se por um processo de livre sujeição à ideologia. O filho ao adotar o discurso do pai passa a agir politicamente de maneira similar ao pai, em diferentes condições de produção. O sujeito é determinado pela ideologia, mas não podemos imaginar que isso ocorra de maneira idêntica na carreira dos dois. Isso seria ignorar as determinações históricas da constituição dos dois sujeitos.

PÊCHEUX (2014b, p. 82) apresenta o conceito de Formações Imaginárias em que “todo o processo discursivo supunha, por parte do emissor, uma *antecipação das representações do receptor*, sobre a qual se funda a estratégia do discurso”. A enunciação da *responsabilidade de levar adiante o trabalho do pai*, por parte do emissor, pressupõe um gesto de escuta daqueles que antes eram aliados ideológicos e se identificavam com o discurso paterno. Para manter o lugar discursivo agora ocupado faz-se necessário a manutenção da ideologia e a utilização da matriz parafrástica que monta a Formação Discursiva da República Militar Brasileira (INDURSKY, 2013, p.7).

É necessário ressaltar que as Formações Discursivas das Escolas de Administração e da República Militar Brasileira são complementares. O surgimento de uma e de outra acontece em condições de produção históricas diferentes e, portanto oferecem, uma à outra, um efeito de renovação na linguagem. Nas contingências políticas brasileiras do final da década inaugurada em 2010, há a condução pelo voto de políticos alinhados com a ideologia da Ditadura Civil-Militar. É o que Pêcheux (2014a, p. 154) denomina de discurso-transverso. No fio do discurso, encontramos marcas linguísticas próprias do pré-construído das duas formações discursivas.

No encadeamento da língua, apresenta-se como um discurso único, provocando um apagamento deste hibridismo.

Em 1984, ainda no período final do período de exceção, o ator e jornalista Marcelo Tas incorporava o repórter Ernesto Varela que fazia uma série de reportagens para a Abril Vídeo⁷. Em visita aos bastidores do Congresso Nacional, entrevistou o então deputado federal Nelson Marchezan que declarou:

SD2:

Ernesto Varela: Segundo o dit.. a imprensa, os políticos tem perdido a credibilidade, o que o senhor acha dessa afirmação?

Nelson Marchezan: Eu reconheço que nós temos muitos problemas, cometemos muitos erros. Mas é verdade também que nós representamos um quarto da sociedade. Nós representamos a sociedade brasileira com suas virtudes e seus defeitos. E eu acho que no exercício democrático, nós haveremos de aperfeiçoarmos e de podermos corresponder melhor a esta expectativa da população.

Ernesto Varela: Quem você representa hoje, aqui neste congresso nacional?

Nelson Marchezan: Eu represento aqueles que desejam uma tranquilidade para o país, as instituições permanentes, a construção democrática, a discussão livre, o desenvolvimento, o emprego, a educação. Enfim, eu represento também o povo que sofre.

Ernesto Varela: Deputado, o senhor acredita no que o senhor diz?

Nelson Marchezan: Acredito. E quando eu digo uma coisa que eventualmente eu não acredito todo mundo nota. Você sabe que disso.

Ernesto Varela: E o povo também acredita no que o senhor diz?

Nelson Marchezan: Pelo menos, tem me dado crescentes votações, cada vez maiores.

O então deputado federal Nelson Marchezan foi eleito para a maioria dos cargos políticos que exerceu. A exceção é para cargos de confiança que historicamente são ocupados por nomeações, mesmo dentro dos períodos democráticos da História brasileira. Porém, o mandato conquistado democraticamente serviu de ferramenta de apoio ao regime ditatorial. Para INDURSKY (2013), o discurso presidencial na Ditadura Civil-Militar Brasileira estava ancorado em três imagens:

o presidente democrata, o presidente militar e o presidente autoritário. Se a primeira imagem corresponde ao modo como deseja ser visto, a segunda mostra em que seu perfil democrático distingue-se da concepção usual de presidente democrata. Já a terceira – resultante da tensão entre as duas primeiras – corresponde ao que de fato é. Vale dizer que a idealidade e a realidade interpõe-se o poder. (INDURSKY, 2013, p. 80)

É possível perceber que os itens lexicais democracia, democrata foram capturados do interdiscurso pelos ditadores brasileiros para coloca-los a serviço de sua ideologia, forçando-os a compor sua Formação Discursiva. Desta maneira, não chega a causar estranheza a defesa da política da ditadura em pleno regime democrático.

⁷ Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=-k9_FCHyouA>. Acesso em 03/09/2016.

2 SAIU IGUALZINHO AO PAI

Em 2016, Nelson Marchezan Júnior candidata-se à prefeitura de Porto Alegre enquanto exerce o mandato de deputado federal. O programa *LaUrna* é produzido pelo grupo RBS e apresenta uma série de entrevistas com candidatos ao paço municipal. A mistura do humor com o jornalismo, inaugurado pelo repórter Ernesto Varela no audiovisual brasileiro faz-se presente no estilo dos jornalistas: Débora Cademartori, Paulo Germano, Luciano Potter e Arthur Gubert.

Abaixo, realizamos um recorte da gravação da entrevista em que o então deputado federal revela sua forma de trabalho e trato com aqueles que o assessoram em seu gabinete.

SD3: Arthur Gubert – A sua equipe tem uma rotatividade bastante alta... assim... de colaboradores...

Nelson Marchezan Júnior – Quem te disse isso?

Arthur Gubert – Porque eu tenho essa informação. E eu quero saber se essa fama de “pavio curto” te incomoda e se o senhor é “pavio curto”?

Nelson Marchezan Júnior – Cara, eu não sou um cara perfeito, eu tenho defeitos. Todos nós temos, né?

Arthur Gubert – Trata mal as pessoas da tua equipe?

Nelson Marchezan Júnior – Cara, quando eu tô em trabalho, quando eu tô trabalhando...eu sou caro demais. Eu e a minha equipe, nós somos muito caros.

Paulo Germano – O que é caro, neste sentido?

Nelson Marchezan Júnior – Caro, cara! Eu ganho um salário muito alto; as pessoas que trabalham comigo têm uma estrutura cara; eu tenho um gabinete que custa muito caro em Brasília. O cara tem que ser bom. Talvez no tentar um pouquinho mais, salvar a pessoa, eu possa, às vezes ser inadequado no tratamento.

Débora Cademartori – Te incomoda isso, Marchezan?

Nelson Marchezan Júnior – Claro que me incomoda. Quem é que gosta de ser reconhecido como um cara que é de pavio curto, que é **grossão**, que é **tocador**, que **empurra**, que **grita**, que não sei que lá?

Paulo Germano – As pessoas que são brabas...será que pode ter uma dificuldade maior de ter esse tipo de construção? Vai ter que se relacionar com adversários, com oposição, com a câmara de vereadores, enfim...

Nelson Marchezan Júnior – Me dou muito bem com todos os adversários.

Arthur Gubert – Até com a Luciana Genro?

Nelson Marchezan Júnior – Com a Luciana Genro, me dou muito bem. Converso no *WhatsApp* com ela.

Débora Cademartori – Ah, tá... (risos)

As marcas espriadas ao longo da Sequência Discursiva atestam a fidelidade com que Nelson Marchezan Júnior leva adiante todo o legado do qual é herdeiro. De acordo com o Jornal do Comércio de 29/08/2017⁸, em oito meses como prefeito, foram 10 pedidos de demissão: três secretários, quatro diretores de órgãos, dois procuradores-gerais e o líder do governo da Câmara Municipal deixaram os cargos. Todos, pessoas comprometidas com a proposta política e

⁸ Disponível em: http://jcrs.uol.com.br/_conteudo/2017/08/politica/582596-gestao-marchezan-tem-10-baixas-em-oito-meses.html. Acesso em 10/09/2017

ideologicamente com o que a eleição de Marchezan Júnior representava. O que deveria diferenciar o serviço público da iniciativa privada é justamente o controle público sobre as instituições. O gestor de empresa privada só deve satisfações ao grupo de investidores do seu negócio.

De um *gestor*, expressão advinda da Formação Discursiva da Administração Capitalista, espera-se uma prática administrativa condizente. Ou seja, na memória discursiva que, como define Pêcheux “uma memória social, inscrita em práticas e da memória construída do historiador”, o *gestor* é o que administra conforme suas práticas e saberes. Ditador é o que, no governo, não presta satisfações ao público. Diz que sabe o que deve ser feito e faz não admitindo oposição.

“Quem te disse isso?” e “(...) na tentativa de salvar a pessoa”, nos dois recortes de SD3 é possível pensar como ações inquisitoriais típicas de regimes. Desde o inquisidor da Idade Média ao torturador que habitava os porões da Ditadura Civil-Militar brasileira, vemos tentativas de transformar a delação em instrumento legítimo e a tortura como processo de salvação. A truculência no ambiente de trabalho não é negada; é mais importante saber quem a denunciou.

Se do último ditador, o General João Batista de Oliveira Figueiredo, o Brasil ouviu que “prendo e arrebento”⁹; de seu candidato a prefeito, Porto Alegre ouviu que é um “grossão”, “tocador” e que “empurra” e “grita”.

3 CONSTRUINDO UMA SAÍDA

A frágil democracia brasileira teve sua última etapa em um período de menos de 30 anos e ainda repercute a memória da Ditadura Civil-Militar. As denúncias de tortura e morte de adversários políticos encontram-se apagadas diante da ilusão de que o período militar dava um clima de estabilidade ao país. Acrescentando a isso, o culto ao mercado surge como um argumento de condão, pronto para resolver qualquer problema social. Estas condições de produção abrem espaço para que sujeitos como o filho retomem seus discursos em nome do pai.

Ideologia, na Formação Discursiva dos interpelados ideologicamente pelo conservadorismo, virou um problema que precisa ser extinto. O que pode ser encarado de duas formas – ou uma profunda ignorância sobre o que seja ideologia ou uma enorme vontade de apagamento dos sujeitos que estão interpelados por outras ideologias que não as deles.

⁹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=0TBzBIR-3SY>. Acesso em 11/09/2017.

Entretanto, não há saídas possíveis já que a Formação Social Capitalista é uma sociedade desigual e seus indivíduos serão interpelados pelas ideologias a partir de seus lugares na produção. Enquanto houver capitalismo, haverá luta de classes. E cabe a todos os sujeitos resistirmos, ousando pensar.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (Notas para uma Investigação). In: Zizek, Slavoj (org.). Um Mapa da Ideologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

COURTINE, Jean-Jacques. Análise do Discurso Político – o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUfscar, 2014.

GRIGOLETTO, Evandra. Do lugar discursivo à posição-sujeito: os movimentos do sujeito-jornalista no discurso de divulgação científica. In: Práticas Discursivas e Identitárias – Sujeito e Língua/ MITTMAN, Solange et al. (orgs.). Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

HOUAISS, Antônio. Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

INDURSKY, Freda. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: Práticas Discursivas e Identitárias – Sujeito e Língua/ MITTMAN, Solange et al. (orgs.). Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

_____, Freda. A fala dos quartéis e as outras vozes. Campinas, Editora da Unicamp, 2013.

LACAN, Jacques. Do Sujeito enfim em questão. In: LACAN, Jacques. Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. A Trama Enfática do Sujeito. In: Análise do Discurso no Brasil – mapeando conceitos, confrontando limites/INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (orgs.). São Carlos: Claraluz, 2007.

ORLANDI, Eni. Sujeito Discursivo Contemporâneo: um exemplo. In: Análise do Discurso no Brasil – mapeando conceitos, confrontando limites/INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (orgs.). São Carlos: Claraluz, 2007.

PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. In: Papel da Memória/Pierre Achard et al. Campinas: Pontes, 1999.

_____, Michel. Semântica e Discurso – Uma Crítica à Afirmação do Óbvio. Campinas: Unicamp, 2014a.

_____, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD 69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. Por uma Análise Automática do Discurso – Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux. . Campinas: Unicamp, 2014b.

FRAGMENTOS DE VIDA: MARCELINO FREIRE BIOGRAFEMADO

Alexandre José Ventura da Silva (UNISUL/CAPES)

1 INTRODUÇÃO

Marcelino Freire é um dos expoentes da literatura contemporânea brasileira. Sua prosa fragmentada apresenta situações entre ficção e realidade, loucura e literatura, memória e invenção, como propõe o personagem do conto *União civil*. Um também escritor que participa de uma palestra literária em que é indagado sobre como descobriu sua vocação. “A impressão que eu tenho é que um conto nasce em algum ponto da vida da gente. Ele fica lá, congelado, esperando que algo o acorde, algo o provoque” (FREIRE, 2015, p.86), responde o personagem.

Em entrevistas e declarações, Marcelino Freire revela detalhes de vida – do presente e do passado – que são perceptíveis em sua obra. A literatura do autor guarda, assim, traços, fragmentos (auto)biográficos que são ficcionalizados em narrativas e personagens. Índices comprobatórios de realidades que se materializam em “vivos lampejos romanescos”, como afirma Roland Barthes para explicar seu conceito de biografema. Para Barthes, o biografema é o espaço dos pormenores isolados de uma vida que, na literatura, ganha a forma de uma biografia descontínua – não objetivando uma verdade absoluta. O que importa é a recepção do texto pelo leitor.

A proposta deste estudo é analisar como Marcelino Freire constrói suas narrativas de vidas por meio de biografemas. Sob a ótica das discussões sobre espaço biográfico, potencialidades da escrita de si e embate entre autobiografia x autoficção, verificar como Freire se revela enquanto personagem midiático – e como isso reverbera em sua obra.

2 ESPAÇO BIOGRÁFICO: REALIDADE, FICÇÃO E O DEVIR DE “UM OUTRO EU”

Como se compõe, na contemporaneidade, o espaço biográfico? Este “dilema da subjetividade”, como propõe Leonor Arfuch (2010), nos questiona sobre a multiplicidade de formas que colocam em jogo a dualidade público/privado: biografias, confissões, memórias, diários íntimos, *blogs*, correspondências, perfis... Nessas diferentes narrativas centradas no sujeito que as cria, a exposição pública da intimidade é construída a partir do relato do autor. Ficções de si que se “constituem como narrativas híbridas, tendo como referente o autor, mas

não como pessoa biográfica, e sim o autor como personagem construído discursivamente” (VIEGAS, 2008, p.8).

Para Rago (2013), importa entender como tais narrativas permitem cartografar a subjetividade de um sujeito que as constrói. “Trata-se, antes, de um trabalho de construção subjetiva da experiência da escrita, em que se abre a possibilidade do devir, de ser outro do que se é [...]” (RAGO, 2013, p.52). Arfuch avança na discussão de um “devir do autor” que se revela nas diferentes formas do espaço biográfico. Para a autora, não é o conteúdo do relato o mais relevante na questão biográfica, mas, sim, as estratégias ficcionais de autorrepresentação, “Não tanto a ‘verdade’ do ocorrido, mas sua construção narrativa [...]; em última instância, que história (qual delas) alguém conta de si mesmo ou de outro eu” (ARFUCH, 2010 p.73).

A construção narrativa de “um outro eu” como estratégia de autorrepresentação adequa-se, assim, a diferentes e diversos momentos biográficos, além da escrita de si produzida pelo autor. Como, por exemplo, nos registros midiáticos das entrevistas. De técnica jornalística à conceituação enquanto gênero discursivo-literário, a entrevista desempenha um relevante papel na construção biográfica do sujeito entrevistado, situada “entre a esfera pública e o espaço privado, [...] entre a ficção e o ensaio, entre o espontâneo e o teatral, entre a oralidade e a escritura” (LIMA, 2011, p.41). Pela importância das entrevistas nesta proposta de pesquisa, em que o autor Marcelino Freire dá pistas sobre sua literatura biografemada, considera-se pertinente uma reflexão mais detalhada sobre como esse registro gráfico/audiovisual ganha força na contemporaneidade atuando como gesto biográfico.

Com o avanço das tecnologias e a massificação das redes sociais na contemporaneidade, escritores passaram a ficar mais próximos de seus leitores, e não restritos aos críticos ou cadernos culturais. Nesta profícua relação entre escritor e público, a entrevista torna-se o cenário ideal para a produção de si do autor, o local em que o escritor, ao mesmo tempo, constrói sua representação pública, deixa sua assinatura e promove sua obra literária, em um constante e emaranhado diálogo com si mesmo e com os outros.

Mais do que um exercício narcisista, a entrevista, para o escritor, refere-se a um registro necessário de sua identidade na mídia. “Estabelece-se, pois, um jogo no qual o autor brinca de se mostrar e se esconder” (LIMA, 2011, p.41), em um terreno constante de afirmação do valor biográfico “[...] cuja atualização em reiteradas entrevistas abre sucessivos capítulos na memória pública” (ARFUCH, 2001, p.155). Podemos entender, assim, a entrevista como “momentos autobiográficos [...] de caráter e intensidade variados. Momentos que, para serem compreendidos como tais, requerem evidentemente a cumplicidade interpretativa do leitor” (ARFUCH, 2001, p.163).

É pela recepção – e cumplicidade – do leitor que todo relato de si fundamenta-se enquanto narrativa. Para se começar a entender como tais narrativas são compreendidas como a vida romanceada de um sujeito, é necessário pautar as discussões sobre autobiografia, autoficção e biografema que o espaço biográfico suscita.

3 DA AUTOBIOGRAFIA À AUTOFICÇÃO: PACTOS FIRMADOS

O ponto de partida para analisar a questão biográfica são as discussões formuladas por Philippe Lejeune, a partir de 1975, para normatizar a autobiografia como gênero literário – e provar a relevância do gênero como tal. Lejeune propõe critérios imperativos para se configurar uma autobiografia, como a narração introspectiva e retrospectiva, a autoria do relato, a “coincidência” dos nomes de autor, narrador e personagem, além do pacto autobiográfico firmado, subjetivamente, entre autor e leitor da obra.

Pelo pacto autobiográfico, é estabelecida uma espécie de “contrato de leitura”, que possibilita ao leitor fazer a distinção entre uma narrativa ficcional e um relato de vida – mesmo que seja uma distinção controversa. É principalmente pela leitura que, segundo Lejeune, a autobiografia ganha existência. A recepção do leitor compreende um desejo de identificação com o objeto literário por meio da adesão ao pacto autobiográfico.

Camargo (2010) explica que o autor, ao se autobiografar, encena um personagem em palavras pré-limitadas. Esta “encenação” do autor, reescrevendo sua história com o que lhe é conveniente e apagando o que compromete a sua imagem, faz com que os leitores consumam tais obras não apenas como autobiografias, mas também como ficção. As narrativas autobiográficas trariam, desta forma, elementos literários que as aproximariam da ficção. Lejeune diz que essa aproximação do relato autobiográfico com a estrutura de uma narrativa ficcional firma-se pela adesão a outro pacto em contraponto ao autobiográfico – o pacto romanesco. Com o pacto romanesco, o leitor consome a obra não apenas pelo caráter factual de uma “autobiografia pura”, mas pela estrutura narrativa de um romance, em que coexistiriam gradações entre pactos ambíguos. Com o pacto romanesco, a narrativa autobiográfica assemelha-se ao conceito de autoficção, neologismo criado pelo teórico francês Serge Doubrovsky, em 1977.

Para Doubrovsky, a autoficção seria uma ficção de acontecimentos e fatos estritamente reais – uma variante da autobiografia. Na autoficção importa ao autor, a partir do recorte conveniente que faz de sua própria vida, criar-se enquanto mito para o leitor. O posicionamento de Doubrovsky abre espaço para a autoficção surgir como alternativa ao autor – para o teórico, a narrativa autoficcional deve ser lida como romance, um misto de realidade e ficção.

No embate autobiografia x autoficção, Duque-Estrada (2009) assinala que não importa se um relato corresponde fielmente à realidade proposta pelo autor; importa aqui saber se tal escrito é recebido pelo leitor como verdadeiro – seja respeitando o pacto autobiográfico de Lejeune ou adotando o conceito de autoficção de Doubrovsky. Duque-Estrada confronta, assim, a impossibilidade de a escrita de si ser aquilo que promete: a verdade de uma vida narrada pelo autor. A questão é revista por Lejeune em *O Pacto Autobiográfico, 25 anos depois*. Lejeune conclui que um autor possui várias identidades ao longo da vida e o que ele busca é projetar uma imagem – de si próprio – que dê sentido ao relato. O conceito de autobiografia se adaptaria, assim, a diferentes contextos de vida do autor. “Uma autobiografia não é um texto no qual alguém diz a verdade sobre si, mas um texto no qual alguém real diz o que diz” (LEJEUNE, 2015)¹⁰. Seguindo o raciocínio de Lejeune, e relacionando a Roland Barthes, um biografema não diz a verdade sobre si, mas diz algo sobre si. Este “algo” fragmentário transformado em narrativa será analisado a seguir.

4 BARTHES E O CONCEITO DE BIOGRAFEMA

“Tudo isso deve ser considerado como dito por uma personagem de romance”. Assim inicia-se a leitura de *Roland Barthes por Roland Barthes*. Na obra, imagens e textos remetem a fragmentos de um Barthes que organiza seu relato como uma biografia clássica, mas não deixa de sugerir que tal relato pode ser um romance – e que o Barthes retratado pode ser ficção. Um distanciamento de si, uma estratégia narrativa ou uma provocação ao leitor?

Publicado em 1975, *Roland Barthes por Roland Barthes* reúne os critérios elencados por Lejeune para, à primeira vista, o lermos enquanto autobiografia do autor: título em sua referência; nome próprio na capa; presença da figura do autor como personagem construído discursivamente. O pacto autobiográfico é estabelecido e reforçado, ainda mais, com as fotos que compõem a parte inicial da obra. Nas fotos, vemos e acompanhamos, cronologicamente, as etapas da vida de Barthes: família, infância, locais de residência, estudos, vida profissional. Mas o que torna, apesar de todos esses índices comprobatórios autobiográficos, a obra, na verdade, um romance autoficcional?

Barthes nos oferece uma narrativa telegrafada, quase poética; o tom nem sempre é retrospectivo; e apesar do nome próprio na capa da obra, remetendo a um autor Barthes, outros Barthes coexistem como narradores-personagens: eu, tu, ele e RB. Quatro “eus” que constroem

¹⁰ Tradução do original “Une autobiographie, ce n’est pas un texte dans lequel quelqu’un dit la vérité sur soi, mais dans lequel quelqu’un de réel dit qu’il la dit”.

uma narrativa fragmentada a serviço de um autor travestido de outros: “Quanto a mim, o ‘eu’ pode não ser o mim” (BARTHES, 2003, p. 186).

Relato infiel de “autores de si” diversos, *Barthes por Barthes* é um trabalho elaborado pelo autor para ficcionalizar sua vida, buscando pessoas, lugares e situações reais para apresentá-los, com os artifícios da narrativa biográfica, como um quebra-cabeça de mil peças, que se constrói lentamente, pelo prazer de quem o escreve (os vários Barthes) e de quem o lê (os vários leitores). Estranhamentos que reforçam *Barthes por Barthes* como um jogo com o leitor, com Barthes estabelecendo o conceito de biografema como regra principal dessa brincadeira provocativa.

Pelo biografema, uma (auto)biografia se relacionaria à ficção ao isolar traços dispersos da vida de um sujeito, cujas potências “[...] se tornam disparadores de novo sentidos” (COSTA, 2010, p.28). Ao conceituar o biografema como espaço dos pormenores, dos “vivos lampejos romanescos”, Barthes já sinaliza que uma narrativa biográfica carrega em si mais do que o pacto autobiográfico: o biografema é o espaço do pacto romanesco. Para Barthes, o que importa é a leitura, a recepção do texto pelo leitor – e não o que foi escrito pelo autor. Fragmentos, biografemas, que podem ser lidos aleatoriamente, compondo uma biografia descontínua.

5 BIOGRAFEMAS POSSÍVEIS EM MARCELINO FREIRE

Nascido no ano de 1967 em Sertânia, cidade do agreste de Pernambuco, filho caçula de uma família de nove irmãos, Marcelino Freire viveu no Recife até 1991, onde fez teatro da infância à juventude, frequentou oficina literárias e começou a escrever peças teatrais e contos. Da capital pernambucana mudou-se para São Paulo, onde consagrou-se com sua escrita econômica centrada no discurso direto. A narrativa de Freire é caracterizada por uma forte marca da oralidade. Quase como uma ladainha religiosa, sua prosa rápida e ritmada flerta com a poesia, é para ser lida em voz alta, como sugere o próprio – “Eu escrevo mesmo em voz alta, gosto de falar, de ‘rezar’ os meus textos” (SANTOS, 2013).

Violência, homossexualidade, conflitos do espaço urbano, relações afetivas mal resolvidas são temáticas recorrentes na literatura de Marcelino Freire. O autor dá vida a personagens à margem da sociedade que “[...] sentem no corpo a pancada, sentem na pele, dão vexame, esperneiam, gritam” (TRIGO, 2014), para sintetizar que o lugar de sua escrita é o “lugar do grito”. Esses personagens que “gritam” – negros, gays, pais e crianças cruéis, bandidos, traficantes, moradores de favelas, prostitutas, michês etc. – ganham na obra de Freire o local de representação de grupos marginalizados por meio de uma prosa fragmentada em que a “liberdade narrativa se instrumentaliza pela vontade de intervenção crítica” (GINZBURG,

2016). Em *BaléRalé*, por exemplo, predomina nos contos a temática gay; em *Contos Negreiros*, questões sobre raça permeiam as narrativas; *Angu de Sangue* nos apresenta miseráveis e excluídos da sociedade; os migrantes do Nordeste para a cidade grande ganham voz em *Rassif: mar que arrebenta*.

Outro traço que marca a escrita do autor é o caráter autoficcional que se apresenta em situações e personagens de suas obras – tratado neste estudo como biografemas. Em entrevista sobre o lançamento de seu primeiro romance, *Nossos Ossos*, Freire é enfático ao afirmar que “qualquer semelhança com a minha história é, sim, autopornográfica” (FILHOLINI, 2014). *Nossos Ossos* conta a história de um dramaturgo de Sertânia que vive em São Paulo e volta ao Nordeste para entregar o corpo de um garoto de programa assassinado aos pais. Nessa saga, Freire confronta-se com suas próprias questões identitárias. “Peguei emprestado aspectos autobiográficos, usei Sertânia, minha terra natal, como paisagem da história, usei as minhas impressões primeiras de São Paulo, [cidade] em que vivo” (TRIGO, 2014), admite o escritor.

Como afirmado anteriormente, a disseminação de informações sobre um autor ganha força com os novos meios de comunicação de massa, tornando possível formar uma imagem do autor frente ao seu público. Nesse contexto, o espaço biográfico em que Marcelino Freire se revela e se constrói enquanto personagem midiático nos permite identificar biografemas norteadores de sua obra. “Pormenores isolados da vida compondo uma biografia descontínua” do autor, retomando a noção barthesiana. Biografemas que se traduzem em narrativas: é pela recepção do leitor, pela leitura aleatória de contos e fragmentos, que a obra de Marcelino Freire *diz algo sobre si*.

Entre os biografemas possíveis nos contos de Marcelino Freire destacam-se questões familiares, as artes (literatura, teatro) na infância, o ofício de escritor, o deslocamento do interior (sertão) a centros urbanos e a sexualidade. É em *Nossos ossos*, sobretudo, que Marcelino Freire vai (mais) além na fronteira entre realidade e autoficção em sua literatura. Mais do que fragmentos, todo o romance, toda a “prosa longa” como Freire o apresenta, pode ser lido – e deduzido – como um grande biografema do autor:

Éramos nove irmãos, ao todo, no sertão, a brincadeira era juntar ossos, de tudo que é animal [...], fazíamos teatro com as vértebras [...]. Minha dramaturgia veio daí, hoje eu entendo, desses falecimentos construí meus personagens errantes, desgraçados mas confiantes [...] uma galeria teimosa de almas que moram entre a graça e a desgraça. [...] tentei ser ator, além de autor, também diretor, com toda a fé e entusiasmo, fazer do Recife o meu tablado, o meu sonho mambembe, para minha mãe falei, de repente, que havia chegado a minha vez de partir [...] (FREIRE, 2013, p.26).

Se a obra de Marcelino Freire pode ser lida por meio de biografemas, como proposto nesta pesquisa, percebe-se a temática homoafetiva como uma constante em suas narrativas. “Não sei se vocês sabem, mas eu sou homossexual. E eu costumo dizer que eu sou um homossexual não praticante” (GRÜNNAGEL, 2015), responde Marcelino Freire em entrevista. Para Freire, trata-se de uma ironia a partir da afirmação de muitos que se dizem católicos não praticantes. Religioso, o autor considera que não há necessidade de exercer ativamente a militância homossexual para “honrar” sua homossexualidade. Mas nem por isso deixa de retratar esta fé em sua literatura, por meio de personagens à margem da heteronormatividade. Como revela o autor:

Eu tenho muita fé na minha homossexualidade. Ela aparece no que eu escrevo como um exercício de fé. De afeto, de afetividade, de amor ao próximo, ao outro. A toda hora eu pratico isso em minha escrita. Sem isso, minha escrita não estaria completa. Eu não falo, aqui, de algo panfletário. É algo que está na minha alma, algo que me liberta (TRIGO, 2014).

Arfuch (2010) afirma que a proliferação de diferenças (étnicas, culturais, sexuais etc.) que caracteriza a contemporaneidade influencia diretamente em suas representações no espaço biográfico de autores. Para a autora, a tematização identitária das diferenças tem “expressão notória nos momentos autobiográficos, na medida em que articulam sempre o pessoal [privado] com o social [público]” (ARFUCH, 2010, p. 189). Marcelino Freire utilizaria, assim, seu espaço biográfico como escritor para trazer à tona questões sobre sexualidade e gênero.

Como afirmado por Marcelino Freire, sua escrita não estaria completa sem a “prática afetiva de sua homossexualidade”. Haveria nessa prática um devir subversivo? Em entrevista por ocasião do lançamento de *Amar é crime*, Freire diz que o amor de um indivíduo pode ser entendido como crime pelo olhar de outro e, por isso, ele escreve para se vingar “das injustiças sociais, das coisas que me afetam” (FILHO, 2012, p.31). Ao “escrever para se vingar”, no tocante à temática gay em suas narrativas, Freire apresenta diferentes personagens a contrapelo da norma, permitindo a visibilidade de diferenças sexuais e de gênero, de devires na contemporaneidade, com as narrativas atuando como espaço de resistência. A obra do autor dialoga, aqui, diretamente com as discussões da Teoria Queer.

Na busca pela representatividade de sujeitos estigmatizados, a Teoria Queer propõe a relevância da multiplicidade das diferenças, apontando questões como classe social, etnia e gênero enquanto atravessamentos necessários para debater a sexualidade na sociedade contemporânea. Deste modo, a teoria sugere gêneros transgressores e subjetividades desconstruídas. Em Marcelino Freire, esses gêneros transgressores surgem representados em sua

obra por uma pluralidade de sujeitos “desviantes” que gritam por representatividade, como a “bicha oca”:

Bicha devia nascer sem coração. É, devia nascer. Oca. É feito uma porta. [...] Ai, que amolação! Esse coração de merda. Bicha deva nascer vazia. Dentro do peito, um peru da Sadia. É, devia. [...] No lugar do coração, bicha devia ter uma bomba. A minha vontade era ter uma granada, para estourar no trem. Para fazer uma desgraça, juro. Só assim, Deus vai olhar para mim (FREIRE, 2005, p.59).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em *A ilusão biográfica*, Pierre Bourdieu afirma que é necessário olhar com suspeita para um relato (auto)biográfico. Segundo Bourdieu, a produção de um discurso de si resulta em uma representação pública da vida privada do sujeito, implicando “todo o seu esforço de apresentação de si, ou melhor, de produção de si” (BOURDIEU, 2006, p.189). Este estudo propôs analisar como o escritor Marcelino Freire traz em sua obra essas “produções de si”. Foi aplicado o conceito barthesiano de biografema para associar as narrativas de Freire a uma escrita (auto)ficcional que se utiliza do espaço biográfico do autor para montar uma biografia descontínua de Freire junto aos leitores.

Denilson Lopes, em *O homem que amava rapazes e outros ensaios*, assume uma perspectiva autobiográfica para traçar um quadro dos estudos gays no Brasil e apontar como a arte pode fomentar a discussão sobre homossexualidade, atuando como forma de conhecimento da contemporaneidade. Para Lopes,

Ser um escritor gay é afirmar uma afetividade que, longe de acentuar o isolamento e a alienação do homem contemporâneo, é uma forma de redefinir políticas marcadas pelo cotidiano, uma ética de um sujeito plural e uma estética da existência. [...] Não mais a estética tradicional, nem mesmo a crítica, apenas a escritura, como experiência limite barthesiana (LOPES, 2002, p.38).

Encontramos na obra de Marcelino Freire este escritor, sujeito plural de uma estética da existência. Ao utilizar-se da escrita (auto)ficcional, aqui caracterizada como biografemada, Freire nos permite uma leitura de fragmentos de vidas que vão além da mera ilusão biográfica sentenciada por Bourdieu. Fragmentos de vidas que se transformam em situações e personagens para refletirmos sobre exclusão social, sexualidade e gênero na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Marcelino. *Amar é crime*. Rio de Janeiro: Record, 2015.

_____. *Angu de sangue*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

_____. *BaléRalé*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2003.

_____. *Contos negreiros*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

_____. *Nossos ossos*. Rio de Janeiro: Record, 2013.

_____. *Rassif: mar que arrebenta*. Rio de Janeiro: Record, 2014.

Entrevistas e textos sobre o autor

FILHO, Hélio. O poeta vingador. *H Magazine*, São Paulo, p. 30-33, nov. 2012.

FILHOLINI, Jorge; ANDRADE, Vinicius. *A literatura que eu escolhi fazer tem me levado a lugares aonde eu nem imaginava estar*. 2004. Disponível em: <<https://livreopiniao.com/2014/04/17/marcelino-freire-a-literatura-que-eu-escolhi-fazer-ja-tem-me-levado-a-lugares-aonde-eu-nem-imaginava-estar/>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

GRÜNNAGEL, Christian; WIESER, Doris. “Sou um homossexual não praticante”: Entrevista com Marcelino Freire. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 45, p. 445-462, jan./jun., 2015.

SANTOS, Márcio Renato. Algo em mim quer dar vexame. *Cândido: Jornal da Biblioteca Pública do Paraná*, Curitiba, n. 21, p. 4-9, abr. 2013.

TRIGO, Luciano. *Marcelino Freire lança romance ‘autopornográfico’: “O lugar da minha escrita é o lugar do grito”*. 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pop-arte/blog/maquina-de-escrever/post/marcelino-freire-lanca-romance-autopornografico-o-lugar-da-minha-escrita-e-o-lugar-do-grito.html>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

Demais obras consultadas

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico – Dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BARTHES, Roland. *Roland Barthes por Roland Barthes*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

_____. *O rumor da língua*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

CAMARGO, Fábio Figueiredo. Só posso escrever o que sou. *AletriA*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 167-180, mai./ago., 2010.

COSTA, Luciano Bedin. *Biografema como estratégia biográfica: escrevendo uma vida com Nietzsche, Deleuze, Barthes e Henry Miller*. 2010. 180f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

DUQUE-ESTRADA, Elizabeth Muylaert. *Devires autobiográficos – A atualidade da escrita de si*. Rio de Janeiro: Nau Editora/PUC-Rio, 2009.

GINZBURG, Jaime. Entrevista com Karl Eirik Schøllhammer. *Teresa: Revista de Literatura Brasileira*, São Paulo, n. 17. p. 265-274, 2016.

LEJEUNE, Philippe. *Écrire sa vie: du pacte au patrimoine autobiographique*. Paris: Mauconduit, 2015.

_____. *O pacto autobiográfico – De Rousseau à internet*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LIMA, Rachel Esteves. A entrevista como gesto (auto)biográfico. In: SOUZA, Eneida Maria de; MIRANDA, Wander Melo (orgs.). *Crítica e coleção*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

LOPES, Denílson. *O homem que amava rapazes e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho – Ensaios sobre sexualidade e Teoria Queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

RAGO, Margareth. *A aventura de contar-se: feminismos, escritas de si e invenções da subjetividade*. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

VIEGAS, Ana Cláudia. O “eu” como matéria de ficção – O espaço autobiográfico contemporâneo e as tecnologias digitais. *Revista Texto Digital*, Florianópolis, ano 4, n. 2, p. 2-12, 2008.

A LINGUÍSTICA DO TEXTO NO BRASIL: DA CONSTITUIÇÃO TEÓRICA AO CAMINHO PARA A SALA DE AULA

Ma. Aline Rubiane Arnemann (UFSM/CAPES)

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho, intenciona abordar, sob um viés histórico e reflexivo, a constituição da Linguística do Texto (doravante LT), a partir da década de 1980 até a atualidade, realizada por linguistas brasileiros, dando ênfase às principais produções dois representantes da teoria em território nacional, destacando Ingedore Villaça Grunfeld Koch e Luiz Antônio Marcuschi. Com esse percurso, observamos o caminho da teoria para a sala de aula, para o ensino de língua.

Para dar conta disso, tomamos por base a localização das perspectivas dos estudos da linguagem, no Brasil, realizada por Guimarães (2004) a fim de auxiliar na compreensão da constituição da LT no Brasil. O autor considera “a relação entre a produção de conhecimento sobre a língua no Brasil e a instituição escolar como um todo” (GUIMARÃES, 2004, p. 12) e assume um olhar retrospectivo: trata dessa relação desde a colonização do Brasil até a atualidade, dividindo-a em quatro períodos.

O último desses períodos, segundo o estudioso, inicia por volta da década de 1960, quando novas perspectivas de estudos de linguagem são adotadas. Dentre elas está a inclusão da linguística nos currículos dos cursos de Letras, a criação dos cursos de pós-graduação e a busca por formação dos estudiosos de língua para atender a demanda dos cursos de Letras, no que tange à Linguística.

Guimarães (2004) destaca que a partir dos anos 1969 se constitui o sistema nacional de pós-graduação no Brasil. Três universidades incipientes são: a Universidade de São Paulo (USP), cuja formação linguística é delineada pela influência francesa, com o ponto de vista centrado na semiótica; a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), também com influência francesa, no entanto com o foco em estudos enunciativos e discursivos; e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com influência da linguística americana, sobretudo pelo viés da gramática gerativa e da sociolinguística quantitativa. Desse modo, temos duas universidades USP e Unicamp voltadas para os estudos europeus e uma, UFRJ, inclinada aos estudos norte-americanos.

Os professores e pesquisadores vinculados a essas universidades direcionaram seus estudos a partir de teorias que estavam sendo desenvolvidas em contexto europeu ou em

contexto americano. Destarte, como referendamos anteriormente, o foco deste trabalho é abordar a LT sob o prisma histórico e reflexivo. Para isso, é pertinente situar que Ingedore Villaça Grunfeld Koch, em sua carreira dedicada à área de Letras, com seu mestrado e doutorado desenvolvidos na Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC) e vinculada profissionalmente à Unicamp voltou seu interesse para uma teoria que surgiu na Europa em meados da década de 1960, a LT. Com interesses semelhantes, Luiz Antônio Marcuschi, realiza seu doutorado e seu pós-doutorado na Alemanha, país em que a LT surge e desenvolve sua vida profissional na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Koch e Marcuschi, vinculam-se profissionalmente as duas universidades em questão na década de 1980 e passam a investigar a LT. Pontuamos que, na década de 1980, segundo Bentes (2008), essa teoria ingressa em sua terceira e atual fase. Consoante Ilari (2014), Koch é mobilizada pela pergunta “O que é uma gramática de texto e quais seriam seus fundamentos?”. Em busca de uma resposta para essa pergunta, Koch se volta às raízes da teoria na Europa e passa a desenvolver estudos, tornando-se uma das principais representantes da LT no Brasil.

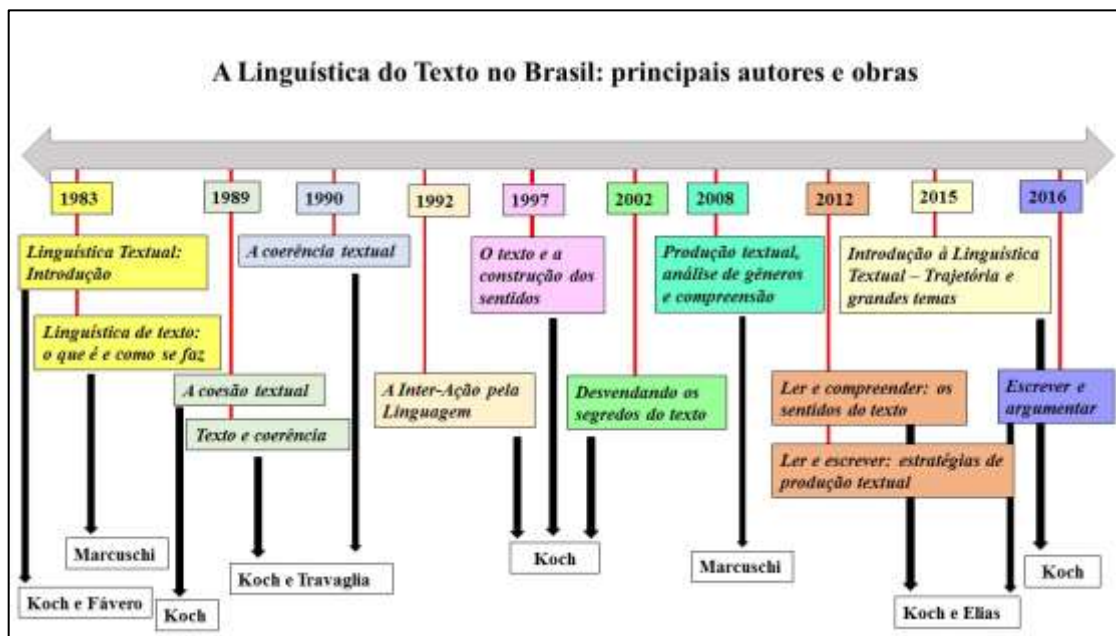
Nesse sentido, elaboramos uma Linha do Tempo da Linguística do Texto, intitulada *A Linguística do Texto no Brasil: principais autores e obras*, dando ênfase às principais publicações para observarmos o que o título dessas obras revelam ou indiciam acerca da constituição da teoria no Brasil e o seu caminhar para a sala de aula. Após apresentar tal linha do tempo, dedicamo-nos a tratar sobre as obras que mencionamos. Desse modo, organizamos este trabalho em quatro momentos: este de caráter introdutório, o segundo em que apresentamos a linha, o terceiro, no qual discutimos as obras que compõem a linha do tempo e, por fim, um quarto momento dedicado às considerações que levantamos a partir do que foi tratado.

2 UMA PROPOSTA DE LINHA DO TEMPO PARA A LT, ESPECIALMENTE, A PARTIR DE INGEDORE VILLAÇA KOCH E LUIZ ANTÔNIO MARCUSCHI

Nesta seção, apresentamos uma proposta de Linha do Tempo da LT. Para constituí-la, conforme já mencionamos, focalizamos na produção intelectual, materializada em livros, dos dois principais representantes da teoria em âmbito nacional: Ingedore Villaça Koch e Luiz Antonio Marcuschi. Dentre a produção desses estudiosos, destacamos algumas obras, cujo critério de seleção consiste na observação de alguns estudos, Koch (1992) e Blühdorn e Andrade (2005), que referendam as produções consideradas marcos iniciais da LT. As outras obras foram selecionadas de acordo com uma possibilidade de divisão de três momentos da LT no Brasil, realizada por Blühdorn e Andrade (2005), ancorada pelo nosso foco nos principais autores e com base nas produções datadas a partir de 2005.

Destarte, apresentamos, a seguir, a Linha do Tempo da LT, e, posteriormente, atemo-nos à observação de cada obra mencionada, situando a influência das abordagens referidas.

Figura 1 - A Linguística do Texto no Brasil: principais autores e obras



Fonte: elaborado pela autora.

Blühndorn e Andrade (2005) asseveram que a LT, no Brasil, pode ser situada em três momentos: o primeiro deles registra o marco dos estudos, na década de 1980, na qual tentam apresentar ao leitor brasileiro o que vem sendo produzido na Europa acerca da referida teoria.

Na obra *Linguística Textual: Introdução*, publicada em parceria com Leonor Fávero – Koch e Fávero (1983) – as autoras se dedicam ao tratamento da origem da LT, ou seja, resgatam os estudos que foram realizados na Europa, apresentando o caminho já percorrido pela teoria ao público brasileiro. Para isso, as autoras perpassam pelas duas fases da LT: a Análise Transfrástica, primeira fase, na qual estudiosos alemães se dedicavam a investigar as relações interfrasais de um texto; e Gramática de Texto, segunda fase proposta pelos estudiosos ao perceberem que a investigação das relações interfrasais não estava proporcionando os resultados que esperavam.

Nessa publicação, as autoras introduzem, conforme sugere o título da obra, o leitor/estudioso à Linguística do Texto, uma vez que se trata de um novo ponto de vista teórico na área da Linguística em contexto nacional. Caminho semelhante é adotado por Marcuschi (1983). É interessante pontuar que tal obra foi desenvolvida, pelo autor, a partir de um texto preparado para uma conferência na PUC/SP. Posteriormente, foi publicado pela editora da

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), cujos volumes logo se esgotaram. Após um período, tal obra foi reeditada e publicada pela Editora Parábola (MARCUSCHI, 2012).

Em *Linguística de texto: como é e como se faz?*, Marcuschi (1983, 2012), assevera, na orelha da última edição da obra, que “O falante se comunica através de textos e não de frases, não importando se essa comunicação se processa através de textos muito extensos [...] ou de textos bem curtos [...]”. A partir dessa afirmação, podemos depreender que o autor situa a LT em seu terceiro momento, à luz da caminhada europeia, uma vez que focaliza a comunicação, indo ao encontro do que dispõem os precursores do terceiro momento, Beaugrande e Dressler (1981), o texto é um evento comunicativo.

Tornando ao ponto de vista de Blühdorn e Andrade (2005), ao final da década de 1980, Ingedore Villaça Koch e Luiz Carlos Travaglia, especialmente, por tratarem criticamente sobre os fatores de textualidade coesão e coerência em *A coesão textual*, Koch (1989); *Texto e coerência*, Koch e Travaglia (1998) e ainda em *A coerência textual* Koch e Travaglia (1990) avançariam para o segundo momento da teoria no Brasil.

Nas obras Koch (1989), Koch e Travaglia (1989) e (1990), podemos observar que, em relação às publicações iniciais da LT no Brasil no início da década de 1980, os autores realizam um recorte teórico, avançando para o tratamento dos critérios de textualidade coesão e coerência. Em contexto europeu, a coesão foi proeminente na primeira fase e a coerência assumiu destaque na segunda fase da LT. Na terceira fase, tais fatores continuam presentes nos estudos, ao lado de outros cinco fatores de cunho mais pragmático (aceitabilidade, situacionalidade, intencionalidade, informatividade e intertextualidade). Os autores citados exploram a coesão e a coerência voltados para o estudo do texto, que vem a se definir como objeto de estudo na terceira fase, de modo que, essa fase é caracterizada como teoria do texto.

No prisma de Blühdorn e Andrade (2005), no início da década de 1990, iniciaria, no Brasil o terceiro momento da LT, em decorrência da influência das perspectivas de cunho sociointeracional. Nesse sentido, podemos observar em Koch (1992), no título de sua obra *A Inter-Ação pela Linguagem*, indícios da interferência de outras teorias na constituição da LT, promovida pela criação e/ou ascensão das viradas pragmática e cognitiva e pela perspectiva sociocognitiva-interacionista.

Cinco anos mais tarde, Koch (1997) publica *O texto e a construção de sentidos*, título que revela a preocupação com a construção de sentido que se realiza por meio e no texto. No fulcro de tal obra, podemos destacar as teorias sociointeracionistas, posto que Koch (1997) considera o texto como uma atividade interacional entre sujeitos – a interação é um dos

principais conceitos abordados por Vygotsky (1991), uma vez que concebe que a aprendizagem se realiza por meio da interação do sujeito com o outro e com o meio.

Seguindo essa caminhada, Koch (2002) publica *Desvendando os segredos do texto*, aprofundando estudos acerca de um dos conceitos caros à LT: o contexto. Para dar conta disso, a autora versa sobre algumas concepções de contexto, bem como sobre alguns tipos de contexto, os quais interferem na compreensão/produção do texto.

Marcuschi (2008), com *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, promove um passo a mais da teoria em âmbito nacional, dando um novo enfoque ao texto, a consideração de seu contexto de produção e as contribuições das perspectivas de gêneros discursivos e/ou textuais: de Bazerman (2005), Dolz e Schneuwly (1998), Halliday (1978) e Swales (1990). Essa obra, em nosso ponto de vista, localiza a LT desenvolvida no Brasil em sua terceira fase, considerando o texto como processo e o sujeito enquanto ativo.

Em 2012, Koch e Elias (2012) publicam duas obras: *Ler e compreender: os sentidos do texto* e *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. Nessas obras, as autoras passam a demonstrar como os professores de Ensino Básico, principalmente, podem buscar subsídios na teoria para trabalhar a leitura e a produção textual em sala de aula. Tais livros vão ao encontro da demanda de ensino e aprendizagem de língua materna no país: os estudantes têm dificuldade tanto na compreensão como na produção de textos, conforme as provas, testes e o próprio Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) atestam por meio de dados estatísticos o declínio na habilidade de compreensão e produção textual.

Koch (2015) se volta retrospectivamente para a teoria, apontando suas fases constitutivas, o estado da arte e os principais objetos de estudo. Assim, em *Introdução à Linguística Textual – Trajetória e grandes temas* Koch (2015) consolida a teoria em âmbito nacional, abordando os aspectos que corroboram na construção e, diante dessa caminhada, apresenta seu ponto de vista acerca do futuro da LT.

Koch e Elias (2016) publicam *Escrever e argumentar*, obra que trata de um dos maiores problemas no ensino de língua materna: a escrita argumentativa. Novamente, pensando em atender uma demanda do ensino, as autoras trazem a argumentação no texto escrito, fornecendo subsídios para a compreensão da argumentação e para o seu ensino, especialmente no ensino básico.

Nessa obra, as autoras, já imbuídas da perspectiva de trabalho com gêneros textuais em sala de aula, consoante a escola de Genebra, representada por Dolz e Schneuwly (2004), investem no campo argumentativo. Para Koch e Elias (2016, p. 23, grifo das autoras) “argumentar é humano”. Em nosso ver, ao realizar essa asserção e dedicar uma obra à

argumentação, as estudiosas denotam a pertinência do trabalho com esse campo, e diante do percurso teórico da LT, essa obra fornece um rico subsídio aos estudiosos do texto, sejam eles pesquisadores, professores ou alunos. Ademais, *Escrever e argumentar* indicia o foco de nosso trabalho enquanto professores de língua: ensinar o estudante a argumentar.

Retornando à Blühdorn e Andrade (2005), entendemos que os autores propõem que a Linguística do Texto tem três momentos no Brasil pelo fato de ter movimentos: o primeiro voltado ao resgate e apresentação da teoria; o segundo dedicado à reflexão teórica; e o terceiro por angariar a sintonia com o terceiro momento da LT vivido na Europa. Haja vista que já temos pouco mais de uma década da publicação do estudo dos autores supracitados, a teoria seguiu em constituição e, em nossa ótica, tem se voltado, nos últimos anos, para preocupações da sala de aula: o ensino do texto, especialmente, do campo argumentativo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a divisão realizada por Guimarães (2004) no que tange à localização dos estudos sobre linguagem no Brasil auxilia a nós, pesquisadores, a compreendermos o funcionamento da constituição da ciência linguística em âmbito nacional, bem como atentar para aspectos que interferem em tal processo.

Nesse sentido, focalizamos, aqui, o olhar para a constituição e percurso de uma das subáreas da Linguística, a Linguística do Texto com base na produção intelectual dos dois principais representantes da teoria em âmbito nacional: Ingedore G. Villaça Koch e Luiz Antônio Marcuschi. A partir do liame que traçamos neste estudo, podemos apontar que a LT, em seu momento atual, está direcionando, principalmente a partir no novo milênio, seu foco para a questão do ensino e da aprendizagem de texto em sala de aula e ajustando a lupa para textos do campo argumentativo.

Em nossa acepção, esse direcionamento atual é resultado da apropriação de contribuições de outras abordagens teóricas, como é o caso daquelas relacionadas a aspectos pragmáticos, do sociointeracionismo e dos gêneros textuais principalmente. Além do direcionamento da teoria voltado para a sala de aula e da consideração do *feedback* dado pela sala de aula. Direcionamento focalizado, em muitos casos, não somente pelos principais autores, mas também por pesquisadores que, em projetos científicos, dissertações e teses, utilizam a LT em investigações sobre produção e compreensão de textos orais ou escritos em sala de aula.

Assim, a LT, no Brasil, com base nas obras aqui destacadas, em um momento inicial, dedicou-se ao estado da arte, posteriormente imbuí-se da construção de conceitos e isso deu

base para pensar em contribuições para a sala de aula. Isso nos mostra que, para ampliar seu campo de alcance além da academia, chegando à sala de aula, todos os aspectos que envolvem o objeto de estudo de uma teoria devem ser considerados, bem como todos os aspectos que envolvem os sujeitos e o contexto em que será utilizada. Ademais, o retorno dado pela inserção no meio social, deve ser consideração para a reflexão acerca da validade das proposições teóricas.

REFERÊNCIAS

BLÜHDORN, H.; ANDRADE; M. L. C. V. O. Tendências recentes da Linguística Textual na Alemanha e no Brasil. *Filologia e Linguística Portuguesa*. São Paulo, n. 7, p. 13-48, 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59712>. Acesso em: 13 jun. 2017.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos da escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

KOCH, I. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. *A Inter-Ação pela Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. Linguística Textual: Retrospecto e Perspectivas. *Alfa*. V. 41. 67-78. Campinas, 1997.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. *Introdução à Linguística Textual – Trajetória e grandes temas*. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012a.

_____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2012b.

_____. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, I. V.; FÁVERO, L. L. *Linguística Textual: Introdução*. São Paulo: Contexto, 1983.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística de Texto: o que é e como se faz?*. Recife: UFPE, 1983.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. bras. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LEITURAS CINEMATOGRAFICAS (TRANS)FORMADORAS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DE *20 CM* E *PÓ DE ARROZ*

Ma. Amanda L. Jacobsen de Oliveira (UFSM/CAPES)

Ma. Adriana Yokoyama (UFSM/ CAPES)

1 INTRODUÇÃO

O exercício da sexualidade humana tem sido tema de inúmeros debates que problematizam à normatização e o que é “desvio” dessa prática consensual. Esses debates, cada vez mais comuns na esfera acadêmica – principalmente a partir do final do século XX – são impulsionados pelas discussões promovidas pelos Estudos Culturais, de Gêneros, Teoria *Queer*, entre outras abordagens que questionam a produção da cultura e sua relação com a ideologia dominante, que grosso modo, reforçam a consolidação de uma cultura patriarcal, heterossexual e, portanto, limitadora e preconceituosa. Nesse sentido, quando falamos em transgêneros, transexuais, travestis notamos o quanto a cultura do preconceito relega esses indivíduos o local marginalizado, que os estigmatiza e aprofunda a incompreensão que o senso comum tem sobre o que é diferente.

Portanto, o objeto desse artigo é problematizar as construções dos gêneros sexuais como classificações limitadoras da complexidade e subjetividades humanas, pois os indivíduos que fogem da divisão dicotômica entre o feminino e o masculino, e que transitam entre ambos os universos e espaços de identificação desses gêneros, ainda são observados com estranhamento. É na esteira dessas subjetividades dissonantes, que desafiam a norma imposta, e que, desafiando-a, constroem novas possibilidades de existência, que conduzimos esse trabalho para pensar como o tema das relações de gênero e subjetividade, são problematizadas no filme *20 Centímetros* (2005), de Ramón Salazar e no curta-metragem *Pó de arroz* (2015), de Lucas Moratelli.

Portanto, busca-se, no estudo dessas produções, pensar as relações de gêneros para além das definições limitadoras do feminino e do masculino, para contornar, circular, percorrer, navegar por filosofias e pensamentos que funcionam em sua própria dinâmica como um abalo, pensando a necessidade de se desestabilizar o corriqueiro, o que nos chega disfarçado de naturalidade, mas que não passa de uma construção social, demarcada no tempo e na história, assim como observou Foucault (2014) ao analisar a sexualidade e seus desdobramentos em diferentes épocas da civilização. Estas reflexões vão ao encontro de uma postura de defesa da diversidade e da desconstrução da lógica dual dos gêneros, projetando uma argumentação em direção à defesa da liberdade de expressão, sensação e vivência dos

sexos para além dos espaços definidores dos gêneros e da sua correspondência com o sexo biológico, pois não se pode ignorar a esfera arbitrária das definições de gêneros; reconhecemos a legitimidade da existência de “identidades transgêneras, incluindo a intersexualidade, a transexualidade e outros termos híbridos” (CHANTER, 2011, p. 7), o que confirma que as identidades de gênero não se limitam à anatomia do corpo e colocam em cheque a existência de uma natureza a priori que liga sexo, corpo e gênero.

2 UMA BREVE EXPOSIÇÃO DOS FILMES *20 CENTIMETROS* E *PÓ DE ARROZ*

O filme espanhol, *20 centímetros* (2005), do roteirista e diretor, Ramón Salazar, narra a história de uma transexual de nome Marieta (anteriormente Adolfo), protagonizada por Mónica Cervera, que sonha com uma grande realização pessoal: fazer uma intervenção cirúrgica para a retirada de seu pênis de 20 cm e casar-se com um homem. Morando em um cortiço com pessoas bastante inusitadas e estranhas, além de dividir o apartamento com um anão chamado Tomás (personagem que leva a vida a partir de pequenos golpes, interpretado pelo ator Miguel O' Dogherty), Marieta sobrevive de seu trabalho como prostituta nas ruas de Madri, valendo-se de seu diferencial- o membro de 20 cm- para atrair clientes e economizar dinheiro até que consiga realizar a cirurgia. Em suas idas ao mercado de frutas conhece um repositor de mercadorias e se apaixona por ele. Sofrendo de uma doença chamada narcolepsia, ela adormece profundamente nos momentos mais inusitados e inoportunos. São nesses mergulhos inconscientes que realidade e fantasia se encontram. Em seus sonhos ela se vê centralizada, atuando em mundo “colorido” em completa realização. Os musicais contextualizados refletem seus sonhos, seus desejos para o futuro. Em sua dura realidade, Marieta encontra-se diante de um grande impasse, pois para seu namorado, o que o atrai são os seus 20 cm. Logo ela se vê dividida entre o sonho de se transformar em uma mulher transexual, e o amor de um homem que vê, em seu órgão sexual, o mais encantador de seus talentos.

A produção de Ramón Salazar trata de um universo de personagens que se encontram às margens da sociedade. Um travesti, um anão, uma mulher sem marido (que parece executar trabalhos ilegais para sobreviver e sustentar seu filho), outra que faz aplicações de hormônios em homossexuais e travestis, rodeados de personagens exóticos e de classe baixa, compondo o cenário de um cortiço, afirmam-se como indivíduos que subvertem determinadas normas cristalizadas. Sob as bases de uma veia cômica e de uma fina ironia, Salazar contextualiza os momentos mais marcantes de sua protagonista, representando-os em grandes musicais hollywoodianos, trazendo a figura da mulher vitoriosa que luta contra a hegemonia do sexo masculino. Esses momentos, que se apresentam através de representações oníricas, mergulham

no inconsciente da personagem, revelando desejos que são reproduzidos nas letras musicais que comungam com o que ela deseja ou vive. Nessa direção o curta-metragem brasileiro, de 06:44 s, produzido por Lucas Moratelli, *Pó de arroz* (2005), narra a história de uma transexual que vive aparentemente em um relacionamento estável, mas que precisa “desconstruir” sua imagem para visitar seu pai. Todo o processo de desconstrução dessa identidade, desse novo gênero, é representado através do embate entre a figura travestida de mulher sendo aos poucos descaracterizada, alcançando a sua antiga forma. A dificuldade de descolamento desse gênero é metaforicamente representada pelo “pó de arroz”, objeto situado no contexto feminino e utilizado como recurso para aproximar-se do gênero que se identifica, após a sua involuntária “despersonificação”. A hostilidade de seu pai em relação a sua sexualidade transborda em intensas representações dramáticas, tornando visível a dificuldade desse enfrentamento. Embora a subversão de sua natureza biológica produza inúmeros constrangimentos sociais e familiares, o protagonista deixa transparecer um sorriso singelo de felicidade em seu papel feminino. Sendo assim, a visita do protagonista a casa de seu pai abarca intenções solidárias e estritamente particulares, pois seu interesse em resgatar sua certidão de nascimento, além do cuidado em preparar seu pai para sua mudança, deixa implícito o propósito de se fixar em seu novo gênero.

A produção de Moratelli mantém intrínseca relação com a proposta de Salazar por se inserir em um contexto de lutas, de desejos e representações que se propõem a tornar possível uma nova realidade; a experiência de uma nova identidade. Essa tentativa de reconhecimento produz uma política de associação intensamente conturbada entre as camadas sociais e culturais vigentes, pois o embate entre a “normatização” e o “desvio” desencadeia-se nas relações de sexo e poder. Esse atrito, que desenvolve a partir da inserção e do surgimento de identidades diferenciadas, que a cada dia ganham mais espaço dentro da sociedade, faz emergir conceitos antigos, porém substancialmente atuais em relação à sexualidade. Portanto, antes de avançar para a análise dos filmes, far-se-á um breve percurso pela história da sexualidade, para contextualizar os desdobramentos que as relações entre sexo, corpo, identidade e gênero apresentaram em diferentes momentos históricos.

3 A HISTÓRIA DA SEXUALIDADE: UMA RETOMADA DOS DEBATES PROMOVIDOS POR MICHEL FOUCAULT E O DIÁLOGO COM A TEORIA QUEER

A constituição de individualidades distintas tem em sua representação o peso de uma história norteada pela repressão e omissão de sentimentos e desejos inerentes à condição humana. Nesse sentido, o papel do filósofo Michel Foucault (1926-1984) teve grande importância para desmistificar e conceptualizar a sexualidade sob um viés menos denso, reconhecendo a naturalidade dos desejos e a possibilidade de seus “desvios”. De acordo com o Foucault, em sua obra *História da sexualidade: a vontade de saber* (2014) foi sob a luz do período vitoriano que a sexualidade deixa de transitar livremente e sem segredos, como no início do século XVII, para ser resguardada a ambientes isolados, pois:

Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei. [...] No espaço social, como no coração de cada moradia, um único lugar de sexualidade reconhecida, mas utilitário e fecundo: o quarto dos pais. Ao que sobra só resta encobrir-se; o decoro das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos. [...] a repressão funciona, decerto, como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação de inexistência e, conseqüentemente, constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber. Assim marcharia, com sua lógica capenga, a hipocrisia de nossas sociedades burguesas (FOUCAULT, 2014, p. 7-8).

Segundo as análises de Foucault (2014), a partir do fim do século XVI os discursos sobre o sexo, “em vez de sofrer um processo de restrição, foi, ao contrário, submetido a um mecanismo de crescente incitação” (FOUCAULT, 2014, p. 18). A linguagem possui fundamental importância na formulação e divulgação dos discursos que se aceleraram com o século XVIII. Essa ferramenta discursiva, ou seja, o discurso produzido pela linguagem, “não cessou de proliferar”, pois “o cerceamento das regras de decência provocou, provavelmente, como contra efeito, uma valorização e uma intensificação do discurso indecente (FOUCAULT, 2014, p. 20). Foi justamente nos campos do exercício de poder que esses discursos foram cada vez mais estimulados, sobretudo, nos espaços da pastoral católica e do sacramento da confissão. O ritmo da confissão intenta estabelecer regras cuidadosas no exame de si mesmo, isto por atribuir fundamental importância à penitência em detrimento de outros pecados que se deslocam para um jogo confessional (FOUCAULT, 2014, p. 20-21).

Na esteira desses acontecimentos, os colégios do século XVIII possuem também uma forte representação em relação aos discursos sobre o sexo. De acordo com Foucault (2014), é a partir da percepção de uma estrutura arquitetônica, moldada a regulamentos de disciplina e organização interior, que as especificidades desses discursos são sinalizadas. Desde a ordenação

das salas de aula à distribuição dos dormitórios, que podem ou não conter cortinas para separar e demarcar os espaços, essa formulação evoca a sexualidade. É a constatação de que a sexualidade precoce existe, tornando este fato um problema público, criando a necessidade de intervenções profissionais, como de médicos, pedagogos e professores, a fim de mantê-los sempre informados (FOUCAULT, 2014, p. 31-32). Essa trajetória encerrada na lógica de atuação sobre a “econômica do discurso” torna esse contexto de poder um campo de disseminação por se tratar de um local onde as habilidades se desenvolvem a partir das raízes. Sendo assim,

Seria inexato dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas de discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores. [...] falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discurso que ora se dirige a elas, ora fala delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas um saber que lhes escapa- tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação dos discursos (FOUCAULT, 2014, p. 33).

Portanto, essa contextualização afasta a possibilidade de atribuir à repressão da sexualidade ao advento do capitalismo, visto que foi justamente esse poder, atuando sobre a economia dos discursos, que funcionou como ferramenta de divulgação em massa para falar e pensar no sexo, ainda que sob outro ponto de vista. Porém, esse falar político e pretensioso sobre a sexualidade foi para Foucault, desde a incitação do sexo pela pastoral cristã, que fez dele algo a ser confessado, a definição e a apresentação de um “enigma inquietante: não o que se mostra obstinadamente, mas o que se esconde em toda parte[...], valorizando-o como o segredo” (FOUCAULT, 2014, p. 39) e marcando as sociedades modernas.

No final do século XVIII, três códigos regiam as práticas sexuais: o direito canônico, a pastoral cristã e a lei civil. Era sob o regimento desses códigos que a linha divisória entre o lícito e o ilícito fixava as relações de natureza matrimonial de forma mais intensa, como também as de ordem jurídica. Isto significa dizer que, o adultério, o incesto, as práticas homossexuais, tudo que era configurado como “contra a natureza” foi, (e ainda é) abominado. As questões sexuais intensificam-se, pois o que se estabelecia era a interrogação sobre “a sexualidade das crianças, dos loucos e dos criminosos; é o prazer dos que não amam o outro sexo; os devaneios, as obsessões. [...] Todas essas figuras, [...] têm agora de avançar para tomar a palavra e fazer a difícil confissão daquilo que são” (FOUCAULT, 2014, p. 43). É sob essas bases foucaultianas, que essa forma de poder, mais do que as velhas interdições,

[...] exige para se exercer presenças constantes, atentas e também curiosas; ela implica proximidades; procede mediante exames e observações insistentes; requer um

intercâmbio de discursos através de perguntas que extorquem confissões e de confidências que superam a inquisição (FOUCAULT, 2014, p. 49).

É no interior dessa “multidão de corpos subversivos”, que voltamos nosso olhar às categorias que incluem os homossexuais/transexuais, no contexto de uma “sexualidade periférica”. São essas categorias observáveis e de natureza analítica que serão focalizadas em nossos estudos, pois como uma das figuras da sexualidade, o homossexual, segundo Foucault (2014), torna-se agora uma espécie. Essa “espécie” diferenciada que possui internalizada em seus corpos, “extravagâncias sexuais” que nos permitem compreender a intrínseca relação de sexo e poder estabelecida pelas teorias foucaultianas. Esse prazer que em seu caráter dualista, transita no âmbito das análises e do esvaziamento

[...] exerce um poder que questiona, fiscaliza, espia, investiga, apalpa, revela; e, por outro lado [...] se abrasa por ter de escapar a esse poder, fugir-lhe, enganá-lo ou travesti-lo. Poder que se deixa invadir pelo prazer que persegue e, diante dele, poder que se afirma no prazer de mostrar-se, de escandalizar ou resistir (FOUCAULT, 2014, p. 50).

Assim, a proposta fílmica de Salazar e Moratelli na construção de personagens que mantém estreita relação com esse dualismo associado à sexualidade, torna-se mais clara por distanciar-se de produções artísticas contemporâneas, classificadas como abordagens “menores”, para alcançar debates ainda mais profundos: conceitos que desnudam o sexo, desvelando seus segredos e seus desejos mais íntimos pela compreensão de uma sexualidade e um gênero diferenciado a partir do estudo de sujeitos que adquirem, mediante as novas formas de construção social¹¹.

Esses papéis distintos representados por Mónica Cervera (Marieta) em *20 centímetros* e de Manoel Ribeiro¹², em *Pó de arroz*, retratam os conflitos sociais e internos de sujeitos que não comungam com a aparência física de seus corpos, sobretudo, por não haver correspondência entre seus desejos e prazeres aos corpos que possuem. Além disso, essa não compreensão de sentimentos vai acarretar as inúmeras lutas pelo reconhecimento de uma identidade, de um gênero, e de um espaço dentro da sociedade. Essas lutas que caminham lado a lado a proposta de modificar uma condição assignada pela natureza por outra construída socialmente, persegue todas as possibilidades para alcançar essa realização, entre elas, as transformações físicas, para aproximação do gênero desejado, além da utilização do

¹¹ Com relação aos entrecruzamentos entre estudos de gênero, feminismo e teoria queer no campo dos estudos literários e fílmicos, consultar ALÓS (2013, 2012a, 2012b, 2011a, 2011b, 2010, 2009a, 2009b, 2009c, 2008, 2006a e 2006b).

¹² O filme *Pó de arroz*, de Lucas Moratelli, não denomina seus personagens principais. Apenas um nome é mencionado nesta produção: Juninho (Valéria) fazendo referência a um personagem que não aparece por completo na história.

procedimento cirúrgico para a retirada ou colocação de prótese do órgão sexual. Aqui, trataremos dos efeitos da retirada.

Em meio a diversidade de representações, é mister elencarmos as propostas ofertadas pelo conjunto das produções por acreditarmos serem, estes fenômenos contemporâneos, de suma importância para conscientização do “surgimento” de identidades diferenciadas. Pois, embora norteado por inúmeras divergências, por terem suas atividades dissociadas das regras já normatizadas, infringindo as leis da igreja e da organização social, é visível a constatação do aumento dessa existência múltipla de gêneros, e que a cada dia tem modificado o panorama social em dimensões globais. Essa percepção tem conduzido inúmeros estudiosos a contemplarem tais categorias e incluí-las como foco das pesquisas sobre as mudanças no paradigma social, bem como nas análises sobre a sexualidade, reforçada pelo estudo da Teoria *Queer* que engloba toda essa multiplicidade.

Configurada sob as bases de um estudo do gênero, a Teoria *Queer*, iniciada na década de 90 e influenciada pelas teorias sobre a sexualidade de Foucault, abarca em meio à significação do termo (*Queer*= estranho, excêntrico, raro), uma variedade de gêneros distintos entre si. Segundo a definição de Guacira Lopes Louro, em seu artigo *Teoria queer- uma política pós-identitária para a educação* (2001), a esse termo associam-se também referências pejorativas relativas aos homossexuais do sexo feminino e masculino. São insultos que, retirados das considerações da filósofa Judith Butler, “ecoam e reintera os gritos de muitos grupos homofóbicos, ao longo do tempo, e que, por isso, adquire força, conferindo um lugar discriminado e abjeto àqueles a quem é dirigido” (LOURO, 2001, p. 546). O movimento agregado a esta ideologia, exerce sobre esta teoria a força de um posicionamento em constante contestação, no seu sentido mais concreto. São teorias que se articulam em torno da percepção de uma não demarcação da inscrição dos papéis sexuais assignados pela natureza, e possibilitada pela coerente aceitação de individualidades construídas socialmente. Se a teoria desenvolve-se a partir de pesquisas e observações de estudiosos que se opõem a heteronormatividade, elas são abraçadas por grupos que se entregam às lutas pelas contradições: as categorias que se integram ao cerne destes movimentos, as “multidões *queer*”, denominadas por Beatriz Preciado em seu artigo *Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”* (2011), marcando sua atuação e preocupação com “uma multidão de corpos” diferenciados como transgêneros, transexuais, lésbicas, e as demais manifestações subversivas.

4 ALÉM DAS FORMAS; TRANSFORMAS E INFORMAS: A ESTETIZAÇÃO DA EXISTÊNCIA NO UNIVERSO TRANSEXUAL

Ancorados em uma das categorias das “multidões *queer*”, Ramón Salazar e Lucas Moratelli exploram a temática da transexualidade apropriando-se das autênticas formas de representar essa individualidade. A transexualidade dessas personagens, transita pelos espaços da sexualidade habitando entre o dualismo do sexo e do poder. Essa representação destaca-se sob as formas de um poder que apresenta, na soberania das teorias de Foucault, “um mecanismo de apelação, que atrai, extrai essas estranhezas pelas quais se desvela” (FOUCAULT, 2014, p. 50). Tais estranhezas referidas por Foucault (2014) denotam a exaltação do sexo e do desejo afirmados pelo prazer de mostrarem-se, extraindo de seu próprio corpo todas as sensações em sua totalidade.

A categoria dos transexuais é problematizada por Guilherme Almeida em seu artigo ‘Homens trans’: novos matizes na aquarela das masculinidades? (2012) com a finalidade de apresentar alguns “matizes na aquarela da masculinidade”, além da compreensão acerca de sua concepção de “homem trans” e sua hipótese de transitividade entre os grupos. Expondo algumas definições sobre esta categoria, entre as quatro mencionadas, uma é de fundamental importância para a compreensão de nossas pesquisas por referir-se a indivíduos que fazem e/ou desejam modificações corporais por intermédio da hormonização por progesterona ou intervenções cirúrgicas, além de utilizarem recursos como a roupas, calçados, dissimulação dos seios ou próteses penianas. Esse grupo distingue-se dos outros por sua luta jurídica pelo reconhecimento de seus nomes compatíveis a definição de seus sexos (ALMEIDA, 2012, p. 515-516).

Entre os recursos para a aproximação do gênero desejado, a intervenção cirúrgica aparece como uma solução para a transformação definitiva desses indivíduos que sofrem preconceitos diários, porém o que nos choca é que nesse processo de “desnaturalização das identidades”, sua disposição a intervenções cirúrgicas é encarada, pela medicina e pelos processos legais que proporcionam a autorização para este procedimento, como uma doença mental relacionada ao campo da sexualidade, segundo o recurso de Berenice Bento, descrito por Almeida (ALMEIDA, 2012, p. 515). Compreendemos esse processo de submissão dos sujeitos ao processo de investigação psicológica e psíquica, sendo necessário contemplar sinais de degenerescências para a execução da cirurgia, como uma cegueira voluntária as modificações inevitáveis de conceitos, além de um profundo desconhecimento profundo em relação à sexualidade.

A definição de Almeida (2012) vai ao encontro da proposta de Salazar e Moratelli ao apresentar, em suas personagens, traços que caracterizam esta definição. O estereótipo de uma travestilidade que se sobrepõe às regras da heteronormatividade, neste caso, somente alcança sua essência a partir da concretização de seus ideais a limites extremos em função do processo

transexualizador. É Marieta, personagem de Salazar, que se desnuda em sua sexualidade na direção dessa realização. Para ela, sentir-se mulher é, não apenas assumir-se como tal, mas assemelhar-se também em sua configuração estrutural, mesmo que tenha que abdicar de certas conquistas.

A produção de Salazar tece a narrativa de um sujeito marginalizado por sua exposição nas ruas de Madri, prostituindo-se para sobreviver e, principalmente, por sua condição transexual. Embora às margens, Marieta busca alcançar a concretização de três sonhos: ter um emprego digno, o amor de um homem e tornar-se uma mulher. A discussão da trama, que gira em torno dos 20 centímetros de pênis desprezados por Marieta- que paradoxalmente é seu atrativo- é claramente explicitada na passagem de sua ida a igreja para pedir por essa libertação, estabelecendo uma intensa relação de religiosidade e sexualidade. Diante da imagem de Jesus Cristo, Marieta profere as seguintes palavras: *“A pessoa tenta ser decente. Mas você, Senhor, não está ajudando muito. [...] Alguns sujeitos realmente adorariam ter este tamanho de... pinto. A palavra ‘pinto’ me faz rir”* (57:20 s). Esse discurso demonstra toda a insatisfação da personagem em relação a este “pedaço inútil de carne” que a impede de ser completamente uma mulher, problematizando e contextualizando o processo de transexualidade.

Embora distanciados por três séculos, este momento pode retomar, ainda que em contextos diferentes, os discursos sobre a sexualidade, desenvolvidos por Foucault (2014), que se encontram entrecruzados pelo espaço(igreja) e pela necessidade da palavra como “confissão”, uma maneira de expurgar os desejos mais secretos. O que os diferencia são as percepções e as intenções que, ao longo do tempo, estão sendo modificadas pela compreensão, ainda que a passos lentos, sobre as sexualidades múltiplas. Essa observação que traz de volta a igreja, como a representação de um “poder maior” que se revela capaz libertar, de assumir posturas igualitárias de um sujeito a outro, conduzindo a ordem e a normatização das regras sociais, retoma em um contexto ficcional, uma possível proposta de agregar essa multidão de gêneros diferenciados, por intermédio desse ato subversivo, ao contexto das relações sociais existentes.

Incitadas por discussões contemporâneas, as produções de Salazar e Moratelli, embora focalizem questões centrais como: a realização dos corpos atribuída a procedimentos cirúrgicos, e as dificuldades de aceitação da transexualidade por parte da família e da sociedade, respectivamente, encontram-se entrelaçadas por esbarrarem em questões que norteiam alguns dos principais temas enfrentados pela categoria trans. Mais do que apresentar, os filmes propõem-se a levantar discussões e produzir reflexões acerca desses grupos que ousadamente desafiam as normas.

Essa ousadia tem em seu cerne, agregada à luta pelo reconhecimento, a tentativa de desvinculação do binarismo entre sexo e gênero. Essa temática é explorada nas duas produções e construída a partir de abordagens diferenciadas. Em *20 centímetros* (2005), aos 29:00 min de filme é estabelecido um diálogo entre Marieta e uma atendente no momento de uma entrevista de emprego:

(Marieta) – Estou aqui para...
(Atendente) – O computador me diz: [...] Adolfo Carpata Orozco. Sinto muito, como o banco de dados diz “Adolfo”, disponibilizaram trabalho pra um Adolfo, quer dizer, para um homem.
(M.) – E?
(A.) – E...seu nome não corresponde com sua aparência.
(M.) – E você seria amável o bastante para dá-lo a mim? Por que, oficialmente, veja, ainda sou Adolfo.
(Levanta discretamente a saia para que a atendente visualize sua “masculinidade”, provocando a funcionária)
(A. –Um momento. Confirmarei isto agora.
[...]
(A.)–Adolfo! Adolfo! Terá que usar um uniforme que corresponde ao sexo que aparece no seu R.G.

No curta-metragem *Pó de arroz* (2015), o diálogo se dá a partir do encontro do filho trans com seu pai, figura que adquire um papel desafiador a sua condição, na tentativa de resgatar sua certidão de nascimento deixando subentendida a sua intenção de mudança de sexo:

00:38 s
(Filho) _ Com quem você deixou aquela caixa?
(Pai) _ Que caixa?
(F) _ Onde estão os documentos, minha certidão de nascimento.
Os documentos de quando mamãe faleceu.
(P) _ Não sei. Você procurou? ...Deve estar por aí.

As passagens demonstram como as classificações de sexo e gênero interferem na condição social e na representação individual desses sujeitos que lutam pela afirmação de um gênero por si reconhecido. Imbuída nessa luta, a filósofa Judith Butler, no intuito de comprovar a arbitrariedade do binarismo sexo/gênero, define da seguinte forma: em sua concepção o sexo é natural em termos biológicos e o gênero é culturalmente construído; conceito que abre espaço para múltiplas interpretações do sexo. Entendendo o gênero como a formação de um significado culturalmente adquirido e resgatado pelo corpo (feminino ou masculino) perde-se a noção de propriedade em relação ao sexo, pois suas formas podem ser assumidas por intermédio da permuta, ou seja, homens e mulheres representando sexos distintos, sem a perda essencial do sexo, da construção cultural (BUTLER, 2003, p. 24-25).

Diante dessa constatação, Butler cerca-se de argumentos bastante significativos para reforçar sua teoria sobre gênero. A declaração de Simone de Beauvoir “não se nasce mulher,

torna-se mulher” é umas das premissas que vai contribuir para sua justificativa. Sua proposta ao “desnaturalizar” e “desconstruir” essas oposições binárias, lança as bases para a compreensão de uma nova constituição para a identidade feminina. Essa definição que parte da concepção de uma realidade que foge aos parâmetros heterossexuais, entendida pela “desnaturalização” do gênero, caracteriza-se como um processo em constante renovação.

Essa proposta que invade os espaços sociais, criando subjetividades diferenciadas, tem como elemento fundamental a caracterização e a aproximação do outro no contexto das representações transexuais. Esse outro que se configura como elemento essencial para a constituição de identidades encontra na figura trans uma subjetividade, que se caracteriza pela própria existência; pela experiência de estar “sendo”, ou seja, estar vivendo e se reconhecendo como sujeito. A consolidação dessa existência se dará a partir da performance dos corpos no intuito projetar em si a existência que pretende agregar. No caso do transexual, essa transformação dos corpos está associada a completa descaracterização do sexo atribuído no ato de sua existência.

Dessa forma, as produções fílmicas analisadas apresentam essa caracterização de maneira bastante distinta. As imagens iniciais de *Pó de arroz* apresentam a figura feminina de uma transexual completamente caracterizada e em conflito. Esses reflexos que se constituem nas entrelinhas da produção, uma característica de Lucas Moratelli em apresentar sua trama, deixando ao telespectador o desafio de compreender e propor novos olhares através do silêncio, marca a dificuldade da personagem em se descaracterizar para visitar seu pai. Essa não aceitação dramática de seu descolamento das bases femininas é representado por uma sequência de ações que aos poucos desnudam a personagem em fortes gestos e expressões de sofrimento. Despida de sua identidade ela faz uso de um pó de arroz na tentativa de não se desvencilhar por completo.

Ao contrário da personagem de *Pó de arroz*, Marieta, que nos é apresentada somente em uma construção feminina, se deixa “travestir” como Adolfo mediante a uma necessidade: somente em seu local de trabalho, pois o uso do uniforme deve estar de acordo com a designação sexual juridicamente identificada. Os dois fatos retomam as características definidoras dos grupos, anteriormente citados, sobre a tentativa de aproximarem suas aparências do “gênero com o qual se afinam” (ALMEIDA, 2012, p. 516).

Situados no mesmo espaço, o filme de Ramón Salazar e Lucas Moratelli retratam a realidade de determinados grupos inseridos na multidão *queer* de Beatriz Preciado (2011). Suas lutas e suas tentativas para alcançar o reconhecimento são as armas mais significativas contra o preconceito e a indignação nos diferentes setores da sociedade. Suas resistências, e aqui não

nos referimos apenas aos movimentos, mas também aos extremos irreversíveis das intervenções cirúrgicas, constata-se a concretude dos diferentes gêneros que estão, segundo a proposta do devir não teleológico, de Judith Butler (2003) em constante construção, não como conceitos passageiros, mas sim como resposta ao silenciamento que durante décadas oprimiu e resguardou a possibilidade de se realizar como ser humano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões desenvolvidas no decorrer do trabalho, reforçamos a necessidade e a importância de se debater assuntos tabus que envolvem a sexualidade, como o tema do universo transexual discutido nesse trabalho. Principalmente, porque ainda vivemos uma cultura que marginaliza o diferente e que é organizada pela lógica da dominação e do poder. Nesse sentido, os filmes *20 Centímetros* e o curta *Pó de arroz* são narrativas fílmicas que ao explorarem o universo transexual contribuem para a desestigmatização desses indivíduos, contribuindo a partir da exploração de diferentes formas de subjetivação do eu, possibilitando novos modos de organização identitária.

É necessário que nossas práticas, pensamentos e valores sejam questionados, para que não esqueçamos o quanto a cultura naturaliza convenções. Torna regra, reprime e delimita sujeitos e comportamentos, institui o certo e o errado; e assim forja a homogeneização, que busca enquadrar os sujeitos em classificações que reforçam a existência de uma normalidade aceitável e desejável e rechaçam tudo que ameace sua ordem. Sendo assim, acreditamos que os filmes analisados provocam uma ruptura com o universo e os modos de subjetivação limitadores dos gêneros masculino e feminino, para se inscrever no entrelugar de ambos os gêneros, ultrapassando os limites que separam os sexos dos seus respectivos comportamentos para transitar entre eles, ocupando diferentes espaços e produzindo novas formas de subjetivação. Importa, nesse sentido, compreender que a cultura, os discursos, os comportamentos e as identidades são sempre constructos, onde funciona a ideologia e onde se reforça relações de poder, entre sociedades, grupos, indivíduos. Estamos falando de códigos simbólicos e não de verdades inquestionáveis, como reforça a filósofa americana Tina Chanter (2011) ao falar sobre ciência e definições de gênero.

Assim, para pensar a sexualidade e os espaços de gênero e transgêneros é preciso manter-se em contínuo questionamento das práticas enraizadas pela cultura heteronormativa e colocar-se também em movimento, para não cair no reducionismo das definições dicotômicas. E, nesse sentido, os filmes *20 centímetros* e *Pó de arroz* contribuem para que as rupturas ocorram e possibilitem a formação de novas percepções e de uma nova compreensão do outro,

do mundo e de nós mesmos contribuindo para incorporar o outro em sua singularidade enriquecedora, e não o excluindo pela diferença.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Guilherme. 'Homens trans': novos matizes na aquarela da masculinidade? *Estudos feministas*, Florianópolis, v. 20, n. 2, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2012000200012>>. Acesso em: 10 de novembro de 2015.

ALÓS, Anselmo Peres. *A letra, o corpo e o desejo: masculinidades subversivas no romance latino-americano*. Florianópolis: Mulheres, 2013.

_____. A literatura comparada neste início de milênio: tendências e perspectivas. *Ângulo*, Lorena, ano 35, n. 130, p. 7-12, jul.-set. 2012a. Disponível em: <http://www.academia.edu/2332236/O_morro_dos_ventos_uivantes_e_Coracoes_migrantes_releituras_de_arquivos_coloniais_e_poscoloniais>. Acesso em: 23 out. 2013.

_____. Heterotopias hipertextuais: escrevendo mundos digitais em La ansiedad e keres kojer = guan tu fak. *Ipotesi*, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 69-80, jan.-jul. 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaipotesi/files/2009/10/hetotopias-hipertextuais.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2013.

_____. Gênero, epistemologia e performatividade: estratégias pedagógicas de subversão. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 421-449, 2011a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2011000200007&script=sci_arttext>. Acesso em: 23 out. 2013.

_____. Literatura comparada ontem e hoje: campo epistemológico de ansiedades e incertezas. *Organon*, Porto Alegre, v. 27, n. 52, p. 17-42, 2012b. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/33469/21342>>. Acesso em: 1º out. 2013.

_____. Prolegomena queer: gênero e sexualidade nos estudos literários. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, n. 42, p. 199-217, 2011b. Disponível em: <<http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/42/cotidiano3.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.

_____. *A autoria feminina e a literatura brasileira no século XIX*: novas perspectivas sobre a literatura indianista e a representação do embate colonial. In: BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. 1º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006a. p. 118 - 143.

_____. Corpo e gênero no romance oitocentista brasileiro: uma leitura de Bom-Crioulo, de Adolfo Caminha. *Terra roxa e outras terras - Revista de Estudos Literários*, Londrina, v. 15, p. 16-25, jun. 2009b. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa/g_pdf/vol18/TRvol18b.pdf>. Acesso em: 1º out. 2013.

_____. Madame Satã e a encenação do feminino: impasses de um malandro travestido de vermelho. *Gênero*, Niterói, v. 8, n. 2, p. 369-385, 1º sem. 2008. Disponível em:

<<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/190/128>>. Acesso em: 22 out. 2013.

_____. Margens da poética/poéticas da margem: o comparatismo planetário como prática de resistência. *Organon*, Porto Alegre, v. 23, n. 47, p. 129-145, 2009c. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29514/18199>>. Acesso em: 1º out. 2013.

_____. Texto literário, texto cultural, intertextualidade. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, Porto Alegre, ano 4, v. 6, p. 1-25, 2006b. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_6_texto_literario.pdf>. Acesso em: 22 out. 2013.

_____. Um exercício comparatista da leitura queer: reflexões em torno d'El beso de la mujer araña, de Manuel Puig. *Crítica Cultural*, Palhoça, v. 4, n. 2, p. 65-80, 2009a. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Critica_Cultural/article/view/135/147>. Acesso em: 15 ago. 2013.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e a subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 7- 60. (Prefácio/ Capítulo1). Disponível em:<http://minhateca.com.br/Angela.Rojo/Galeria/ARTES/BUTLER*2c+Judith.+Problemas+de+Genero+1-2,15243929.pdf>. Acesso em: 22 de outubro de 2015.

20 centímetros. Direção de Ramón Salazar. Produção de Koldo Zuazua. Realização de Este Filme Foi Financiado E/ou Produzido Por Divine Productions, Estudios Picasso e Aligator Producciones.. Coordenação de Produzido Por IkerMonfort, José MaríaCalleja, Pablo Mehler e Guillaume Benski.. Roteiro: Ramón Salazar. Música: Trilha Sonora: Najwa Nimri& Pascal Gaigne. Espanha/madri: Aligator, 2005. (112 min.), HD, son., color. Legendado. Disponível em: <<http://filmesgays.org/20-centimetros/>>. Acesso em: dez. 2015.

CHANTER, Tina. *Gênero: conceitos-chave em filosofia*. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 1ª ed.- São Paulo: Paz e Terra, 2014. Cáp. I e II.

LOURO, Guaciara Lopes. Teoria queer: uma política identitária para a educação. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>>. Acesso em: 09 de dezembro de 2015. p. 541-553.

Pó de arroz. Lucas Moratelli. Roteiro e direção: Lucas Moratelli. Rio de Janeiro: Itaguaí, 2015. (06:44). Disponível em:< <https://vimeo.com/128125365>>. Acesso em 8 de outubro de 2015. (06: 44).

PRECIADO, Beatriz. Multidões *queer*: notas para uma política dos “anormais”. *Estudos feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 1, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104026X2011000100002&script=sci_arttext>. Acesso em: 08 de dezembro de 2015. p. 11-20.

SHAKESPEARE THROUGH THE CENTURIES: THE BARD AND HIS SOURCES

Amanda Leonardi de Oliveira (UFRGS)

Fabian Quevedo da Rocha (UFRGS)

INTRODUCTION

The universality and seemingly, so far, timeless aspects of Shakespeare's plays continue to amaze readers all over the world. There are many features concerning him and his works that led him to become the legend we now know. Even though there seems to be nothing new to say about this writer, for he has already been studied, thus being the main topic of countless books in many languages, after every couple of decades, it seems we have a new perspective on him. According to Burgess, "each age, perhaps even each decade, can find some new aspect of a great writer, simply because, being great, no one age, no one person, can see all of him" (BURGESS, 1974, p.73). Therefore, Shakespeare's universe is wide to an extent that after so many generations, he continues being discussed and read and admired by many people.

A question that is normally asked concerning the Shakespearian works is regarding to what makes them still appealing and popular, or, in other words, everlasting. One possible reason for that may be connected to the way the playwright builds his plays, for he "normally prefers to take somebody else's plot or dig out a story from a history book or popular pamphlet – his interest is more in the telling of the story than the story itself." (BURGESS, 1974, p. 77). Moreover, if it is taken into consideration the diversity of the Shakespearean characters, it may be argued that the author seemed to be well aware of his audience and of what may be appealing for each of its sections: in *Romeo and Juliet*, for example, there is, as Burgess (1974) points out, low comedy, bloodshed, philosophical truisms, star-crossed love, and a variety of other elements that may have helped the play call attention of whoever watched it.

Even though Shakespeare may have frequently resorted to pre-existent materials and legends, saying that his works consisted of mere copying is, indeed, misleading, for the playwright seemed to be cunning enough to realize that simply reproducing old motifs would not be enough to catch his audience's attention. Therefore, whenever he drew to some early materials and lore, he tried to expand on their motifs and invest on one of the things he worked best with: the language, or rather, the telling of the story. Now, what aspects of the "source stories" may have led the bard to choose them as his work materials? Even though all

of his plays tell quite different stories, as their genres range from dramas, to tragedies, comedies and even historical action stories, they all bring something unique, a trait common to them all that makes them what we call Shakespearian works, and such traits are more than the poetic vocabulary or the fact that the bard wrote the lines: it can be argued that, as Elizabeth Kantor (2006) points out, they all contain characters that portray rather universal aspects of the human nature, representing central aspects of human psychology present within what Carl Gustav Jung calls the collective unconscious. About these different aspects, also referred to as archetypes, Jung says:

I have chosen the term "collective" because this part of the unconscious is not individual but universal; in contrast to the personal psyche, it has contents and modes of behaviour that are more or less the same everywhere and in all individuals. It is, in other words, identical in all men and thus constitutes a common psychic substrate of a suprapersonal nature which is present in everyone of us. (JUNG,1981, p.4)

Therefore, the archetypes may be seen as universal reoccurring motifs or behaviors to which many people may identify throughout history, for Jung himself has divided the archetypes into different kinds, such as *the lovers that cannot be together*, *the tragic hero*, *the trickster*, *the hero*, and *the wise old man*. Only by mentioning such words, which define some of Jung's psyche archetypes, we can already be reminded of some iconic Shakespearean characters: in the play *Romeo and Juliet*, for example, Romeo and Juliet may be seen as a representation of "the lovers that cannot be together", while in the play *Hamlet*, the main character may be seen as a representation of the "tragic hero" archetype. In *Hamlet* one can also notice a character that may be connected to the archetype of the "wise old man" for he "always appears when the hero is in a hopeless and desperate situation" (JUNG,1981, p.401), which is somehow what happens when the Danish prince starts to feel hopeless and the ghost of his father comes to him and gives him a purpose in life once again.

Considering that Jung's archetypes were created based on central human motivations, such as wisdom, innocence, sense of purpose, love, ego, we can see how those clearly relate to Shakespearian characters, who are mostly deep representations of humanity to its widest universal aspects, which is what may have helped his work remain everlasting and appreciated as if it had been written for nowadays audiences. The bard, indeed, wrote stories that live on through centuries and, as Harold Bloom (1998) argues, Shakespeare did invent the human, or at least what we know today as human. Also, according to Bloom:

the representation of human character and personality remains always the supreme literary value, whether in drama, lyric or narrative. I am naive enough to read

incessantly because I cannot, on my own, get to know enough people profoundly enough." (BLOOM, 1998, pp. 3-4)

However powerful his writing was, the bard did not, as it was previously argued, create most of his stories. Shakespeare was a talented playwright, he was good with words, yet his plays were, as Burgess (1974), argues, a means to an end: rather than an artist, Shakespeare wanted to become a gentleman and, as the theater could be, at the time, a profitable business and the bard had a talent to deal with words, he decided to invest on the business. That is why it may be argued, based on evidence, of course, that many of his plays, including the most celebrated ones, such as *Hamlet* and *Romeo and Juliet* as well as many others, were in fact adaptations from already existing stories. Now the reason why the bard chose those specific stories to retell may have to do with their motifs and also to the fact of the author being, according to what Samuel Coleridge (1819) says in his lecture on *Hamlet*, an expert on "the common fundamental laws of human nature" (in Kantor, 2006, p.66), this is, the playwright may have chosen his sources based on what he considered a suitable theme for representing universal human aspects. These things considered, we shall now focus on the analysis of two of his plays, trying to approximate to them sources that share similar motifs and that may have inspired the author.

1. HAMLET THROUGH THE CENTURIES

When it comes to analyzing the historicity of *Hamlet* and its possible inspirational sources, it is interesting to take some points into consideration: the earliest account of a literary character whose name resembles the one of the tragic hero in the Shakespearian play dates back to a remote period. Snaebjorn, an Icelandic poet of the antiquity is said to have written a poem in which a certain Amleth, who assumed madness, figured. This legend was preserved through the work of the also Icelandic writer Snorri Sturlusson, on his *Prose Edda*, a collection of Norse poems and myths written in the 13th century, around the year 1220. During this period, another author, this time the Danish historian Saxo Grammaticus, also wrote about a character name Amleth in his *Gesta Danorum*, a patriotic work consisting of 16 books written in Latin of Danish history. The story of this Danish Amleth resembles the Shakespearean play to a large extent. However, saying that Shakespeare read Saxo Grammaticus's work may be misleading: an English version of the Danish work was only available in the 19th century and since it is said Shakespeare was not proficient in Latin, it is quite unlikely that he read the original work. According to Fehér Ildikó, concerning this issue:

The French François de Belleforest was the author of a famous collection of tragic stories, the *Histoires Tragiouques* in the 16th century. He knew Saxo's Danish History

well and the collection contains the Amleth story. Belleforest's *Histoires* was translated into English by William Painter. So, Shakespeare's main source is quite probably Belleforest, since there is no proof that Shakespeare used Saxo Grammaticus at all. (ILDIKÓ, 2007, pp. 135-136)

However, there are other versions of the legend found in Byzantine, Greek, and Roman myth. The closest myth is the Roman: the story of Junius Brutus, legendary founder of Rome, follows a similar pattern of murder and revenge. Brutus's father and brother are killed by his uncle Tarquin; Brutus feigns stupidity to save himself and ultimately overthrows the tyrant, founding the Roman republic. The Scandinavian name "Amleth" and the Latin "Brutus" both have the same meaning ("dull," or "foolish"). On the Danish story, *The saga of Feng and Amleth*, written by Saxo Grammaticus, there are many similarities with Shakespeare's version: Feng murders his brother out of jealousy and marries Gerutha (Amleth's mother); Amleth pretends to be witless to save himself; his sanity is tested by the suspicious Feng; he is sent to England guarded by two of Feng's retainers, who carry a death letter; Amleth alters the letter to order the deaths of the retainers and his own marriage to the King's daughter; he returns to Jutland and, after a celebratory feast, burns the Great Hall full of drunken nobles and murders his uncle, avenging his father. If we are to compare the characters in Shakespeare's play with Saxo Grammaticus's version, we can come to something like this: Feng is Hamlet's uncle, Claudius, Feng's retainers are Rosencrantz and Guildenstern, Gerutha is Gertrude, Hamlet's mother, while the other characters, like Ophelia and Polonius, are unnamed in this version. Nevertheless, there are things in this version that are not present in Shakespeare's version: in the Danish version, the tale continues: Amleth returns to England to fetch his wife, little knowing that her father had sworn to take revenge if Feng was murdered. The King sends Amleth as his proxy to woo the Scottish Queen Hermutrude (whose habit is to kill all her suitors). But Hermutrude falls in love with Amleth and he takes her as a second wife. Amleth then slays his treacherous step-father and takes both his wives back to Jutland. There he finds his grandfather (Rorik) has died and the upstart Wiglek has stripped Gerutha off her wealth. After all his successful adventures Amleth is slain in battle by Wiglek. Therefore, Amleth, unlike Hamlet, does not die after murdering his uncle, he survives and only dies a long time later, in a battle.

It is interesting to notice how all the versions mentioned above bring the Jungian tragic hero archetype. Based on that, one can argue that this motif was a reoccurring one already in Shakespeare's time and also prior to that. The Shakespearean version, however, expands on this classic motif bringing in-depth human issues, such as the one Hamlet imposes to himself in the most famous soliloquy of the play:

To be, or not to be: that is the question:
 Whether 'tis nobler in the mind to suffer
 The slings and arrows of outrageous fortune,
 Or to take arms against a sea of troubles,
 And by opposing end them? To die: to sleep;
 No more; and by a sleep to say we end
 The heart-ache and the thousand natural shocks
 That flesh is heir to, 'tis a consummation
 Devoutly to be wish'd. To die, to sleep;
 To sleep: perchance to dream: ay, there's the rub;
 For in that sleep of death what dreams may come
 When we have shuffled off this mortal coil,
 Must give us pause: there's the respect
 That makes calamity of so long life;
 For who would bear the whips and scorns of time,
 The oppressor's wrong, the proud man's contumely,
 The pangs of despised love, the law's delay,
 The insolence of office and the spurns
 That patient merit of the unworthy takes,
 When he himself might his quietus make
 With a bare bodkin? who would fardels bear,
 To grunt and sweat under a weary life,
 But that the dread of something after death,
 The undiscover'd country from whose bourn
 No traveller returns, puzzles the will
 And makes us rather bear those ills we have
 Than fly to others that we know not of?
 Thus conscience does make cowards of us all;
 And thus the native hue of resolution
 Is sicklied o'er with the pale cast of thought,
 And enterprises of great pith and moment
 With this regard their currents turn awry,
 And lose the name of action.--Soft you now!
 The fair Ophelia! Nymph, in thy orisons
 Be all my sins remember'd. (SHAKESPEARE, 2010, pp.68-69)

It can be said, then, that by expanding the classic motifs in a most witty language work, and dealing with central human issues, Shakespeare gave the Amleth legends a deeper perspective, thus immortalizing both his play and the pre-existent legends.

2. ROMEO AND JULIET THROUGH THE CENTURIES

The story told in Shakespeare's *Romeo and Juliet* was probably based, as it happens with *Hamlet*, in some pre-existent sources, the most notable being Arthur's Brooke's poem called "The Tragical History of Romeus and Juliet.", first published in 1562. Arthur Broke drowned in 1563 by shipwreck while crossing to help Protestant forces in France.

When Shakespeare wrote the play, this poem, and the story of the two lovers were already well known in England, as much as most of the stories we see in Shakespeare's plays. Besides Brooke's poem, there were other sources that may have been also used by Shakespeare to write this play, such as the story that was actually used by Broke to write his poem, that was based on a French poem by Pierre Boaistuau (1559) that was based on an Italian story by Matteo

Bandello (1554), which was itself inspired by Luigi da Porto's *Giulietta e Romeo* (circa 1530). This story seems to go way back centuries before Shakespeare. Besides these sources, Shakespeare must have also consulted William Painter's 1562 English translation of Boaistuau's poem titled "Rhomeo and Julietta". However, Brooke's poem seems to be the direct source.

There are many differences between Shakespeare's play and the poem written by Brooke. The time line is a notable aspect, since in the poem, things are much slower and with less action than they are in the play. What in the poems should take about nine months to happen, in the play it happens in four days.

Some characters, like Paris and Juliet's cousin, Tybalt, are introduced by Shakespeare in the play earlier than the moment of the story when they appear in the poem. Paris, in the poem, did not appear until after Tybalt's Death. And Tybalt, in the poem, was not introduced until the scene where he fights Romeo. Shakespeare also added the part where Tybalt kills Mercutio, this way motivating Romeo to kill Tybalt and adding a tension to the play that was hardly seen in the poem. Mercutio himself was a character much further developed in the play, since in the poem he only appears momentarily as one of the guests at the Capulet's feast, and only stands out because he was sitting next to Juliet. Shakespeare made this character a key to the tension and extra action that are seen in the play.

Shakespeare also restructured the story, explaining better in its beginning the problem between the two families. He accelerated the story, what may have made it more appealing to the audience, since a play ought to have some action to draw the public's attention.

J.J. Munro, in his introduction to a 1908 edition of "Romeus and Juliet," compared the play to its source material:

Brooke's story meanders on like a listless stream in a strange and impossible land; Shakespeare's sweeps on like a broad and rushing river, singing and foaming, flashing in sunlight and darkening in cloud, carrying all things irresistibly to where it plunges over the precipice into a waste of waters below. (in SHAKESPEARE, 1901, p.59)

Adding to Munro's idea the fact that Shakespeare filled his work with amusing puns such as Mercutio's when he is about to die:

No, 'tis not so deep as a well, nor so wide as a church-door; but 'tis enough, 'twill serve: ask for me to-morrow, and you shall find me a grave man.(...). (SHAKESPEARE, 1994, p.83)

And also with clever sonnet constructions that can be seen, for example, by joining Romeo's and Juliet's lines in the following passage:

ROMEO: If I profane with my unworhiest hand,
This holy shrine, the gentle fine is this,
My lips, two blushing Pilgrims ready stand,

To smooth that rough touch with a tender kiss.
 JULIET: Good pilgrim, you do wrong your hand too much,
 Which mannerly devotion shows in this,
 For saints have hands that pilgrims' hands do touch,
 And palm to palm is holy palmers' kiss.
 ROMEO: Have not saints lips, and holy palmers too?
 JULIET: Ay, pilgrim, lips that they must use in prayer.
 ROMEO: O then, dear saint, let lips do what hands do,
 They pray, grant thou, lest faith turn to despair
 JULIET: Saints do not move, though grant for prayers' sake.
 ROMEO: Then move not, while my prayer's effect I take (...).
 (SHAKESPEARE,1994, pp.54-55)

The witty way in which Shakespeare appropriated and expanded on Brooke's poem may help one understand why his play became increasingly famous and popular, being read, adapted, and performed by many people to the present day.

FINAL CONSIDERATIONS

Shakespeare could perceive, to a large extent, aspects that are inherent to all human beings. If he drew on specific stories and lore, he did so probably because he believed they portrayed the humans in very central aspects. While his decision of choosing such stories can be regarded as a smart one, his writing also helped, for his talent with words helped him expand on the preexistent themes and make the characters in his plays closer to us than the ones in the legends that may have inspired them. The stories recreated by Shakespeare date back to decades, or sometimes, in the case of *Hamlet*, centuries, even before Shakespeare himself was born. These stories were told and retold by different writers and poets, but if they had gotten to the present day as they had been registered by such other writers before, they may not be as popular as they got to be after Shakespeare decided to work with them. Using his unique writing style, he was able to turn the stories into somehow immortal timeless plays about a variety of human issues regarding main aspects of what is to be human: ego, lust, jealousy, revenge, love, innocence, doubt and wisdom. That may be why his plays are still read and studied and also why they touch us in so many ways: one is at the same time touched and relieved when Hamlet manages to avenge his father, one grieves the tragic end of the young couple in *Romeo and Juliet* the fall of Lear and the death of his dear daughter in *King Lear*, one hates Iago for plotting Desdemona's death in *Othello*, and one rejoices with the happy ending in *A Midsummer Night's Dream*. This happens because the themes in Shakespeare's plays speak directly to us: we long to find true love, we are afraid of getting old and being dependent of others, we abhor the idea that there may be people as evil as Claudius and Iago, and above all that, we all hope to get our

own happy ending. And we do so because the themes underlying Shakespeare's works deal with the very roots of our human nature.

Shakespeare made characters so vivid and went as deep into the human mind as few writers or philosophers have ever been. He developed his characters in such a vivid manner that it feels like they are actually real human beings, for they represent types that belong in the collective unconscious. It feels as if, as Harold Bloom (1998) argues, Shakespeare really did invent the human.

REFERENCES

- BLOOM, Harold. *William Shakespeare's Romeo and Juliet*. New York: Infobase Publishing, 2010.
- _____. *William Shakespeare's Hamlet*. New York: Infobase Publishing, 2009.
- _____. *Shakespeare: the Invention of the Human*. New York: Riverside Books, 1998.
- BROOKE, Arthur. *Romeus and Juliet, Being the Original of Shakespeare's Romeo and Juliet* (edited by J.J. Munro). New York: Duffield and Company, 1908
- BURGESS, Anthony. *English Literature*. Harlow: Pearson, 1974.
- FLIEGER, Verlyn, ed. *J.R.R. Tolkien: The Story of Kullervo*. London: Harper Collins, 2015.
- GRAZIA, Margreta; WELLS, Stanley. *The Cambridge Companion to Shakespeare*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- ILDIKÓ, Fehér. *Shakespeare és Marlowe Höseia Gonosz Csapdájában*. Doctoral Dissertation. Budapest: Irodalomtudományi Doktori Iskola, 2007.
- JUNG, Carl Gustav. *The Archetypes and the Collective Unconscious*. London: Routledge, 1981.
- KANTOR, Elizabeth. *The Politically Incorrect Guide to English and American Literature*. New York: Regnery Publishing, 2006.
- LÖNNROT, Elias. *Kalevala, 2 vols*. Translated by W. F. Kirby. London: Everymans Library, 1907.
- SHAKESPEARE, William. *Hamlet*. London: Collector's Library, 2010.
- _____. *Romeo and Juliet*. London: Penguin Books, 1994.
- _____. *A Midsummer Night's Dream*. London: Penguin Books, 1994.

_____. *King Lear*. Essex: Longman, 1974.

_____. *Othello*. London: Cambridge University Press, 1957.

STURLUSON, Snorri. *The Prose Edda*. London: Penguin Classics, 2006.

AUTOFICÇÃO E ALTERIDADE N' O OITAVO SELO – QUASE-ROMANCE, DE HELOÍSA SEIXAS

Dra. Andrea Czarnobay Perrot (UFPe/ PUCRS)

*Tudo aqui deve ser considerado como dito por um
personagem de romance. (Roland Barthes em 'Roland
Barthes por Roland Barthes')*

INTRODUÇÃO

Neologismo surgido em 1977 na obra *Fils*, de Serge Doubrovsky, o termo autoficção passou a ser considerado gênero literário¹³ na contemporaneidade, suscitando inúmeros debates. Definir autoficção é, atual e inevitavelmente, questionar os limites entre fato e ficção. Uma alternativa seria considerá-la uma forma de escrita autobiográfica pós-moderna, que se utiliza da linguagem e da estrutura romanesca para a construção da narrativa, a qual pertenceria, portanto, ao campo artístico. Outra maneira de defini-la seria relacioná-la à presença textual do autor na obra de ficção, mormente das vezes por meio da identidade onomástica. Esta última não circunscreveria a ocorrência do gênero à pós-modernidade, como a primeira.

Em *O oitavo selo - quase-romance*, Heloísa Seixas narra a trajetória de seu marido, o também escritor Ruy Castro, em meio à ocorrência sucessiva de problemas de saúde dele. Pela leitura, percebemos a presença textual do autor na obra de ficção por meio da identidade (não necessariamente onomástica) entre autor/narrador/personagem: Heloísa, a narradora e *a mulher* designam uma mesma pessoa.

O fato inovador da estrutura do 'quase-romance' seria o que denominamos um desdobramento autoficcional, cuja definição muito se assemelha à de autoficção especular, cunhada por Vincent Colonna, para quem, nesse caso, o autor não está mais necessariamente no centro do livro; ele pode ser apenas uma silhueta; o importante é que esteja presente em alguma parte da obra (COLONNA, 2014, p. 53).

Heloísa é a autora, a narradora e uma personagem secundária da narrativa, não a principal, que é Ruy, seu marido. Ela reconta a história de Ruy, identificando-o ora como *o menino*, ora como *o homem*. Ela mesma se autorreferencia como *a mulher*. Em certas passagens da narrativa, entretanto, eles aparecem nomeados como Ruy e Heloísa, em

¹³ O primeiro teórico a considerar a autoficção um gênero literário foi Jacques Lecarme. Vide LECARME, Jacques. 'Autoficção: um mau gênero?' In: NORONHA, Jovita (Org.). *Ensaio sobre a autoficção*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

parágrafos recuados do texto, escritos em fonte diferente, como se estivessem dando depoimentos a um suposto biógrafo de Ruy (reconhecido justamente por escrever biografias de famosos como Néelson Rodrigues (*O Anjo Pornográfico*) e Carmen Miranda (*Carmen: uma biografia*)).

A chave de leitura da obra passa, necessariamente, pelos conceitos de autoficção, *mélange* entre real e ficcional, e de alteridade, vista a construção de Heloísa depender da construção de Ruy – e vice-versa -, o que será demonstrado via análise do texto literário.

1 AUTOFICÇÃO/AUTONARRAÇÃO

Quem se debruça sobre a teoria da autoficção depara-se, inicialmente, com dois nomes: Philippe Lejeune e Serge Doubrovsky. O primeiro, teórico da autobiografia, gênero que dá origem à autoficção; o segundo, criador do neologismo que viria a designar as narrativas onde autobiografia e ficção se fundem e que, antes de Doubrovsky, ocupavam uma das casas vazias do quadro de pactos de leitura de Lejeune, sem serem nomeadas. No caso, a casa vazia seria preenchida por narrativas nas quais o pacto autobiográfico **E** o pacto romanesco fizessem parte do contrato de leitura da obra simultaneamente, o que não havia acontecido ainda, em literatura, para Philippe Lejeune:

Em cada casa inscrevi o efeito produzido. Há duas casas ‘cegas’ que correspondem a casos ‘excluídos por definição’. Cego estava eu. Primeiro porque salta aos olhos que o quadro está malfeito. Para cada eixo, propus uma alternativa (romanesco/autobiográfico para o pacto; diferente/semelhante para o nome). Pensei na possibilidade de nem um nem outro, mas esqueci a possibilidade de um e outro ao mesmo tempo! Aceitei a indeterminação, mas recusei a ambiguidade. (LEJEUNE, 2008, p. 58)

Já Doubrovsky assim definiu a autoficção, quando da criação do então neologismo:

Autobiografia? Não. Este é um privilégio reservado aos grandes desse mundo, ao fim de sua vida e em bom estilo. **Ficção de eventos e de fatos estritamente reais**; se quiser, *autoficção*, por ter confiado a linguagem de uma aventura à aventura da linguagem, **sem a sabedoria e sem a sintaxe do romance, tradicional ou novo**. (DOUBROVSKY, 1977, quarta capa, grifos meus)

É da escrita desses dois nomes, portanto, que partirá a teoria sobre a autoficção, gênero híbrido que foi assim nomeado a partir da década de 1970 do século XX. Posteriormente, várias obras anteriores à de Serge¹⁴, sobretudo da literatura francesa, foram classificadas como

¹⁴ Para conhecimento de algumas dessas obras, vide artigo de Vincent Colonna, ‘Tipologia da autoficção’, (In: NORONHA, 2014).

autoficcionais, por serem escritas pessoais¹⁵ mescladas à ficção. Segundo Philippe Gasparini, em uma obra autoficcional o leitor sempre fica com a dúvida: é o autor que reconta a sua vida ou o personagem fictício? (GASPARINI, 2004, p. 9). Dessa forma, as obras autoficcionais têm dupla recepção: ora ficcional ora autobiográfica, daí a permanente ambiguidade a caracterizá-las. Para ele, a autoficção traz ao presente um questionamento tanto das noções de verdade quanto da identidade real do sujeito.

Adiante, Gasparini tomou emprestado de Arnaud Schmitt (2007) o termo *autonarração* para designar não um gênero, mas a forma contemporânea de um arquigênero, o qual denomina ‘espaço autobiográfico’. Essa noção não substituiria a autoficção, mas a englobaria, permitindo assim retornar ao neologismo dubrovskyano com coerência semântica, já que composto por *ficção*, o que indica claramente que alguns elementos da autonarrativa foram imaginados ou reelaborados pelo autor, presente na obra literária (GASPARINI, 2008, p. 312-313).

Já Vincent Colonna define autoficção como ‘obra literária pela qual um escritor inventa para si uma personalidade e uma existência, mantendo sua identidade real’ (COLONNA, 1989, p. 390). Nesse caso, a chave para a leitura de uma obra de autoficção é, como o próprio nome designa, a ficcionalização de si. O nome real é mantido, a existência é romanceada.

Será Colonna o teórico que avançará no estudo da autoficção a fim de compor uma tipologia. Como dito no início deste texto, a categoria ‘autoficção especular’ seria a mais apropriada, dentre as definidas por ele, para caracterizar o livro de Heloísa Seixas, por tratar-se de um autor/narrador/personagem secundário. Para nós, entretanto, um termo bastante esclarecedor e que caracterizaria também *O Oitavo Selo* seria ‘desdobramento autoficcional’, uma vez que daria conta do fato de a autora estar narrando não sua vida, mas a vida de seu marido, narrando épocas em que ainda não existia na vida de Ruy, mas fazendo parte da vida dele ativamente na maior parte da história.

2 ALTERIDADE E LINGUAGEM

A alteridade baseia-se na linguagem, a qual media nossa relação com o outro e, por consequência, com o mundo. Narrativas (auto)biográficas são constituídas principalmente pelas relações que estabelecem-se entre o eu e o(s) outro(s). O discurso cria o eu e o outro, constrói a imagem do eu para o outro, e vice-versa.

A alteridade, portanto, manifesta num discurso/linguagem, precisa ser ‘lida’:

¹⁵ Sobre escritas pessoais, vide CLERC, Thomas. *Les écrits personnels*. Paris: Hachette, 2001. Nesse livro, Clerc reserva um subcapítulo à autoficção, intitulado *Autobiographie + fiction = autofiction*.

Muitas vezes estamos convencidos de que uma leitura da alteridade é mais válida que outra e, dependendo de visões pré-concebidas, aceitamos, excluimos ou toleramos o outro. A complexidade de nossa relação com o outro passa ainda pela questão de que existem inúmeros *outros*, e que nossa relação com cada um é diferente, em face de nossas localizações e relações de poder. (THIÉL, 2006, p. 798)

Os conceitos, os critérios e a linguagem que utilizamos para ‘ler’ o outro são permeados por posicionamentos políticos, econômicos, socioculturais. Não há discurso neutro, já que não há neutralidade em nossa relação com o mundo (com o outro), nem temos um olhar não-situado, e dessa forma construímos nossa relação com a alteridade.

Para participarmos de processos de alteridade, há que se vivenciar transformações, há que se negociar significados e há que se dar atenção à linguagem. Em literatura, especificamente em *O Oitavo Selo*, esse processo é muito fácil de se verificar na relação estabelecida entre Ruy, Heloísa e o mundo ‘lá fora’. Os dois personagens constituem, eles próprios, juntos, um ‘mundo’, e lidam com outro mundo, o de fora da relação que estabeleceram entre si.

Há uma espécie de amálgama entre eles, entre Heloísa e Ruy, entre *a mulher* e *o homem*, entre *o menino* e o narrador-autora:

E, enquanto o fazia, [a mulher] compreendeu, em um segundo de lucidez, que a salvação não estava só na palavra, como fora para Sherazade. Não, para eles a palavra era parte, não o todo, a palavra era o meio, não o fim, apenas um elemento poderoso, mas não o único, na luta para vencer o medo, afastar a morte – a morte que vinha rondando aquele homem sob diversas roupagens, com tantos diferentes disfarces. Por trás da palavra, haveria sempre uma outra força, pedindo que eles seguissem em frente, que não desistissem nunca. E essa força era o prazer. (SEIXAS, 2014, p. 15)

3 O OITAVO SELO – QUASE-ROMANCE

O personagem principal do *quase-romance* é o escritor Ruy Castro, marido de Heloísa Seixas, a autora-narradora do livro. Eles aparecem, portanto, como personagens da história. A estrutura narrativa, porém, é bastante peculiar: tanto Ruy quanto Heloísa aparecem como eles mesmos e também como *homem/menino* e *mulher*. Às vezes em que são nomeados com tais, são as em que aparecem narrados em terceira pessoa, por um narrador sem nome próprio, mas identificado com Heloísa/*a mulher*.

A mulher notou que a respiração dele estava entrecortada, difícil.
Você quer que eu chame a enfermeira?
Não, já vou melhorar – disse o homem.
E desligou a televisão.

Heloísa – Depois que saiu do hospital, Ruy teve de voltar diariamente ao consultório do médico para fazer punções, porque, com o sistema linfático comprometido, o líquido tornava a se acumular em torno da cicatriz, inchando o pescoço e o rosto, que ficava deformado. Houve dia em que ele teve de ir duas vezes ao consultório, porque, poucas horas depois da punção, o inchaço já tinha voltado. E, enquanto tudo isso

acontecia, continuava escrevendo. Foi assim que escreveu os doze capítulos de *Carmen* que ainda faltavam.

A mulher estava trabalhando quando o telefone tocou.

Era ele.

Acabei.

(SEIXAS, 2014, p. 125)

Essa passagem, como muitas outras do livro, mostra bem o jogo autoficcional em ação. Temos nela a presença da *mulher*, do *homem*, de Heloísa e de Ruy. O que é fato e o que é ficção? O que pertence ao passado (tempo preponderante numa autobiografia) e ao presente? Quem, na verdade, conta a história: a *mulher*, o *homem*, Heloísa, Ruy? Esses questionamentos são inerentes à natureza híbrida e ambígua do texto autoficcional. Tal estrutura permite que a autoficção seja considerada chave de leitura da obra.

A alteridade, no caso, se manifesta (1) quando Ruy/o *homem* aparece e participa da construção da personalidade de Heloísa/a *mulher*, colocando em evidência a presença do escritor na vida da personagem secundária e (2) quando Heloísa/narrador/a *mulher* surge na mesma função, participando ativamente da formação da personalidade de Ruy/o *homem*, não esquecendo-nos do fato de que ambos são escritores...

Heloísa – Facas, agulhas, carne viva. Ruy sofria. Mas passava o dia escrevendo, horas e horas, como se assim estivesse dentro de uma redoma, a salvo de todo mal. Não havia cansaço, nem dor. Era como se ele fosse só um cérebro, usando aquele corpo alquebrado para se manifestar. O corpo era seu cavalo.

Ruy – Eu estava exatamente no que seria a página 89 do livro (*Carmen – uma biografia*) quando recebi o diagnóstico de câncer na base da língua. Era o quinto capítulo. Tudo o que foi escrito dali para a frente, todas as quase quinhentas páginas seguintes foram feitas durante o tratamento. Eu tinha de conseguir. Não podia decepcionar a Carmen.

Escrever. Escrever para não perder a sanidade, para não morrer. Afinal, não fora assim que acontecera com ela própria, desde o princípio? A mulher sabia. Quantas vezes já não confessara – um pouco constrangida, é verdade – que tinha começado a escrever por um ato de covardia, não de coragem? Pelo medo puro e simples de morrer se não o fizesse? Aquele mundo de histórias, que eu me contava desde criança, tornara-se tão denso, tão compacto, que eu tinha certeza de que estava a ponto de se solidificar e me matar, como um câncer. Então, cortei a carne e deixei correr a estranha seiva.

A mulher sabia.

(SEIXAS, 2014, p. 119)

O que acontece na narrativa é que ambos interferem fortemente na vida do outro. Os sucessos dos tratamentos de saúde a que Ruy se submete são, em parte, devidos à presença firme e marcante de Heloísa em sua vida. Note-se que a união entre os dois ocorre já numa idade madura, o que significa que Heloísa, apesar de contar com os depoimentos de Ruy para narrar sua vida, não participa da fase *menino* dele. Abre-se, assim, uma brecha para a

ficcionalização, não de si, como numa autoficção padrão, mas do outro, em que a autora-narradora-personagem se inclui. Eles são, ao mesmo tempo, um e outro, e os dois.

COMENTÁRIOS FINAIS

O conceito de autoficção, neologismo de Serge Doubrovsky, surgiu na década de 70 do século XX, na sua obra *Fils*. Desde então, passou a designar obras compostas por um misto de autobiografia e romance (ficção), tendo seu alcance estendido para antes do livro de Doubrovsky. Vários são os teóricos que se dedica(ra)m ao aprofundamento da questão, qual seja, a existência de um novo gênero literário.

Na literatura brasileira contemporânea, o livro de Heloísa Seixas, *O oitavo selo – quase-romance*, enquadra-se no espectro de características de uma obra autoficcional, e mais: ao evidenciar, ao longo de toda a narrativa, o processo de alteridade vivido por Heloísa e Ruy, *o homem/a mulher*, *narrador/o menino*, apresenta-se como exemplo do que chamamos, neste trabalho, de **desdobramento autoficcional**.

REFERÊNCIAS

CLERC, Thomas. *Les écrits personnels*. Paris: Hachette, 2001.

COLONNA, Vincent. 'Tipologia da autoficção' In: NORONHA, Jovita Maria Gerheim (Org.) *Ensaaios sobre a autoficção*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

_____. *L'Autofiction. Essai sur la fictionnalisation de soi en littérature*. Paris: EHESS, 1989.

DOUBROVSKY, Serge. *Fils: roman*. Paris: Éditions Galilée, 1977.

GASPARINI, Philippe. *Est-il Je? Roman autobiographique et autofiction*. Paris: Seuil, 2004.

_____. *Autofiction. Une aventure du langage*. Paris, Seuil, 2008.

LAOUYEN, Mounir. *L'autofiction: une réception problématique*. (s. d.) Disponível em: <http://www.fabula.org/forum/colloque99/208.php> Acesso 31 out 2017.

LECARME, Jacques. 'Autoficção: um mau gênero?' In: NORONHA, Jovita Maria Gerheim (Org.) *Ensaaios sobre a autoficção*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico*. De Rousseau à Internet. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SCHMITT, Arnaud. 'La perspective de l'autonarration'. *Poétique*, n° 149, 2007.

SEIXAS, Heloísa. *O oitavo selo – quase-romance*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

THIÉL Janice Cristine. *Aprender e apreender o outro: obra de leitura e tradução*. Disponível em: www.pucpr.edu.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-072-TC.pdf.

PARA ALÉM DA MÚSICA: TRANSTEXTOS E INTERMIDIALIDADES NO DISCO *A REVOLTA DOS DÂNDIS DO ENGENHEIROS DO HAWAII*

Andressa Bandeira Santana (UNISC/CAPES)
Dr. Ana Cláudia Munari Domingos (UNISC)

1 INTRODUÇÃO

A intertextualidade é percebida em diversas dimensões e teorizada por muitos estudiosos, especialmente da área de Literatura Comparada. Por conta disso, escolheu-se apenas algumas dessas perspectivas para embasar este estudo. Dentre elas, estão os conceitos de Genette (2006) para as transtextualidades e de Clüver (2008) e Rajewsky (2012), referindo-se à intermedialidade.

Com a apresentação das ideias de Genette (2006), busca-se tratar das questões que o autor chama de transtextualidade, abarcando paratexto, hipertexto, metatexto, arquiteyto e intertexto. A intermedialidade é o assunto da próxima sessão. Esse conceito será necessário para que a nossa análise se torne mais interessante e aprofundada. Além disso, mostra-se como é possível encontrar intermedialidade, além de intertextualidade, nas canções exploradas nesta pesquisa. Neste estudo é realizada a análise do objeto teórico, o LP *A revolta dos Dândis*, do Engenheiros do Hawaii. Fala-se um pouco do disco e trata-se individualmente de cada música. Por último se apresentam as considerações finais desta pesquisa, levando em consideração os teóricos discutidos e a análise realizada.

2 ALGUNS TIPOS DE TRANSTEXTUALIDADE

Utiliza-se, nesta pesquisa, a nomenclatura de Genette (2006) adequadas para os vários tipos de relações entre textos, chamadas aqui de transtextualidades (GENETTE, 2006). Estes fenômenos sempre estiveram presentes nas obras literárias e o que Genette (2006) realiza é nomeá-los após ter os observado.

Genette (2006) define cinco tipos de relações transtextuais. São elas: intertexto, paratexto, metatexto, arquiteyto e hipertexto. Neste artigo, identificamos as cinco categorias de Genette (2006), porém, nos aprofundaremos em três delas, que serão essenciais para a realização da análise do nosso objeto empírico.

Em linhas gerais, o intertexto é a presença de um texto em outro texto. Paratexto são os textos ao redor do texto principal. Metatexto é a união de um texto a outro texto através de ações como o comentário, mas sem, em alguns casos, citar o texto original. Arquiteyto é de origem mais classificatória, são, por exemplo, indicações como “romance”, escrito na capa de

um livro. Hipertexto é a relação de um texto B com um texto A, a exemplo das adaptações; essas relações são as cinco transtextualidades estudadas por Genette (2006).

Depois de feito esse resumo das características das cinco transtextualidades, entra-se mais detalhadamente em três delas, apresentadas na sessão seguinte.

3 PARATEXTO, HIPERTEXTO E INTERTEXTO

Inicia-se os detalhamentos dos tipos de transtextualidade de Genette (2006) falando do paratexto. Conforme Genette (2006), o paratexto é uma relação que pode ser considerada menos explicitada e mais distante. É a relação que o texto propriamente dito tem com elementos como: título, prefácio, intertítulo, subtítulo, capa e afins. Sendo assim, paratexto é a relação do texto com seus “sinais acessórios” (GENETTE, 2006, p.9). De certa forma, um pré-texto, um rascunho de uma obra, por exemplo, na visão de Genette (2006), também pode ser considerado um paratexto.

Mesmo apresentando seus exemplos e conceitos de paratexto, Genette (2006) diz que esta categoria de transtextualidade é uma “mina de perguntas sem respostas” (GENETTE, 2006, p. 11).

A hipertextualidade também é uma das formas de transtextualidade apresentadas por Genette (2006). De acordo com o autor, a hipertextualidade é a relação que liga um hipertexto (chamado por Genette (2006) de texto B) a um texto que veio, cronologicamente antes, hipotexto (texto A). Essa ligação, entre os textos A e B, entre hipotexto e hipertexto não é da natureza do comentário (em geral um metatexto), como acontece com outros tipos de transtextualidade. (GENETTE, 2006).

Conforme Genette (2006), o hipertexto é um texto “de segunda mão” (GENETTE, 2006, p.12), um palimpsesto, para usar a metáfora do título da obra de Genette (2006). Podemos considerar hipertexto dessa forma: “todo texto derivado de um texto anterior por transformação simples (diremos daqui para frente simplesmente *transformação*) ou por transformação indireta: diremos *imitação*.” (GENETTE, 2006, p. 16).

Intertextualidade é outra relação de transtextualidade apresentada por Genette (2006). De acordo com ele, o intertexto é uma relação de co-presença entre dois ou mais textos. Entre as formas que um intertexto pode ser realizado está a citação, a mais explícita, tradicional e literal delas. A citação terá aspas e pode ter ou não uma referência precisa. (GENETTE, 2006).

Plágio, para Genette (2006), também é uma forma de intertexto, porém menos explícita e menos canônica. O plágio é um “empréstimo não declarado, mas ainda literal” (GENETTE, 2006, p.8).

Além da citação e do plágio, Genette (2006) traz a alusão como outra forma de intertexto. Ela é a forma menos literal e menos explícita de intertexto. A alusão é um enunciado que, para ser compreendido completamente, é necessária a percepção da relação deste enunciado com outro já existente pelo leitor. (GENETTE, 2006).

Por considerar-se que o intertexto está muito presente no objeto empírico desta pesquisa, buscou-se trazer outros autores que trabalham com o conceito de “intertextualidade”. Algumas ideias diferentes das já discutidas neste artigo são apresentadas em seguida.

4 ALGUNS CONCEITOS SOBRE INTERMIDIALIDADE

Na discussão realizada até aqui, é possível perceber como os conceitos de intertexto são percebidos por diferentes autores. Porém, para que seja possível analisar de maneira mais completa o objeto de estudo desta pesquisa, é necessário se debruçar também sobre as ideias que tratam da intermedialidade.

Referente ao estudo deste fenômeno trazemos as pesquisas realizadas por Clüver (2008) e Rajewsky (2012). Segundo Clüver (2008), a intermedialidade é um cruzamento entre mídias. Por ser influenciada por várias mídias, conceituar intermedialidade não é algo simples. Mesmo teóricos que pensam a intermedialidade como Clüver (2008) compreendem o quão complexa é a conceituação da intermedialidade, uma vez que próprio conceito de mídia se complexifica.

Para Clüver (2008), a definição de mídia dependerá de muitos aspectos, entre eles questões que extrapolam suportes ou tecnologias, como relações culturais e de contexto. Assim, determinar uma mídia é uma ação que acontece antes da interpretação do texto que essa mídia apresenta. (CLÜVER, 2008).

Se mídia não é algo fácil de definir, compreende-se porque os estudos sobre intermedialidade, que seria esta forma de entrecruzamento de mídias, de acordo com Clüver (2008), são tão enriquecedores para diversas áreas de pesquisa como a Letras, Comunicação Social e Artes.

Clüver (2008) explica que o termo “intermedialidade” pode ser considerado recente, mas, ele nomeia um fenômeno que pode ser entendido em culturas e épocas distintas, em momentos do cotidiano e em momentos de expressão cultural, conhecidos como “arte. Nesse sentido, a intermedialidade abarca todos os tipos de relações entre mídias (CLÜVER, 2008).

Por ser naturalmente complexa, recebendo influência teórica de diversas expressões artísticas e culturais, as discussões sobre intermedialidade são sofisticadas. A complexidade e sofisticação desse conceito causam uma falta de consenso sobre alguns termos que tratam do assunto, dentro das ciências humanas e de outras áreas. (CLÜVER, 2008). Entre os termos que

geram discussão está a própria noção do que seria, afinal, “mídia”, e as metodologias necessárias para analisar as mídias e as relações intermidiáticas.

Uma das formas de classificação e conceituação da intermedialidade é pelas pesquisas de Irinia Rajewsky (2005) usadas neste trabalho através dos comentários e contribuições feitas por Clüver (2008). Para ela, são três as divisões de intermedialidade: combinação de mídias, referências intermidiáticas e transposição midiática.

Primeiramente, Clüver (2008) fala sobre a combinação de mídias, verificada em muitos produtos culturais. É a presença de muitas mídias dentro de uma mídia, por exemplo, o cinema que é composto por mídias como imagens em movimento e música, dentre outras. Nessa perspectiva, a mídia verbal é a que costuma estar mais presente neste tipo de combinação, pois ela é parte integrante de diversas outras mídias, como a música e o teatro, por exemplo, além do cinema, já citado anteriormente.

Em seguida, tem-se os conceitos de referências intermidiáticas. Nestes casos encontram-se textos de uma única mídia que fazem referências de maneiras variadas a textos ou qualidades de outra mídia. Os objetivos e motivos para a realização destas alusões ou citações podem ser variados (CLÜVER, 2008). Exemplos dessa relação intermidiática serão expostos na análise deste estudo.

A terceira categorização feita por Clüver (2008), ao tratar dos estudos de Irina Rajewsky (2005), é a transposição midiática. Ela ocorre quando se transforma um texto original de uma mídia para outra. Um exemplo bastante conhecido, usado por Clüver (2008), é a transposição de uma narrativa de livro para um filme.

Conforme Clüver (2008) não são impermeáveis e nem fixas as categorias apresentadas por Rajewsky (2005). Afinal, para o autor “assim como os textos individuais, as mídias também se transformam” (CLÜVER, 2008, p.21).

De forma geral, intermedialidade conforme Rajewsky (2012), ao pensar no âmbito do senso comum, trata das relações, interferências e interações entre as mídias. Abarcando tantas concepções, a intermedialidade se torna assim um conceito genérico e flexível (RAJEWSKY, 2012).

Há, para Rajewsky (2012), três formas de realizar-se a intermedialidade. Em alguns casos, a interligação das mídias tem fronteiras mais ou menos delimitadas. Um dos casos em que as mídias mantem suas diferenças com mais clareza é no caso das referências. Para Rajewsky (2012), ao se fazer uma referência de uma mídia em outra, estas mídias não sofrem transformações. Assim, uma referência realizada entre mídias não impacta na estrutura física da mídia que realizou a referência (RAJEWSKY, 2012). Compreende-se, portanto, que ela é

importante para a mídia que a realizou, mas não a transforma em uma nova mídia, apenas por trazer uma referência de outra já existente.

Assim sendo, mesmo que a intermedialidade seja a relação existente entre mídias, pode-se considerar que, em certas ocasiões, as mídias não alcançam o ponto de se fundirem, mas de conversarem entre si. De acordo com Rajewsky (2012), as mídias podem ser identificadas separadamente, mesmo no momento em que aparecem como referência em outra mídia. Isso se dá por conta das delimitações específicas que cada mídia possui (RAJEWSKY, 2012).

As relações e delimitações entre as mídias são pensadas por Clüver (2006) quando trata de conceitos como mixmídia, multimídia, intermídia e transmídia. Um produto mixmídia é composto de signos complexos de mídias diferentes que não possuem coerência se estiver fora daquele contexto determinado que se apresentam, como as HQs. A mixmídia é mais complexa do que a multimídia, já que um produto mixmídia depende de todos os seus elementos para funcionar. A multimídia compõem-se de mais de uma mídia, mas o funcionamento dos seus elementos em separado é possível, como os livros ilustrados. Outro exemplo de multimídia, para Clüver (2006), é a ópera. A intermídia não é apenas o que se conhece como “arte”, mas também as “mídias” e seus textos. Na intermídia, cabem não só a Imprensa, mas também, Cinema, Televisão, Vídeo, Rádio e as novas mídias eletrônicas. Em textos intermídias há uma fusão indissociável de processos midiáticos e de propriedades. Contudo, um texto puramente intermídia, conforme Clüver (2006) é muito raro de ser realizado, mas pode ser encontrado, por exemplo, na poesia concreta. A transmídia não é definida com clareza por Clüver (2006), entretanto, nós a entendemos como transposição de um texto para outros, em que o segundo existe em função do primeiro. Por exemplo a crítica de arte. Quando estamos falando de um produto transmídia, temos um produto carregado de características que compõem diversas mídias. (CLÜVER, 2006).

Um efeito potencial das práticas intermediáticas, conforme Rajewsky (2012), está ligado às fronteiras de natureza midiática e também às diferenças. Para Rajewsky (2012), um conceito que deve ser fortalecido nos estudos intermediáticos diz respeito à ideia de fronteira. A justificativa é a de que ao conhecer as fronteiras existentes entre mídias, é possível transcendê-las, escondê-las, ressaltá-las ou ainda pô-las em prova. (RAJEWSKY, 2012). Dessa forma, Rajewsky (2012), conclui, em relação as fronteiras intermediáticas que “ ‘zonas fronteiriças’ entre as mídias revelam-se assim estruturas que nos capacitam, espaços que nos possibilitam testar e experimentar uma pletora de estratégias diferentes” (RAJEWSKY, 2012, p.71).

5 FOI SARTRE QUE ESCREVEU O LIVRO: ANÁLISE DO DISCO A REVOLTA DOS DÂNDIS DE ENGENHEIROS DO HAWAII

Nesta sessão é feita a análise das onze músicas que compõe o LP *A revolta dos Dândis* do Engenheiros do Hawaii. Antes de realizar-se a análise, trata-se do disco, de maneira geral, e depois das canções individualmente e, então, das suas análises.

Lançado em 1987, o *A revolta dos Dândis* é o segundo disco da banda, o primeiro em que o guitarrista Augusto Licks participa da formação do Engenheiros do Hawaii. De acordo com Lucchese (2016), este disco tem uma sonoridade diferente do álbum anterior e apresenta influência do estilo musical conhecido como folk americano. Este disco é notável por demonstrar como os Engenheiros do Hawaii investiam em boas canções. (LUCCHESE, 2016). A obra musical é composta dos tradicionais lados A e B, característicos dos LPs.

No lado A são 5 canções, e o lado B do disco é composto por mais 6 músicas. Dez das composições são só de Humberto Gessinger. Apenas a canção chamada “Quem tem pressa não se interessa” tem parceria entre Gessinger e Carlos Maltz. Para a análise proposta segue-se a mesma ordem em que as canções estão expostas no LP.

Começa-se, assim, falando da música *A revolta dos Dândis I*, uma composição de Gessinger. Nesta canção podemos perceber uma relação de intermedialidade, conforme os conceitos discutidos e baseados em Clüver (2008) e Rajewsky (2012). A intermedialidade está presente por Gessinger fazer referência nesta canção ao livro *O Homem Revoltado*, de Albert Camus, em que há um capítulo com o título *A revolta dos Dândis*, que nomeia a canção e também o segundo LP da banda. Levando em consideração às classificações de intermedialidade propostas por Rajewsky e apresentadas por Clüver (2008), essa relação realizada por Gessinger nesta canção é chamada de referência intermediática. Gessinger faz referência a um livro em uma das canções. São duas mídias que se encontram pela alusão a uma mídia (o livro) em outra (a canção). A relação intermediática se dá não por estar claro que se trata de uma obra literária, pois em nenhum momento Gessinger cita que há um livro, mas, sim, em vista de que a intermedialidade depende do reconhecimento do ouvinte de que há uma obra literária sendo referenciada pela obra musical.

Se pensarmos nas conceituações de Genette (2006) que tratam de transtextualidades, sem levar em consideração transposições de mídias, estaria se lidando com um intertexto dentro de um paratexto, já que há a citação dentro de um paratexto (o título do capítulo da obra literária) em outro paratexto (o título da canção e do LP). A referência de Gessinger a Camus nesta música e no título do LP é bastante conhecida do público que conhece o trabalho do

Engenheiros do Hawaii. Lucchese (2016), ao falar do disco, também lembra dessa questão ao elencar algumas características do LP.

Além da alusão à obra *O Homem Revoltado*, de Albert Camus, também se pode perceber, na letra da canção, uma referência intermediária (RAJEWSKY apud CLÜVER, 2008) à outra obra de Camus, *O estrangeiro*. Essa referência pode ser percebida quando, na letra, Gessinger canta “eu me sinto um estrangeiro/passageiro de algum trem/que não passa por aqui/que não passa de ilusão” (GESSINGER, 1987). Nesse sentido, temos um intertexto com a obra literária, se considerarmos as transtextualidades de Genette (2006). Para além desta referência intermediária há também a imagem poética trazida por Gessinger ao falar de como ele está se sentindo, “um estrangeiro”, ou seja, fora de lugar, desencaixado, sem perspectiva, sem encontrar sentidos para sua vida, como se pode pensar do personagem da obra de Camus.

A segunda canção do disco tem o título de *Terra de gigantes*. Como a primeira música, esta também possui uma espécie de intermedialidade. Além de dar título a música, uma série de televisão norte-americana dos anos 60 também possui o nome de *Terra de Gigantes* e foi criada por Irwin Allen. Na série, uma nave espacial com sua tripulação vai parar em uma dobra espacial que os faz cair em um planeta onde seus habitantes são todos gigantes (WIKIPÉDIA, 2017).

A intermedialidade e a intertextualidade aqui apresentadas funcionam nos mesmos moldes da primeira música. Porém, dessa vez, ao invés de fazer alusão a um livro, Gessinger faz referência (RAJEWSKY apud CLÜVER, 2008) a uma série televisiva em uma canção. As categorias de paratexto e intertexto (GENETTE, 2006) também são características que podem ser levadas em conta aqui. Já que o título da música, um tipo de paratexto, faz um intertexto com o seriado de televisão.

De acordo com as concepções de Genette (2006), pode-se dizer que haveria um intertexto entre *A revolta dos Dândis I* e *Terra de gigantes* no momento em que Gessinger volta ao tema de revoltas e diz “as revistas, as revoltas, as conquistas” (GESSINGER, 1987). Não é necessariamente o mesmo tipo de “revolta”, mas ao ouvir o LP completo, a associação torna-se possível, pela aproximação das canções na composição do álbum.

A terceira música do LP, *Infinita Highway*, faz uma referência intermediária às ideias da corrente filosófica conhecida como Existencialismo. Um dos exemplos dessa relação está no verso “a dúvida é o preço da pureza”, cantada pelos Engenheiros do Hawaii e uma citação direta de autoria de Jean-Paul Sartre. Essa relação pode ser entendida como uma referência intermediária. Já os sons de carros passando na alta estrada, que se pode ouvir em certo momento da música, podem ser considerados um intertexto com as altas estradas da vida real,

já que as referências partem, a grosso modo, da mesma mídia que envolve a produção sonora. Há outra maneira de analisar os sons da alta estrada inseridos na música *Infinita Highway*. Para Clüver (2006), o uso de sons que não são instrumentos musicais (como os sons de uma rodovia) em músicas caracteriza esse produto como uma mixmídia.

A quarta música do álbum é *Refrão de bolero* que faz uma referência a um filme de 1968, intitulado *Crime sem Perdão*, dirigido por Gordon Douglas (ADORO CINEMA, 2017). A referência acontece quando se ouve, logo no início da música, “frágeis testemunhas, de um crime sem perdão” (GESSINGER, 1987).

Filmes de guerra, canções de amor é a última música do lado A do disco. Essa canção lembra um trecho de *Terra de gigantes*, porém de forma menos otimista. Em *Terra de gigantes* ouvimos “as revistas, as revoltas, as conquistas” (GESSINGER, 1987), em *Filmes de guerra, canções de amor* sugere o verso, menos esperançoso que na outra canção, “seguindo ideais ridículos/ de querer, lutar & poder” (GESSINGER, 1987).

A primeira música do lado B do disco é *A revolta dos dândis II*. Essa música possuiu intertextos com *A revolta dos dândis I* e isso pode ser notado na posição que a música ocupa, dando início ao lado B, como a outra dá início ao lado A. Uma referência óbvia também está no título, que é um paratexto (GENETTE, 2006) e que faz um intertexto com o título da canção que abre o disco, *A revolta dos dândis I*. Mas o maior intertexto (GENETTE, 2006) se dá quando *A revolta dos dândis II* repete algumas partes do primeiro trecho da música *A revolta dos dândis I*. As partes em questão são “entre um rosto e um retrato/ o real e o abstrato/ entre a loucura e a lucidez/ entre o uniforme e a nudez/ entre os outros e vocês” (GESSINGER, 1987). Esse tipo de intertexto (GENETTE, 2006) é um exemplo de citação, usando exatamente as mesmas frases, embora Gessinger não esclareça exatamente de onde vem este intertexto (GENETTE, 2006). Todavia, se levarmos em consideração o título da música que é *A revolta dos dândis II*, podemos dizer que se trata de uma citação, já que aqui, Gessinger parece deixar mais evidente seu intertexto (GENETTE, 2006) com a música *A revolta dos dândis I*, pois ao afirmar que existe uma *A revolta dos dândis II* o receptor infere que há um *A revolta dos dândis I*, fazendo com que haja a necessidade da busca pela primeira música, enriquecendo a compreensão da segunda e, por consequência, sua intertextualidade.

A canção *Além dos outdoors* faz uma referência à preferência de time de futebol do músico. No momento em que canta, mais para o final da música, que seria “por pura falta de opção/ púrpura é a cor do coração”, a música realiza uma referência intermediática com as cores dos times mais populares no Rio Grande do Sul: Grêmio e Internacional. Gessinger, compositor da letra, é gremista (time que tem a cor azul como principal característica) e púrpura (vermelho)

é a cor do principal adversário do Grêmio, o Internacional. Assim, é por falta de opção que o coração é da cor do Internacional e não do Grêmio. A relação estabelecida por esta canção também pode ser vista como intertexto, pelo viés de Genette (2006).

Composta por Gessinger, *Vozes* é a oitava música do LP e apresenta dois hipertextos com outras três canções do disco. Quando se ouve “se você sentisse/ o medo que eu sinto do escuro/ se você soubesse/ o mal que o sol me faz”, é possível entender que este trecho compõe um hipertexto (GENETTE, 2006) para o hipotexto (GENETTE, 2006) da canção *Terra de gigantes*, em que temos “por isso mãe/ só me acorda quando o Sol estiver se posto/ eu não quero ver meu rosto/ antes de anoitecer” (GESSINGER, 1987). Mais um intertexto pode ser pensado quando temos “não me pediria para repetir/ revoltas banais das quais eu já me esqueci” (GESSINGER, 1987), pois é possível tomar como hipotextos *A revolta dos dândis I* e *A revolta dos dândis II*.

A nona música do LP, composta por Gessinger e Maltz, de nome *Quem tem pressa não se interessa* faz uma referência intermediária (RAJEWSKY apud CLÜVER, 2008) ao livro de Eduardo Galeano, que tem o nome de *Veias abertas da América Latina*. Na música os Engenheiros do Hawaii cantam “Nas veias abertas/ da américa, menina” (GESSINGER; MALTZ, 1987). A sonoridade parecida de “Latina” e “menina” funciona bem e o jogo de palavras tem sucesso.

A penúltima música do LP *Desde aquele dia* tem um intertexto que quase extrapola questões de tempo e mídias. Com a comemoração de 30 anos do disco *A revolta dos dândis*, Humberto Gessinger usa do nome desta canção para sair em viagem pelo Brasil com a turnê *Desde aquele dia* e cantar as canções que compõe o disco na íntegra. Essa referência pode ser considerada intermediária (RAJEWSKY apud CLÜVER, 2008) já que uma turnê não é a mesma mídia que uma canção. A turnê, mesmo sendo de Humberto Gessinger, em carreira solo, tem como público-alvo, em grande maioria, os fãs da banda Engenheiros do Hawaii. Assim sendo estas pessoas são capazes de reconhecer a referência intermediária entre a canção do disco e o título da turnê, pois, em muitos casos, é justamente todas as canções do disco, incluindo a que dá título a turnê, que os motiva a ir até os shows. *Desde aquele dia* é título que parece funcionar não só como intermídia, mas uma forma nostálgica de agregar fãs e ídolo e lembrar da relação que há entre eles, *desde aquele dia*.

A última canção do disco apresenta várias intermedialidades. Composta por Gessinger *Guardas da Fronteira* traz referência intermediária (RAJEWSKY apud CLÜVER, 2008) ao mito da caverna de Platão. É possível perceber isso no trecho que diz que “Além do mito/que limita o infinito/ e da cegueira/ dos guardas da fronteira”. (GESSINGER, 1987). Mais uma

referência intermediária ao escritor Sartre ocorre quando é possível ouvir o trecho seguinte “não sou eu o mentiroso/ foi Sartre que escreveu o livro” (GESSINGER, 1987).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transtextualidades e intermedialidades que se percebeu nesta análise são apenas algumas das possíveis e que os conhecimentos prévios de quem realizou a pesquisa, neste dado momento, abarcavam. Nada é definitivo, e as percepções podem aumentar e trazer novas reflexões conforme outras referências são inseridas ao longo do tempo. Essas análises podem ser consideradas como interpretações realizadas em relação à música. Porém, isso não desmerece a pesquisa, porque, de acordo com Gessinger (2011) “a música é de quem ouve” (GESSINGER, 2011, p.8). As canções de *A revolta dos Dândis* apresentam transtextualidades e intermedialidades que testemunham o talento do Engenheiros do Hawaii para composições inteligentes e como as teorias mencionadas no referencial deste artigo são coerentes com a realidade da produção artística e cultural.

Quando se percebe todas essas referências a experiência de ouvir o LP se torna mais rica e próxima de outras experiências artísticas as quais as músicas nos remetem. Isso se dá também, pelo fato de, como diz Genette (2006), as transtextualidades se relacionarem entre si. Sabe-se que as teorias utilizadas costumam ser usadas, no caso das transtextualidades de Genette (2006), para questões literárias, mas acredita-se que a transposição para a análise feita é coerente e serve de exemplo para que mais estudos neste molde possam ser realizados. As relações intramidiáticas (RAJEWSKY, 2012), de música para música, presentes no *A revolta dos dândis* são um campo interessante de estudos que, espera-se, esta pesquisa tenha contribuído para que cresça. A análise da capa, do restante da discografia do Engenheiros do Hawaii e outros elementos é um estudo que fica em aberto e que também está inserido nas teorias apresentadas nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ADORO CINEMA. *Crime sem perdão*. Disponível em: < <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-42794/> > Acesso em: 12.Jun.2017

CLÜVER, Claus. *Intermedialidade*. Palestra proferida na Escola de Belas Artes, UFMG, PÓS: 2, v.1; 2008. p. 8-23.

_____. *Inter textos/Inter artes/Inter media*. Revista Aletria v.14, jul/dez, 2006.
ENGENHEIROS DO HAWAII. *A revolta dos dândis*. São Paulo: Estúdios RCA, 1987.

GENETTE, Gerard. *Cinco tipos de transtextualidade, dentre os quais a hipertextualidade*. IN: *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Extratos traduzidos do francês por Luciene Guimarães e Maria Antônia Ramos Coutinho. Belo Horizonte: FALE/UFMG. 2006.

GESSINGER, Humberto. *Mapas do Acaso: 45 variações sobre um mesmo tema*. Caxias do Sul: Belas Letras, 2011.

LUCCHESI, Alexandre. *Infinita Highway: uma carona com os Engenheiros do Hawaii*. Caxias do Sul: Belas Letras, 2016.

RAJEWSKY, Irina. *A fronteira em discussão: o status problemático das fronteiras midiáticas no debate contemporâneo sobre intermedialidade*. IN: DINIZ, Thaís Nogueira Flores; VIEIRA, André Soares (Org). *Intermedialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea 2*. Belo Horizonte: Rona Editora: FALE/UFMG, 2012. Disponível em: < <http://www.letras.ufmg.br/site/e-livros/Intermedialidade%20e%20Estudos%20Interartes%20-%20Desafios%20da%20Arte%20Contempor%C3%A2nea%202.pdf> > Acesso em: 09.Jun.2017

WIKIPÉDIA. *Land of the Giants*. Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Land_of_the_Giants > Acesso em: 12.Jun.2017.

PRESSUPOSIÇÃO: NOVAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Me. Andressa D'Ávila (UFRGS)

1 INTRODUÇÃO

Os falantes das línguas naturais fazem inferências o tempo todo, isto é, partimos da estrutura linguística e tiramos o máximo de informação daquilo de que dispomos. Assumimos algumas informações como certas e a partir delas fazemos nossos proferimentos e interpretamos os enunciados que chegam até nós. Esse trabalho terá por objetivo propor caminhos para uma análise em profundidade do tratamento teórico dado a um tipo específico de inferência linguística: a *pressuposição*.

A discussão sobre a noção de pressuposição se iniciou na filosofia e, durante a década de 1960 até meados dos anos 1980, foi motivo de intenso debate na linguística. A tradição filosófica – com Frege (1892), Russell (1905) e, mais tarde, Strawson (1950) – se concentrou nas pressuposições associadas aos nomes próprios e às expressões definidas, como ilustrado abaixo (a proposição seguida do símbolo >> é a pressuposição associada à expressão destacada):

- (1) a. *Ada Lovelace* nasceu no Reino Unido.
>> Existe um indivíduo que é a *Ada Lovelace*.
b. A *primeira programadora* da história morreu em 1852.
>> Existe um indivíduo que é a *primeira programadora da história*.

Para Frege, “se algo é asserido, pressupõe-se obviamente que os nomes próprios usados, simples ou compostos, [e as descrições definidas] têm referência” (FREGE, 2009, p. 146)¹⁶, isto é, em (1), tanto a primeira, quanto a segunda sentença, demandam que as expressões destacadas “designem alguma coisa”, nas palavras de Frege. Além disso, essa exigência se verifica tanto para a sentença afirmativa, quanto para a sentença negada: se é o caso que “*Ada Lovelace* não nasceu no Reino Unido”, ainda assim é preciso que “*Ada Lovelace*” tenha uma referência – o mesmo se aplica para a negação de (1-b). Essas são as observações iniciais sobre pressuposição na lógica, depois o debate segue com as críticas de

¹⁶ Frege (2009) é a referência da tradução brasileira de Frege (1892).

Russell a Frege, e com a “tréplica” de Strawson a Russell; a discussão se desenvolve no interior da filosofia e não iremos entrar no mérito desses autores no presente trabalho.¹⁷

Quando a discussão chega às teorias linguísticas, há uma expansão do escopo empírico para além das expressões definidas e dos nomes próprios, e novas expressões são adicionadas a uma lista do que se convencionou chamar de *gatilhos pressuposicionais*, isto é, expressões que parecem estar associadas a determinados conteúdos inferenciais. Vejamos alguns desses outros casos:

- (2) VERBOS FACTIVOS – Kiparsky e Kiparsky (1970)
 - a. Maria se *arrependeu/não se arrependeu* de ter votado em branco.
>> Maria votou em branco.
- (3) VERBOS IMPLICATIVOS – Karttunen (1971)
 - a. João conseguiu/não conseguiu abrir a porta.
>> João tentou abrir a porta.

Houve também um incremento, para além da negação, nos contextos aos quais a pressuposição resiste; esse comportamento ficou conhecido como projeção da pressuposição. Abaixo vemos dois exemplos¹⁸:

- (4) CONDICIONAIS
 - a. Se a Maria se *arrependeu* de ter votado em branco, ela não vai admitir.
>> Maria votou em branco.
 - b. Se o João *conseguiu* abrir a porta, não vai ser preciso chamar o chaveiro.
>> João tentou abrir a porta.
- (5) PERGUNTAS
 - a. A Maria se *arrependeu* de ter votado em branco?
>> Maria votou em branco.
 - b. O João *conseguiu* abrir a porta?
>> João tentou abrir a porta.

17 Uma análise crítica desse debate pode ser encontrada em Pagani (1996).

18 Em Chierchia e McConnell-Ginet (1990, p. 23), encontramos uma série de outros tipos de encadeamento aos quais, normalmente, a pressuposição resiste. Esse conjunto de possibilidades para a manipulação dos gatilhos pressuposicionais caracteriza o teste clássico para determinar se uma inferência é ou não uma pressuposição.

Em função de toda a atenção dedicada ao assunto durante esse período, encontramos em Levinson (2007) a seguinte advertência, no início do capítulo sobre pressuposição de seu manual *Pragmática*¹⁹:

(...) há mais literatura sobre pressuposição do que sobre qualquer outro tópico da pragmática (exceto, talvez, os atos de linguagem) e, embora boa parte dela seja de um tipo técnico e complexo, boa parte também é obsoleta e estéril. (...) Como consequência desta vasta produção, o estudante assíduo encontrará praticamente todos pronunciamentos deste capítulo desmentidos em alguma parte da bibliografia. (LEVINSON, 2007, p. 209-10)

Levinson fala no começo da década 1980 e, de fato, o fenômeno havia provocado o interesse de autores filiados a perspectivas teóricas muito distintas como, por exemplo, a semântica gerativa (como em Lakoff, 1969), por um lado, e as propostas formais inspiradas pelo modelo de implicaturas de Paul Grice (como em Gazdar, 1979), de outro. Seguindo a tradição da lógica, os primeiros modelos explicativos consideravam a pressuposição uma questão semântica e vários aparatos semânticos formais foram desenvolvidos para dar conta dessa inferência – tais como Keene (1969, 1972), Van Fraassen (1969, 1971) e Katz e Langendoen (1976), que são considerados por Gazdar (1979, p. 89) “irremediavelmente inadequados” para prever o comportamento da pressuposição de maneira compatível com a intuição dos falantes, principalmente, em sentenças complexas.

Um dos pontos verdadeiramente espinhosos para as teorias da pressuposição é quando a projeção não acontece. Haveria menos complicações para os autores que se dedicam ao assunto, se o comportamento ilustrado em (4) se verificasse sempre, isto é, se a pressuposição associada à determinada expressão não fosse afetada pelo contexto linguístico no qual ela aparece encaixada ou pelo contexto de proferimento. Não sendo esse o caso, o esforço empírico e teórico têm sido desde há muito tempo mostrar quando e por que as pressuposições são projetadas e quando são canceladas. Vamos ilustrar a questão:

- (6) Se a Ofélia *perceber* que o vidro quebrou, vai dar problema.
>> O vidro quebrou
- (7) a. Se eu *perceber* que não se vai avançar nas discussões, eu volto para o meu escritório de advocacia.
>> Não se vai avançar nas discussões. (?)
- b. Se eu *perceber* que são prévias de voto de cabresto, não participarei.
>> São prévias de voto de cabresto. (?)

¹⁹ Levinson (2007) é a referência da tradução brasileira de Levinson (1983).

Na sentença (6), o verbo factivo “perceber”, encaixado em um condicional, cumpre seu papel de gatilho, disparando a pressuposição esperada, a saber, a verdade do seu complemento. Em (7)²⁰, por outro lado, não é possível assumir a verdade dos complementos em nenhuma das duas sentenças; o conteúdo que, tecnicamente, deveria ser pressuposto, nesses casos, é uma questão em aberto e não um conhecimento prévio do falante.

Em vista das dificuldades das teorias que assumem uma definição de pressuposição semântica²¹, há um movimento, a partir da década de 1970, iniciado por Stalnaker (1972, 1973, 1974) e desenvolvido por outros autores como Gazdar (1979) e Karttunen e Peters (1979), que elabora propostas alternativas à abordagem semântica.

Além de Stalnaker, Grice (1975) é outra forte influência nas abordagens pragmáticas da pressuposição e inspirou trabalhos como os de Soames (1979, 1982), Karttunen (1973, 1974) e Gazdar (1979). Essa influência aparece já no próprio Stalnaker, antes mesmo da publicação oficial de *Lógica e Conversação* de Grice²²:

(...) eu quero que a definição [de pressuposição pragmática] forneça justificção para algumas *regras gerais da conversação*. O tipo de justificção que eu almejo é um argumento que explicita as regras de fato, não apenas estipulações arbitrárias ou convenções, mas *máximas derivadas de princípios gerais do comportamento racional cooperativo*. (STALNAKER, 1973, p. 450 – destaques nossos.)²³

Essa relação entre pressuposição e regras conversacionais não foi abandonada pelas propostas mais recentes, que – algumas mais, outras menos explicitamente ligadas ao paradigma griceano de análise de inferências – continuam buscando princípios conversacionais mais gerais para resolver problemas como a projeção das pressuposições.

A partir dos anos 2000, a abordagem pragmática da pressuposição ganha o reforço de autores que levam mais longe essa perspectiva, não só procurando mecanismos conversacionais que possam descrever o comportamento dos gatilhos pressuposicionais, mas também questionando a própria ideia de gatilhos, isto é, a ideia de que a pressuposição esteja associada convencionalmente às expressões linguísticas.

²⁰ Exemplos retirados de textos encontrados na internet.

(7-a): <http://www.valor.com.br/politica/4663761/ministro-ameca-deixar-governo-se-reformas-nao-avancarem>;

(7-b): <http://veja.abril.com.br/politica/delegado-waldir-que-cogita-deixar-psdb-se-inscreve-nas-previas-em-goiania/>

²¹ Em função do espaço e dos objetivos desse texto, não iremos nos aprofundar no debate sobre as teorias semânticas da pressuposição. Uma revisão dessas teorias aparece bem documentada em Gazdar (1979) e, mais recentemente, em Beaver e Geurts (2014).

²² No trecho que segue, há uma nota do autor chamando atenção para a relação com Grice: “A influência de H. P. Grice nessas observações ficarão claras para qualquer um que conheça seu trabalho. A influência chegou até mim (de modo informal) principalmente de seu, ainda não publicado, *Lógica e Conversação*.” (STALNAKER, 1973, p. 456)

²³ Todas as traduções são minhas, a menos quando indicado o contrário.

No entanto, essa discussão mais recente não está ainda documentada no Brasil, de modo que nossa proposta é apresentar, em linhas gerais, as perspectivas contemporâneas sobre o assunto ao leitor brasileiro.

2 PRESSUPOSIÇÃO, IMPLICATURAS E AS ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS

A tentativa de explicar aspectos pressuposicionais estabelecendo relações com o modelo conversacional de Grice não é uma novidade na literatura sobre o tema – e essa parece ser uma questão em debate até hoje. No que diz respeito às implicaturas convencionais, por exemplo, Karttunen (2016) afirma que:

Voltando a *Voraussetzung* [pressuposição] e *Andeutung* [implicatura convencional], essa distinção, aparentemente clara para Frege, se tornou difícil de ser feita por nós. Há uma sobreposição entre o fenômeno que tem sido chamado de pressuposição por alguns semanticistas e de implicatura convencional por outros. Alguns linguistas mudaram de opinião mais de uma vez sobre a questão (Karttunen 1971; Karttunen e Peters 1979; Karttunen 2012). Esses conceitos são distintos ou extremidades opostas de um *continuum*?" (KARTTUNEN, 2016, p. 725)

Em Beaver e Geurts (2014), encontramos referências a vários autores contemporâneos que têm produzido sobre pressuposição a partir de uma perspectiva pragmática e pensando a relação entre pressuposição e implicaturas. O que chama atenção na observação preliminar desses autores mais recentes é que parece haver ideias que, à primeira vista, já foram exploradas pelo cânone bibliográfico nos anos 1970 e 1980. Conforme observam Beaver e Geurts, há nesses autores inspiração direta em Stalnaker e em Grice:

Descendentes contemporâneos dessa tradição pragmática inclui Abbott (2000; 2006; 2008), Simons (2001; 2003; 2004; 2006; 2007) e Schlenker (2007; 2008). Ambas, Abbott e Simons, têm se esforçado para distinguir entre diferentes gatilhos pressuposicionais, ao invés de agrupá-los. Simons, por exemplo, sugere derivar inferências pressuposicionais associadas a factivos e advérbios aspectuais usando uma combinação de raciocínio stalnakeriano e griceano (...) Schlenker não faz essa distinção fina entre gatilhos pressuposicionais. Ao invés disso, ele se concentra em derivar pragmaticamente propriedades projetivas, usando duas máximas padrão e, pelo menos, uma regra específica para pressuposições. (BEAVER E GEURTS, 2014, p. 15)

A distinção entre gatilhos explorada por Simons e Abbott é, como veremos adiante, feita em termos de cancelabilidade; de um lado, os gatilhos associados a pressuposições mais fáceis de serem canceladas contextualmente e, de outro, aqueles que oferecem mais resistência a esse tipo de cancelamento. Encontramos uma discussão parecida em Karttunen (1971) e Stalnaker (1974) a propósito dos verbos factivos. Karttunen chama de verbos semi-factivos aqueles mais sensíveis a elementos contextuais e, portanto, mais fáceis de ter sua pressuposição

suspensa. A separação mais moderna entre gatilhos leves e pesados, como veremos, é vastamente adotada pela nova geração de autores.

Schlenker propõe um modelo pragmático formal para derivar pressuposições baseado diretamente nas máximas griceanas. Gazdar (1979) foi, em seu período, um dos únicos modelos formais, de base pragmática, para derivar inferências pressuposicionais, também estabelecendo relação direta com Grice. Gazdar propõe um sistema para dar conta do problema da projeção da pressuposição em sentenças complexas que envolve considerar também as implicaturas conversacionais que estejam associadas a essa sentença. Karttunen (2016, p. 720) considera o formalismo de Schlenker “extraordinariamente complicado”, seria preciso, portanto, avaliar o alcance explicativo de Schlenker em relação a Gazdar.

Se as propostas parecem não ser necessariamente novas, a pergunta é em que medida essas reflexões respondem aos problemas clássicos da pressuposição. A distinção entre pressuposição e implicaturas ainda é para os autores contemporâneos uma questão em debate, assim como quanto de aspectos conversacionais e quanto de fatores convencionais operam sobre esse tipo de inferência.

A seguir, apresentaremos em linhas gerais algumas pesquisas feitas sobre pressuposição, a partir dos anos 2000, que têm dado o tom da discussão sobre o tema fora do Brasil. Podemos identificar duas questões proeminentes para esses trabalhos, como já indicamos acima, ou i) se desenvolve o questionamento em relação a ideia segundo a qual os gatilhos pressuposicionais são consequência de uma marcação convencional no léxico – e, nesse caso, há uma tentativa de divisão entre tipos de gatilhos com base em uma distinção conversacional (cf. Simons (2001); Abusch (2002); Romoli (2012, 2015)) –; ou ii) encontramos a tentativa de um modelo formal, de base conversacional, para derivar as pressuposições sem, necessariamente, distinção entre gatilhos (cf. Schlenker (2007, 2008)). O traço comum é o recurso ao modelo de análise de inferência de Grice para lançar luz sobre a descrição e explicação do fenômeno pressuposicional.

Simons (2001) é uma das primeiras autoras a propor que algumas pressuposições resultam de um cálculo inferencial conversacional, ao contrário do que é vastamente assumido na literatura:

Um tipo de resposta [para a questão da origem da pressuposição] é que pressuposições são propriedades convencionais de itens lexicais, como na abordagem de implicatura convencional de Karttunen e Peters (1979). Nessa perspectiva, certos itens lexicais têm, acrescidos ao seu conteúdo veri-condicional, um conteúdo pressuposicional especial, que é levado através do processo composicional para produzir uma pressuposição proposicional. (...) Pressuposições, no entanto, podem ter uma origem muito diferente. Pressuposições podem ser conversacionalmente derivadas, isto é, elas

podem ser inferências licenciadas por princípios conversacionais gerais, combinados com as condições de verdade do proferimento. (SIMONS , 2001, p. 430-1)

Para defender esse ponto de vista, Simons argumenta que algumas pressuposições – especificamente aquelas associadas a verbos de mudanças de estado (“parar”, “continuar”, etc.) e a verbos factivos – apresentam duas propriedades típicas de implicatura conversacional: o cancelamento contextual e a não-destacabilidade. A primeira das características não é, necessariamente, uma novidade para as teorias da pressuposição; no entanto, as propostas vigentes até o momento explicam a falha na projeção via acomodação ou via cancelamento, como no modelo de Gazdar (1979). Simons, por sua vez, propõe os contextos de ignorância explícita, nos quais a falha da projeção não pode ser explicada por meio dessas hipóteses tradicionais:

(8) Eu notei que você está sempre roendo esse lápis... Você parou de fumar recentemente?

Simons analisa a sentença acima em um contexto no qual os interlocutores não se conhecem e quem faz a pergunta, claramente, não tem como saber se o seu interlocutor fumava antes – que é a pressuposição associada ao verbo “parar”. Para a autora:

O que está em jogo aqui é a escolha de uma interpretação não-pressuposicional da pergunta em detrimento de uma interpretação pressuposicional. Apesar de a interpretação pressuposicional ser geralmente a preferida, nós, certamente, temos uma forte preferência por não atribuir uma suposição infundada ao falante. Portanto, a interpretação pressuposicional não é escolhida. (SIMONS , 2001, p. 432)

Exemplos da mesma natureza podem ser encontrados para verbos factivos, como “descobrir”, por exemplo:

(9) *[Contexto: os interlocutores sabem que Maria está procurando um livro do qual ela precisa muito, mas eles não sabem onde ou com quem está o livro.]*

Se a Maria *descobrir* o livro no quarto do Pedro, ela vai ficar brava.

Mais uma vez, estaríamos diante de um contexto de ignorância explícita dos falantes em relação à localização do livro e, nesse caso, não é possível que a pressuposição da verdade do complemento de “descobrir” seja projetada – isto é, que o livro esteja no quarto do Pedro.

O outro argumento empírico central para a autora é a observação de que algumas expressões associadas a conteúdos pressuposicionais apresentam a propriedade da não-destacabilidade, que é uma das características distintivas das implicaturas conversacionais:

Na medida em que o cálculo da presença de uma implicatura conversacional exige, além de informação contextual e de fundo, um conhecimento do que foi dito (ou do valor convencional da enunciação) e na medida em que o modo de expressão não desempenha papel algum em tal cálculo, não será possível encontrar outro modo de dizer a mesma coisa que não veicule a implicatura em questão (...) (GRICE, 1982, p. 102)

Para o caso das implicaturas conversacionais, um exemplo dessa propriedade pode ser encontrado no seguinte conjunto de enunciados:

- (10) A: Você vai à festa do João amanhã?
B: Tenho que terminar meu trabalho de semântica...
- (11) a. Ainda não terminei meu trabalho de semântica...
b. Só tenho até amanhã para terminar meu trabalho de semântica...
c. Tenho aquele trabalho de semântica para terminar...

Simons observa que, no contexto da pergunta de A, para qualquer das respostas de B, seja a que aparece em (10), seja as construções equivalentes em (11), a implicatura que resulta é a mesma: B não vai à festa. Nesse sentido, “[as implicaturas conversacionais são] – por definição – não convencionalmente associadas a nenhuma expressão, então, naturalmente, nós não esperamos que a expressão com o mesmo conteúdo, mas com uma forma diferente, fosse afetar a implicatura” (SIMONS, 2001, p. 435). A autora aponta, então, que é possível encontrar exemplos parecidos para inferências pressuposicionais:

- (12) a. Rodolfo não *parou* de falar quando Sandra chegou.
b. Rodolfo não *interrompeu* sua fala quando Sandra chegou.
c. Rodolfo não *descontinuou* sua fala quando Sandra chegou.
d. >> Rodolfo estava falando antes de Sandra chegar.
- (13) a. Rodolfo só *percebeu/se deu conta/tomou conhecimento* de que ele estava atrasado quando chegou na universidade.
b. >> Rodolfo estava atrasado.

Simons argumenta que:

Essas observações sugerem fortemente que as pressuposições dos predicados de mudança de estado e dos factivos são não-destacáveis, isto é, elas se ligam ao conteúdo expreso e não a algum item lexical. Mas pressuposições e implicações não podem se ligar ao conteúdo por convenção. Portanto, essas pressuposições devem ter uma origem conversacional. (SIMONS, 2001, p. 435)

A partir, sobretudo das observações sobre os contextos de ignorância explícita de Simons, Abusch (2002) separa os gatilhos pressuposicionais em gatilhos leves e gatilhos pesados. Essa distinção se baseia no cancelamento contextual, isto é, os gatilhos leves são aqueles mais suscetíveis ao cancelamento em contextos determinados – como nos exemplos apresentados por Simons – e os gatilhos pesados são os que demonstram mais resistência ao cancelamento:

(14) Rodolfo esteve na aula *também*.

A pressuposição atribuída à sentença em (14) é a de que outras pessoas, contextualmente relevantes, estiveram na aula além de Rodolfo. Não é fácil encontrar contextos nos quais seja possível cancelar essa pressuposição, nem mesmo um contexto de ignorância explícita como proposto por Simons; por essa razão, Abusch classifica, não apenas “também”, mas “(até) mesmo”, “de novo” e as sentenças clivadas como gatilhos pesados.

A proposta dessa autora não tem motivação conversacional e, em razão disso, não vamos entrar nos detalhes do formalismo proposto por ela. A sua contribuição, no entanto, precisa ser registrada porque essa distinção entre gatilhos está presente em várias pesquisas que se seguiram, como Romoli (2012, 2015)²⁴, por exemplo. Romoli é, atualmente, um dos pesquisadores que mais tem produzido sobre pressuposição, inclusive, conduzindo trabalhos experimentais a respeito do assunto. Em linhas gerais, a tese principal desse autor é a de que as pressuposições associadas a gatilhos leves são implicaturas escalares. Consideremos os exemplos abaixo:

(15) *Alguns* alunos aderiram à greve.

IMPLICATURA: Nem todos os alunos aderiram à greve.

(16) Ofélia *ganhou* a competição.

>> Ofélia *participou* da competição.

²⁴ Outros autores como Abbott (2006), Chemla (2008, 2009), Abrusán (2011, 2016), também apoiam-se na separação de Abusch.

De acordo com Romoli (2015), os elementos destacados tanto em (15) – que é um exemplo clássico de implicatura escalar –, quanto em (16), constituem escalas já que há relação de acarretamento entre o elemento mais forte, que aparece na sentença principal, e o mais fraco, que aparece nas inferências. Romoli vê, portanto, a pressuposição associada a “ganhar” como uma implicatura escalar e não como pressuposição; os casos de pressuposição ficariam restritos às inferências dos gatilhos pesados. Ao longo da pesquisa, ao analisarmos mais detalhadamente propostas como essa, iremos avaliar em que medida essa equiparação entre pressuposição e implicatura representa um avanço em direção a uma teoria pragmática da pressuposição.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lacuna, no que diz respeito aos estudos sobre pressuposição no Brasil, é evidente. Há poucos trabalhos que discutam a questão de um ponto de vista teórico, que revisem o percurso desse conceito e, como consequência, que debatam os problemas que se colocam a partir dos dados do Português Brasileiro (PB). O material de referência mais completo de que dispomos sobre pressuposição, em PB, é da época de maior efervescência dos estudos sobre pressuposição na década de 1980: o manual *Pragmatics* (1983), de Stephen Levinson, publicado no Brasil apenas em 2007.

Há trabalhos robustos de pesquisadores brasileiros que se dedicaram a uma análise crítica das teorias sobre pressuposição. Paganí (1996), por exemplo, revê as discussões fundamentais sobre a pressuposição tanto na filosofia – com Frege, Russell e Strawson –, quanto na linguística – desde as descobertas de Kiparsky e Kiparsky (1970) sobre os verbos factivos até a adoção da noção de implicaturas convencionais para o tratamento da pressuposição, de Karttunen e Peters (1979). Mais recentemente, encontramos em Goldnadel (2004), além de proposta própria para o problema da projeção da pressuposição, a revisão de mais um trecho do percurso das discussões sobre a questão: o aparato formal de Gazdar (1979) e as abordagens dinâmicas de Heim (1983), com a *File Change Semantics* (FCS), e de Geurts (1999), no escopo da *Discourse Representation Theory* (DRT; Kamp e Reyle, 1993). Goldnadel apresenta também Simons (2001), até então fora do cânone de autores que discutem o tema, de quem falaremos mais adiante. Por fim, vale mencionar a pesquisa de Oliveira (2015), que investiga a natureza da pressuposição baseando-se na oposição entre conversação e convenção.

Ainda são poucos, portanto, os trabalhos brasileiros que apresentam ao leitor as novas perspectivas do debate sobre pressuposição. Como já mencionado, temos em português a

tradução de Levinson (1983), que discute a noção de pressuposição a partir de uma lista clássica de gatilhos pressupicionais atribuída a Karttunen (s.d.). No entanto, como vimos, não só muitos autores, no interior de teorias tanto semânticas, quanto pragmáticas, propuseram novas análises para essas expressões, como o próprio Lauri Karttunen publicou, em 2016, um artigo com o título sugestivo de “*Presupposition: what went wrong?*”, revisando essa lista de gatilhos e concluindo que ela é composta por itens muito heterogêneos, não sendo possível uma noção de pressuposição unificada

que se aplique a todas aquelas expressões. Por questões de espaço, não pudemos apresentar a discussão proposta por Karttunen (2016), no entanto, merece destaque desse texto o debate sobre a pressuposição em Frege, explorando também outros dois conceitos fregeanos que deveriam, segundo ele, ter sido acionados já no início do debate sobre pressuposição na linguística – o autor observa que essas noções têm forte relação com o que Grice vai desenvolver anos depois.

Além de avanços teóricos, muitos pesquisadores têm iniciado pesquisas experimentais a fim de avaliar empiricamente as teorias vigentes – para conhecer alguns desses trabalhos com experimentos, é possível consultar o volume organizado por Schwarz (2015) com artigos sobre o tema. A partir de um entendimento mais aprofundado sobre os postulados e o desenvolvimento dos autores que aqui se pretende estudar, espera-se auxiliar na construção de uma base teórica mais sólida para a elaboração de experimentos, com o foco no processamento da pressuposição, com falantes de PB.

REFERÊNCIAS

ABUSCH, D. Lexical alternatives as a source of pragmatic presuppositions. In: JACKSON, B. *Proceedings of SALT XII*. Ithaca, NY: CLC Publications, 2002. p. 1–20.

BEAVER, D.; GEURTS, B. Presupposition. In: ZALTA, E. N. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Winter 2014. Califórnia: Metaphysics Research Lab, Stanford University, 2014.

CHIERCHIA, G.; MCCONNELL-GINET, S. *Meaning and Grammar: An Introduction to Semantics*. Cambridge: MIT Press, 1990.

FREGE, G. Uber sinn und bedeutung. *Zeitschrift fur Philosophie und philosophische Kritik*, v. 68, p. 25–50, 1892.

_____. Thoughts. In: *Logical Investigations*. Oxford: Blackwell, 1918.

_____. *Lógica e Filosofia da Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. Trad.: Paulo Alcoforado.

- GAZDAR, G. *Pragmatics: Implicature, Presupposition and Logical Form*. New York: Academic Press, 1979.
- GEURTS, B. *Presuppositions and Pronouns*. Amsterdam: Elsevier Academic Press, 1999.
- GOLDNADEL, M. *Pressuposição radicalmente pragmática*. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2004.
- GRICE, P. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. *Syntax and Semantics: Speech Acts*. New York: Elsevier Academic Press, 1975, v. 3.
- _____. Lógica e conversação. In: DASCAL, M. *Fundamentos metodológicos da linguística*. São Paulo: UNICAMP, 1982. Trad.: João Wanderley Geraldi.
- HEIM, I. On the projection problem for presuppositions. In: BARLOW D.; FLICKINGER, M. W. M. *Proceedings of WCCFL2*. [S.l.], 1983. p. 114–125.
- KAMP, H.; REYLE, U. *From Discourse to Logic: an introduction to modeltheoretic semantics, formal logic and Discourse Representation Theory*. Hingham, MA: Kluwer, 1993.
- KARTTUNEN, L. Implicative verbs. *Language*, JSTOR, p. 340–358, 1971.
- _____. Presupposition: What went wrong?. *Proceedings of SALT*, v. 26, p. 705–731, 2016.
- KARTTUNEN, L.; PETERS, S. Conventional implicature. In: OH, C.-K.; DINNEEN, D. A. *Syntax and Semantics: Presupposition*. New York: Academic Press, 1979. v. 11, p. 1–56.
- KIPARSKY, C.; KIPARSKY, P. Fact. In: BIERWISCH, M.; HEIDOLPH, K. *Progress in Linguistics*. Mouton: The Hague, 1970. p. 143–173.
- LAKOFF, G. Presuppositions and relative grammaticality. *Journal of Philosophical Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 103–16, 1969.
- LEVINSON, S. C. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- LEVINSON, S. C. *Pragmática*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Trad.: Luís Carlos Borges e Aníbal Mari; Revisão técnica: Rodolfo Ilari.
- OLIVEIRA, T. M. de. *Convenção ou conversação: evidências para a determinação da natureza do fenômeno pressuposicional*. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras – Programa de Pós-graduação em Letras – UFRGS, Porto Alegre, 2015.
- PAGANI, L. A. *Pressuposição, representação lexical e ciência cognitiva*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1996.
- RUSSELL, B. On denoting. *Mind*, v. 14, p. 479–493, 1905.

SCHLENKER, P. Transparency: An incremental theory of presupposition projection. In: *Presupposition and implicature in compositional semantics*. NY: Palgrave MacMillan, 2007. p. 214–242.

SCHLENKER, P. Be articulate: A pragmatic theory of presupposition. *Theoretical Linguistics*, n. 34, p. 157–212, 2008.

SCHWARZ, F. *Experimental perspectives on presuppositions*. Switzerland: Springer, 2015. v. 45.

SIMONS, M. On the conversational basis of some presuppositions. *Proceedings of Semantics and Linguistics Theory*, n. 11, p. 431–448, 2001.

STALNAKER, R. *Pragmatics*. In: DAVIDSON, D.; HARMAN, G. (Ed.). *Semantics of Natural Language*. Dordrecht: Reidel, 1972. p. 389–408.

STALNAKER, R. Presuppositions. *The Journal of Philosophical Logic*, v. 2, p. 447–457, 1973.

STALNAKER, R. Pragmatic presuppositions. In: MUNITZ, M.; UNGER, P. (Ed.) *Semantics and Philosophy*. NY: New York University Press, 1974. p. 197–214.

STRAWSON, P. On referring. *Mind*, v. 59, p. 320–344, 1950.

DISCURSO SOBRE A DEFICIÊNCIA E ALGUMAS POSSIBILIDADES DE SENTIDOS²⁵

Andressa Marchesan (UFMS)

1 INTRODUÇÃO

A presente reflexão é um recorte de um trabalho maior de pesquisa que contribuirá no desenvolvimento da dissertação de mestrado iniciada em 2017. Neste trabalho, propomos um estudo sobre algumas possibilidades de sentidos do termo “deficiência”, a partir de três materialidades discursivas, a saber: o Estatuto da Pessoa com Deficiência e duas tiras que abordam a deficiência, revelando nuances do “discurso sobre” (ORLANDI, 1990); a primeira explicita o aspecto social e a segunda demonstra as barreiras vindas da sociedade que limitam a pessoa com deficiência. A partir destas materialidades propomos um “gesto de interpretação”, a fim de investigar como os sentidos estudados estão inscritos no imaginário social e como eles produzem sentidos.

Entendemos que as palavras não têm um sentido literal e único, assim ocorre com o termo deficiência que não pode ser tomado como algo fechado, pois como afirma Orlandi “o sentido sempre pode ser outro” (1996, p. 64), não está fixado como essência das palavras, nem pode ser qualquer um, pois há a determinação histórica. O sentido está em aberto. As palavras não têm sentido nelas próprias, derivam os sentidos das formações discursivas²⁶ em que se inscrevem. Sentidos não estão completos, constituídos definitivamente, eles funcionam sob o modo da relação, da falta, do movimento e do entremeio (ORLANDI, 2015a). O sentido do termo deficiência sempre pode ser outro, porque pode se inscrever em diferentes formações discursivas e produzir efeitos diferentes para interlocutores diferentes, isto é, não podemos definir um único sentido para este termo.

É a Análise de Discurso (AD) de linha francesa fundada por Michel Pêcheux e desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi e outros pesquisadores, que dá sustentação teórico-metodológica para esse trabalho, pois se preocupa com o “funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua” (ORLANDI, 2015a, p. 19).

²⁵ Este trabalho foi orientado por Verli Fátima Petri da Silveira - Professora Associada do Departamento de Letras Vernáculas, pesquisadora do Laboratório Corpus/Programa de Pós-Graduação em Letras, UFMS.

²⁶ Segundo Pêcheux, formação discursiva é “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (1997b, 160, grifos do autor).

O critério utilizado para constituir o corpus desse trabalho foi temático. De um lado selecionamos o Estatuto da Pessoa com Deficiência, pois já tínhamos um conhecimento prévio por ele ser o objeto de pesquisa da dissertação de mestrado e pelo nosso interesse em pesquisar questões relevantes acerca do tema da deficiência; de outro lado temos as duas tiras que abordam a deficiência e que foram selecionadas por apresentarem a deficiência de uma forma singular: a primeira destaca a perspectiva da inclusão social e a segunda apresenta simultaneamente a segregação da pessoa com deficiência e a crítica a esta perspectiva, apontando que se for resolvido socialmente o aspecto da barreira física haverá na prática social a inclusão.

Após termos explicitado nossa proposta e nosso corpus, traremos à baila uma breve história do termo deficiência a fim de relacioná-la aos objetos estudados e apontaremos as noções da Análise de Discurso (AD) de Linha Francesa que foram mobilizadas ao longo deste trabalho, a saber: discurso sobre, formações imaginárias e produção de sentido.

2 UMA BREVE HISTÓRIA DO TERMO DEFICIÊNCIA

Conforme Mazzotta (1999), ao longo da história, percebemos que a questão da pessoa com deficiência passou da “marginalização” para o assistencialismo e deste para educação, reabilitação e, recentemente, para a inclusão social. Já Amaral (1995) ressalta que esse percurso não ocorreu de uma forma linear, pois essas posturas ainda convivem entre si e também direcionam políticas públicas.

Ao estudarmos a história da deficiência observamos que a “marginalização” existia e estava geralmente relacionada à ideia de que deficiências físicas/mentais e doenças eram causadas por maus espíritos, demônios ou um castigo por pecados cometidos.

Conforme Pacheco e Alves (2007), na Grécia Antiga havia a valorização do corpo belo e forte, o que favorecia a luta em guerras. Conforme Schewinsky (2004), aquele que não correspondesse a esse ideal, era marginalizado, ou até eliminado.

Segundo Aranha (1995), com o surgimento do Cristianismo, a visão do homem sofreu alterações, ele passou a ser visto como um ser racional, criação de Deus e os deficientes passam a ser acolhidos e cuidados. Atitudes de extermínio são reprovadas. Criaram-se asilos e hospitais com o intuito de abrigar, proteger, entretanto estes locais os excluía da convivência social.

Apesar de ter abrigos para pessoa com deficiência e/ou doentes, ainda era frequente a marginalização da pessoa com deficiência. Isso pode ser explicitado pelo fato de que a medicina e os hospitais não funcionavam conjuntamente na Idade Média. Conforme Aranha (1995), com

o avanço da medicina houve o favorecimento de uma leitura organicista da deficiência, isto é, passa-se a vê-la como um problema médico e não mais como um problema teológico.

O autor ainda destaca que a partir da Revolução Industrial e do modo de produção capitalista que valorizava o potencial produtivo das pessoas, a pessoa com deficiência começou a ser vista como potencialmente capaz de executar tarefas em indústrias. É no século XX que houve a educação para pessoas com deficiência na política educacional brasileira, entretanto o mau uso das classes especiais passou a ser mais um movimento de segregação do que de inclusão.

Recentemente surgiu a inclusão social, um movimento duplo, em que indivíduo e sociedade mobilizam-se para mudanças. Conforme Bartalotti (2001), a inclusão social apoia-se no princípio de igualdade, não negando as diferenças existentes, na igualdade de direitos para que todos possam participar da sociedade.

Por muito tempo, a deficiência esteve relacionada a castigos divinos, seres amaldiçoados, explicações sobrenaturais, que segregavam ou excluía a pessoa com deficiência da sociedade. Aos poucos, altera-se a associação da deficiência de algo divino, para um desvio biológico e, deste, para um aspecto social.

Como afirma Orlandi:

não se nasce uma pessoa com deficiência [...] torna-se pessoa com deficiência, em um processo que envolve o indivíduo, seu assujeitamento, sua individuação pelo Estado, as imagens que o envolvem socialmente, e o modo como ele se identifica e é identificado, significado, etc. (2015b, p. 191, grifo da autora).

A forma como este sujeito se identifica ou é identificado como pessoa com deficiência resulta de um processo longo e complexo de identificação, na qual ele é significado pela ideologia que o interpela. Ao falar sobre deficiência, estamos tratando da questão da produção de sentidos sobre a palavra e seus funcionamentos em diferentes materialidades discursivas.

3 O DISCURSO SOBRE E SUAS NUANCES NO DISCURSO DO ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

O *discurso sobre* é definido por Orlandi como “uma das formas cruciais da institucionalização dos sentidos. [...] Ou seja, o ‘discurso sobre’ é um lugar importante para organizar as diferentes vozes (dos discursos de)” (1990, p. 37). Ressaltamos que os *discursos sobre* organizam e reorganizam *discursos de*, o que representa um gesto de interpretação do “outro” sobre o sujeito com deficiência (PETRI, 2009).

O *discurso sobre* funciona na recuperação de uma memória sobre o *discurso de* (organizando elementos próprios do *discurso de*). Ao analisarmos duas tiras que abordam a deficiência, estaremos revelando nuances do *discurso sobre* o Estatuto através da investigação dos sentidos do termo deficiência. Além disso, o *discurso sobre* revela o discurso da Igreja, do Estado, da medicina, etc., constituindo estruturas que são reproduzidas indefinidamente, criando o estereótipo, o preconceito e ainda rejeições.

4 SOBRE AS FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS E O SENTIDO

Para a AD, o sentido está no entremeio, não está fixado como essência das palavras, nem pode ser qualquer um, pois há a determinação histórica. O sentido está em aberto. As palavras não tem sentido nelas próprias, derivam os sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. Os sentidos são sempre determinados ideologicamente. Eles resultam de relações, pois um discurso tem relação com outro discurso, não há um início absoluto e nem um final para o discurso.

A não-transparência do sentido revela que o sentido tem sua materialidade, e se constitui em um processo que envolve a língua, a história e a ideologia conjuntamente. Os sentidos não se esgotam imediatamente, fazem efeitos diferentes para interlocutores diferentes. Como afirma Orlandi (2015a), sentidos não estão completos, constituídos definitivamente, eles funcionam sob o modo da relação, da falta, do movimento e do entremeio.

As formações imaginárias “designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1997a, p. 82, grifo do autor), o que capacita o lugar social de cada um no discurso, ou seja, temos uma imagem da posição sujeito do locutor, da posição sujeito do interlocutor e a imagem do objeto do discurso. Ao nos dirigirmos a pessoa com deficiência, temos a imagem do que seja uma pessoa com deficiência e a imagem do que seja uma pessoa sem deficiência, do que se pode falar a uma pessoa com deficiência.

5 SENTIDOS POSSÍVEIS PARA O TERMO DEFICIÊNCIA

Iniciaremos nossas observações apresentando a definição de deficiência do Estatuto da Pessoa com Deficiência, que é a seguinte:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, art. 2).

O que observamos logo de início é que o Estatuto não traz a definição de deficiência no sentido geral do termo, mas ressalta seus direitos perante a sociedade, ou seja, ao inserir uma definição mais restritiva, o Estatuto direciona-se para uma visão de inclusão social, na qual ressalta a igualdade de direitos para todos.

Na definição proposta pelo Estatuto, os termos que mais chamam a atenção, são: o substantivo “impedimento”, o adjetivo “longo” e o substantivo “prazo”. O primeiro termo revela um obstáculo ou o “estado de quem, por doença, licença ou por outra causa, se acha impedido de exercer as suas funções” (FERREIRA, 1999, p. 1081). O adjetivo “longo” e o substantivo “prazo” remetem a um extenso, demorado período de tempo, ou seja, um obstáculo que se tem a extenso período de tempo.

Ao definir pessoa com deficiência como “aquele que tem impedimento de longo prazo”, que relacionado a uma ou mais barreiras, pode obstruir a sua plena participação na sociedade em igualdade de condições com os demais, há uma minimização do caráter negativo vinculado historicamente à pessoa com deficiência, pois a deficiência aparece aqui relacionada a barreiras vindas da sociedade.

Aqui a deficiência está relacionada a barreiras, ou seja, ela não é delimitada isoladamente, o que revela o papel fundamental da sociedade, espera-se que esta realize mudanças e remova barreiras que impeçam a participação efetiva da pessoa com deficiência e em igualdade de condições com os demais. Isso retoma o que já foi citado anteriormente durante a história do termo deficiência, a inclusão social, a mais recente perspectiva sobre a deficiência.

Ainda cabe retomar o conceito de formações imaginárias para refletirmos sobre a imagem que envolve a pessoa com deficiência socialmente. No Estatuto há uma perspectiva social da imagem da pessoa com deficiência, aponta-se a sua efetiva participação na sociedade em iguais condições com os demais. Também podemos pensar o sentido de deficiência que está presente no Estatuto. Como afirmamos acima, os sentidos estão em aberto, e aqui há um sentido mais voltado para a inclusão social, para a expectativa que temos sobre a sociedade.

Observamos o sentido do termo deficiência na primeira tira:



Fonte: <https://www.deficiente.com.br/component/k2/item/1248-amigos-criam-tirinha-para-falar-sobre-deficiencia-fisica-e-ser-humano>

Inicialmente, observamos que há uma denominação da deficiência de forma implícita e relacionada às imagens. O substantivo feminino “visão”, o advérbio “além” e o substantivo masculino “alcance”. O primeiro termo relacionado ao segundo e ao terceiro revela ao leitor uma visão distinta do imaginário social, não é uma visão qualquer, mas uma visão que vai além do alcance, o termo visão adquire outro sentido além do seu sentido comum de enxergar, ver. O sentido de enxergar produz deslizamentos, remete a um sentido outro, ver está significando aqui sentir o mundo e assim vê-lo além do alcance que a visão “comum” abarca.

O outro termo relevante é o adjetivo “modificado” relacionado ao verbo “nasceu” junto à imagem de uma cadeira de rodas. Esses termos demonstram que a personagem da tira nasceu com uma alteração física em relação ao considerado socialmente como corpo “normal”, este sentido se explicita através da imagem da cadeira de rodas relacionada ao verbo “nasceu” e ao adjetivo “modificado”. Este adjetivo minimiza o sentido marginalizado produzido historicamente sobre deficiência.

Esses termos podem ser relacionados a seguinte afirmação de Orlandi: “*não se nasce uma pessoa com deficiência [...] torna-se pessoa com deficiência*” (2015b, p. 191, grifo da autora), ou seja, ninguém nasce deficiente, mas torna-se deficiente em um processo longo e complexo que envolve o sujeito, a imagem que o envolve socialmente e o modo como é identificado pelo outro. A tira ressalta que as personagens são normais e que a transformação deve acontecer ao redor, ou seja, na sociedade. Assim como no Estatuto, também se ressalta o papel fundamental da sociedade, pois se espera que esta realize mudanças, removendo barreiras.

Por último, observamos a possibilidade de sentido do termo deficiência na segunda tira:



Fonte:

<https://www.facebook.com/supernormais/photos/pcb.517162058421809/517161775088504/?type=3&theater>

Através de uma primeira leitura da tira acima, apontamos o movimento progressivo entre os três quadrinhos, no primeiro, a imagem não indica qual é a linha tênue que separa dois mundos, o segundo, revela que “a linha tênue que separa dois mundos” refere-se a uma história de amor inacessível e, no terceiro, fica evidente que essa inacessibilidade de uma história de amor está relacionada a uma barreira advinda da sociedade, um meio-fio sem rampa para acesso aos cadeirantes.

Nesta tira não há uma denominação explícita sobre o termo deficiência, contudo podemos inferir através das imagens e do adjetivo “inacessível” que a deficiência está em destaque. No terceiro quadro da tira, quando aparece uma medida em centímetros associada aos termos “evitam”, “beijo” e “meio-fio”, está explicitando que o amor não será concretizado devido a uma influência negativa, que é a barreira física presente no espaço público. Esta barreira fica evidente junto à imagem dos personagens em cadeiras de rodas no meio-fio da calçada.

O adjetivo “inacessível” está relacionado à deficiência e à acessibilidade, por isso trataremos a definição de acessibilidade do Estatuto da Pessoa com deficiência, que é a seguinte:

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, art. 3).

De fato, observamos a partir da definição de acessibilidade, que na história da tira o espaço público não está acessível a todos, pois não possibilita segurança e autonomia aos personagens citados, nem condição de utilização do espaço público. A ênfase da inacessibilidade retrata, geralmente, como o espaço público não é acessível e adaptado a todos.

A segunda tira destaca as barreiras da sociedade para criticar a acessibilidade em vigência no cotidiano das pessoas com deficiência. Essa crítica ressalta o papel fundamental da sociedade, pois se espera que esta realize mudanças, removendo barreiras, o que retoma a perspectiva já anteriormente mencionada durante a história do termo deficiência, a inclusão social.

As barreiras físicas relacionadas à pessoa com deficiência que revelam o desencontro do sujeito com o meio em que vive, vão de encontro com a reflexão de Georges Canguilhem sobre o ser vivo e o meio, a saber:

O ser vivo e o meio, considerados separadamente, não são normais, porém é sua relação que os torna normais um para o outro. O meio é normal para uma determinada forma viva na medida em que lhe permite uma tal fecundidade e, correlativamente, uma tal variedade de formas que, na hipótese de ocorrerem modificações do meio, a vida possa encontrar em uma dessas formas a solução para o problema da adaptação que, brutalmente, se vê forçada a resolver. Um ser vivo é normal em um determinado meio na medida em que ele é a solução morfológica e funcional encontrada pela vida para responder a todas as exigências do meio (2010, p. 102).

Então, trazendo essa reflexão para nosso trabalho, podemos dizer que se o meio estiver adaptado ao indivíduo, ele deixa de ser “anormal”, constituindo a “normalidade”, tão exigida pela sociedade ocidental, capitalista na qual vivemos. É a relação do meio e do ser vivo que os torna normais, um para o outro, ou seja, se o meio da tira, a calçada sem rampa, estivesse adaptado aos personagens cadeirantes, eles se constituiriam como “normais” a partir da relação com o meio.

Além da interpretação dos sentidos, outro fator importante são as condições de produção. Na tira, são três amigos com deficiência que decidiram criar as tiras “Super Normais” para falar sobre a deficiência de forma diferente, sem estereótipos ou preconceitos, mostrando que são pessoas comuns. O desenhista Rafael Cardoso é quem cria as tiras a partir de histórias contadas pelos amigos.

Após termos conhecimento sobre as condições de produção da tira, observamos que os sentidos produzem outro processo de significação, pois deficiência está significando algo para pessoas com deficiência que não vai significar comumente para outra pessoa, em outras condições. As condições de produção aqui podem alterar o sentido de deficiência.

Na primeira tira, o sentido do termo deficiência remete para a imagem voltada a um aspecto social diferenciado, produzindo um sentido outro daquele presente no imaginário social de senso comum apresentado até então, que tende historicamente à exclusão e à marginalização. E a segunda tira apresenta, simultaneamente, a segregação da pessoa com deficiência e a crítica

a esta perspectiva, apontando que se for resolvido socialmente o aspecto da barreira física haverá na prática social a inclusão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos são ainda parciais e demonstram que “as palavras, expressões, proposições, etc., *mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*” (PÊCHEUX, 1997b, p. 160, grifos do autor), elas não existem em si mesmas. Isso fica explicitado nos sentidos estudados, pois aqueles apresentados no Estatuto e na primeira tira produzem sentidos outros que remetem à inclusão, voltados a um aspecto social, enquanto que o sentido da segunda tira está inscrito no imaginário social e produz um sentido outro concomitantemente, ao mesmo tempo em que aponta a falta de inclusão, reforçando o imaginário social, destacando barreiras que impedem a participação efetiva da pessoa com deficiência na sociedade, também está criticando esta visão, destacando os “erros” de acessibilidade e alertando para que a sociedade transforme essa inacessibilidade em acessibilidade.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. *Conhecendo a deficiência: em companhia de Hércules*. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. *Temas em Psicologia*, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 63-70, 1995.

BARTALOTTI, C. C. A Terapia Ocupacional e a atenção à pessoa com deficiência mental: refletindo sobre integração / inclusão social. *Revista Mundo da Saúde*, São Paulo, v. 25, n. 4, p. 361-364, out./dez. 2001.

BRASIL. Lei 13146, de 06 de julho de 2015. Institui a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 25 set. 2016.

CANGUILHEM. G. *O normal e o patológico*. Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas; Revisão técnica Manoel Barros da Motta; Tradução do posfácio de Pierre Macherey e da apresentação de Louis Althusser, Luiz Otávio Ferreira Barreto Leite. 6. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ORLANDI, E. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015a.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. *Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa*. Rua, v. 2, nº 21, p. 187-198, nov. 2015b.

_____. *Terra à vista: discurso do confronto, velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: UNICAMP, 1990.

PACHECO, K. M. B.; ALVES, V. L. R. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. *Acta Fisiátrica*, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 242- 248, dez. 2007.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethânia Mariani [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997a, p. 61-161.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi [et al.], 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997b.

PETRI, V. A diferença no discurso e o discurso da diferença. In: BRAGANÇA, S; PARKER, M (org.). *Igualdade nas diferenças: os significados do “ser diferente” e suas repercussões na sociedade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

SCHEWINSKY, S. R. A barbárie do preconceito contra o deficiente: todos somos vítimas. *Acta Fisiátrica*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 7-11, abr. 2004.

A IMPORTÂNCIA DE *IL DITO NELL'OCCHIO* PARA A OBRA DE DARIO FO

Bárbara Cristina Mafra dos Santos (UFSC/CAPES)
Dra. Silvana de Gaspari (UFSC)

Bom dia a todos, nesta minha comunicação vou falar sobre o autor italiano Dario Fo, que é o autor que estudo na minha dissertação, na Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina, e especificamente da sua obra, *Il dito nell'occhio*, que com tradução livre feita por mim, pode-se chamar de *O dedo no olho*. Antes de começar a falar sobre o texto em si e a sua importância para a inteira obra do autor, acredito ser necessário apresentar e conhecer quem foi Dario Fo.

Muito embora ele tenha sido vencedor do Prêmio Nobel de Literatura de 1997, não é ainda um autor tão estudado no Brasil no âmbito literário, de seus mais de 100 livros publicados, conforme afirma Almeida (2017), apenas foram traduzidos e publicados aqui no Brasil 2 livros: *A morte acidental de um anarquista*, (foi a obra que lhe rendeu o Nobel), e *Manual Mínimo do Ator*, que não se trata de obra literária. Fora esses dois livros, outros dois textos seus foram traduzidos em uma coleção de livros. E recentemente em 2015, a Profa. Dra. Neyde Veneziano, da Universidade de Campinas, publicou um ebook que conta com 5 monólogos da obra *Mistero Buffo*. Além desses seus textos publicados no Brasil, poucos são os estudos sobre o autor, na realidade, segundo o banco da CAPES, há apenas uma dissertação de mestrado, defendida esse ano, cujo título é *Dario Fo, o jogral contemporâneo em Mistero Buffo: Uma proposta de tradução teatral*, na Universidade Federal de Minas Gerais e a Professora Dra. Neyde Veneziano, publicou em 2002 um livro sobre a vida do autor.

Portanto, se é um autor tão pouco estudado no campo da literatura, porque decidi fazer meu mestrado sobre ele? Muitos são os motivos que me fizeram e fazem estudar o autor e a pessoa Dario Fo, e penso, para que seja possível entendê-los, a melhor forma é, de fato, apresentar a carreira do autor até a escrita da sua primeira obra, tema desta comunicação: *Il dito nell'occhio* ou *O dedo no olho*.

Dario Fo nasceu em 1926, na cidade de Sangiano, na região norte da Itália e morreu, em 13 de outubro do ano passado. Foi um escritor, dramaturgo, teatrólogo, cenógrafo, ator, diretor e ativista político italiano, e, segundo seu site, é ainda hoje, um dos mais conhecidos, reconhecidos e traduzidos autores italianos. Seus textos e peças foram traduzidos para dezenas de línguas, diversas vezes. Além de ser um dos mais importantes autores do *Novecento*

italiano, Dario Fo é uma importante figura para o teatro e a literatura, devido a sua vasta produção em ambas as áreas.

Dentre as várias faces de Dario Fo, uma das mais (re) conhecidas foi ser um grande ativista político que lutava por causas sociais, que fossem pertinentes com suas concepções de vida, sendo assim, entendo que não é possível falar das obras de Fo sem falar também, da sua vida, já que, compreendo não serem dissociáveis. Isso, porque, segundo VENEZIANO (2002) o empenho político de Fo e Franca Rame, sua esposa, se confunde com a forma de fazer teatro, ainda segundo a estudiosa (2002, p. 15):

Dario Fo é um autor-ator e encenador de duas faces: uma política, fortemente ligada à sua personalidade, e uma face artística, extremamente renovadora [...] interessou-me a face artística [...], embora não se possam separar suas tendências políticas e suas lutas em defesas do próprio ser humano.

Tal afirmação, confirma o fato de que suas obras refletiam a maneira com a qual Fo via e percebia o mundo a sua volta, com todas as injustiças, diferenças e mazelas sociais.

Então, para entender como Fo se tornou o autor que foi, é de suma importância não só conhecer suas obras, mas entender como ele nasce, cresce e desenvolve seus pensamentos. Em uma entrevista concedida a Eminia Artese em 1977, o próprio Fo afirma:

[...] tudo começa no lugar em que se nasce. Eu, nasci em uma cidade pequena próximo ao Lago Maggiore, em San Giano, nas fronteiras com a Suíça. Um país de contrabandistas e de pescadores, e digamos que ilegais. Duas profissões, as quais, não basta ter coragem: precisa também de muita fantasia. Tem quem usa a fantasia para transgredir a lei e tem sempre uma parte reservada para divertir a si mesmo e aos amigos. Naquele ambiente, cada homem é um personagem e ao mesmo tempo o autor e o protagonista de uma história que conta. daquelas histórias, quando tinha sete anos e convivia com aqueles contrabandistas e com aqueles pescadores eu fiz uma bagagem. Com eles eu aprendi não só os conteúdos das histórias, mas o modo de conta-las.²⁷

Foi, então, ainda criança que o jovem Fo conheceu e se apaixonou pela arte de contar histórias, que muitos anos depois seria sua profissão, como escritor e ator de peças teatrais. No pós-guerra, em 1946, contava então, com 20 anos de idade quando mudou-se para Milão para frequentar o politécnico de Arquitetura, e foi então, o momento em que “descobriu a política”²⁸ (VALENTINI, 1977). Fo fala, em VALENTINI, 1977 p. 27, que “se não tivesse aquela chance,

²⁷ No original: [...] *Tutto comincia da dove si nasce. Io, sono nato in un paesino del Lago Maggiore, San Giano, al confine con la Svizzera. Un paese di contrabbandieri e di pescatori diciamo di frodo. Due mestieri per i quali non basta aver fegato: occorre anche una grande fantasia. Ora chi usa la fantasia per trasgredire la legge ne tiene sempre da parte una riserva per divertire se stesso e gli amici. In quell'ambiente, ogni uomo è un personaggio e nello stesso tempo l'autore e il protagonista di una storia che racconta. Di quelle storie mi sono fatto un bagaglio da quando avevo sette anni, e frequentavo quei contrabbandieri e quei pescatori. Da loro ho imparato non solo i contenuti delle storie ma un modo di raccontarle.* Tradução minha.

²⁸ No original: *il momento dalla scoperta della politica.* Tradução minha.

teria sido uma pessoa diferente”²⁹, isso porque, ainda segundo o mesmo, naquele momento do pós-guerra, começou a ler tudo aquilo que encontrava sobre política: Gramsci, Marx, as primeiras traduções de Brecht, de Lorca, e outros, que despertava uma efervescência, uma vontade de saber e de fazer tudo³⁰, e foi então, nesta fase, que se viu em dualidade: continuar no curso de Arquitetura, faltando pouco mais de um ano para concluir ou fazer o que aprendeu ainda quando criança, contar histórias?

A decisão veio, então, quando Fo começou a colocar em prática aquilo que estudava em arquitetura, e percebeu que não era um trabalho livre, em que podia se expressar, pelo contrário, seria um trabalho em que deveria ganhar, na época 50,00 liras por dia, e deveria ser o mais cínico possível para poder encarar que o que ele faria seria desfrutar ao máximo os espaços das casas, fato que o próprio autor conta:

[...] E tudo aquilo que se questionava a um arquiteto era de se esquecer aquilo que se discutia em faculdade, as aulas dos grandes professores [...] De nós, se esperava, somente, que aproveitássemos ao máximo as áreas [...] Para mim, como para tantos outros, estava fora do clima de '45, da ideia de mudar o mundo com uma nova moral [...] Eu tinha entrado em uma crise enorme, não via saída na arquitetura, tinha dúvidas sobre todo o restante.³¹(VALENTINI, 1977, p. 29)

Era uma época difícil, não só para Fo, mas para a Itália, período pós-guerra, “regime fascista de Mussolini”, especulações imobiliárias, novas posturas políticas, era justamente tudo que Fo não concordava e queria mudar. (VENEZIANO, 2002, p. 91) É neste período de incertezas, portanto, que Fo decide deixar a arquitetura e ser, ele também, um contador de histórias, como via em sua pequena cidade quando criança, até chegar aos palcos, algo que aconteceu de modo gradual, como afirma VALENTINI (1977, p. 30) “A sua passagem de contos-improvisação para o palco cênico acontece lentamente, sem uma ruptura violenta.”³².

Ainda quando fazia parte do Politécnico, Fo já improvisava monólogos, mas foi em 1952 que Fo começou, realmente, a se apresentar, junto com um autor-produtor, Franco Parenti, se apresentou e narrou as histórias que ouvia de criança³³, porém narrou do seu jeito, em dialeto lombardo, e então, nesse dia Parenti disse que não conseguia acreditar no que via, na grande

²⁹ No original: “...se non avessi avuto quella chance sarei stato una persona diversa.” Tradução minha.

³⁰ No original: “e allora cominciammo a leggere disperatamente tutto quel che ci capitava a tiro: Gramsci, Marx, gli autori americani, le prime traduzioni di Brecht, di Majakovskij, di Lorca [...] ognuno trasmetteva all'altro un'effervescenza, un'ansia, una voglia di sapere e di fare tutto.” Tradução minha.

³¹ No original: “[...] E tutto quello che si domandava a un architetto era di dimenticarsi quello che si discuteva in facoltà, le lezioni dei grandi maestri [...] Da noi si voleva solo che sfruttassimo al massimo le aree [...] Per me, come per tanti altri venivo fuori dal clima '45, dall'idea di cambiare il mondo con una nuova morale. [...] Ero entrato in una crisi grossissima, non vedevo via d'uscita nell'architettura, ero incerto su tutto il resto.” Tradução minha.

³² No original: il suo passaggio dal racconto-improvvisazione al palcoscenico avviene lentamente, senza grosse scosse.” Tradução minha.

³³ Ver mais e a história contada em: VENEZIANO, 2002, p. 85

capacidade de mímica e expressividade que Fo demonstrava, convidando-o a fazer parte de sua companhia teatral. (VENEZIANO, 2002, p. 91).

Logo em seguida, em 1953, Fo estreava no mundo do espetáculo com a peça *Il dito nell'occhio*, peça na qual não foi somente ator, mas também cenógrafo e figurinista. A peça, pretendia ser “um tapa no eterno academicismo italiano” (VENEZIANO, 2002, p. 99), o valor deste espetáculo não se dá somente por ter sido o primeiro de Fo, mas – e principalmente – pela importância no teatro italiano que estava passando por um processo de amadurecimento, e *Il dito nell'occhio* foi um espetáculo, também, muito contemporâneo. (VENEZIANO, 2002).

Dario Fo entendia que o poder e a cultura maior de um país pertenciam ao público, e por isso, deveria ser feita a partir do público e devolvida a ele. Em uma entrevista concedida em 1973 o autor fala sobre o assunto:

Aquilo que sempre tentei fazer nesses anos, é de fazer a gente ver a verdadeira dimensão do poder [...] Em resumo, quero dizer que as revoluções não nascem ao acaso, porque um se acorda de manhã e diz “Que dia lindo, vamos fazer uma revolução”. Se trata de um trabalho paciente, que pode ser longuíssimo, de dezenas e dezenas de anos. [...] De começar a propor ao povo uma visão diversa, também no nível cultural. Em outras palavras, de criar, antes de tudo, nas pessoas a consciência de que são exploradas, de fazer ver a dimensão da exploração. [...] De mostrar que a exploração também é feita quando roubam a tua língua, os teus provérbios, o teu modo de cantar.³⁴ (VALENTINI, 1977, pp. 8-9)

E foi, exatamente isso, que o autor tentou fazer e demonstrar com a escrita da sátira sociopolítica, *Il dito nell'occhio*. A peça foi escrita e apresentada em 1953, mesmo ano, em que, como coloca Bicicchi, 2016, Samuel Beckett apresentava seu teatro do absurdo, com *Esperando Godot*, em Paris e Marilyn Monroe explodia como um novo modelo de sex symbol³⁵. Enquanto na Itália, Dario Fo, Franco Parenti e Giustino Durano tentavam realizar conteúdos e formas originais que vinham contra a forma de teatro de revista.

Assim, *Il dito nell'occhio*, vem com uma proposta de mudar a forma de fazer teatro na Itália, se caracterizando como um espetáculo “antirevista” por conter tantos aspectos opostos à revista teatral “e por ter afrontado, pela primeira vez e em veia satírica, temas fundamentais da

³⁴ No original: *Quel che ho sempre cercato di fare in questi anni è stato di far vedere alla gente la dimensione vera del potere. [...] Insomma, voglio dire che le rivoluzioni non nascono mica perché uno si alza la mattina e dice "Che bella giornata, facciamo la viroluzione". Si trata di un lavoro paziente, che può essere lunghissimo, di decine e decine d'anni. Di cominciare a proporre al popolo una visione diversa, anche sul piano culturale. In altre parole, di creare prima di tutto nella gente la coscienza di essere fruttati, di far vedere la dimensione dello sfruttamento. [...] Di mostrargli (agli operari) che è sfruttamento anche il fatto che ti rubano il tuo linguaggio, i tuoi proverbi, il tuo modo di cantare.* Tradução minha.

³⁵ Conferir no original: BICICCHI, Romina. **Il Divino Giullare: un genio di nome Fo**. 2016, p. 31. Tradução minha.

cultura italiana da época.” (Bicicchi, 2016, p. 34)³⁶. Além disso, já apontava “dois traços fundamentais da personalidade artística de Fo: o constante referimento à tradição teatral do tipo popular e a intenção de colocar o estudo dessa tradição ao serviço de um novo discurso.” (Bicicchi, 2016, p. 32)³⁷. O objetivo da peça, era realmente colocar um dedo no olho da sociedade italiana e “desmontar os mecanismos dos mitos que o fascismo havia imposto [...] e destruir o mito do herói, segundo o qual somente as grandes personalidades fazem a história.” (Bicicchi, 2016, p. 33)³⁸

É, então, um texto muito importante para toda a obra de Fo, não só por ter sido o seu primeiro texto, mas porque dele “deriva uma característica fundamental do seu teatro: uma escrita que vem “acima do ator” que se reporta às características do intérprete, criando e recriando o texto e atualizando o conteúdo graças através do teste no palco” (Bicicchi, 2016, p. 35)³⁹. E essa é de fato uma característica marcante da sua escrita, que podemos pela definição de Agamben⁴⁰, chamar de uma de suas assinaturas, pois, Fo sempre afirmou que escrevia para o intérprete, ou seja, não escrevia para qualquer pessoa, mas sim para aquela, ator ou atriz, em específico que desenvolveria o papel suas peças.

Assim, como afirma Bicicchi, 2016, p. 35, “*Il dito nell’occhio* nasce como uma bofetada à academia italiana, por um trio de jovens milaneses que entendeu a lição dada pelo ambiente europeu: a experimentação de E. Ionesco e S. Beckett, o cabaré francês e o teatro épico e político de B. Brecht.”⁴¹ E que obteve grande sucesso de público e crítica, enchendo teatros durante três meses do verão de Milão e seguindo em turnê durante a estação seguinte por toda a Itália. Portanto, a importância da peça não foi somente para a obra de Dario Fo, mas segundo o próprio Fo em entrevista à revista de teatro *Sipario* em dezembro de 1965, também foi importante ao público que pode assisti-la, já que foi um modo de colocar o dedo no olho deles para problemas que os angustiavam e assim os levassem a gritar (BICICCHI, 2016, p. 37).

³⁶ No original: [...] di aver affrontato per la prima volta e in chiave satirica, alcuni temi fondamentali della cultura italiana del tempo. Tradução minha.

³⁷ No original: due aspetti fondamentali della personalità artistica di Fo: il costante riferimento alla tradizione teatrale di tipo popolare e l'intento di porre lo studio di questa tradizione al servizio di un discorso nuovo. Tradução minha.

³⁸ No original: Smontare i meccanismi dei miti che il fascismo aveva imposto [...] e distruggere il mito dell'eroe, secondo cui solo le grandi personalità fanno la storia. Tradução minha.

³⁹ No original: deriva una caratteristica fondamentale del suo teatro: una scrittura che avviene “sopra l'attore”, che si rapporta alle caratteristiche dell'interprete, creando e ricreando il testo e aggiornando il contenuto grazie alla verifica sul palco. Tradução minha.

⁴⁰ Ver definição em AGAMBEN, Giorgio. **Signatura rerum**. Torino: Bollati Boringhieri, 2008.

⁴¹ No original: *Il dito nell'occhio* nasce come schiaffo a l'accademismo italiano, da parte di un trio di giovani milanesi che aveva capito la lezione impartita dall'ambiente europeo: lo sperimentalismo di E. Ionesco e di S. Beckett, il cabaret francese e il teatro epico e politico di B. Brecht. Tradução minha.

Deste modo, Biccichi, 2016, p. 37, coloca que com essa experiência, Fo tem a base da sua inteira vida artística, aprendendo todos os mecanismos da risada, do espaço cênico e do gestual em palco e que após *Il dito nell'occhio*, Dario Fo não era mais somente um diamante áspero cheio de potencial, mas sim, um verdadeiro ator cômico.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Signatura rerum*. Torino: Bollati Boringhieri, 2008

ALMEIDA, J. T. de. *Dario Fo, o jogral contemporâneo em Mistero Buffo [manuscrito]: uma proposta de tradução teatral* – Dissertação de Mestrado, Belo Horizonte: UFMG, 2017. 146 f.

BICICCHI, Romina. *Il Divino Giullare: un genio di nome Fo*. Siena: Melville Edizioni, 2016.

VALENTINI, Chiara. *La storia di Dario Fo*. Milão: Feltrinelli, 1997.

VENEZIANO, Neyde. *A cena de Dario Fo: O exercício da imaginação*. São Paulo: Codex, 2002.

ESTUDO ACERCA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DE ALGUMAS PALAVRAS ENCONTRADAS NA PARAÍBA E NO RIO GRANDE DO SUL (RS)

Barbara Lilian Nascimento Ferreira (UFSM)
Orientadora: Prof. Dra. Evelyne Costa (UFSM)

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de um projeto de dissertação acerca da análise de variação linguística entre o estado da Paraíba (PB) e o estado do Rio Grande do Sul (RS). Através do qual pretendemos investigar alguns casos de variação das palavras padrão “golada”, “bobo” e “loura” (amplamente utilizadas pelos usuários da língua), nos estados da Paraíba e do Rio Grande do Sul. Como este é um trabalho inicial, a apresentação dos termos variacionais para “golada”, “bobo” e “loura” na PB e no RS só irá se concretizar na escritura final da referida dissertação. Neste primeiro momento, elegemos como base metodológica para realização deste artigo a revisão de literatura, fundamentada em levantamentos bibliográficos e artigos publicados, objetivando: 1) explicar a variação em si e as mudanças que ocorrem na língua devido à influência dos falantes, 2) compreender o papel da sociolinguística e da dialetologia nos estudos variacionais e 3) discutir acerca do preconceito linguístico gerado pela não aceitação das diferenças linguísticas. Em relação ao fenômeno variacional é possível afirmar que as palavras padrões e suas respectivas variações podem ser alternadas entre si em uma mesma frase, pois funcionam como sinônimas e competem umas com as outras pelo fato de possuírem um mesmo significado ou significados semelhantes.

Neste caso, a variação será abordada por meio do viés da Sociolinguística e da Dialetologia, as quais lidam com a fala, embora em perspectivas diferentes, com o intuito de compreendermos a motivação do fenômeno linguístico variacionista. A primeira analisa as relações de variação dentro de uma comunidade de fala, já a segunda foca nas fronteiras, ou seja, nas variações entre diferentes comunidades de fala, ambas a partir de um dado traço linguístico. Para tanto, teremos como base as comunidades de fala da PB e do RS, regiões distantes geograficamente e de contextos histórico-sociais distintos, demonstrando, com isso, a aproximação ou o distanciamento léxico-dialetal entre esses estados por meio da verificação dos fatores intra e/ou extra linguísticos que motivaram os processos de variação em ambos.

Como conclusão é possível afirmar que as variações (e as mudanças linguísticas) ocorrem por evolução ou adaptabilidade da língua às necessidades dos falantes, o que as caracteriza como um processo natural e evolutivo da língua. Além disso, trabalhar a variação

pode ajudar na conscientização e aceitação da diversidade social, do convívio com as diferenças e do respeito às particularidades de cada indivíduo.

2. DESENVOLVIMENTO

Com o intuito de exemplificarmos a variação e a evolução que ocorre na língua devido à influência dos falantes, pretendemos apresentar, numa segunda escritura deste trabalho, itens lexicais da PB e do RS que são variações das palavras padrão citadas acima. Em relação ao fenômeno variacional é possível dizer que as palavras padrões e suas respectivas variações, podem ser alternadas entre si em uma mesma frase, pois funcionam como sinônimas e competem umas com as outras pelo fato de possuírem um mesmo significado ou significados semelhantes. Porém, apesar da palavra resultante de variação apresentar um significado idêntico ao vocábulo padrão, ela é comumente relacionada a uma depreciação da língua advinda de um falante inculto. Em outras palavras, um termo inovador ou diferente no léxico da língua pode ser julgado como cafona por fugir da norma padrão.

Assim sendo, o preconceito linguístico traduz uma falta de discernimento que resulta numa intolerância à língua falada (desprovida da norma culta) que é dinâmica e se renova conforme as necessidades dos falantes desta língua, pré-julgamento que, de acordo com Bagno (2002, p. 115), deve ser combatido, já que “o preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe [...] uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas [...]”. Então, boa parte do preconceito linguístico existente é devido ao fato de que a língua descrita por normas gramaticais é considerada como o padrão de fala, restando ao não cumprimento desse padrão, por parte dos falantes, a chacota e a estranheza. Contudo, não existem motivos linguísticos que embasem o preconceito linguístico, pelo contrário, o fato de os processos de variação e mudança serem passíveis de sistematização valida-os como objeto de estudo tanto social quanto linguístico.

Em consonância a Coelho (2010, p. 25), “as diferentes formas que empregamos ao falar e ao escrever dizem, de certa forma, quem somos: dão pistas a quem nos ouve ou lê sobre o local de onde viemos o quanto estamos inseridos na cultura letrada dominante de nossa sociedade, quando nascemos [...]”, entre outras informações. Em vista disso, a língua é acima de tudo um fenômeno social, de modo que a língua portuguesa, assim como todas as outras línguas, apresenta variações resultantes da interação entre indivíduos, da localidade, da cultura, etc. Consequentemente, ao realizarmos uma análise de variações, é importante termos conhecimento de que existe uma série de fatores externos (sociais) e internos (sistema linguístico), que podem ser levados em consideração, conforme Coelho (2010), como

comunidade de fala, grau de escolaridade, faixa etária, lugar de origem, etc., nomeados condicionadores sociais, bem como variações de níveis fonológicos, morfológicos, sintáticos, lexicais, entre outros, chamados condicionadores linguísticos. À vista disso, os processos de variação linguística podem ser estudados através do viés da sociolinguística e/ou da dialetologia, as quais estudam a fala de forma diferente. Conforme Costa (2014), a sociolinguística analisa a interação entre língua e sociedade, enquanto a dialetologia estuda a variação de determinado aspecto linguístico entre diferentes localidades.

Segundo Coelho (2010, p. 22), “a Sociolinguística se ocupa da relação entre língua e sociedade e do estudo da estrutura e da evolução da linguagem dentro do contexto social da comunidade de fala”, a qual referencia todo e qualquer lugar que apresente características linguísticas que o torne diferente das demais localidades, criando entre os habitantes deste meio certos vocábulos próprios, normas e padrões linguísticos comuns aos seus membros, de maneira que toda comunidade de fala exibe algum tipo de variação linguística. Para Labov (2008), não existe em uma mesma comunidade de fala dois indivíduos que se expressem da mesma forma. Isto significa dizer que, se dentro de uma mesma comunidade existem variações, subentendemos que tal fenômeno se espalha por diferentes localidades do país. Então, em consonância a Coelho (2010, p. 22), “o ponto fundamental na abordagem proposta por Labov é a presença do componente social na análise linguística”.

O componente social é relevante para abordagem variacional porque são as novas conjunturas sociais e de relacionamentos interpessoais que exigem a criação de novas expressões, de novas palavras, visando significar uma nova circunstância interacional, ou seja, as situações comunicativas inéditas são responsáveis pela invenção e variação de certas palavras, de maneira que a mudança que algumas palavras sofrem tem como objetivo atender a enorme diversidade de contextos comunicativos que pressionam o falante da língua a utilizá-la de uma certa forma e não mais de outra. Assim, palavras já convencionadas pela sociedade são transportadas para um novo quadro interacional, sofrendo algumas adaptações relativas a esta nova situação comunicacional. No entanto, por mais que existam formas de se dizer uma mesma coisa, não existe um caos linguístico, já que os indivíduos são capazes de compreender e/ou reconhecer, no caso de indivíduos de uma diferente comunidade de fala, o sentido com o qual algo está sendo dito pela forma que é pronunciado e/ou pelo contexto em si. À vista disso, este projeto é relevante para a comunidade acadêmica, porque trata a variação lexical como um processo natural e evolutivo da língua, promovendo, com isso, a aceitação das particularidades dos falantes de português no Brasil e o questionamento acerca do preconceito linguístico que ainda persiste nos dias atuais.

3. METODOLOGIA

Para realizarmos este trabalho elegemos como base metodológica o uso da pesquisa bibliográfica, fundamentada em levantamentos bibliográficos e artigos publicados. Ao definirmos o objeto de estudo da presente pesquisa, elencamos alguns teóricos que poderiam fornecer suporte na questão da variação de léxico. Assim, na leitura da concepção sobre variação linguística e da incidência de fatores sociais nos processos de variação, ficou determinado que William Labov e Marcos Bagno seriam os pilares deste estudo, de modo que Padrões Sociolinguísticos, de Labov, foi tido como fonte primordial dos estudos da sociolinguística, enquanto Preconceito Linguístico, de Bagno, serviu como base para argumentarmos sobre a aceitação e a importância das variações em relação à língua padrão.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Brasil é dono de uma imensa variedade cultural, resultado da chegada de escravos e imigrantes vindos de diversas partes do mundo, os quais trouxeram consigo os costumes de seus países de origem e os fundiram tanto com os costumes dos povos indígenas que aqui se encontravam, quanto com os demais povos que foram chegando, caracterizando o Brasil como um verdadeiro caldeirão cultural. É de se imaginar que a mistura de todas essas culturas influenciou (e influencia até os dias atuais) diversos aspectos da cultura brasileira, por exemplo, língua, religião, comida, música, etc. Então, a representatividade desta mistura deve ser levada em consideração se olharmos, principalmente, para o nosso país como um todo, pois as cinco regiões do Brasil apresentam características diversas entre si, cada qual com suas particularidades. E estudar as variações linguísticas que acontecem em diferentes localidades com o decorrer do tempo é também nos apoderarmos dos processos histórico-culturais que influenciam e ditam as mudanças ocorridas na fala e, conseqüentemente, na língua.

É importante compreender que, assim como as demais línguas, o português está em constante mudança/evolução. Palavras são criadas, eliminadas, combinações são formadas e outras adquirem novos significados a todo tempo, de maneira que os processos de variação linguística - como o caso dos termos "golada", "bobo" e "loura" - são comuns, normais, pois a língua é parte da vivência em sociedade e, conseqüentemente, ela também é viva, uma vez que manifesta o resultado da interatividade social.

Embora todos nós brasileiros tenhamos uma mesma língua, o povo que habita cada uma das regiões brasileiras fala esta língua de modo diferente; é daí que surgem os sotaques e as gírias. As diferenças na língua falada existem também devido a fatores geográficos, pessoas

que moram em cidades litorâneas desenvolvem gírias que levam em consideração aquele ambiente, como “estar de maresia”, “ir na onda”, etc.; fatores socioeconômicos, em que a população de baixa renda não tem acesso a educação; entre outros. Então, é o povo que faz com que a língua esteja sempre se reinventando, se transformando, em outras palavras, evoluindo. De acordo com Koch e Souza-e-Silva (2011, p. 19), “a fala é a realização, por parte do indivíduo, das possibilidades que lhe são oferecidas pela língua. É, portanto, um ato individual e momentâneo em que interferem muitos fatores extralinguísticos e no qual se fazem sentir a vontade e a liberdade individuais”.

Para Bakhtin (1997), quando um indivíduo utiliza a língua para se comunicar, sempre o faz por meio de um contexto, conscientemente ou não. Nesse sentido, a língua realiza-se por meio de enunciados, orais ou escritos, previamente dominados pelo indivíduo e como produto da criatividade humana, ela é transformada e renovada juntamente com seus falantes. Assim, é natural que, a cada nova necessidade de comunicação ou desejo de expressão do homem, haja modificações na forma de utilização da língua. Dessa forma, surgem as variações linguísticas, que uma vez aceitas pelo uso constante dos falantes provocam reais mudanças na língua.

Este estudo procurou instigar e dar continuidade à discussão em torno das diferentes formas de se falar português, em especial no território da Paraíba e do Rio Grande do Sul. Tendo em vista que a reflexão acerca de diferenças linguísticas pode servir de auxílio pedagógico no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa no processo educacional. A diversidade é algo bastante presente no português brasileiro, considerando que as influências que atingem cada região refletem a mistura de diversas culturas (indígena, africana, européia, etc.) e a maneira de viver de cada sociedade, razão pela qual não se pode atribuir à utilização apenas do português culto o status de única língua correta.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Sociolinguística instiga a necessidade de abordar a heterogeneidade linguística em sala de aula, as variações da língua padrão, já que a democratização trouxe à escola alunos de diferentes classes sociais, idades, e experiências de vida, o que reivindica uma nova postura de todos os envolvidos com o processo educacional. É importante que haja mudanças nas metodologias de ensino, de modo que o ambiente escolar seja capaz de reproduzir os fenômenos linguísticos que ocorrem na sociedade, trazendo para escola as diferentes realidades sociais por meio de exemplos de variações da língua padrão. Assim sendo, o estudo da heterogeneidade sistemática da língua, tal como propõe a Sociolinguística Variacionista, possibilita o entendimento das diferenças linguísticas condicionadas por diferentes espaços geográficos,

comunidades, classes sociais, faixas etárias, níveis de formalidade, etc. Portanto, trabalhar a variação linguística em sala de aula pode ajudar os estudantes na conscientização e aceitação da diversidade social para que eles aprendam a conviver com as diferenças, respeitando as particularidades de cada indivíduo.

Por conseguinte, este trabalho inicial procurou instigar e dar continuidade à discussão em torno da variação linguística, em especial no território da Paraíba e do Rio Grande do Sul. Tendo em vista que a reflexão acerca dessa questão pode servir de auxílio pedagógico no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa em meio ao processo educacional. De forma que as variabilidades e as mudanças que ocorrerem por evolução ou adaptabilidade linguística possam encontrar anuência em meio a prescritividade gramatical, pois nenhum modelo de língua deve ser posto como o único possível.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é e como se faz*. São Paulo: Loyola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

COELHO, Izete L. et al. *Sociolinguística*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

COSTA, Walison P. de Araújo. Um estudo Léxico-Dialetal dos falares de Santa Catarina e da Paraíba: um caso de variação? *Entheoria: Cadernos de letras e humanas*, Pernambuco, v. 1, 2014.

KOCH, Ingedore G. Villaça; SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília P. de. *Linguística aplicada ao português: morfologia*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

LARA, Carlos E. de Oliveira. *O preconceito às avessas na linguagem: um estudo da variação linguística*. 2010. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

IDEOLOGIA LINGUÍSTICA E CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES – ENTRELAÇAMENTOS EM COMUNIDADES MULTILÍNGUES DE DESCENDENTES DE POLONESES NO PARANÁ

Ma. Bernardete Ryba (UNESPAR-Campus de União da Vitória)

1 INTRODUÇÃO

Desde 1960, a Linguística, no Brasil, vem apresentando ótimos resultados; contudo, as pesquisas referentes a Ideologias Linguísticas carecem de contribuições acadêmicas. Em um mapeamento (CARMO, 2015) foram encontrados apenas dois trabalhos nos portais de periódicos da CAPES e SCIELO que discutem essa área de forma explícita. Embora as pesquisas nesse âmbito encontrem-se em um patamar inicial em nosso país, vários estudiosos em outros países vêm se debruçando sobre o assunto pois língua(gem) e ideologia estão entrelaçadas; “ideologias culturais e políticas são constituídas e representadas na língua” (WOOLARD e SCHIEFFELIN, 1994, p.55). Trazemos aqui, nessa breve discussão, por oportuno, algumas considerações sobre língua(gem), construção social da língua, identidades e ideologias, enfocando, principalmente, a ideologia linguística que subjaz a fatos sociais/culturais e, mais especificamente, ao que diz respeito a sua presença em comunidades multilíngues de descendentes de poloneses próximos à Universidade Estadual do Paraná – Campus de União da Vitória.

Valemo-nos, dentre outros estudiosos, dos ensinamentos de Woolard e Schieffelin (1994), Makoni e Meinhof (2006) e de Kroskrity (2004) sobre o papel das ideologias linguísticas. Para a constituição das identidades étnico-linguísticas e culturais, baseamo-nos em teóricos tais como Bhabha (2014), que nos traz ideias de que o ser humano se encontra em constantes atos de se reconstruir e se reinventar e de que esses atos ocasionam (re)construções de suas culturas, ideologias e identidades; Hall, de que as identidades são “sempre incompletas”, estão sempre “em processo”, sempre “sendo formadas” (HALL, 2009, p.38) e de Coracini, de que a crise de identidade que muitos estudiosos acreditam estarmos vivendo é provocada pela “ideologia da globalização que pretende a homogeneização de tudo e de todos” e, que, “como que por efeito de resistência, as línguas minoritárias ou os dialetos em vias de desaparecimento, os grupos marginalizados se rebelam acirrando as diferenças, lutando por sua sobrevivência e por um espaço na sociedade” (CORACINI, 2003, p.13).

No Brasil, classificado pela UNESCO como um país multilíngue (BAGNO e RANGEL, 2005), além da Língua Portuguesa, considerada a oficial, há cerca de duzentas

línguas diferentes – aproximadamente cento e setenta indígenas e as demais trazidas por imigrantes que aqui se fixaram e, em se falando de línguas(gens) e dos processos culturais, identitários e ideológicos que as acompanham, auxiliaram a promover “uma quebra entre a exigência culturalista tradicional de um modelo [...] certeza na articulação de novas exigências, significados e estratégias culturais [...] como prática de dominação ou resistência” (MAKONI e MEINHOF, 2006, p.193), posto que os atos que subjazem à língua ocasionam (re)construções de culturas, ideologias e identidades (BHABHA, 2014), permitindo uma cultura híbrida (CANCLINI, 2015).

2 INSEPARÁVEIS LÍNGUA E IDEOLOGIA – UM POUCO DE TEORIA

Makoni e Meinhof (2006, p.193), ao abordar a noção de língua (mais especificamente o multilinguismo existente na África) afirmam que “uma capacidade para a ‘linguagem’ é natural aos humanos, mas as ‘línguas’ são um produto de intervenções sociais e históricas” e nós completaríamos com: permeadas por ideologias. Há três processos que intervêm na/construção social das línguas, segundo Irvine e Gal (2000):

Iconização que “imputa um traço linguístico ou sistema à natureza inerente de um grupo social [...] Um traço linguístico é icônico se for tratado como se retratasse a essência dos grupos”. (IRVINE e GAL, 2000, p.38).

Recursividade fractal que é a “projeção de uma oposição”. Para elas, as oposições não definem grupos sociais fixos ou estáveis, mas “fornecem aos atores recursos discursivos e culturais para reivindicar e, portanto, tentar criar ‘comunidades’, identidades e papéis, mutáveis em níveis diferentes de contraste, dentro de um campo cultural” (IRVINE e GAL, 2000, p.38).

Apagamento que é a “orientação na direção do pensamento analítico que tira de nosso campo de visão o que contradiz as pressuposições dominantes desse pensamento” (IRVINE e GAL, 2000, p.38-39).

Esse item procura explicar fatos inconsistentes com a ideologia que está em vigor/sendo usada. Com relação ao apagamento, Makoni e Meinhof (2006) nos lembram o fato de que os censos, usados pelos governos, reforçam a ideologia da língua homogênea; ainda nos informam que as línguas, em suas cláusulas nas constituições, reforçam que “os censos são um dos mais poderosos modos pelos quais visões oficiais sobre a construção de ‘línguas’ na África e outras categorias tais como etnia e raça podem ser compiladas”. A situação citada (MAKONI e MEINHOF, 2006, p.202) refere-se à situação encontrada na África, mas pode ser usada para o mundo todo no tocante à legitimação de língua(s).

Alguns conceitos de ideologia linguística nos são apresentados por Woolard e Schieffelin (1994, p.55-56), que, além disso nos alertam que “Ideologias da linguagem são tão importantes para o social, quanto as análises linguísticas porque elas não são sobre línguas somente [...] ideologias prevêm e reproduzem ligações que associam línguas a grupos e identidades pessoais, à estética, à moralidade e à epistemologia”. Transcrevemos, a seguir, três conceitos emitidos por estudiosos no assunto e presentes em Woolard e Schieffelin (1994, p.57):

De Heath (1977): “ideias autoevidentes e objetivos que um grupo mantém acerca dos papéis da língua nas experiências sociais de membros, de modo que eles contribuam para a expressão do grupo”.

De Silverstein (1979): “conjunto de crenças sobre língua articulado por usuários como uma racionalização ou justificação de percepção da estrutura e do uso linguístico”

De Irvine (1989): “o sistema cultural de ideias sobre relações sociais e linguísticas, juntas com sua carga de interesses morais e políticos”.

As definições apresentadas, de alguma forma, complementam-se e, segundo Woolard e Schieffelin (1994, p.58), teóricos têm abordado ideologia como explicitamente discursiva mas também como um ato “comportamental, pré-reflexivo ou estrutural, isto é, uma organização de práticas de significação não em consciência, mas nas relações vividas”. Lembram as autoras que muitos teóricos consideram a “visão de ideologia enraizada ou responsiva à experiência de uma posição social particular” e que o termo ideologia também nos remete ao fato de que “as concepções culturais que estudamos são parciais, contestáveis e contestadas e carregadas de interesses” (WOOLARD e SCHIEFFELIN, 1994, p.58).

Fazemos aqui referência à Makoni e Meinhof (2006, p.193) ao postularem que “línguas são um produto de intervenções sociais e históricas” e que são utilizados, pelo governo, censos (no caso das línguas africanas, mas que podemos trazer para a situação de outras línguas e situações análogas) como itens representativos de um povo em suas discussões educacionais, geralmente acontecidas nas camadas que detêm o poder. No caso do Brasil, a língua (ou variedade padrão, se pensarmos em termos sociolinguísticos) representativa e prescrita nas gramáticas normativas e de uso escolar nos apresenta uma variedade como homogênea (salvo alguns autores que já apresentam algo sobre variedades linguísticas) e que não é de efetivo uso. Essa visão de ideal de língua pura/homogênea/prescrita em gramáticas para colaborar com a construção/união de uma nação ainda impera em muitos locais de formação de professores “na área de Letras no Brasil, inclusive nas grandes metrópoles, com enfoque primordial na estrutura interna da língua, apagando ou ignorando os modos como as pessoas vivem/constroem suas vidas sociais por meio da linguagem nas práticas linguísticas em que estão situadas” (MOITA LOPES, 2013, p.106).

Ainda, o mesmo pesquisador (MOITA LOPES, 2013, p.105) nos alerta, usando uma citação de Bauman e Briggs (2003, p.17) presente em *Voices of Modernity: Language Ideologies and the Politics of Inequality* que “Modos de falar e escrever fazem com que classes sociais, o gênero, as raças e as nações pareçam reais e os tornem capazes de ... justificar relações de poder, possibilitando que os subalternos pareçam falar de modos que clamem pela subordinação deles próprios”. Precisamos sempre nos lembrar que todo o arsenal que dispomos está situado/foi produzido em um local cultural por algumas pessoas que detêm o poder, circunstancialmente e para aqueles itens. Atualmente,

O processo enunciativo introduz uma quebra no presente performativo da identificação cultural, uma quebra entre a exigência culturalista tradicional de um modelo, uma tradição, uma comunidade, um sistema estável de referência, e a negação necessária da certeza na articulação de novas exigências, significados e estratégias culturais no presente político como prática de dominação ou resistência (BHABHA, 2014, p.70).

Há a necessidade de repensarmos modelos e valores arraigados pelo poder tais como vimos em Foucault (1979), pois vivemos em uma “cultura híbrida” ou “do reconhecimento da pluralidade de culturas” (CANCLINI, 2015, p.XXIV) que serve/servirá para (talvez) reformular a “pesquisa intercultural e o projeto de políticas públicas” (CANCLINI, 2015, p.XXIV).

Woolard e Schieffelin (1994, p.72) nos lembram que o olhar sobre a ideologia linguística é fundamental, pois, “é uma ponte necessária entre as teorias sociais e linguísticas [...] relaciona a microcultura da ação comunicativa às considerações político-econômicas de poder”. Os estudos sobre ideologias linguísticas, segundo Kroskrity (2004, p.496), “proporcionam alternativa para se explorar variação em ideias, ideais e práticas comunicativas”. De acordo com o estudioso, ideologias linguísticas são, via de regra, “construídas a partir de perspectivas político-econômicas específicas que, por sua vez, influenciam as ideias culturais sobre língua”. Acrescenta ainda que os ideais da cultura oficial apregoados pelas classes dominantes não são os principais objetos de estudo das ideologias linguísticas que preocupam-se com o conjunto de crenças diversas, “implícitas ou explícitas, usadas por falantes de todos os tipos como modelos para construir avaliações linguísticas e engajar-se em atividades comunicativas (KROSKRITY, 2004, p.497). Kroskrity (2004) divide o tema ideologias linguísticas em cinco níveis de organização:

1º - Interesses do grupo ou individuais: através das ideologias linguísticas aparecem as percepções da língua e do discurso que são construídos partindo dos interesses de um grupo (cultural ou social) e vinculados a interesses políticos e econômicos. Nesse nível está a “padronização da língua” para promover o “processo de subordinação linguística” (item já

abordado por nós anteriormente), justificado por instituições dominantes com o intuito de valorizar a língua padrão e, conseqüentemente, desvalorizar as variantes não-padrão e, dessa forma, por analogia, desvalorizar as formas culturais e identitárias associadas a elas (KROSKRITY, 2004, p.502).

2º - Multiplicidade/pluralidade de divisões sociais: como as ideologias linguísticas são baseadas em experiências sociais, cada divisão social (classe econômica, gênero, etc) produz as suas perspectivas/adesões em relação (por exemplo) às mudanças linguísticas (KROSKRITY, 2004, p.503).

3º - Consciência dos falantes: para Kroskrity há relação entre o alto nível de consciência discursiva e a contestação de ideologias vigentes e, por oposição, entre a consciência prática e ideologias altamente naturalizadas/dominantes e relativamente incontestadas. Os locais nos quais são produzidas e/ou comentadas as ideologias são importantes nesse nível, pois, há olhares diferentes em locais de produção ideológica e em lugares onde circulam comentários metapragmáticos (Metapragmática: termo da Semiótica da Antropologia Linguística que descreve como os efeitos e as condições da linguagem usados tornam-se objetos de discurso) (KROSKRITY, 2004, p.505).

4º - Função mediadora das ideologias linguísticas: de acordo com Kroskrity (2004, p.507), ao construir ideologia linguísticas, os atores selecionam aspectos do sistema social e linguístico “que eles não distinguem em conexões entre os sistemas que eles constroem”. Presentes, nesse nível, estão os três aspectos produtivos semioticamente aos quais já nos referimos quando citamos os (mesmos) três processos que fazem parte da intervenção/construção social das línguas, segundo Irvine e Gal (2000): iconização, recursividade fractal e apagamento que, para Kroskrity (2004), são vistos como: característica de representação da língua e de seus aspectos (exemplo: o pictórico); capacidade de incorporação de links icônicos de outras línguas/comunidades para o seu uso; desatenção seletiva em relação a formas desregradas que não se encaixam nos modelos; respectivamente (KROSKRITY, 2004, P.507).

5º - Papel das ideologias linguísticas na criação/representação de identidades sociais e culturais: o papel está fundamentado pela estratificação linguística a que estão atrelados os grupos que não fazem parte do padrão. Kroskrity aborda o papel das ideologias linguísticas na “estratificação étnica” que “são explícitas tentativas de direcionar mudanças culturais e de alterar as identidades de pessoas através tanto de assimilação quanto de conversão” (KROSKRITY, 2004, p.511)..

3 “LÍNGUAS SÃO PRODUTOS DE INTERVENÇÕES SOCIAIS E HISTÓRICAS” – UM POUCO DA HISTÓRIA DOS IMIGRANTES POLONESES NO PARANÁ NA CONSTITUIÇÃO DE SUAS IDENTIDADES E IDEOLOGIAS

Em fins do século XVIII, segundo Wachowicz (1981, p.10), a população da Polônia, dominada politicamente por três potências: Prússia, Áustria e Rússia, era mantida fundamentalmente por uma economia agrária. Anteriormente, a evolução social, econômica e política desse país ocorreu na contramão da situação na Europa Ocidental – o feudalismo, em decadência no Ocidente, persistiu na Polônia – a classe camponesa, os artesãos e os indivíduos urbanos dependiam do nobre da região. Essa situação chegou ao fim após a perda da independência do país; houve, então, a desagregação da economia agrária e um processo de adaptação à economia de concorrência capitalista.

Foi este camponês, que viveu o regime senhorial no limitado mundo de sua aldeia ou de sua região, ou o filho do mesmo, que emigrou para o Brasil, não suportando as campanhas sistemáticas que os governos estrangeiros realizavam para tirar-lhe a propriedade da terra, as perseguições contra sua própria língua e cultura e o sistema agrário caótico. Esses fatores facilitaram a emigração orientada para o Brasil (WACHOWICZ, 1981, p.11).

Foi pela situação vivida (medo da perda das terras e perseguição pelo uso da língua e cultura) que o patriotismo polonês/espírito nacionalista, denominado “polonidade” (WACHOWICZ, 1981, p.11), adquiriu características de desconfiança, introspecção, submissão e ressentimento, sentimentos que foram trazidos para as terras brasileiras que os recebeu nas imigrações. A Polônia dominada (impérios russo, prussiano, austríaco e, mais tarde, alemão) não possuía um estado capaz de promover o nacionalismo, ou seja, um sentimento nacional em sua forma tradicional. Segundo Hobsbawm (1990), esse nacionalismo ocorreu de forma particular e com características diferentes em contextos variáveis e foi feito sob a liderança de intelectuais poloneses com o objetivo de recuperar a independência do país. Ainda, segundo Hobsbawm (1990), o nacionalismo polonês voltou-se à recuperação do estado (Polônia), fundamentado mais na religião (catolicismo) que na “unidade linguística”; havia muitos dialetos e línguas e o catolicismo polonês foi significativo para manter a consciência nacional polonesa, embora as práticas religiosas polonesas fossem/sejam feitas em sua maioria nessa língua.

A vinda dos imigrantes poloneses ao Brasil interessava ao governo brasileiro, pois veio sanar a problemática da falta de mão de obra agrária, principalmente nas fazendas de café, ocasionada pela abolição da escravidão africana em 1888 – o movimento da importação de mão

de obra agrícola europeia, ideologicamente idealizado por fazendeiros apoiados pelo governo brasileiro, recebeu o nome de “febre brasileira” (WACHOWICZ, 1970a).

Ao chegarem ao Brasil, para tornar os descendentes dos imigrantes de fato cidadãos brasileiros não bastavam as leis nacionalistas que os igualavam; as leis abrasileiraram os descendentes, mas não havia condições mínimas para que eles tivessem acesso à cultura luso-brasileira. As escolas, um dos principais instrumentos para se atingir o propósito do conhecimento da cultura e do uso da língua não foram oferecidas aos filhos dos colonos, salvo algumas tentativas do governo provincial.

Segundo Wachowicz (1970b, p.15), o índice de analfabetismo na parte do território polonês sob o domínio prussiano era baixíssimo (3%) e a intenção desse governo era que as crianças esquecessem a língua pátria “convertendo inicialmente as escolas em bilíngües, sendo mais tarde proibido o polonês nas mesmas; impuseram inclusive a língua alemã na administração e em todos os tribunais”. A proibição visava ideologicamente a desvalorização da língua polonesa e, por analogia, a das formas culturais a ela associadas. Wachowicz (1970b, p.16) nos lembra que, nas regiões que estavam sob os domínios russo e austríaco, havia “o agravante do grande índice de analfabetismo: 60% no domínio russo e 41% no austríaco”. Esse era o panorama da alfabetização dos imigrantes que aportaram ao Brasil.

A vida nas colônias dos imigrantes poloneses era de ausência de comunicação com outras colônias, mesmo que não estivessem distantes. Os imigrantes dirigiam-se às terras a eles destinadas e iniciavam a construção de suas casas. A imagem construída ideologicamente pelo governo brasileiro de que as terras a eles destinadas lhes trariam melhores condições de vida era, muitas vezes, destruída ao se instalarem. Mesmo assim, iniciavam a construção de uma estrada que daria à colônia alguma comunicação: a seguir, eram feitas as primeiras plantações que asseguravam a subsistência. Como eram muito católicos, reuniam-se na residência de um deles para tratarem da construção de uma capela ou igreja; procuravam, também, trazer um sacerdote polonês, tarefa difícil de ser concretizada nas primeiras décadas da colonização polonesa no Brasil. Segundo Wachowicz (1970b, p.19), na próxima etapa após a construção da capela ou igreja, que dispndia alguns anos, “reuniam-se novamente os colonos, agora para resolverem o problema da alfabetização de seus filhos”. Em nosso estado, contar com a ajuda do governo esbarrava na falta de recursos materiais e humanos e “esse fato contribuiu para o retardamento da aculturação dessas populações na comunidade brasileira”, de acordo com Wachowicz (1970b, p.20), pois:

Era bem real a impossibilidade de se darem professôres nacionais às crianças polonesas, ou de qualquer outra nacionalidade, devido ao fato do desconhecimento da

língua portuguesa pelas mesmas. Como poderia o Govêrno, que ainda lutava com a falta absoluta de professôres competentes para as próprias crianças brasileiras, proporcionar professôres para os estrangeiros? (WACHOWICZ, 1970b,p.20).

Woodward (2009, p.27) orienta que Hall (1990), ao afirmar uma determinada identidade, diz que “podemos legitimá-la por referência a um suposto e autêntico passado [...] que os movimentos nacionalistas [...] buscam a validação do passado em termos de território, cultura e local”. O fato dos imigrantes poloneses fazerem questão da construção de uma capela/igreja e procurarem trazer um padre polonês católico nos remete ao que disse Woodward (2009, p.27), ao citar Hall (1990) e complementa a citação anterior “o sujeito fala, sempre, a partir de uma posição histórica e cultural específica”. Com os padres haveria/havia as práticas da língua polonesa (Makoni e Meinhof, 2006, p.193, dizem que “línguas são um produto de intervenções sociais e históricas”) e da fé religiosa existente em seu país de origem. A comunidade que conseguisse esses intentos, estaria/estava ideologicamente “recuperando a ‘verdade’ sobre seu passado na ‘unicidade’ de uma história e de uma cultura partilhadas” (HALL, 1990, in WOODWARD, 2009, p.28).

A religiosidade foi um dos aspectos que constituiu e constitui a identidade polonesa no Brasil e possuiu/possui também papel fundamental na vida dos poloneses e seus descendentes que se fixaram em nosso país. Segundo Durkheim (1954), citado em Woodward (2009, p.41) “a religião é algo eminentemente social. As representações religiosas são representações coletivas; os ritos são uma maneira de agir que ocorre quando os grupos se reúnem, sendo destinados a estimular, manter ou recusar certos estados mentais nesses grupos”. Ainda lembrando Durkheim (1954), in Woodward (2009, p.41) “sem símbolos, os sentimentos sociais teriam uma existência apenas precária” – a religião é usada como um modelo para mostrar que as relações sociais são produzidas e reproduzidas por meio de rituais e símbolos (que classificam as coisas em: sagradas e profanas). Muitos dos símbolos e rituais religiosos da Polônia são praticados atualmente pelos descendentes dos poloneses, principalmente nas colônias; como exemplo, citamos a Vigília de Natal com a partilha do “oplatek” (pão ázimo feito de massa muito fina do mesmo material com que são feitas as hóstias da comunhão católica); a benção dos alimentos servidos na Ceia de Páscoa (cada família leva à igreja, no sábado à tarde, dia anterior à Páscoa, os ingredientes que serão usados na elaboração da ceia); a confecção dos “pisanki” (trabalho artesanal que utiliza a colagem de palha de trigo na casca de ovos e depois os pinta); a reza do terço, realizada diariamente por volta das 18:00 horas nas comunidades rurais e as missas rezadas em polonês, aos domingos e dias santos.

Para os terços e missas eram/são usados livros que trazem as sequências das rezas e dos

ritos católicos usados nessas ocasiões; há, dessa forma, decorrente da religiosidade, o letramento litúrgico, através do uso da leitura e, esporadicamente, da escrita. No caso dos poloneses e seus descendentes, esses eventos de letramento uniam/unem os falantes em atividades comuns e propiciam o uso da língua polonesa, além de unirem a comunidade, fazendo reavivar o sentimento de pertencimento a uma etnia. Tendo em vista que em algumas práticas religiosas dos descendentes de poloneses (no Paraná) há a presença de letramentos litúrgicos, lembramos Street (2014, p.205) que nos orienta que “estudos confirmam que a maior parte da aprendizagem ocorre fora dos estabelecimentos de educação formal”.

No setor de ensino escolar era permitido aos estados legislarem sobre o assunto; no Paraná, o Decreto nº 93, de 11 de março de 1901, em seu Artigo 83 rezava que: “É obrigatório o ensino da língua nacional nas escolas primárias particulares, e nestas, como nos demais estabelecimentos de instrução de qualquer natureza, o ensino será ministrado em língua vernácula, exceto quando se tratar de ensino prático de línguas estrangeiras” (WACHOWICZ, 1970b, p.36). Em 1917, as autoridades paranaenses criaram, sob a influência do nacionalismo reavivado pela Primeira Guerra Mundial, o Código de Ensino, que em seu Artigo 180 dizia: “É obrigatório, em todas as instituições particulares do curso primário ou secundário, nacionais ou estrangeiras o ensino de Língua Portuguesa” (WACHOWICZ, 1970b, p.37). Essa obrigatoriedade da língua vernácula tem uma explicação embasada na constituição ideológica do poder, pois como nos explana Moita Lopes (2013, p.105), ao citar Bauman e Briggs (2003, p.17) “Modos de falar e escrever fazem com que classes sociais, o gênero, as raças e as nações pareçam reais e os tornem capazes de ... justificar relações de poder, possibilitando que os subalternos pareçam falar de modo que clamem pela subordinação deles próprios”. Apesar dessa obrigatoriedade, em inúmeras escolas públicas ou particulares da época, principalmente nas localizadas nas colônias, o maior uso estava na língua trazida pelos imigrantes poloneses. Lembramos aqui Rosenblatt (1967, p.117) “E a língua, como traço cultural saliente, é ao mesmo tempo fator da coesão social e alvo das pressões da sociedade, ciosa de preservar sua identidade” e as ideologias que a acompanham.

Em 1937, de acordo com Wachowicz (1970b, p.63), das 167 escolas polonesas no Paraná, 128 estavam em funcionamento, 31 fechadas por falta de professores e 8 escolas estavam em construção. Das 167 escolas, 137 eram leigas e 30 de congregações religiosas. Quanto ao uso da língua “10 escolas utilizavam-se exclusivamente da língua polonesa, enquanto que 14 exclusivamente da portuguesa, ao passo que 143 escolas eram bilíngües, isto é, utilizavam-se simultaneamente das duas línguas, conforme a cadeira a ser lecionada”. Wachowicz nos coloca a par da situação que o governo brasileiro federal e, por consequência,

estadual paranaense, enfrentou:

Não resta dúvida que a rede escolar polonesa retardava a assimilação do descendente da imigração, na comunidade nacional. As escolas da imigração apresentavam às crianças que as freqüentavam a idéia da existência de “duas pátrias”, uma que as viu nascer e as alimentava, outra que paulatinamente ia-se apagando em sua memória, apesar das descrições feitas por seus pais, avós ou professores. Essa idéia de uma pátria longínqua era estimulada e cultivada por estas escolas (WACHOWICZ, 1970b, p.91).

Esse “pertencer a duas pátrias” nos lembra Silva (2009, p.73) ao dizer que o “multiculturalismo apóia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença”. Alerta-nos, porém, para o fato de que “na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição” (SILVA, 2009, p.73). Essa posição, segundo o autor, é tomada, levando-se em conta a dicotomia: identidade (aquilo que se é) e, nesse caso, a diferença (o que o outro é). Esse posicionamento leva-nos a pensar no caso do cultivo às duas pátrias por parte do imigrante polonês e seus descendentes – eu sou brasileiro/eu sou polonês (e, portanto, não sou brasileiro), sem tomar uma decisão e fazendo com que os governos brasileiro e paranaense necessitassem tomar uma decisão por ele (no caso das escolas). Para Silva (2009, p.75), “as afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades”. No caso das escolas polonesas, houve aproximação entre a diferença e a identidade, unindo mundos diferentes e propiciando o respeito a duas identidades que conviviam em uma comunidade (escola). Concordamos com Silva (2009, p.85), através do fato citado anteriormente que a identidade “só tem sentido em relação com uma cadeia de significação formada por outras identidades nacionais que, por sua vez, tampouco são fixas, naturais ou pré-determinadas”. O mesmo autor (SILVA, 2009, p.85) ainda complementa que, no caso das identidades nacionais, a língua é um dos elementos centrais, “a história da imposição das nações modernas coincide, em grande parte, com a história da imposição de uma língua nacional única e comum”. À época de 1917 e anos seguintes, devido à grande contingência de imigrantes que para o nosso país vieram, as autoridades brasileiras sentiram a necessidade de impor a língua brasileira (“língua portuguesa”) sob o suposto estabelecimento da identidade nacional, embora saibamos que o monolinguismo é um mito, carregado de interesses e de ideologias; essa posição é apontada por Santos e Cavalcanti (2008) em sua pesquisa junto a alunos “brasiguaios”. Para Silva (2009, p.81), a identidade, tal como a diferença “está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo

sem hierarquias [...]”. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações de poder. Dessa maneira, a “ordem” para o uso exclusivo da língua portuguesa nas escolas dos imigrantes precisou vir das autoridades federais e estaduais e como a ordem não foi totalmente acatada, pois “10 escolas utilizavam-se exclusivamente da língua polonesa” (WACHOWICZ, 1970b, p.63), houve o fechamento de algumas.

Há, segundo Silva (2009, p.86), movimentos que defendem a mobilidade entre diferentes territórios da identidade. O hibridismo, segundo Silva (2009), na perspectiva da teoria cultural contemporânea e usado no sentido de mistura, conjunção, intercurso entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças

coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas. O processo de hibridização confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferentes identidades nacionais, raciais ou étnicas. A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde grandes traços delas (SILVA, 2009, p.87)

A imigração polonesa e seus descendentes, embora de forma um pouco relutante e guardando muitos traços das identidades e das ideologias trazidas da Polônia para cá, também aceitava e passava a praticar traços de identidades e de ideologias da nova pátria. Para Hall (2009, p.108), “as identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência” e elas (as identidades) “têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos”.

4 CONSTATAÇÕES QUE NOS CONDUZEM A ALGUMAS CONCLUSÕES

Assim como Asker e Martin-Jones (2013) levam ao nosso conhecimento que em Nalut (cidade/comunidade localizada no noroeste da Líbia, cujos habitantes falam berbere, língua dos habitantes indígenas e que é considerada um centro cultural para esse povo - objeto de estudo dessas pesquisadoras), os falantes utilizam a língua berbere em suas interações cotidianas, mas nas escolas e instituições públicas é usado o árabe, língua oficial, notamos que o mesmo ocorre na presença de não falantes de língua polonesa e nas instituições públicas, via de regra, em Cruz Machado, São Mateus do Sul e Mallet (municípios circunvizinhos à UNESPAR-União da Vitória). Em nosso ponto de vista, a ação se dá dessa forma, pois, em comunidades multilíngües, as ideologias linguísticas ganham maior visibilidade/são mais “demarcadas”. Então, em

contextos institucionais, como, por exemplo, a escola, crianças e adolescentes são orientados ideologicamente para o uso da “língua mais valorizada”, que é a portuguesa.

A situação descrita por Makoni e Schieffelin (1994), de que línguas são um produto de intervenções sociais e políticas, é bem exemplificada nas situações descritas acima; as pessoas ideologicamente separam onde “podem” e usam a língua polonesa e onde “precisam” usar somente a portuguesa. Mostramos, a seguir, através de transcrições de entrevistas, essa “separação” de línguas:

(1) Meus avós e meus pais sempre falavam o polonês em casa. A minha primeira língua foi o polonês, portanto é uma língua muito familiar para mim. Comecei a aprender o português quando ia brincar com os vizinhos e depois ao ingressar na escola (E.J.D.).

Outro entrevistado, ao falar dos avós paternos (o avô veio da Polônia e casou-se no Brasil com uma descendente de poloneses), assim se pronunciou:

(2) Por terem vindo da Polônia, tinham dificuldades com a Língua Portuguesa; assim, o idioma predominante nas conversas, principalmente de família, era o polonês, inclusive nas orações. Nós sofremos bastante a influência da língua, pois meus pais falavam muito o polonês (L.R.G.).

Ao falarem sobre a importância atribuída à língua dos avós, um entrevistado mencionou que a avó

(3) dizia que era importante que aprendêssemos polonês para não deixar a língua morrer (L.R.G.).

(4) Sempre pratiquei o polonês quando ia na casa dos avós ou na casa dos pais. Isto despertou o interesse em estudar mais a língua polonesa. Eu estudava o polonês em casa. Daí tive a oportunidade de fazer uma especialização na UFPR e também cursos mais rápidos na Polônia. Isto me ajudou a melhorar muito o polonês e principalmente conhecer a sua gramática que é bastante difícil. Enquanto estudava o polonês, também iniciei aulas para alunos do Colégio São Mateus e comunidade, através do CELEM (E.J.D.)

Podemos associar as citações das entrevistas ao que nos dizem Woolard e Schieffelin (1994, p.55-56) sobre ideologias linguísticas: “ideologias preveem e reproduzem ligações que associam línguas a grupos e identidades pessoais, à estética, à moralidade e à epistemologia”. No último trecho transcrito (4), podemos, além disso, lembrar da citação de Heath (1977) em Woolard e Schieffelin (1994, p.57): “ideias autoevidentes e objetivos que um grupo mantém

acerca dos papéis da língua nas experiências sociais de membros de modo que eles contribuam para a expressão do grupo”.

Lembramos, para encerrar, que nesse campo de pesquisa, há muito que ser visto e estudado.

REFERÊNCIAS

ASKER, Adel e MARTIN-JONES, Marilyn. A classroom is not a classroom if students are talking to me in Berber: language ideologies and multilingual resources in secondary school English classes in Libya. In: *Language and Education*, 27:4, p.343-355, 2013.

BAGNO, Marcos e RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação lingüística no Brasil. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Vol.5, nº01, 2005. Disponível em www.redalyc.org/artículo.oa Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Sistema de Información Científica. Acesso em 12-05-2014.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução: ÁVILA, Myriam; REIS, Eliana Lourenço de Lima e GONÇALVES, Gláucia Renate. Belo Horizonte:Ed.UFMG, 2014.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas Híbridas*. Tradução: LESSA, Ana Regina e CINTRÃO, Heloísa Pezza. São Paulo:EDUSP, 2015.

CARMO, Michel Soares do. *Mapeamento dos Estudos sobre Ideologia Linguística no Brasil*. Anais International Congress of Critical Applied Linguistics, Brasília, 2015.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *Identidade e Discurso*. Campinas:Ed.UNICAMP, 2003.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Tradução: MACHADO, R. Rio de Janeiro:Graal, 1979.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e Diferença - A perspectiva dos estudos culturais*. 9ª ed. Petrópolis:Vozes, 2009.

HOBBSAWM, Eric. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. 3ª ed. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1990.

IRVINE, Judith T. e GAL, Susan. Language Ideology and Linguistic Differentiation. In: KROSKRITY, P.V. (org.). *Regimes of Language: Ideologies Politics and Identities*. Santa Fe-New Mexico:School of American Research Press, p.35-85, 2000.

KROSKRITY, Paul. Language Ideology. In: DURANTI, Alessandro. *Acompanion to linguistic anthropology*. Malden-MA-USA:Blackwell Publishing, 2004.

MAKONI, Sinfree e MEINHOF, Ulrike. Linguística aplicada na África: Desconstruindo a noção de “língua”. In: MOITA, Lopes, Luiz Paulo (org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo:Parábola, p.191-213.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: MOITA LOPES, Luiz

Paulo (org.). *O Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo:Parábola, 2013.

ROSENBLATT, Ángel. *El critério de corrección lingüística – unidad o pluralidad de normas em el español de España y América*. Bogotá, 1967. Disponível em www.persee.fr/.../hispa. Acesso em 15-06-2014.

SANTOS, Maria Elena Pires e CAVALCANTI, Marilda do Couto. *Identidades Híbridas, Língua(gens) Provisórias: alunos “brasiguaios” em foco*. Trabalhos de Linguística Aplicada, Campinas, V.47(2), p.429-446, jul/dez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Identidade e diferença – A perspectiva dos estudos culturais*. 9ª ed. Petrópolis:Vozes, 2009.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução: BAGNO, Marcos. São Paulo:Parábola, 2014.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. A “febre brasileira” na imigração polonesa. In: *Anais da Comunidade Brasileiro-Polonesa*. Vol.I – Ano 1970. Curitiba:Superintendência das Comemorações do Centenário da Imigração Polonesa ao Paraná, 1970a.

_____. As escolas da colonização polonesa no Brasil. In: *Anais da Comunidade Brasileiro-Polonesa*. Vol.II – Ano 1970. Curitiba:Superintendência das Comemorações do Centenário da Imigração Polonesa ao Paraná, 1970b.

_____. *O camponês polonês no Brasil*. Curitiba:Fundação Cultural Casa Romário Martins, 1981.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Identidade e diferença – A perspectiva dos estudos culturais*. 9ª ed. Petrópolis:Vozes, 2009.

WOOLARD, Kathryn e SCHIEFFELIN, Bambi B. *Annual Review Anthropology*, V.23, p.55-82, 1994.

A EPIFANIA E O FEMININO NO CONTO “AMOR” DE CLARICE LISPECTOR

Bianca Cardoso Batista (UNISC/CAPES)

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade a mulher vem adquirindo espaço nos mais variados campos de trabalho e em diversas esferas da sociedade. Anos de luta e reivindicação oportunizaram autonomia, voz e alguns direitos que, até então, pareciam não existir. O reconhecimento da mulher enquanto um ser social participante e ativo parece, finalmente, estar emergindo, contudo é necessário observar criticamente a situação atual e verificar se esse espaço é, de fato, pertencente a elas, uma vez que o imaginário coletivo e o senso comum ainda são fortemente marcados por um pensamento patriarcal que vê no gênero feminino uma figura de inferioridade, sensibilidade e outros predicados que não dão conta da subjetividade humana.

O presente artigo tem por objetivo realizar uma interpretação do conto “Amor” do livro *Laços de Família*, de Clarice Lispector, a partir das perspectivas de Simone de Beauvoir (1967, 1970) acerca do pensamento patriarcal sobre a figura feminina. O texto apresenta o imaginário coletivo sobre a figura da mulher a partir das reflexões da autora discutindo sua permanência e validade na contemporaneidade. Posteriormente, o estudo apresenta o posicionamento mais recente de Joan Wallach Scott (1995) que aponta problemas nas teóricas e críticas do patriarcado a fim de um contraponto das percepções abordadas. O estudo expõe, ainda, um breve resumo da vida e produção literária da autora Clarice para, finalmente, realizar a interpretação do conto e identificar as questões discutidas por Beauvoir.

2 A FIGURA FEMININA, POR BEAUVOIR

Como embasamento teórico pertinente ao texto “Amor” a ser, posteriormente, interpretado, foram escolhidos o primeiro (1970) e o segundo (1967) volume da obra *Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir que apresenta posicionamentos sobre o imaginário coletivo da cultura patriarcal relacionados à figura feminina. Nesta perspectiva, a mulher se torna o outro absoluto, um indivíduo sem identidade, sobre o qual o homem deposita todos os seus anseios, aspirações e frustrações. Diante disso, a mulher não apenas é dependente do homem, mas ela, simplesmente, não existe sem ele.

Ao pensar a mulher como sujeito, ou seja, um ser que existe no mundo, Beauvoir (1970, p.182) afirma que não foi criado um mito viril em que os projetos da mulher fossem refletidos. Em suas palavras: “elas[as mulheres] não possuem nem religião nem poesia que

lhes pertençam exclusivamente; é ainda através dos sonhos dos homens que elas sonham”. Nessa perspectiva, reflete-se sobre o fato de que a figura feminina não possui um lugar seu no mundo, possui apenas um espaço reservado a partir do homem, sempre em semelhança ou oposição a ele.

Para Beauvoir (1970, p. 213), o pensamento patriarcal, ou seja, o imaginário coletivo no qual a mulher ainda é vista apenas a partir da imagem do homem, não somente condena a mulher, atribuindo-lhe tudo que é positivo ou negativo, mas também rouba seu encanto: “A magia feminina foi profundamente domesticada dentro da família patriarcal”. Isso pode ser observado, por exemplo, nas funções cotidianas do lar, nas quais a mulher acaba aprisionada numa rotina infinita de atividades a serem constantemente desfeitas, e refeitas – como a limpeza da casa, por exemplo.

É importante perceber a atualidade do texto de Beauvoir, pois, embora tenha sido escrito há quase de 70 anos, os comportamentos por ela descritos, infelizmente, ainda podem ser facilmente reconhecidos em famílias contemporâneas. Segundo a autora, para o homem médio ocidental, a mulher ideal seria aquela “que se submeta livremente a seu domínio, que não aceite suas ideias sem discussão, mas que ceda diante de seus argumentos, que lhe resista com inteligência para acabar deixando-se convencer” (BEAUVOIR, 1970, p. 228).

Embora, atualmente, a mulher tenha conquistado relevante espaço nas mais diversas áreas, o imaginário coletivo ainda tem nela o símbolo da fragilidade e submissão. Segundo Beauvoir, o homem busca uma mulher que até lhe ofereça o desafio, questionando-o vez ou outra, mas que, por fim, acabe cedendo. Apesar de aparentemente arcaico, esse ainda é o pensamento predominante masculino. Nas famílias mais tradicionais e conservadoras a mulher não possui voz ou o direito de opinar. “Ser mulher, diz Kierkegaard, em *Etapas no Caminho da Vida*, é algo tão estranho, tão complexo, tão complicado que nenhum predicado consegue exprimi-lo e que os múltiplos predicados que desejaríamos empregar se contradiriam de tal modo que só uma mulher o pode suportar”. Isso decorre do fato de que ela não é considerada positivamente, tal qual é para si, mas negativamente, tal qual se apresenta ao homem (KIERKEGAARD apud BEAUVOIR, 1970, p.183).

Diante disso, é por meio dela que o homem aprende a felicidade, o sofrimento, o vício, a virtude, o desejo, a renúncia, o devotamento, a tirania. É a partir da mulher que ele faz a aprendizagem de si mesmo. Neste sentido, “ela é o jogo e a aventura, mas também a provação; é o triunfo da vitória e o, mais áspero, do malogro superado; é a vertigem da perda, o fascínio da danação, da morte” (BEAUVOIR, 1970, p. 242).

Assim, é possível compreender porque a mulher possui uma dupla e decepcionante aparência, pois ela se torna tudo aquilo que o homem aspira e tudo o que ele não pode possuir. Desde a pureza do bem até o extremo do mal, a mulher possui carnalmente todos os princípios morais e seus opostos: é o conteúdo da ação e o que lhe contrapõe, a autoridade do homem sobre o mundo e o seu fracasso. “O homem se procura inteiramente nela e ela é Tudo. Só que ela é Tudo à maneira do inessencial: é todo o Outro. Enquanto outro, ela é também outra e não ela mesma, outra e não o que dela é esperado” (BEAUVOIR, 1970, p. 242). Ao ser tudo, a mulher nunca é, justamente, o que deveria ser, ela é eterna decepção, o próprio desapontamento da existência que nunca consegue se atingir inteiramente ou se reconciliar com a totalidade dos existentes (BEAUVOIR, 1970).

Além da discussão acerca do pensamento patriarcal, dos mitos, do senso comum e do imaginário coletivo relativo a figura feminina, Beauvoir (1967) apresenta a perspectiva do casamento e da maternidade como as únicas possíveis aspirações e finalidades da mulher. Diante disso, o primeiro destino que a sociedade indica tradicionalmente a ela é o cargo de esposa através do casamento. “Em sua maioria, ainda hoje, as mulheres são casadas, ou o foram, ou se preparam para sê-lo, ou sofrem por não o ser. É em relação ao casamento que se define a celibatária, sinta-se ela frustrada, revoltada ou mesmo indiferente ante essa instituição”. (BEAUVOIR, 1967, p. 165)

A obra referida de Beauvoir foi escrita tradicionalmente em 1949, contudo, ainda hoje, essa realidade é pertinente. O casamento, embora não seja mais a primeira e, talvez, mais importante escolha das mulheres – o que poderia ser uma realidade na época – ainda hoje é uma das questões que pauta a sua vida desde o nascimento. Isso não significa que o casamento e a maternidade não possam ser o único e mais importante objetivo da mulher contemporânea. Contudo, o importante é que a mulher, enquanto ser humano consciente de si e de suas possibilidades, escolha ser o que desejar.

A autora do patriarcado (1967, p. 166) afirma que o casamento sempre se manifestou de maneira radicalmente distinta para o homem e para a mulher. Ambos os sexos são indispensáveis um ao outro, contudo essa necessidade nunca produziu qualquer reciprocidade. O homem em sociedade é um sujeito autônomo e completo que é encarado, antes de mais nada, como produtor. Sua vida justifica-se pelo trabalho que disponibiliza à coletividade. Assim, é possível compreender as razões pelas quais o papel de reprodutora e doméstica nos quais a mulher se confinou, por muitas décadas, não lhe assegurou semelhante dignidade:

[...] dia após dia, é preciso lavar os pratos, espanar os móveis, consertar a roupa, que no dia seguinte já estarão novamente sujos, empoeirados, rasgada. A dona de casa desgasta-se sem sair do lugar; não faz nada, apenas perpetua o presente; não tem a impressão de conquistar um Bem positivo e sim de lutar indefinidamente contra o Mal. É uma luta que se renova todos os dias (BEAUVOIR, 1967, p.199-200).

Neste sentido, as tarefas domésticas cotidianas não se apresentam como algo plausível ou digno de qualquer importância. O lar – e todas as imbricações que a palavra apresenta – parece insuficiente para dar à mulher qualquer autonomia. São tarefas absurdamente desgastantes, mas que, por fim, não possuem qualquer valor, são apenas atividades a serem realizadas.

Graças aos veludos, às sedas, às porcelanas de que se cerca, a mulher poderá satisfazer [...] nesse cenário uma expressão de sua personalidade; foi ela quem escolheu, fabricou, "descobriu" móveis e bibelôs, quem os arrumou segundo uma estética em que a preocupação da simetria ocupa em geral lugar importante; devolvem-lhe sua imagem singular, dando socialmente testemunho de seu padrão de vida. O lar é, portanto, para ela o quinhão que lhe cabe na terra, a expressão de seu valor social, de sua mais íntima verdade. Como ela não faz nada, ela se procura avidamente no que tem (BEAUVOIR, 1967, p. 197).

A autora afirma que da chefia de sua residência, a mulher tira a sua justificação social. Ela também tem a incumbência de cuidar da alimentação, das roupas, e de um modo geral para a sustentação da associação familiar. Todavia, trata-se, apenas de uma atividade que não a arranca de sua imanência, que não lhe permite autonomia e afirmação singular de si mesma: “A mulher encerrada no lar não pode fundar ela própria sua existência; não tem os meios de se afirmar em sua singularidade e esta, por conseguinte, não lhe é reconhecida” (BEAUVOIR, 1967, p. 294).

3 PERSPECTIVA CRÍTICA SOBRE BEAUVOIR

Joan Wallach Scott (1995) faz alguns apontamentos sobre as perspectivas teóricas relativas ao pensamento de autoras que refletem o patriarcado como Beauvoir. Diante disso, explica que embora elas tenham questionado a desigualdade entre homens e mulheres de importantes maneiras, suas proposições possuem alguns problemas para os/as historiadores/as. Isso porque entende que, embora tenham proposto uma análise interna ao próprio sistema de gênero, as autoras do patriarcado também garantem a precedência deste princípio na organização social analisada em seu conjunto. Contudo, destaca que essas teorias não mostram o que a desigualdade de gênero tem em comum com outras formas de desigualdade.

Em segundo lugar, essa crítica ao pensamento patriarcal segue fundamentada na diferença física “quer a dominação tome a forma da apropriação do trabalho reprodutivo da

mulher pelo homem quer tome a forma da objetificação sexual das mulheres pelos homens” (SCOTT, 1995, p.78). Qualquer diferença física adquire um caráter universal e imutável, até mesmo quando as teóricas dão importância para a existência de mutações nas formas e nos sistemas de desigualdades de gênero. Diante disso, um pensamento que leva em consideração apenas a variável da diferença física é problemático para os historiadores visto que implica um significado constante ou essencial para o corpo humano – sem dar a importância necessária para a construção cultural ou social – e, em decorrência, a a-historicidade do próprio gênero. Numa certa perspectiva, a história torna-se um epifenômeno, que fornece infindáveis variações para o mesmo tema constante de uma desigualdade de gênero vista como fixa. (SCOTT, 1995, p.78).

Para Scott (1995), é preciso avançar a reflexão sobre o tema e não apenas tratar a oposição entre homem e mulher como a problemática, mas sim como algo que é contextualmente determinado e repetidas vezes construído. Diante disso, propõe que o questionamento não deve ser somente “o que está em jogo em debates que invocam o gênero para explicar ou justificar suas posições, mas também como compreensões implícitas de gênero estão sendo invocadas ou reinscritas” (SCOTT, 1995, p.93).

Neste sentido, algumas questões possíveis e propostas pela autora são: Qual é a relação entre as leis sobre as mulheres e o poder de Estado? Por que (e a partir de quando) as mulheres são invisíveis historicamente, ainda que se saiba que elas estiveram presentes em grandes e pequenos episódios da história humana? O gênero legitimou a emergência de carreiras profissionais? Como as instituições sociais agruparam o gênero em seus pressupostos e em suas organizações? Houve, em algum ponto, conceitos de gênero genuinamente igualitários sobre os quais fossem projetados ou até mesmo fundados sistemas políticos? (SCOTT, 1995)

4 MAIS DO QUE UMA ESCRITORA, UMA CLARICE

Interpretar um texto é sempre um desafio que envolve a tríade: leitor, texto e autor. Neste sentido, entende-se a importância de apresentar uma contextualização da trajetória da autora, jornalista e escritora Clarice Lispector que é reconhecida, atualmente, como uma das mais importantes figuras da literatura brasileira. Ela nasce em 1920, em Tchetchelnik, na Ucrânia e seu nome de nascimento é Haia Pinkhasovna Lispector. Entretanto, após ela e a família emigrarem para Maceió, em março de 1922, passa a se chamar Clarice. Desde muito nova aprende a ler e escrever, se interessa por línguas como o inglês, francês e aprende, ainda, o iídiche, idioma de seus familiares.

Um dos acontecimentos mais trágicos de sua biografia é a morte da mãe, quando possui, apenas, 9 anos de idade. Em 1937 muda-se com a família para o Rio de Janeiro e ingressa no

curso de Direito formando-se em 1943 – ano no qual se casa com o colega de turma Maury Gurgel Valente e estreia na literatura com o romance *Perto do coração selvagem*. Em função da carreira do marido, que é Diplomata do Ministério das Relações Exteriores, Clarice conhece e mora em diversos países como a Inglaterra, Estados Unidos e Suíça – país em que, em 1949, tem seu primeiro filho, Pedro, e quatro anos depois, nos Estados Unidos, o segundo filho, Paulo.

Em 1959 se divorcia e retorna para o Rio de Janeiro com os dois filhos. Aqui começa a trabalhar na área do jornalismo, assumindo a coluna Correio Feminino, no Jornal Correio da Manhã e, posteriormente, a coluna Só Para Mulheres, no Diário da Noite. Em 1960 lança a coletânea de contos *Laços de família*, que recebe o Prêmio Jabuti da Câmara Brasileira do Livro e, um ano mais tarde publica *A maçã no escuro* pelo qual recebe o prêmio de melhor livro do ano (em 1962). Em 1966 sofre diversas queimaduras em seu corpo e na mão direita ao dormir com um cigarro aceso. Sua recuperação ocorre através de inúmeras cirurgias o que provoca seu isolamento, embora continue sempre escrevendo. Em 1969 já possui mais de dez volumes publicados. No ano de sua morte, em 1977, publica *A hora da estrela*.

5 ANA E A EPIFANIA

O conto explora a rotina de Ana, uma dona de casa exemplar que, ao retornar do mercado, é profundamente abalada por um episódio que mudará sua vida dali para a frente: observar um cego mascando chicletes. Contudo, a história tem início com uma grande descrição da suposta família perfeita: “Os filhos [...] eram bons, uma coisa verdadeira e sumarenta [...] cresciam, tomavam banho, exigiam para si, malcriados, instantes cada vez mais completos” (LISPECTOR, 1998, p. 24). Aí já é possível identificar algum incômodo com a realidade da protagonista.

O mesmo pode ser percebido a seguir: “O calor era forte no apartamento que estavam aos poucos pagando. Mas o vento batendo nas cortinas [...] lembrava-lhe que se quisesse podia parar e enxugar a testa, olhando o calmo horizonte” (LISPECTOR, 1998, p. 24). Nesse fragmento nota-se uma espécie de liberdade aprisionada a qual Ana está submetida inconscientemente: pode-se inferir que a personagem queira convencer a si mesma de que está tudo bem – assim como o ser humano, eventualmente, diante de situações incômodas finge que o vento na janela pode amenizar o calor insuportável para sossegar o desespero ou, simplesmente, para não pensar sobre *nada*.

É interessante observar o jogo de metáforas utilizadas pela autora para descrever o sentimento de cárcere de Ana diante do estilo de vida doméstico: “Como um lavrador. Ela plantara as sementes que tinha na mão, **não outras, mas essas apenas**. E cresciam árvores”

(grifo meu, LISPECTOR, 1998, p. 24). No fragmento destacado percebe-se a crítica de gênero uma vez que a protagonista, em função da realidade na qual está imersa, não havia se permitido considerar outras *sementes* que não fossem a casa, o marido e os filhos. Neste sentido, o texto questiona o leitor atento a refletir sobre a alienação em que a mulher, muitas vezes, vive, sendo conduzida por seu contexto social, econômico e histórico.

O texto segue, em tom de sarcasmo, descrevendo as inúmeras atividades às quais Ana é, diariamente, exposta: “Crescia sua rápida conversa com o cobrador de luz, crescia a água enchendo o tanque, cresciam seus filhos, crescia a mesa com comidas, o marido chegando com os jornais e sorrindo de fome, o canto importuno das empregadas do edifício” (LISPECTOR, 1998, p. 24). A repetição do verbo crescer não apenas ressalta o passar do tempo, mas a monotonia com a qual isso ocorre. O trecho a seguir revela a dedicação dessa protagonista: “Ana dava **a tudo**, tranquilamente, sua mão pequena e forte, sua corrente de vida” (grifo meu, LISPECTOR, 1998, p. 24). É interessante observar a utilização minuciosa das palavras ao retratar que essa personagem, embora insatisfeita, inconscientemente, doa-se integralmente **a tudo**.

O incômodo de Ana se evidencia, porém, nos próximos parágrafos do conto, nos quais a autora descreve que “Certa hora da tarde era mais perigosa. Certa hora da tarde as árvores que plantara riam dela. Quando nada mais precisava de sua força, inquietava-se” (LISPECTOR, 1998, p. 25), ou seja, no momento em que Ana esgota suas atividades domésticas, suas tarefas como mãe e esposa e nada mais requer sua atenção, angustia-se. Diante disso, para desviar-se desses pensamentos, Ana decide ir ao mercado.

Antes da quebra dos ovos – que talvez seja a maior e melhor metáfora empregada no conto, ou ainda, a que melhor traduz o que ocorre a essa personagem – antes da epifania, o texto salienta a falta de autonomia dessa personagem:

Por caminhos tortos, viera a cair **num destino de mulher**, com a **surpresa de nele caber como se o tivesse inventado**. O homem com quem casara era um homem verdadeiro, os filhos que tivera eram filhos verdadeiros. Sua juventude anterior parecia-lhe estranha como uma doença de vida. [...] O que sucedera a Ana antes de ter o lar estava para sempre fora de seu alcance: uma exaltação perturbada que tantas vezes se confundira com felicidade insuportável. **Criara em troca algo enfim compreensível, uma vida de adulto. Assim ela o quisera e escolhera.** (grifo meu, LISPECTOR, 1998, p. 25-26).

No trecho acima pode-se perceber a profunda crítica ao pensamento patriarcal. Os trechos destacados remetem a ideia de que a mulher está condenada a um universo que não é o seu, ou seja, que não foi feito para ela, porém, sem perspectiva diferente para sua existência.

Posteriormente Ana descreve o começo de “um vento mais úmido que anunciava não apenas, o fim da tarde, mas o fim da hora instável” (LISPECTOR, 1998, p. 27). Neste trecho a protagonista, mais uma vez, salienta a existência dessa hora do dia em que se sente propensa a pensamentos inadequados: “Foi então que olhou para o homem parado no ponto. [...] Era um cego. O que havia mais que fizesse Ana se aprumar em desconfiança? Alguma coisa intranquila estava sucedendo. Então ela viu: o cego mascava chicles... Um homem cego mascava chicles” (LISPECTOR, 1998, p. 27). Talvez a cegueira do homem relacionada à eternidade presa à imagem do chiclete sejam a imagem que desperte Ana de sua própria realidade opaca:

Mas os ovos se haviam quebrado no embrulho de jornal. Gemas amarelas e viscosas pingavam entre os fios da rede. O cego interrompera a mastigação e avançava as mãos inseguras, tentando inutilmente pegar o que acontecia. O embrulho dos ovos foi jogado fora da rede e, entre os sorrisos dos passageiros e o sinal do condutor, o bonde deu a nova arrancada de partida. (LISPECTOR, 1998, p. 27-28).

Este talvez seja o momento mais importante do conto, pois é aí que fica evidente a metáfora de ruptura no pensamento da protagonista. Quando ela se dá por conta de detalhes que, embora de algum modo soubesse, vinha escondendo de si mesma ao longo dos anos. É precisamente neste instante que Ana mergulha em uma epifania e passa a perceber coisas que há muito lhe perturbavam:

Expulsa de seus próprios dias, parecia-lhe que as pessoas na rua eram periclitantes, que se mantinham por um mínimo equilíbrio à tona da escuridão — e por um momento a falta de sentido deixava-as tão livres que elas não sabiam para onde ir. [...] O que chamava de crise viera afinal. E sua marca era o prazer intenso com que olhava agora as coisas, sofrendo espantada. O calor se tornara mais abafado, tudo tinha ganho uma força e vozes mais altas (LISPECTOR, 1998, p. 29-30).

A dona de casa entende a linha tênue que a separava de alcançar a compreensão de sua realidade. Ana percebe que os caminhos que trilhara até ali não foram escolhidos por ela conscientemente, mas automaticamente. Como se tivesse se deixado conduzir a uma vida que já fora escolhida para ela. E embora muitas vezes sentisse que algo não parecia ser o certo, se esforçara para manter tudo em funcionamento:

Ela apaziguara tão bem a vida, cuidara tanto para que esta não explodisse. Mantinha tudo em serena compreensão, separava uma pessoa das outras, as roupas eram claramente feitas para serem usadas e podia-se escolher pelo jornal o filme da noite — tudo feito de modo a que um dia se seguisse ao outro. E um cego mascarando goma despedaçava tudo isso (LISPECTOR, 1998, p. 30-31).

Neste ponto da narrativa, ela dá-se por conta de que havia perdido seu ponto de descida e, ainda desorientada, acaba no banco de um atalho dentro do Jardim Botânico, onde fica por um longo período. É lá que Ana passa a ver a vida sob outra perspectiva: “A vastidão parecia acalmá-la, o silêncio regulava sua respiração. Ela adormecia dentro de si” (LISPECTOR, 1998, p. 32). Ana observa cautelosamente os mais diversos aspectos ao redor do Jardim, desde a penumbra dos ramos até o movimento leve e íntimo de um poderoso gato que logo desaparece. Segundo o texto, embora sujo, o local parece sedutor: “A crueza do mundo era tranqüila. O assassinato era profundo. E a morte não era o que pensávamos. [...] A decomposição era profunda, perfumada [...] O Jardim era tão bonito que ela teve medo do Inferno” (LISPECTOR, 1998, p. 33-34).

Quando percebe o passar do tempo, Ana sai às pressas e, ao chegar em casa, é recepcionada pela desconcertante limpeza do apartamento, um paradoxo à sujeira do jardim: “A sala era grande, quadrada, as maçanetas brilhavam limpas, os vidros da janela brilhavam, a lâmpada brilhava — que nova terra era essa? E por um instante a vida sadia que levava até agora pareceu-lhe um modo moralmente louco de viver” (LISPECTOR, 1998, p. 35). A protagonista encontra o filho, abraça-o com força e espanto, quase machucando-o e murmura: “A vida é horrível, disse-lhe baixo, faminta. [...] Sentia as costelas delicadas da criança entre os braços, ouviu o seu choro assustado. Mamãe, chamou o menino. [...]. Não deixe mamãe te esquecer, disse-lhe” (LISPECTOR, 1998, p. 35-36).

Ana compreende as implicações da epifania com o cego e se redescobre como ser humano ao entender que sua identidade é maior do que as atividades de doméstica, mãe ou esposa. Percebe que há um vasto universo de possibilidades que quer experimentar, simplesmente porque pode e, mais ainda, por que não as percebera, anteriormente: “A vida do Jardim Botânico chamava-a como um lobisomem é chamado pelo luar [...] Estou com medo, disse sozinha na sala. Levantou-se e foi para a cozinha ajudar a empregada a preparar o jantar” (LISPECTOR, 1998, p. 37).

Perplexa e completamente horrorizada com as recentes descobertas, ela prepara o jantar e recebe os convidados com um comportamento estranho diante dos outros: “Andava de um lado para outro na cozinha, cortando os bifés, mexendo o creme [...] estava um pouco pálida e ria suavemente com os outros” (LISPECTOR, 1998, p. 38). A protagonista percebe estranhamente o comportamento dos outros que pareciam: “Cansados do dia, felizes em não discordar, tão dispostos a não ver defeitos. Riam-se de tudo, com o coração bom e humano” (LISPECTOR, 1998, p. 38-39).

Ao final do conto, a protagonista tem um profundo susto quando o fogão, que estava com um problema, dá um estouro, abalando, ainda mais, sua estrutura emocional:

[...] Hoje de tarde alguma coisa tranqüila se reventara, e na casa toda havia um tom humorístico, triste. É hora de dormir, disse ele, é tarde. Num gesto que não era seu, mas que pareceu natural, segurou a mão da mulher, levando-a consigo sem olhar para trás, afastando-a do perigo de viver. Acabara-se a vertigem de bondade. E, se atravessara o amor e o seu inferno, penteava-se agora diante do espelho, por um instante sem nenhum mundo no coração. Antes de se deitar, como se apagasse uma vela, soprou a pequena flama do dia. (LISPECTOR, 1998, p. 39-40).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que oferecer respostas, este trabalho se propõe a despertar questões. Fica evidente que as perspectivas teóricas de Simone de Beauvoir revolucionaram a percepção das mulheres sobre si mesmas, uma vez que a autora foi uma das, se não a primeira, a abordar a figura feminina com um olhar sensível, porém crítico e contestador. A maior parte de suas inferências não apenas revela a realidade de muitas mulheres, como também, apesar do passar dos anos, ainda é pertinente e faz sentido na atualidade. Joan Scott salienta a relevância de Beauvoir, porém questiona a ausência de uma reflexão aprofundada no que diz respeito a desigualdade de gênero em comparação com outras formas de desigualdade.

A mulher contemporânea possui autonomia em diversos sentidos, conseguiu conquistar espaços na sociedade, no mercado de trabalho e, até mesmo, no imaginário coletivo. Contudo, possui um longo caminho a ser trilhado cotidianamente, não apenas para reforçar os valores que alcançou, mas, principalmente, para encontrar sua subjetividade, o local merecido num universo no qual não precise existir numa comparação constante com o homem. Mais do que uma disputa, a mulher deve buscar seu autoconhecimento, descobrir sua identidade e o que, de fato, lhe dá completude e plenitude.

O conto “Amor” e a personagem Ana são apenas um exemplo de algumas mulheres que, de modo intuitivo e, por alguma razão, compreendem, que são livres para escolherem o que quiserem ser. Diante disso, percebe-se que as críticas feitas por Simone de Beauvoir, em relação ao modo como as mulheres devem ser, são apenas imposições que não refletem o que elas, de fato, podem ser – se assim o desejarem. Neste sentido, algumas mulheres, em algum ponto, sofrem esse estalo de epifania e encontram-se consigo mesmas. Assim como no texto, não se sabe, ao certo, o rumo que darão as suas vidas, o que é notório é que jamais serão as mesmas.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: a experiência vivida* (Vol. 2). 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: fatos e mitos* (Vol. 1). 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

LISPECTOR, Clarice. *Laços de família: contos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. 196 p.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99. Disponível em: <<http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/SCOTTJoanGenero.pdf>>. Acesso em 14 de setembro de 2016.

OS DESAFIOS DA TRADUÇÃO DE QUADRINHOS

Bianca de Lima Reys (UNIRITTER/CAPES)
Dra. Valéria Silveira Brisolará (UNIRITTER)

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As imagens sempre fizeram parte da comunicação do homem. Alguns teóricos relembram a época em que, por falta de uma linguagem oral bem estruturada, o homem desenhava nas paredes animais e símbolos para representar rituais e aspectos de sua forma de viver. Posteriormente, o homem passou a contar histórias por meio de grandes pinturas e murais nas paredes. Mais tarde, foram desenvolvidas outras formas de expressão por imagens, tais como a fotografia, as fotonovelas, até chegarmos mais recentemente com as chamadas histórias em quadrinhos (ou HQs). No momento atual, as HQs se expandiram em diferentes formas, constituindo algumas particularidades para o gênero. Partindo dessa premissa, e considerando a atual e crescente popularização das HQs no mercado editorial, é relevante refletir sobre essa linguagem híbrida que se apresenta de diversas formas hoje: gibis, *mangás*, *webcomics*, *comics*, tirinhas, *manhwa*, charges. Todas essas formas possuem características próprias, relacionadas à cultura na qual são produzidas. Com a popularização dos HQs, conseqüentemente, muitos delas estão sendo traduzidas para diferentes línguas e apresentam desafios ao tradutor. Assim, este trabalho pretende apresentar alguns diferentes tipos de história em quadrinhos para, a partir delas, refletir sobre as possíveis dificuldades de tradução que apresentam, a partir de uma revisão da literatura sobre a composição e tradução de histórias em quadrinhos. Dessa forma, após as considerações iniciais, na segunda seção, tem-se um apanhado histórico sobre a concepção dos quadrinhos com reflexões sobre o surgimento da necessidade de tradução. Na terceira seção, são apresentadas algumas reflexões sobre o gênero quadrinhos seguidas por algumas considerações sobre as relações entre imagem e texto, característicos do gênero. Assim, na quarta seção, uma breve análise sobre alguns tipos de quadrinhos mais comuns servirá de suporte para as reflexões sobre possíveis desafios que cada um desses tipos de quadrinhos pode suscitar para a tradução e o tradutor. E, por fim, são apresentadas algumas considerações finais.

2. AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: HISTÓRIA, DISSEMINAÇÃO E NECESSIDADE DE TRADUÇÃO

Alguns teóricos consideram o surgimento dos quadrinhos como vindos da antiguidade, quando o homem deixava seus registros nas paredes, por meio de desenhos. Naquela época, a

linguagem imagética já se constituía. Já Luyten (1985) afirma que os quadrinhos surgiram como uma manifestação cultural de massa, nos EUA, por meios dos *Syndicates*, aliados a um “esquema de produção e distribuição das revistas em quadrinhos” (CHINEN, 2011, p.44), considerado o grande marco das HQs. Entretanto, só se tornaram realmente populares com a imprensa moderna, por meio de jornais de grandes tiragens, que barateavam os custos das publicações (CHINEN, 2011). Assim, as HQs propagavam discursos políticos-ideológicos, em um período de guerra. Como exemplo disso, tem-se a criação de super-heróis que "agiam para o bem das leis vigentes" (LUYTEN, 1985, p.34) como o super-homem que combatia vilões e o Capitão América que lutava contra o nazismo (LUYTEN, 1985). A partir de então, de acordo com Luyten (1985), os quadrinhos foram ganhando cada vez mais notoriedade e a população passou a consumi-los com mais frequência. Mais tarde, ao perceber o poder de comunicação das HQs entre as massas, e as mensagens ideológicas que carregavam, o governo passou a disseminar discursos contra os quadrinhos afirmando que eram nocivos às crianças, que as tornavam rebeldes, entre outros absurdos. Assustados e atordoados por todo o contexto histórico de pós-guerra em que viviam, tanto pais quanto professores compraram essa ideia e proibiram seus filhos de consumir quadrinhos.

Felizmente, houve uma reviravolta nos anos 60, quando a academia francesa e a italiana começaram a perceber o valor da comunicação de massas, e deram início aos seus estudos, passando, pouco a pouco, a reconstituir o valor dos quadrinhos. No Brasil, esse valor foi reconstituído, principalmente, após a inclusão das histórias em quadrinhos no Programa Nacional Biblioteca da Escola, em 2006, que visava à distribuição e inclusão das HQs nas escolas como auxílio a práticas pedagógicas, de acordo com Vergueiro e Ramos (2009). Com isso, e em decorrência de as HQs serem consideradas um gênero literário, passou-se a produzir HQs com mais intensidade, em especial, adaptações literárias. Embora o motivo para essa expressiva produção tenha sido de cunho puramente mercantil, o fato é que também se passou a consumir quadrinhos com maior intensidade e, percebendo seu potencial, as editoras brasileiras passaram a trazer mais quadrinhos produzidos fora, dando início a uma nova necessidade editorial: as traduções de quadrinhos, que, até então, eram ignoradas por instituições. No Brasil, há poucos cursos que se propõe a especializar tradutores nessa área (muitos são propostos como oficinas ou minicursos presenciais e EAD), mas a procura parece crescer, visto que os quadrinhos estão cada vez mais popularizados e ao mesmo tempo a academia busca estudá-los.

3. GÊNERO EM SI: RELAÇÕES ENTRE IMAGEM E ESCRITA

Para Bakhtin (2003), a língua pertence a uma atividade dialógica entre sujeitos da interação, inseridos num contexto socio-histórico, e ocorre com o auxílio dos gêneros discursivos. Esses gêneros, no entanto, não são fixos e imutáveis, visto que o contexto socio-histórico pode levar esses gêneros a sofrerem variações. Assim, acredita-se que tenha acontecido com os quadrinhos, que se firmaram no período de pós-guerra, nos Estados Unidos e Japão, como uma forma de entretenimento e contracultura, e incorporou o verbal ao imagético em sua composição. Como mencionado anteriormente, não existe um consenso sobre o que são os quadrinhos, existe, entretanto, o reconhecimento de que há elementos em comum nas diversas formas quadrinísticas e, uma delas, é a presença de uma narrativa. Como Groensteen (2015) lembra, não só a literatura utiliza esse recurso. O teatro, a dança, a música, e até mesmo a pintura pode narrar algo. A diferença é que os quadrinhos utilizam diversos recursos para tanto como: imagens (ou figuras); texto (que, embora não necessário, pode ser apresentado dentro de balões, legenda e onomatopeias), cores, quadros, a própria composição e disposição dos quadros e dos textos, expressões faciais e corporais dos personagens, entre tanto outros elementos. O que ocorre nos quadrinhos é um dialogismo entre esses elementos, e esse diálogo é que constitui a leitura dos quadrinhos. Por isso, a leitura dos quadrinhos é considerada uma leitura mais complexa, por envolver tantos elementos comunicativos.

A esse respeito, Kaindl (2010) lista alguns desses elementos como relevantes para a tradução, tais como: balões, narrações, onomatopeias, legendas, elementos tipográficos e pictográficos (*speedlines*), ideogramas, representações pictóricas de pessoas, objetos e situações. Todos esses elementos são partes integrais da constituição do significado dos quadrinhos (2010, p.37) e, dependendo do tipo de quadrinho em questão, eles carregam em si pesos diferentes para a leitura e compreensão da HQ. Tudo depende da relação dada entre o texto e imagem. A esse respeito, Barthes (1990) reflete sobre a relação da imagem com o texto, constituente de uma “cadeia flutuante de significados” (1990, p.32). Esses dois elementos (texto e imagem) podem se relacionar de duas formas. Uma diz respeito à *função de fixação* (1990, p.33) em que o texto “detém uma responsabilidade sobre o uso da mensagem frente ao poder de projeção das ilustrações” e, assim, o texto teria um “valor repressivo, em relação à liberdade dos significados da imagem” (1990, p.33). Ou seja, o texto explica o que está sendo comunicado da imagem. A segunda forma que o texto pode se relacionar à imagem é pela função que Barthes chama de *relais*, em que o texto traz uma relação de complemento com a imagem. Para o autor, “as palavras são, então, fragmentos de um sistema mais geral, assim como as imagens, e a unidade da mensagem é feita em um nível superior: o da história, o da anedota, o da diegese”

(BARTHES, 1990, p.34). Dessa forma, tanto para a leitura e compreensão quanto para a tradução, é importante saber que os quadrinhos intercalam de forma bastante variável tal relação. Para a compreensão efetiva do quadrinho, portanto, é necessário um bom nível de percepção, e um “saber-antropológico” (BARTHES, 1990, p.30) para que a mensagem seja reconhecida.

A complexidade dos quadrinhos é tão grande, que não existe ainda um consenso em relação à definição de quadrinhos. Uma das definições mais difundidas é dada por Eisner (2015), tido como o pai dos quadrinhos americanos, que afirma ser uma “arte sequencial”. No entanto, outros teóricos refutam sua concepção, pois nem todos os quadrinhos, necessariamente, precisam estar em sequência para serem classificados como tal. Um exemplo seriam as charges. Assim, para este trabalho, será considerada a definição dada por Celoti (2014), que coloca os quadrinhos como um

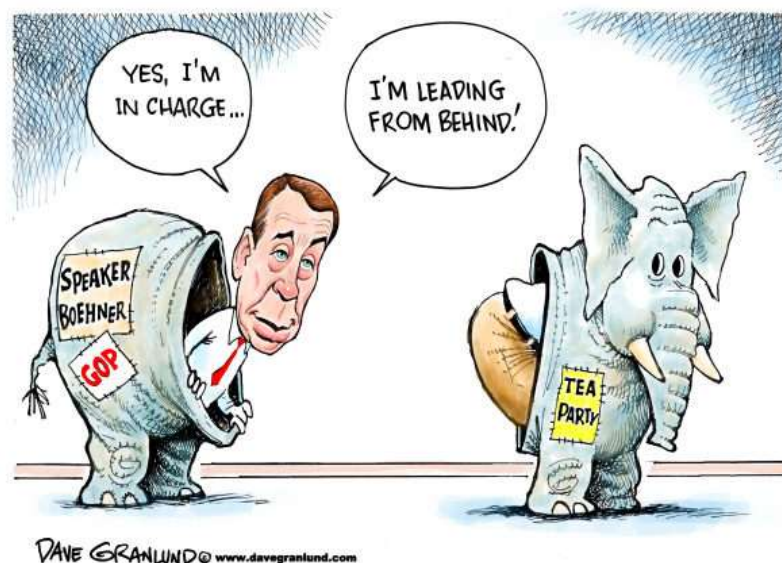
espaço narrativo onde ambos, imagem e texto, transmitem um significado e, juntos, criam uma história, no qual o tradutor lê os significados dos elementos pictóricos com suas diversas relações com as mensagens verbais. (2014, p. 33, tradução nossa)

Com efeito, o conceito dado por Celoti (2014) também é contestado, pois se sabe que a linguagem dos quadrinhos não demanda em si uma relação necessária da imagem com o texto. Há quadrinhos chamados “mudos”, em que a ausência de texto não compromete a compreensão e leitura da narrativa ilustrada. No entanto, como o foco do trabalho é a tradução, e para o tradutor interessa o signo verbal, a concepção de Celoti (2014) se adequa de forma apropriada ao objetivo. Assim, dada a concepção de quadrinhos a ser considerada para o trabalho, parte-se para a análise das características de alguns dos tipos mais comuns de quadrinhos, e quais desafios cada um deles pode suscitar para o tradutor.

4. ANÁLISE DE ALGUNS TIPOS DE QUADRINHOS

O primeiro tipo de quadrinho apresentado é a charge, termo que vem do francês, que significa “carga”. Comforme Chinen (2011), a charge “tem função de exercer uma crítica a uma determinada personalidade, acontecimento ou situação política, econômica ou social. Só pode ser compreendida dentro de um determinado contexto” (2011, p. 8). Boa parte das charges não apresenta uma sequência narrativa. Ela se encerra em um único quadro, em seu próprio contexto. Para o tradutor, é importante ter conhecimento sobre o contexto sobre o qual a charge em questão se refere para desenvolver sua tradução, e cuidar os elementos culturais que ela, muitas vezes, carrega em si. Observamos o exemplo da charge abaixo, desenhado pelo

cartunista Dave Granlund, em 2011, e traz questões culturais particulares da política americana, e ainda alguns elementos linguísticos.



Fonte: <http://www.davegranlund.com/cartoons/2011/12/21/>

A personalidade retratada na charge é John Boehner, representante do 8º distrito de Ohio de 1991 a 2015, e presidente da Câmara dos Representantes dos Estados Unidos, forte aliada aos Republicanos (conhecido como GOP — Grand Old Party — partido político americano representado pelo elefante). Conforme o site do Globo⁴², a primeira aparição do animal, relacionada ao partido, deu-se em 1864, em uma campanha do ex-presidente Lincoln. No entanto, o elefante somente foi adotado como símbolo oficial do partido em 1971, após uma ilustração feita pelo cartunista Thomas Nast (o mesmo que desenhou o burro para o partido dos democratas como um insulto – e acabou servindo para representar valores de humildade, coragem e esforço), que se assumia republicano. Desde então, o elefante tem sido reconhecido como símbolo do partido no mundo inteiro. Assim, partindo primeiro para a análise linguística do quadrinho, no primeiro balão, tem-se “Yes, I’m in charge”, em que o termo “charge” parece fazer um trocadilho, podendo carregar em si tanto o sentido de “estar no comando” quanto “estar representado numa charge”, caracterizando-se um dos desafios para o tradutor. Portanto, é possível questionar como o tradutor poderia manter ou compensar esses dois sentidos em sua tradução. No segundo balão (menos desafiador, mas interessante para se pensar na relação do texto com a imagem), tem-se “I’m leading from behind”, em que o termo “behind” traz uma forte relação com a ilustração de duas formas: primeiro, com o fato de a personagem estar

⁴² A informação consta no vídeo, disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/nos-eua-burro-democrata-elefante-republicano-entenda-os-simbolos-18575871>. Acesso em: 1 de novembro de 2017.

vestindo a parte de trás da fantasia do elefante; segundo com as costas do personagem que veste a parte da frente do elefante. Na verdade, o cartunista parece fazer escárnio do representante por não estar na liderança como sua posição política demanda. Também há a questão da expressão “tea party”, que diz respeito a um pequeno partido, considerado por muitos como conservador. E esta charge foi desenhada em um momento em que a *Tea Party* estava ganhando mais força e recebendo destaque na mídia, e, talvez, por isso, esteja colocada na parte da frente da fantasia do elefante. Apesar de isso se configurar como um elemento extralinguístico, pode ser interessante para o tradutor estar ciente de tais questões.

Vejamos agora um exemplo de cartum. De acordo com Chinen (2011), o cartum tem “caráter atemporal, seu humor não tem prazo de validade. A graça é produzida por elementos universalmente compreensíveis, independente do país ou época de publicação” (2011, p. 8).



Fonte: https://www.toonpool.com/cartoons/english%20comics_115254

Desenhado pelo cartunista italiano Frago, o cartum apresenta duas personagens, em que o primeiro faz uma reclamação ao fato de sua namorada não atender ao telefone de casa. No entanto, no inglês, o autor, de maneira mais coloquial, diz que é o telefone da casa da namora que não atende ao telefone. O segundo personagem, então, faz um trocadilho com a palavra *smartphone*, afirmando ser um telefone “esperto”. A questão desafiadora aqui está no fato de que, no Brasil, os telefones são referenciados pela própria expressão estrangeira “smartphone”, e sua tradução equivalente, “telefone esperto”, não faz sentido. Assim, seria pertinente questionar que estratégia o tradutor poderia adotar em um caso como este? Se optaria pela

estrangeirização, mantendo o termo estrangeiro “smartphone”, por já estar consolidado no país, ou não? Além disso, ressalta-se que o elemento cultural, em cartuns, são menos frequentes, mas não necessariamente ausentes. Em alguns casos, eles podem aparecer, e também se constituir como um desafio para o tradutor, assim como em qualquer outra forma de quadrinhos.

O terceiro exemplo apresentado é a da tira cômica. Conhecida por ser o “formato que consagrou os quadrinhos” (CHINEN, 2011, p.8), inicialmente, apresentavam apenas humor. Mais tarde, algumas tiras foram perdendo esse caráter humorístico, mas a designação “cômica” permaneceu associada a esse tipo de quadrinho, nos Estados Unidos. A tirinha escolhida para a análise é das personagens *Calvin and Hobbes* (conhecidos no Brasil como Calvin e Haroldo), escrita e ilustrada por Bill Watterson entre 1985 e 1995. Calvin é um menino alegre, criativo, bastante curioso e questionador, e está sempre acompanhado por seu amigo imaginário, Hobbes, o tigre.



Fonte: <https://www.603copywriting.co.uk/verbing-weirds-language/>

A questão linguística nesse quadrinho é bastante forte e desafiadora para o tradutor, visto que a tirinha trata justamente de questões linguísticas particulares do inglês, em que a personagem faz uma brincadeira com a forma inglesa do verbo no infinitivo “to verb” e ao mesmo tempo Calvin afirma que gosta de transformar palavras em verbos. Então, podemos questionar, aqui, como o tradutor lidaria com essa questão, sem perder esse duplo sentido que o primeiro quadrinho da tira traz? Além disso, é interessante saber que esse fenômeno, de transformar substantivos em verbos, é usado como uma forma de criar neologismos no inglês, e também pode constituir um desafio para o tradutor que, como Hobbes afirma, pode “eventualmente” impedir a compreensão da língua.

O quarto exemplo trazido para análise é de um gibi (termo brasileiro para se referir aos quadrinhos brasileiros). Os quadrinhos do Mauricio de Souza são os mais populares aqui, no país, e também são traduzidos para outras línguas, inclusive, o inglês. Nesta página escolhida para as observações, das histórias da franquia do Chico Bento, é possível perceber elementos

que dizem respeito à cultura brasileira, a começar pelo próprio título da história que traz uma dupla referência: primeiro, ao sítio do pica-pau amarelo, do escritor brasileiro Monteiro Lobato. Hoje, é uma das obras mais populares do Brasil (atingiu seu auge no final da década de 70, após a adaptação para televisão, veiculada pela rede globo). A segunda referência que o título traz diz respeito à música “a casa”, de Vinício de Moraes, escrita em 1980, e acabou se tornando um clássico infantil.



Fonte: <http://blogdositiopicapauamarelo.blogspot.com.br/2012/06/sitio-em-gibi-do-chico-bento-parte-1.html>

Além disso, as personagens que vão aparecendo ao longo das páginas dessa história também fazem referência às personagens da história de Lobato, como a imagem do exemplo mostra a menina que representa a boneca Emília. Outro desafio possível está presente na questão da variação linguística da personagem do Chico Bento. O tradutor precisa adotar uma estratégia e fazer escolhas sobre qual variação do inglês ele pode utilizar para corresponder ao que o Chico Bento traz em sua fala.

Além desses tipos de quadrinhos apresentados por meio de exemplos, há as *webcomics*, que também vêm se popularizando entre os leitores. Trata-se de quadrinhos desenvolvidos para serem lidos em dispositivos móveis (aparelhos celulares e *tablets*, por exemplo) que, por sua característica física (tela comprida), traz em si uma nova configuração das histórias em quadrinhos dispostas de maneira vertical. Por ser um veículo disponibilizado pela web, o *webcomic* pode conter uma extensão maior (ou até mesmo infinita, por meio do *infinite scroll* — recurso de programação da barra de rolagem infinita que alguns sites já utilizam), e ainda modifica a experiência de leitura, uma vez que as HQs tradicionais demandavam o folhear de páginas das revistas, além da limitação de páginas que as editoras impunham. Nas *webcomics*, no entanto, tais limitações são inexistentes. Só depende da disponibilidade e objetivos do autor para com sua narrativa. Essa particularidade da *webcomic*, contudo, também pode ocasionar um desafio para o tradutor, uma vez que ele precisa conhecer como funciona a linguagem da *webcomic*.

Existem, também, os quadrinhos orientais. No Japão, são denominados pelo termo *mangá*, que também vem se popularizando no Brasil por meio de publicações traduzidas por editoras brasileiras. O mais interessante a se destacar nos *mangás* é o fluxo de leitura destes quadrinhos, que se dá de forma inversa, da direita para a esquerda. Essa inversão da direção de leitura pode ser bastante desafiadora para quem não está habituado com sua leitura, e um equívoco pode comprometer a compreensão e o sentido do texto. Ademais, os *mangás* também costumam apresentar uma dinamicidade e velocidade de leitura bem mais marcante que os gibis e as próprias *comics* americanas, por exemplo. Já o *Manhwa* (quadrinhos coreanos) e o *Manhua* (de origem chinesa), apresentam um fluxo de leitura igual ao padrão ocidental. Também há o *fumetti* (quadrinhos italianos), o *bande dessinée* (quadrinhos franceses), e a *banda* (quadrinhos portugueses).

Enfim, cada lugar tem uma designação própria para o seu quadrinho, trazendo suas particularidades culturais e linguísticas, que podem exigir uma atenção mais cuidadosa do tradutor. Também é importante saber que a própria linguagem dos quadrinhos traz em si algumas limitações que podem definir a tradução, tal como o espaço disponível para os textos em balões, ou os próprios espaços reservados para narrações. Convenções gráficas também podem conter significados distintos entre culturas, tais como Camilotti e Liberatti exemplificam com o caso dos balões, que:

têm significados diferentes na cultura ocidental e na oriental. Podemos destacar, aqui, a diferente representação do balão que indica pensamento na cultura ocidental: na cultura oriental (*mangás*), esse mesmo balão representa sussurro. (2012, p.101).

Além destes, Kaindl (2010) também aponta para outros elementos linguísticos que carregam funções distintas como o título, diálogos, narrações, inscrições e onomatopeias (2010, p.38), cada um com suas particularidades. Para a tradução, também importam questões humorísticas e/ou irônicas, comumente presente nesse gênero textual, além de aspectos como “jogos de palavras, rimas [e] expressões populares” que “podem alcançar um nível mais complexo do problema quando se trata de quadrinhos” (CAMILOTTI; LIBERATTI, 2012, p.102).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mostrado nas análises, cada tipo de quadrinhos possui uma estrutura diferente, e apresenta diferentes relações entre imagem e texto — e estar atento a essas relações é essencial, pois, como Kaindl coloca,

o texto e a imagem podem afirmar, complementar ou se contradizer em termos de mensagem, ou podem se concentrar em um determinado aspecto. Como mudanças na relação texto-imagem podem ter consequências para o fluxo narrativo, é importante analisar não apenas o texto linguístico em seu papel para a narração, mas também os elementos pictóricos na tradução [pois] existem vários graus de proximidade para a relação entre texto e imagem. (2010, p.39, tradução nossa)

Portanto, é interessante notar como os quadrinhos trazem diferentes tipos e quantidades de imagens e textos, e como a variedade de disposição dos elementos também podem comunicar algo. Além disso, muitos elementos culturais se configuram como um desafio. Como Eisner afirma, “a compreensão de uma imagem requer um compartilhamento de experiências” (2015, p.7) para a compreensão dos quadrinhos por evocar um número de instâncias complexas.

Para a tradução, é importante ressaltar que nem todos os quadrinhos devem ser traduzidos da mesma maneira, pois existem variáveis em torno da tradução e do tradutor que vão delimitar a tradução. O tradutor precisa conhecer a fundo a linguagem e a relação entre imagem e texto que está presente nos quadrinhos, e estar ciente de que o público atual de HQs prefere traduções mais estrangeirizantes. Ademais, atualmente, os quadrinhos vêm ganhando cada vez mais destaque, não só no mercado, mas também na própria academia. Por ser um gênero literário relativamente novo, parece ainda não haver tantos estudos sobre os quadrinhos, quanto há com relação a outros gêneros literários, e, principalmente, dentro dos estudos da tradução, configurando, assim, sua importância e relevância para os estudos.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso*. Tradução de Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1990.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Calvin and Hobbes. Disponível em: <<https://www.603copywriting.co.uk/verbing-weirds-language/>> Acesso em: 14 de outubro de 2017.

CAMILOTTI, Camila Paula; LIBERATTI, Elisângela. Desvendando os segredos da tradução de quadrinhos: uma análise da tradução de Romeu e Julieta, da Turma da Mônica. *Belas Infêis*. s, v. 1, n. 1, p. 95-112, 2012.

CHINEN, Nobu. *Aprenda e faça arte sequencial: Linguagem HQ: conceitos básicos*. 1 ed. São Paulo: Criativo, 2011.

CELOTI, Nadine. The translation of comics as a semiotic investigator. In: ZANETTIN, Frederico. *Comics in translation*. London: Routledge. 2014.

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista*. São Paulo: Martins Fontes. 2015.

Era um sítio muito engraçado. Disponível em: <<http://blogdositiiodopicapauamarelo.blogspot.com.br/2012/06/sitio-em-gibi-do-chico-bento-parte-1.html>> Acesso em: 14 de outubro de 2017.

GROENSTEEN, Thierry. *O sistema dos quadrinhos*. Nova Iguaçu: Marsupial editora, 2015.184p.

KAINDL, Klaus. Comics in translation. In: *Handbook of translation studies*. Edited by Yves Gambier, Luc Van Doorslaer .Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 2010.

LUYTEN, Sonia M. Bibe. *O que é história em quadrinhos*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense. 1985.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. (org.) *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro. Folha de apresentação. In: CAGNIN, Antonio Luiz. *Os quadrinhos: linguagem e semiótica: um estudo abrangente da arte sequencial*. São Paulo: Criativo. 2014.

RAMOS, Paulo. Histórias em Quadrinhos: Gênero ou Hipergênero. *Estudos Linguísticos* (São Paulo. 1978), v. 38, p. 1-14, 2009.

Speaker Boehner in charge. Disponível em: <<http://www.davegranlund.com/cartoons/2011/12/21/>> Acesso em: 14 de outubro de 2017.

Toonpool. Disponível em: <https://www.toonpool.com/cartoons/english%20comics_115254> Acesso em: 14 de outubro de 2017.

O RESUMO PRODUZIDO NO MEIO ACADÊMICO SOB A LUZ DE UMA ABORDAGEM DISCURSIVA

Biolange Oliveira Piegas (UFPel)

1 INTRODUÇÃO

O ser humano se constitui a partir da linguagem, cujo código comunicativo faz parte de toda a atividade humana, uma vez que a interação entre os sujeitos é uma das dimensões da vida em sociedade. Essa premissa tem sua ancoragem nos estudos de Bakhtin, o qual defende a importância do processo de interação para o desenvolvimento das relações humanas e de ensino-aprendizagem, pois, para o filósofo, quando ignoramos a natureza social e dialógica de um enunciado, apagamos a ponte existente entre a linguagem e a vida. Por isso, percebe a linguagem como sendo interativa, dinâmica e social, servindo de elo entre a multiplicidade de possibilidades enunciativas, proferidas em lugares, momentos e situações concretas diversas.

Nesse aspecto, cabe a fala do próprio autor quando diz:

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais ou mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). (BAKHTIN, 2006, p. 114)

Seguindo esta linha, a linguística aplicada no Brasil tem se voltado, nos últimos vinte anos, para as contribuições de Bakhtin, acerca da teoria dos gêneros do discurso ou gêneros de texto, conforme Bronckart. Na perspectiva bakhtiniana, os gêneros são constituídos de composição, tema e estilo. A composição refere-se à estruturação, ao aspecto formal do gênero; o tema ou conteúdo, nos indica as escolhas que o autor faz para abordar um determinado assunto e, por último, mas não menos importante, temos o estilo, calcado na maneira de apresentação do conteúdo.

Com base nesses estudos, no que pese o foco interacionista da linguagem, cujos enunciados se constituem nas e pelas atividades humanas, manifestando-se através dos gêneros, abordaremos, neste artigo, a produção do gênero resumo, no meio acadêmico, apresentando, na sequência, como uma rápida amostragem, um recorte de três resumos produzidos por licenciandos de um Curso de Letras/Espanhol da EaD, o qual foi solicitado em uma das atividades da disciplina de Produção de Leitura e Escrita de Língua Portuguesa. Justificamos tal escolha tendo em vista a estreita relação que temos com o ensino a distância, já que atuamos na tutoria desses cursos e tivemos oportunidade de observar a dificuldade nas

atividades de escrita, em especial na produção de resumos. Assim, este artigo pretende, a partir de uma concepção discursivo interativa da linguagem, ancorada pelos estudos de Bakhtin, refletir sobre a estabilidade do gênero resumo, ou seja, quais os aspectos que devem constituí-lo, de forma que identifiquemos este gênero? Não obstante, é preciso esclarecer que não faremos uma explanação exaustiva destes aspectos, haja vista que esta pesquisa ainda está em andamento e carece, ainda, de um maior aprofundamento do seu objeto de estudo.

2 BAKHTIN, LINGUAGEM E ENUNCIADOS

Em todos os seus estudos, Bakhtin deu destaque especial ao caráter interativo da linguagem. Seu entendimento de que a língua é um sistema abstrato, de criação coletiva, pressupõe que a linguagem é compreendida a partir de sua natureza sócio histórica: cada enunciado, único e irrepetível, acontece num determinado tempo e local histórico, produzido através da interação entre os sujeitos. Nas palavras de Brait é possível compreender que:

O enunciado, nesta perspectiva, é concebido como unidade de comunicação, como unidade de significação, necessariamente contextualizado. Uma mesma frase realiza-se em um número infinito de enunciados, uma vez que esses são únicos, dentro de situações e contextos específicos, o que significa que a “frase” ganhará sentido diferente nessas diferentes realizações “enunciativas” (BRAIT, 2013, p.63)

Para Bakhtin, a linguagem ocupa papel central na vida do ser humano, sendo a língua viva, que se dá na interação, nas relações dialógicas, nas relações de sentido um elemento muito importante. É esta interação entre os sujeitos que torna cada enunciado único e novo; por mais que algo já tenha sido dito e já tenha sido criado, nenhum enunciado nunca será igual. Cada sujeito trará sua subjetividade e suas experiências obtidas até o momento ao enunciar; o sujeito é um falante ativo e traz, a cada enunciação, sua visão de mundo, suas experiências sociais e históricas.

Ainda, segundo o teórico, a linguagem está em constante mutação, e seus enunciados, dotados de natureza social, pressupõem atitudes responsivas àqueles a quem se dirigem, pois, de outra forma, se tornariam atos vazios e abstratos. Todo enunciado tem um destinatário e contém uma intenção. Por isso, o filósofo diz que:

A palavra da língua é uma palavra semi-alheia. Ela só se torna ‘própria’ quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica e expressiva. Até o momento em que foi apropriado, o discurso não se encontra em uma língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que ele é tomado pelo falante!), ele está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio. (BAKHTIN, 1988, p. 100).

Para o autor, não aprendemos a língua nos dicionários e gramáticas, e sim, através dos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante os processos de comunicação verbal com as pessoas que nos rodeiam e com as quais interagimos. De acordo com Bakhtin (2003, p. 302), “aprender a falar é aprender a estruturar enunciados”. Falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas.

O enunciado é o processo de interação, tanto verbal quanto não verbal, que integra a situação naquele determinado momento histórico e social. Bakhtin (2003, p. 291) afirma que “Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados. Sendo assim, mesmo que os enunciados sejam concretos e únicos na esfera da comunicação discursiva, estão vinculados uns aos outros através das relações dialógicas e de sentido. Bakhtin (2003, p. 348) destaca que “o enunciado nunca é simples reflexo ou expressão de algo que lhe preexistisse fora dele, dado e pronto”. Um enunciado sempre é fruto de um processo criativo, que resulta em algo novo e impossível de ser repetido.

Ao usarmos os enunciados de outrem, aprendemos a adaptá-los às nossas necessidades, imprimimos a nossa subjetividade ao escolhermos as palavras que utilizaremos, levando em consideração, por exemplo, as questões lexicais, de gênero e morfológicas, de forma que estes novos “arranjos” irão demarcar a personalidade de quem os profere. Assim, o enunciado, antes alheio, se constituirá em um outro enunciado.

Seguindo esta perspectiva discursiva da língua, acentuamos que ela é mais do que um instrumento, mais que um simples código, mais que uma expressão do pensamento, e, sim, uma atividade social que nos leva a construção de conhecimento. Isto decorre do fato de que, quando interagimos, o fazemos com o outro, com o mundo e, porque não, com nós mesmos, pois, nossas ações implicam na reorganização daquilo que conhecemos, modificando, de certa forma nossa conduta em relação a situação que se apresenta, pois podemos fazer nossas escolhas lexicais, buscando àquelas que melhor se adequarão ao contexto e momento em que será produzido. Segundo Bakhtin (2003, p. 312) “selecionamos as palavras segundo as especificidades de um gênero”, isto é, de acordo com o tema, a composição e o estilo do enunciado que, numa dada situação interativa discursiva, irá servir para expressarmos aquilo que queremos transmitir, fazendo sentido ao nosso interlocutor.

Aquele que escreve um texto, o faz a partir da escolha de palavras que se enquadrarão dentro dos objetivos e dos significados que pretende empreender, pois a cada enunciação de uma mesma frase, temos uma estrutura que se repete, no entanto, isto não ocorre com os enunciados, já que estes, como dito anteriormente, terão um sentido único, pois estarão sob a influência de diversas variantes, sejam elas, históricas, espaciais ou sociais. Assim, um mesmo

texto irá adquirir conotações diferentes, em virtude do contexto sócio-histórico a que estiver exposto, suscitando, desta forma, enunciados com sentidos e interpretações diferentes a cada vez que são repetidos. Cada vez que atualizamos o enunciado em virtude das novas situações e/ou atividades das quais participamos, temos um discurso singular, próprio de uma circunstância específica, e, muito embora possamos empregar os mesmos termos, não terá, a *posteriori*, o mesmo sentido, dado que se realizará em um novo cenário.

Ante o exposto, ao dizermos que as situações e/ou atividades humanas propiciam o uso de determinados enunciados e, que estes se materializam através dos textos, como podemos estabelecer suas diferenças, ou, para além disso, como saberemos a qual esfera social pertencem? Será que conseguimos reconhecê-los? Para tentar responder a estes questionamentos, na sequência, iremos fazer algumas colocações acerca das características e constituição dos gêneros do discurso.

3 OS GÊNEROS DO DISCURSO (DO TEXTO)

Abordaremos, neste tópico, de forma breve, as noções de gênero a partir das contribuições de Bakhtin e pela releitura de Bronckart, de forma a refletirmos sobre a importância de conhecermos os gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, em especial, quando verbalizada na escrita, já que ao trabalhar com os gêneros estaremos desenvolvendo a nossa competência discursiva.

A partir dos estudos realizados pelo filósofo Bakhtin, na década de 30, a atenção sobre o conceito de gênero tem se voltado para o seu caráter de uso social, empreendido nas situações cotidianas de funcionamento da língua, ou seja, o gênero está presente nas atividades interativas do nosso dia a dia, pois nos comunicamos através deles, seja para as coisas mais simples, como escrever uma receita de culinária, ou algo mais elaborado, como um artigo científico. Assim, cada esfera de uso da língua – formal ou informal – determina o modo mais ou menos estável do discurso a ser utilizado, levando em conta o aspecto temático, composicional ou estilístico, conforme a situação pretendida de uso, pois os indivíduos, mesmo que inconscientemente, utilizam uma norma, historicamente construída em suas relações dialógicas⁴³, por isso, uma

⁴³ Dialógica – a concepção dialógica da linguagem (dialogismo), segundo Bakhtin (2003), se refere às relações de sentido entre os enunciados, cujo sentido se inscreve nas vozes discursivas (sociais) – os *já-ditos*, e nas interações verbais com o outro, em uma determinada esfera da atividade humana, na expectativa de uma reação-resposta a algo manifesto pelo locutor. Em suma, trata-se da relação de interação do locutor com um interlocutor ou com outros textos.

entrevista terá suas normas de funcionamento, sejam elas textuais, fraseológicas⁴⁴ ou linguísticas, assim como, uma palestra, uma aula, uma conversa entre amigos ou uma audiência com um juiz, terão as suas.

Os gêneros, por circularem socialmente, estão presentes em todas as atividades humanas empreendidas através de nossas comunicações verbais, resultando numa pluralidade de gêneros, a tal ponto de considerá-los incontáveis, visto que, assim como as realizações das atividades humanas são inexauríveis, os gêneros que habitam as suas esferas sociais também crescem, diversificando-se e ampliando suas atuações. Isto pode ser observado, por exemplo, na esfera jornalística, onde temos a notícia, reportagens, entrevistas, anúncios; na esfera artística, com o romance, o conto.

Com base nos estudos de Bakhtin, evidenciamos que cada gênero possui um conteúdo temático específico, pois tem um propósito discursivo que se orienta àqueles que fazem parte da situação de interação; assim acontece com a composição, através de uma organização do texto, que leva em conta a finalidade ideológica e os valores a que se vinculam as esferas sociais das quais participam. Também constituem os gêneros, o estilo, apresentado sob a forma de recursos lexicais(vocabulário), fraseológicos(sintaxe) e gramaticais, utilizados pelos indivíduos. Cabe ressaltar que o estilo refere-se às escolhas linguísticas que fazemos para dizer alguma coisa, sendo tal uso bastante produtivo na literatura, diferentemente daqueles gêneros em que há uma padronização em sua feitura, como, por exemplo, alguns documentos oficiais, nos quais, de certa forma, há uma limitação do dizer do autor.

Bakhtin faz, também, uma distinção entre os gêneros quanto a sua maior ou menor complexidade de uso, denominando gênero primário àquele que ocorre nas interações do dia a dia, como, por exemplo, nas rodas de conversas entre amigos, pois expressam uma maior informalidade e espontaneidade; já o gênero secundário, cuja base assenta-se no primário, diz respeito às comunicações mais complexas, que exigem formatos mais elaborados, formais, presente, principalmente, mas não unicamente, na escrita, como, por exemplo, uma tese, um livro didático.

Bronckart (2012, p. 103) afirma que “A apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, pois, enquanto participantes de uma comunidade que se utiliza das situações de interação, fazemos uso de textos, que se configuram em ações de linguagem. No momento de interação social,

⁴⁴ Uso de sequências e empregos típicos de certos enunciados como as expressões idiomáticas, frases prontas ou padronizadas pelo uso e sentido contínuos, através do tempo. Por exemplo: Fulano bateu as botas (morreu). Cíciano deu com os burros n'água.

verificamos o contexto para utilizarmos o texto que melhor se adequa a uma determinada situação, atendendo a nossa necessidade de ser entendido pelo outro

Outros aspectos importantes, quando se trata dos gêneros, são os processos de produção, circulação e recepção. Relativamente a isso, Wittke (2016, p.195) diz que as condições de produção e recepção referem-se àquele que produz uma mensagem e para quem ele o faz; já a circulação diz respeito ao suporte por meio do qual a mensagem se propaga, levando-se em conta as “regras, valores e normas de conduta, determinados pelos papéis sociais que os sujeitos desempenham na sociedade, o que atribui legitimidade ou não ao seu dizer.” Em suma, diante do que foi exposto, podemos dizer que os gêneros se realizam nas e pelas ações sóciodiscursivas, agindo no mundo e constituindo o seu dizer.

A partir de agora, vamos tratar de um gênero específico: o resumo que circula no meio acadêmico, sendo esse o gênero de nosso foco de estudo.

4 O GÊNERO RESUMO NO CONTEXTO ACADÊMICO

Inicialmente, antes de uma definição mais geral, é relevante que se entenda que o gênero resumo pode ser encontrado em uma variada gama de práticas comunicativas, pois assume diferentes funções de interação, nas diversas esferas de atuação, como podemos verificar nos resumos presentes em reportagens, currículos, relatórios de pesquisa, conversas, contracapa de livros, sinopses e outros, os quais se diversificam conforme a intenção do autor e o contexto de circulação. Com esse amplo campo de atuação, definir o gênero resumo torna-se uma tarefa difícil, pois incorremos em não abarcar toda a sua abrangência.

Há, inclusive, estudos apontando que essa noção é muito heterogênea, criando, às vezes, confusão tanto na sua definição quanto no seu uso. Contudo, existem elementos – mais ou menos regulares – próprios do resumo que o caracterizam como um gênero específico. Como já tratado no tópico anterior, para Bakhtin (2003, p. 279), os gêneros “são tipos relativamente estáveis de enunciados, do ponto de vista temático, composicional e estilístico, presentes nas diferentes esferas da atividade humana”, assim, podem cumprir determinadas finalidades de acordo com as circunstâncias de uso.

Nesse contexto, no que se refere ao tema, composição e estilo dos gêneros, ao escrever um resumo, precisamos fazer um trabalho de interpretação, pois saber resumir é uma tarefa que requer reflexão sobre o texto original, o que exige a articulação entre as ideias para identificar e selecionar as informações relevantes, buscando manter a essência do conteúdo expresso no texto fonte. Fazemos nossas as palavras de Machado (2008, p. 150), quando a autora define resumos como:

Textos autônomos que, dentre outras características distintivas, fazem uma apresentação concisa dos conteúdos de outro texto, com uma organização que reproduz a organização do texto original, com o objetivo de informar o leitor sobre esses conteúdos e cujo enunciador é outro que não o autor do texto original.

Entretanto, sabemos que o termo *resumo* assume várias significações, de acordo com a fonte consultada. Para Schneuwly e Dolz (1999), o resumo, como síntese de textos, deve apresentar, em poucas palavras, mas de acordo com o mesmo ponto de vista enunciativo, o que o autor do texto a resumir quis dizer. Admitindo que não há somente uma forma de resumo, os autores afirmam:

O resumo escolar pode assim, ser considerado uma variação de um gênero ou de um conjunto de gêneros tão variado quanto a ficha de leitura, o resumo incitativo e a resenha oral de um filme. Isso permite, por um lado, tratar e analisar o resumo, da perspectiva do gênero ao qual pertence a extensa gama dos resumos [...] (SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. 1999:15)

Segundo Michel Charolles (1991), o resumo é um gênero que deve ser conciso, fiel às informações, mas que utilize um vocabulário diferente do texto-fonte, ou seja, aquele que faz o resumo, deve utilizar as suas próprias palavras, apresentando com fidelidade ideias ou fatos contidos no texto, mantendo sua estrutura e seus pontos originais. Em suma, para Charolles, a atividade de resumir está relacionada à compreensão, pois compete àquele que elabora o resumo, restituir a intenção do autor.

Cabe destacar que o ato de produzir um resumo, aqui, no caso, no contexto de uma atividade solicitada no meio acadêmico, implica que haja um entendimento global do texto lido, pois a produção do aluno-autor será lida e avaliada pelo professor-leitor, seu interlocutor virtual, tendo como base as informações expressas no(s) texto(s) lido(s). Nessas condições de produção, vemos o resumo como importante fonte de estudo que envolve a prática da leitura e da escrita. Segundo Matencio (2002, p. 109-122), “através desse tipo de atividade [...] o estudante, além, de registrar a leitura, manifesta sua compreensão de conceitos e do fazer científico da área de conhecimento em que começa a atuar”. Enfim, escrever um texto em poucas linhas ajuda o aluno a desenvolver a sua capacidade de síntese, objetividade e clareza, elementos significativos para a trajetória da prática acadêmica.

Seguindo esse entendimento, para fazermos uma síntese, é imprescindível que haja a compreensão do texto-base, ou seja, é através da leitura que poderemos entender a sua complexidade, para verificar os recursos linguísticos utilizados na articulação das ideias. Ao reduzirmos o texto original, selecionamos as ideias que serão indispensáveis para a

interpretação global do sentido, deixando de lado aquelas que não farão diferença ao dizer do autor do texto-base.

Salientamos que em todo processo de escrita recorremos as nossas leituras, mobilizando a competência adquirida através de nossas reflexões, fontes de consulta, experimentações, incluindo-se neste rol, o conhecimento linguístico, textual e discursivo adquirido (ou em construção). Já que toda escrita é realizada com um propósito, temos que pensar em quem a lerá, qual o contexto de sua circulação, qual o objetivo se pretende alcançar, pois disso dependerá as escolhas que melhor se adequarão à situação que queremos empreender.

O ambiente acadêmico é um dos lugares de circulação de discursos, onde são difundidos, entre os estudantes, enunciados que legitimam suas práticas sociodiscursivas, pois é um ambiente pleno de enunciados verbais e não verbais. No entanto, o que se verifica, é que estes estudantes não trazem em sua bagagem cognitiva um conhecimento sobre os gêneros que se encontram neste universo, por isso, demonstram dificuldades na compreensão das características que fazem parte dos textos deste ambiente acadêmico. No caso específico desta pesquisa, o nosso olhar está voltado para o resumo solicitado nas tarefas das disciplinas dos cursos superiores a distância, no âmbito da universidade.

Tendo em vista as condições de produção do texto-resumo, no caso desta pesquisa, a atividade de uma disciplina de curso a distância de uma universidade federal, na qual foi solicitada a elaboração de um resumo a partir de um texto-fonte, apresentamos um recorte com as observações feitas em três resumos representativos do *corpus* de nossa pesquisa. Nesse contexto, nossa breve análise dos resumos selecionados tomou como base dois dos cinco critérios que elegemos para a elaboração de um bom resumo:

- a) produzir o texto com suas próprias palavras, seguindo a organização temática disposta pelo autor, no texto-fonte. Tomamos como base a proposta de Platão e Fiorin (1990, p. 420), ao salientarem que “Resumir é apresentar, com as próprias palavras, os pontos relevantes de um texto. A reprodução de frases do texto, em geral, atesta que ele não foi compreendido.
- b) fazer referência à autoria do texto-fonte. Segundo Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2008), o resumo não pode apresentar marcas enunciativas no decorrer do texto e o resumidor deve evitar ao máximo revelar sua subjetividade, fazendo uso de recursos linguístico-discursivos para gerenciar as vozes⁴⁵ presentes no texto produzido (MATENCIO, 2002; BRONCKART, 2012)

⁴⁵ A expressão *gerenciamento de vozes* refere-se ao efeito de sentido que algumas categorias gramaticais, como verbos de dizer, modalizadores e outros assumem nos textos para atingir certos objetivos comunicativos, tais como:

Com relação ao primeiro critério, relativo ao uso de autoria na produção de um resumo,

- ✓ encontramos em todos os resumos, cópias de dizeres expressos pelo autor do texto-fonte;
- ✓ identificamos o uso de citação direta, a qual foi utilizada tanto para trazer a fala do autor quanto de citações diretas de outros autores citados no texto-base, ambas inseridas entre aspas. Esse procedimento contraria o princípio do uso de redação própria pelo resumidor, já que o acadêmico fez uma *colagem* de partes do texto-fonte, demonstrando que não houve um entendimento;

Com respeito à organização das informações no texto-fonte, exceto em um dos resumos, ela foi observada pelos resumidores, o que parece não se constituir em um problema na produção desse gênero.

No que concerne à referência ao autor do texto-fonte, verificamos que em nenhum momento foi citado pelos resumos 1 e 3, tomada de posição essa que evitaria a posse indevida de dizeres do autor, dando a falsa impressão de que as ideias são daquele que fez o resumo. Ao contrário, utilizam, por diversas vezes, a primeira pessoa do plural, denotando a sua inserção no texto resumido, ou seja, o aluno se inclui e traz para si os dizeres construídos pelo autor do texto original.

Resumo 3

[...] Neste resumo iremos relatar a produção da escrita [...]
Enfim, concluímos que para fazer parte de uma [...]

No resumo 1, o acadêmico não identificou o autor do texto-fonte e fez uso do sujeito indeterminado, dificultando ao leitor o reconhecimento da autoria desse dizer. Nesses mesmos trechos, manifesta a sua opinião e deixa clara sua subjetividade, já que expressa sua concordância com o dizer do autor, como podemos ver nas expressões em destaque dos excertos abaixo:

Resumo 1

[...] no qual abordou importantes explicações [...]
[...] nos proporcionou uma ampla visão deste processo.
[...] podemos raciocinar que, [...]

Por outro lado, temos, no Resumo 2, a única menção feita ao autor do texto original quando coloca que

A autora do texto em questão afirma que quando escrevemos um texto, busca-se dar um aspecto de unidade a ele, porém a subjetividade sempre se fará presente [...] (grifo nosso).

Essa atitude ajuda, não só a reconhecer o gênero utilizado, mas também fornece pistas sobre a autoria do resumo. Outra questão a se observar, é que o resumidor, ao dizer que *a autora [...] afirma*, se isenta da responsabilidade da afirmação que expõe em seu resumo.

Essas são algumas das dificuldades discutidas na presente pesquisa, aqui apresentadas como amostragem do nosso *corpus*, o qual é formado por 31 textos.

4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Com nossa reflexão sobre a produção de resumo no meio acadêmico, cuja pesquisa ainda está em desenvolvimento, foi possível observar nos resumos do nosso recorte que, tanto a estrutura composicional, como o tema do texto-base, foram conservados pelos acadêmicos. Outro ponto positivo é que em um dos resumos o acadêmico agencia elementos linguísticos-discursivos ao indicar que o assunto tratado pertence a outrem, demonstrando, assim, a sua capacidade de reflexão sobre o texto original.

Afora essas observações, os resumos em análise apresentam, na maior parte de seus textos, cópia do texto original, contrariando uma das características básicas desse gênero, a saber, o uso de redação própria pelo resumidor, já que, conforme Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2008) o resumo é um texto sobre outro texto, tratando-se, portanto, de um novo texto, um novo gênero. A prática de resumir um texto sem copiá-lo, utilizando as próprias palavras, constitui-se numa das maiores dificuldades demonstradas pelos acadêmicos.

Ao desenvolvermos este trabalho, queremos evidenciar e discutir a prática do gênero resumo, haja vista que sua produção estimula à melhoria da leitura e leva ao acionamento de conhecimentos prévios sobre determinados temas. Cabe lembrar que esse gênero serve de ponto de partida e amparo aos demais gêneros, sejam eles escolares ou acadêmicos, como, por exemplo, a resenha, os artigos, monografias, teses, dissertações, entre outros.

Por fim, sob o ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem, salientamos a importância de se refletir sobre a produção do gênero resumo no meio acadêmico, sobretudo, como prática discursiva para os futuros professores de línguas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. 12ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

_____, *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de: BERNARDINI, A. *Et al.* São Paulo: UNESP/HUCITEC, 1988.

BRAIT, Beth. Org. *Bakhtin: conceitos-chave*. 5ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 2012.

CHAROLLES, M. *Le résumé de texte scolaire. fonctions et principes d'elaboration*. *Pratiques*, n. 72, p 7-32, 1991.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. E ABREU-TARDELLI, L. S. *Resumo*. 6ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____, A. R. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONISIO, Ângela Paiva et al. (Org.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.138-150.

MATENCIO, M. de L. M. *Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo*. In. *Scripta*. Belo Horizonte, v.1, n1, 2002, p. 109-122.

PLATÃO, F. e FIORIN, J. L. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Parábola, 1990.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. *Revista Brasileira de Educação – ANPED*, no 11. 5-16. 1999.

WITKKE, C. I. *Ensino da produção escrita por meio do gênero crônica*. *Revista FSA*, nº 4. 2016.

CRENÇA E PODER SIMBÓLICO

Bruna Helena Rech Rocha (UNIRITTER/CAPES)
Orientadora: Dr^a Valéria Silveira Brisolará (UNIRITTER)

1 INTRODUÇÃO

O ponto de partida da elaboração de uma dissertação normalmente é a formulação do tema seguida de uma pesquisa de estado da arte, a fim de que a relevância desse tema possa ser estabelecida e o texto possa começar a ser construído. Na tentativa de estabelecer o estado da arte no que tange a pesquisa sobre crenças linguísticas, recorri ao banco de Teses e Dissertações da Capes como fonte. Minha dissertação em andamento trata da produção e da circulação das crenças, discutindo as implicações do discurso de peças publicitárias na construção identitária de professores e alunos de língua inglesa. Por essa razão, por isso fui refinando a minha pesquisa a partir desses termos.

A busca por “crença linguística” no Banco de teses e dissertações da Capes⁴⁶ resulta em 45252 registros. Dentre os 20 primeiros resultados, estão trabalhos que envolvem Literatura e Língua Materna. Em termos de Estudos de Linguagem, existe a dissertação de 2014, de Giselle Farias Fleury, intitulada “O estudante e o professor de língua inglesa e a crença na fluência nativa”. A autora não autorizou a divulgação dos dados da dissertação na plataforma Sucupira, não sendo possível fazer a análise do resumo. Outro trabalho encontrado é a dissertação de Christiane Moisés Martins, do ano de 2001, intitulada “A crença e a prática do professor de língua estrangeira no ensino de adultos”, a qual contou com entrevistas e diário de campo como instrumentos de geração de dados.

Na tentativa de refinar ainda mais a pesquisa, com os termos “Crença língua adicional publicidade”, foi encontrada a dissertação de Renata Aparecida Ianesko, defendida em 2013, a qual identifica crenças sobre ensino-aprendizagem da língua Portuguesa e a cultura do Brasil com estudantes estadunidenses. Ainda com as mesmas palavras-chave, foi encontrada a tese de Wellinson Marques, intitulada “Análise do discurso publicitário de cursos de idiomas: Verdades atinentes a sujeitos aprendizes e aprendizagem de língua inglesa”. Esse trabalho traz peças publicitárias de quatro escolas de idiomas como corpus, porém a análise do discurso, com perspectiva foucaultiana, tem foco apenas no aprendiz. A partir de buscas realizadas no banco de Teses e dissertações da Capes, não foi encontrado, com as palavras-chave utilizadas,

⁴⁶ Pesquisa realizada no dia 17 Fev 2017.

nenhum trabalho que tivesse peças publicitárias como *corpus* para o levantamento de crenças acerca do ensino de Língua Inglesa como língua adicional e, por consequência, da identidade do professor que é construída com base nessas crenças.

Na tentativa de verificar a utilização de peças publicitárias da Open English como *corpus*, foi realizada uma pesquisa no Google Acadêmico⁴⁷ com as palavras-chave “crença” e “Open English”. Foi possível verificar que somente dois artigos foram publicados no ano de 2016 envolvendo peças publicitárias da Open English. Ambos foram publicados no número 1 do volume 7 da *Revista Eletrônica Interfaces*. Os dois trabalhos utilizam a metodologia de análise do escopo da Análise Crítica do Discurso, com a Teoria Social do Discurso, de Norman Fairclough. O que difere os artigos é a escolha do corpus e os autores para discutir o tema da identidade. O artigo “Mídia e identidade do professor de língua inglesa: uma análise do discurso crítica de propagandas de um curso de inglês online”, de Juliana D’Almas, apresenta análise de cinco vídeos da Open English com o ator Paulo Gustavo, provenientes de uma busca pelas palavras-chave “Open English” no Youtube. Já no artigo “Entre discursos e mitos: a construção da identidade da professora de inglês não nativa no discurso midiático”, de Alcione G. Campos, apenas um vídeo foi analisado. Nenhum dos vídeos analisados nesses artigos está no canal oficial da Open English no Youtube.

Ainda com os mesmos critérios de busca, verificou-se que, no ano de 2017, foi publicado o artigo “A identidade do professor de inglês em peças publicitárias de curso de inglês”, nos anais da Semana de Pesquisa do Uniritter (SEPesq) de 2016, de minha autoria com a orientação da Dra. Valéria Brisolará. O trabalho apresentado já era um primeiro movimento para a formulação do tema da minha dissertação. O objetivo era demonstrar o papel das crenças linguísticas na promoção de uma marca de curso de Inglês como língua adicional, também utilizando uma peça publicitária da Open English como *corpus*, mas apresentando os postulados de Pierre Bourdieu como referencial teórico.

Com base nesses achados, e na leitura de referencial teórico para a elaboração da dissertação, foi possível verificar que com relação à noção de crença, muitos trabalhos na área da Linguística Aplicada situam a crença como sendo parte da Cognição. A partir dessa constatação estabeleceu-se uma tentativa em redirecionar o foco de estudo com relação às crenças, e é possível que o modo como se dará a abordagem da questão da crença consista em uma ruptura epistemológica em termos de pesquisa em Linguística Aplicada, que pode constituir em “(...) rupturas com as crenças fundamentais de um grupo e, por vezes, com as

⁴⁷ Pesquisa realizada em 19 Mai 2017.

crenças fundamentais do corpo de profissionais, com o corpo de certezas partilhadas que fundamenta a *communis doctorum opinio* (BOURDIEU, 2007, p.38-39). Para Bourdieu (2004), um agente do campo científico luta com os outros agentes no seu campo com o objetivo de impor princípios de visão e de divisão do mundo social, ou seja, é uma luta por construções sociais concorrentes, em uma orquestração dos *habitus*, sem o objetivo de conduzir a um relativismo, pois:

(...) a construção do campo permite estabelecer a verdade das diferentes posições e os limites de validade das diferentes tomadas de posição (pretendentes ou não à verdade), cujos defensores, tacitamente concordam, como já indiquei, a fim de mobilizar os mais potentes instrumentos de prova ou de refutação que lhes assegurem as aquisições coletivas de sua ciência (BOURDIEU, 2007, p. 45-46).

Assim, como em todo campo, no campo científico há lutas e “a luta científica é uma luta armada entre adversários que possuem armas tão potentes e eficazes quanto o capital científico coletivamente acumulado no e pelo campo” (BOURDIEU, 2004, p.32). Nas seções que seguem, procuro demonstrar o referencial teórico de Bourdieu para a noção de crença e poder simbólico, bem como algumas implicações para o ensino de línguas, em especial à língua inglesa.

2 A PRODUÇÃO DA CRENÇA E SUAS RELAÇÕES COM O PODER SIMBÓLICO

Bourdieu (2015) parte da questão das obras de arte para exemplificar como se dá o processo de produção de uma crença. O autor explica a produção da crença ao apresentar reflexões sobre uma economia de bens simbólicos, na qual o valor de uma obra de arte está atrelado à crença que o fundamenta, bem como o valor dos agentes que estão relacionados à obra. A crença conta com a eficácia dos atos de consagração que são produzidos no campo. Quanto mais energia adquirida, mais força, e, por consequência, mais valor a obra de arte acumula.

A teoria dos campos reside na hipótese de que um campo é um universo intermediário entre dois polos, no qual estão os agentes e as instituições que produzem e reproduzem um determinado produto e que obedece a leis sociais assim como outros universos (BOURDIEU, 2004). É um espaço relativamente autônomo, um microcosmo. O grau de autonomia dos campos com relação ao macrocampo reside nas relações de força e pressões que se estabelecem. Quanto maior for a autonomia de um campo, maior é o seu poder de refração. Refratar, na visão de Bourdieu (2004), é a capacidade de retraduzir as pressões ou demandas externas, até o ponto de transfigurá-las.

Nos campos estão dispostas relações de poder simbólico (BOURDIEU, 2007). Dentro de todo campo e entre os campos existem forças que atuam, em uma disputa constante. As noções de campo e das forças que nele atuam são fundamentais para a compreensão do conceito de crença, pois é “na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a *crença*” (BOURDIEU, 2007, p. 14-15, grifo do autor). Esse processo de produção e reprodução é que contribui para a manutenção do pré-construído, tendo a atuação da linguagem, pois “O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras” (BOURDIEU, 2007, p. 14-15).

A produção da crença, portanto, não reside na palavra em si, mas na legitimidade que lhe é conferida por meio do poder simbólico que atua sobre ela. Nesse sentido, “O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder” (BOURDIEU, 2007, p. 15). O poder simbólico “(...) é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2007, p.08). Essa relação de cumplicidade também atua na eficácia da consagração de uma crença dentro de um sistema simbólico. Considerando a crença uma produção discursiva, é preciso ter um entendimento do funcionamento do mercado linguístico que Bourdieu (2008) descreve.

A circulação linguística ocorre em um espaço social determinado no qual são oferecidos produtos linguísticos por locutores socialmente caracterizados. Há relacionamento consciente ou inconsciente entre os locutores. Os espaços sociais constituem os mercados linguísticos, que contribuem na formação do valor simbólico e do sentido dos discursos produzidos, pois a linguagem só tem valor quando imersa em um contexto, em uma existência social.

Para Bourdieu (2008), a língua não circula no mercado linguístico de forma neutra, o que circulam são os discursos em duas vertentes: da produção e da recepção. É correto afirmar que, segundo Bourdieu (2008) não existem palavras neutras, pois os locutores possuem diferentes interesses e intenções quando da produção do seu discurso e quando da recepção dos discursos de outros locutores em uma comunidade linguística. Se não há inocência na linguagem, há de se romper com a ideia de que há uma unidade da linguagem comum, pois “O processo de construção da realidade passa pela linguagem, pois “ela é, com efeito, um enorme depósito de pré-construções naturalizadas, portanto, ignoradas como tal, que funcionam como instrumentos inconscientes de construção” (BOURDIEU, 2007, p. 39).

Ainda com relação à teoria dos campos, Bourdieu (2007) afirma que todo campo, portanto, possui uma crença que o sustenta e circula os jogos de linguagem que nele são gerados. As lutas nos campos de produção conferem acúmulo de energia à crença. O jogo em si é uma crença. A luta por uma determinada percepção é a luta por legitimação dentro do campo, tendo em vista que:

Todo o campo é lugar de uma luta mais ou menos declarada pela definição dos princípios legítimos de divisão do campo. A questão da legitimidade surge da própria possibilidade deste pôr-em-causa, desta ruptura com a doxa, que aceita a ordem corrente como coisa evidente. Posto isso, a força simbólica das partes envolvidas nesta luta nunca é completamente independente da sua posição no jogo, mesmo que o poder propriamente simbólico da nomeação constitua uma força relativamente autônoma perante as outras formas de força social (BOURDIEU, 2007, p.150)

Os agentes têm poder simbólico diante das lutas, conforme afirma Bourdieu (2007). Eles estão envolvidos na produção da crença, mas sua força é subordinada à sua posição no campo, pois “O poder simbólico dos agentes, como poder de fazer ver - *theorein* - e de fazer crer, de produzir e de impor a classificação legítima ou legal, depende, com efeito, como no caso do *rex* lembra, da posição ocupada no espaço (e nas classificações que nele estão potencialmente inscritas)” (BOURDIEU, 2007, p. 151).

Bourdieu (2007) também discorre acerca dos espaços de interação que existem entre os campos. Por definição do autor, “O espaço de interação é o lugar de actualização da intersecção entre os diferentes campos” (BOURDIEU, 2007, p.55). É possível afirmar que os espaços de interação podem ser considerados como mercados linguísticos e neles existem, regras sociais que acabam por determinar a construção dos discursos. Nesse sentido, é possível depreender que os espaços de interação contribuem para a circulação de uma crença entre campos, podendo, inclusive, haver contestação de uma crença, tendo em vista o fato de que os campos constituem espaços de lutas simbólicas.

Como já afirmado anteriormente, a crença está intimamente ligada ao poder simbólico, que “é um poder que existe porque aquele que lhe está sujeito crê que ele existe” (BOURDIEU, 2007, p.188). O simples fato de acreditar já faz daquele que crê um participante ativo no jogo, independente de sua posição no campo. Dominados e dominantes não são passivos, porque “os agentes sociais, evidentemente, não são partículas passivamente conduzidas pelas forças do campo” (BOURDIEU, 2004, p.28). Em suma, o capital simbólico firma-se na crença, a qual acumula mais crédito quanto maior for o trabalho dos agentes para conferir poder simbólico a uma pessoa ou objeto.

3 O ESTUDO DAS CRENÇAS NA LINGUÍSTICA APLICADA E SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO DE LÍNGUAS

Apesar de as teorizações de Bourdieu sobre a crença e a produção de crenças, surpreendentemente, há uma ausência de estudos relacionados às suas teorias às crenças envolvendo o tema no escopo da linguística aplicada. Dentre os estudos existentes, destacam-se os de Barcelos (2006, 2008). O conceito de crença, na visão de Barcelos (2006), ocupa um lugar importante dentro das pesquisas em Linguística Aplicada e o aumento dos estudos na área desde 1995 no Brasil pode ser considerado um mérito, pois a investigação do conceito não é considerada fácil. Para a autora, a crença é:

Uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e de perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p.18).

Barcelos (2006) afirma que as crenças são dinâmicas no sentido de que elas mudam com o tempo e de que não são geradas de forma imediata, estando ancoradas em alguma coisa, seja um fato, uma memória ou outros, o que leva a outra característica das crenças: elas são experienciais. A autora entende a experiência como fruto das interações entre indivíduo e ambiente, e entre indivíduos. O caráter emergente da crença se dá em função de que as crenças não são estáveis e fixas, mas sim mutáveis, o que significa que elas são socialmente construídas e estão situadas dentro de um contexto. A autora ressalta que as crenças são paradoxais e contraditórias, pois podem atuar como instrumentos de empoderamento ou de obstáculo dentro do contexto do ensino de línguas.

Coelho (2006), em sua pesquisa, considera a crença “como as impressões que os professores e os alunos têm sobre si e seus pares e em relação um ao outro, dentro de um determinado contexto de atuação real ou dentro de um contexto imaginário” (COELHO, 2006, p.129). Silva (2004), por sua vez, atenta para importância do estudo das crenças e da reflexão sobre elas, pois acredita que as crenças influenciam no fazer pedagógico do professor. Dessa forma, para a autora:

os programas de formação de professores precisam incluir essa discussão em seus currículos. Para que a sala de aula seja um lugar agradável para ambas as partes, professores e alunos, torna-se fundamental que os professores explorem seu sistema de crenças porque só assim eles serão capazes de saber porque ensinam da maneira que fazem (SILVA, 2004, p.72).

Barcelos (2006) concorda com essa ideia ao afirmar que “as crenças exercem um forte impacto em nosso comportamento” (BARCELOS, 2006, p.25), mas ressalta que essa relação entre crença e comportamento não se dá de forma simples. Outra crença linguística é a da natividade. Com relação a isso, Kramsch (2003) parte do pressuposto de que os linguistas sempre confiaram nas intuições e outras atribuições dos falantes nativos com relação ao uso da língua para normatizar a língua e avaliar a performance dos não-nativos. Rajagopalan (1997) a natividade não é apenas uma crença, mas sim um mito, ou seja, um tipo de visão de mundo carregada de crenças.

Consolo (2008) verificou que nas instituições de ensino de línguas, ainda o professor falante nativo é supervalorizado. Essa crença, na visão do autor, se mantém devido à existência de um círculo vicioso no qual as escolas contratam professores falantes nativos, e assim, induzem a sua comunidade escolar a acreditar que eles são melhores do que os professores não-nativos. Instaurada a crença, a escola argumenta que os estudantes preferem os falantes nativos, justificando a contratação de mais professores com esse rótulo, por vezes até com benefícios salariais, completando o círculo.

Em função da crença instaurada, “os falantes nativos tradicionalmente vem desfrutando de um prestígio natural como professores de língua, porque eles são vistos não somente como a personificação do uso ‘autêntico’ da língua, mas também como representantes do contexto original da sua cultura” (KRAMSCH, 2003, p.79, grifo da autora). No entanto, tanto a identidade quanto a autoridade simbólica do falante nativo vêm sendo questionadas, de acordo com Kramsch (2003), exatamente por se tratar de uma abstração baseada em um estereótipo.

Cook (1999) alerta para o fato de que os falantes nativos não necessariamente estão cientes de seu conhecimento de uma maneira formal, e, portanto, um falante nativo monolíngue talvez não seria o sujeito mais adequado para ser um professor de língua, por possivelmente ter menos condições de ajudar o seu aluno em algumas dúvidas de caráter metalinguístico, por exemplo. O autor também afirma que perseguir o modelo do falante nativo trazido por muitos materiais didáticos fazem que os alunos se sintam pressionados e acreditem que são falantes nativos fracassados. A esse respeito, Bourdieu (2015b) afirma que a escola, enquanto instituição de reprodução, pode contribuir com esse tipo de juízo de valor, tendo em vista o fato de que “(...) como toda percepção social, os juízos que os professores fazem a respeito dos alunos, mormente em situação de exame, levam em conta não apenas o saber e o saber-fazer, mas também as *nuances* imponderáveis das *maneiras* e do *estilo*” (BOURDIEU, 2015b, p.231, grifos do autor).

Por isso, os estudantes de uma língua adicional deveriam, na visão de Kramsch (2003), fazer uma apropriação da língua e da cultura que estão sendo estudadas, adaptando-as aos seus interesses e necessidades, o que os levaria a desenvolver uma habilidade de comunicação considerada mais ampla, pois “cada língua proporciona um meio particular comum e individual pelo qual os seres humanos apreendem o mundo e uns aos outros” (KRAMSCH, 2003, p.77)⁴⁸, o que reitera a ideia de que a língua atua na ampliação do capital cultural dos sujeitos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo do conceito de crença ainda é recente no escopo da linguística aplicada, embora esse conceito já tenha sido explorado em outras áreas. As crenças enquanto construtos culturais podem ser desconstruídas. No entanto, para que esse processo de desconstrução se inicie, é preciso conhecer as crenças que circulam no mercado de ensino de línguas, identificando a sua intencionalidade discursiva. Conhecer a ideologia por trás da crença permite que exista uma reflexão e não a simples reprodução da crença.

A contribuição deste artigo e, conseqüentemente da minha dissertação em elaboração, para o campo da Linguística Aplicada consiste, em primeiro lugar, em uma questão epistemológica, em um esforço de apontar uma nova maneira de se estudar das crenças fora do escopo da Cognição. Conforme verificou-se na pesquisa de estado da arte, a maioria das pesquisas envolvendo as crenças estão ligadas aos postulados de Ana Maria Barcelos. Outras pesquisas lançam mão da análise crítica do discurso de Norman Fairclough, ou recorrem a Michel Foucault como referencial teórico. Além disso, muitas pesquisas fora do Brasil utilizam o formulário BALLI desenvolvido por Horowitz como parte da metodologia.

Acredito que a riqueza de se fazer Ciência esteja exatamente de diversidade de formas de pensar, nem certas nem erradas, mas diferentes. Cada pesquisador, como postula Bourdieu (2004), é um agente do campo científico que precisa fazer escolhas teóricas e que estas escolhas de si já são tomadas de posição no campo, dotadas de poder simbólico. Nesse sentido, com base nos resultados provenientes do Google Acadêmico e do Banco de Teses e dissertações da Capes, esta dissertação faz aproximações teóricas que não são tão recorrentes, o que consiste em uma contribuição em termos de percurso teórico, a fim de que não exista apenas um modo legitimado de se realizar esse tipo de estudo.

REFERÊNCIAS

⁴⁸Tradução da autora. Texto original: “(...) each language provides a uniquely communal, and uniquely individual, means by which human beings apprehend the world and one another”.

BARCELOS, A.M. F.. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.

BARCELOS, A. M. F.. Revisitando os conceitos de cultura de aprender e de ensinar línguas. In: SANTOS, Sílvia Costa Kurtz dos; MOZZILLO, Isabella (Org.). *Cultura e diversidade na sala de aula de língua estrangeira*. Pelotas: UFPEL, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. 10ª ed. Tradução de Fernando Tomaz.

BOURDIEU, Pierre. *A produção da crença: contribuição para uma economia de bens simbólicos*. Porto Alegre, Zouk, 2015. 3ª ed.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: editora UNESP, 2004. Tradução de Denice Barbara Catani.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2015b.

COELHO, Hilda Simone Henriques. “É possível aprender Inglês na escola?”: crenças de professores sobre o ensino de Inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.

CONSOLO, D. A. Uma reflexão sobre o falante nativo como paradigma no ensino aprendizagem de línguas estrangeiras. In: SANTOS, Sílvia Costa Kurtz dos; MOZZILLO, Isabella (Org.). *Cultura e diversidade na sala de aula de língua estrangeira*. Pelotas: UFPEL, 2008.

COOK, Vivian. Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly*. Vol. 33, n. 2, p. 185-204, summer 1999.

KRAMSCH, Claire. *Language and Culture*. OUP, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over ‘new/non-native’ Englishes. *Journal of Pragmatics*, n.27, p. 225-231, 1997.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Revisiting the nativity scene. *Studies in Language*. Vol. 31, n. 1, p. 193-205, 2007.

SILVA, Vera Lúcia Teixeira da. Um olhar sobre as crenças de egressos de um curso de Letras-LE sobre a fluência oral. In: ROTTAVA, Lucia; LIMA, Marília dos Santos (Org.). *Linguística aplicada: relacionamento teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA E TRANSFERÊNCIA LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Bruna Milano Schepers (PUCRS/CNPq)

1 INTRODUÇÃO

A pragmática constitui um campo que tem evoluído rapidamente na área da linguística contemporânea. Uma das razões para tal seria o crescente número de fenômenos linguísticos que dependem do contexto para sua interpretação e devem, portanto, ser analisados no campo da pragmática (ARCHER, AIJMER, WICHMANN, 2012). O termo *pragmática* foi utilizado primeiramente por Charles Morris, o qual identificou três ramos de investigação distintos dentro da semiótica: sintaxe, semântica e pragmática. Este último foi definido por ele como o estudo “da relação dos signos com os intérpretes” (MORRIS, 1938, *apud* LEVINSON, 2007, p. 2). No entanto, a definição de Morris foi considerada por muitos autores como aberta a diversas interpretações quando utilizada em linguística e tem sido redefinida desde então. Existem, portanto, inúmeras definições para o termo *pragmática*. Estas, em sua maioria, giram em torno da interpretação do significado. Huang (2007), por exemplo, propõe a seguinte definição:

Pragmática é o estudo sistemático do significado em virtude de ou dependente do uso da linguagem. Os temas centrais da pragmática incluem implicaturas, pressuposições, atos de fala e dêixis.⁴⁹ (HUANG, 2007, minha tradução).

Crystal (1985: 240), por sua vez, levando em consideração a perspectiva dos usuários, definiu pragmática, em seu contexto sociocultural, como:

O estudo da linguagem do ponto de vista dos usuários, especialmente das escolhas que fazem, os constrangimentos que encontram ao usar a linguagem na interação social e os efeitos que a sua utilização de linguagem tem nos outros participantes em um ato de comunicação.⁵⁰ (CRYSTAL, 1985, p. 240 minha tradução).

Apesar da aparente falta de um consenso para a definição do termo em questão, a partir das definições apresentadas fica evidente o caráter interdisciplinar da pragmática. A

⁴⁹ Citação original: “Pragmatics is the systematic study of meaning by virtue of, or dependent on, the use of the language. The central topics of inquiry of pragmatics include implicature, presupposition, speech acts, and deixis”.

⁵⁰ Citação original: “The study of language from the point of view of the users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction, and the effects their use of language has on the other participants in an act of communication”.

teoria dos atos de fala, por exemplo, apresenta raízes na filosofia. Recentemente, a pragmática tem apresentado maior preocupação com os aspectos sociais, os quais foram negligenciados anteriormente devido aos aspectos filosóficos dos fundamentos desta área. A pragmática também pode ser estudada de forma a se aproximar das ciências cognitivas, da linguística computacional, da psicologia, antropologia, sociologia, dentre outras disciplinas. Além disso, pode ser aplicada a diversas outras áreas, resultando em novos tipos de pragmática, como, por exemplo, pragmática clínica ou discursiva.

Dessa forma, levando-se em consideração as inúmeras possibilidades de aplicações da pragmática, este trabalho abordará os conceitos de competência pragmática, ensino de língua adicional⁵¹ (doravante LA) e transferência linguística, em uma perspectiva cognitiva e social. Parte-se do pressuposto de que os falantes, para manter a habilidade pragmática, utilizam-se de diferentes recursos linguísticos a fim de manter a comunicação em um contexto intercultural. A título de ilustração, serão apresentados exemplos retirados de um *corpus* escrito produzido por estudantes brasileiros de Língua Inglesa, com o objetivo de apontar algumas transferências provenientes de sua língua nativa e suas implicações pragmáticas e pedagógicas.

2 COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA, TRANSFERÊNCIA E ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Retomando a definição de Crystal (1985: 240) previamente apresentada, podemos dizer que os indivíduos possuem uma competência pragmática que lhes permite usar a linguagem em diferentes situações concretas, em variados contextos. A competência pragmática, portanto, refere-se à habilidade de compreender, construir e transmitir significados de acordo com as circunstâncias sociais e culturais nas quais a comunicação ocorre (ROSE e KASPER, 2001; THOMAS, 1983).

Vale ressaltar que, para a comunicação ocorrer de forma satisfatória em determinada língua-alvo, a competência pragmática deve ser razoavelmente bem desenvolvida nesta língua. De acordo com Thomas (1983, p. 97), “enquanto erros gramaticais podem revelar um usuário da língua com baixo nível de proficiência, falhas pragmáticas refletem de forma negativa neste

⁵¹ Neste trabalho, faz-se uso do termo *língua adicional* (LA) ao invés de *segunda língua* (L2) ou *língua estrangeira* (LE). Esta escolha se justifica por ser este um termo mais abrangente. O termo *segunda língua* não inclui uma terceira ou, até mesmo, quarta língua; e o termo *língua estrangeira* pode apresentar conotações negativas. Mais informações podem ser encontradas no seguinte endereço eletrônico: <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac06e.pdf>.

usuário como pessoa”, portanto, são consideradas mais graves que erros fonológicos, sintáticos ou semânticos.

No que diz respeito à área de ensino, muitos autores se perguntam se a competência pragmática pode ser ensinada. Em seu artigo *Can pragmatic competence be taught?*, Kasper (1997) responde à pergunta afirmando que não, pois a competência pragmática constitui “um tipo de conhecimento que os aprendizes possuem, desenvolvem, adquirem, usam ou perdem” (KASPER, 1997). Contudo, ainda de acordo com a autora, o ambiente da sala de aula de língua estrangeira pode auxiliar no desenvolvimento desta competência. Como afirma Bardovi-Harlig (2001), sem a devida instrução as diferenças pragmáticas tendem a aparecer no uso da LA, independentemente do contexto da língua materna ou nível de proficiência. A instrução pragmática na sala de aula é, portanto, necessária, a fim de evitar consequências provenientes de falhas pragmáticas.

Tais falhas pragmáticas podem ocorrer em diversos contextos comunicativos, sendo eles face a face ou até mesmo na escrita. Na escrita, pode-se dizer que há um diálogo entre autor e leitor, ou seja, há comunicação, portanto, é passível de falhas pragmáticas. Considerando-se que aprendizes de uma LA já possuem conhecimento prévio dos aspectos linguísticos e pragmáticos de sua língua nativa, é provável que possam ocorrer transferências tanto positivas quanto negativas entre a L1 e a LA, as quais são refletidas na competência pragmática do falante.

O fenômeno da transferência linguística ainda não apresenta um consenso no que diz respeito à sua definição. No entanto, é um fato difícil de negar que a língua materna do aprendiz exerce alguma influência no aprendizado de uma nova língua (CELAYA, 1992; JARVIS, 2000; ODLIN, 1989). Autores como Sharwood-Smith (1983) e Kellerman (1984) utilizam a denominação Influência Translinguística. Contudo, neste trabalho, utilizo os termos Influência Translinguística e Transferência Linguística indistintamente, pois supõe-se que “algum tipo de influência é essencial para o fenômeno da transferência” (ODLIN, 2005, p. 3).

Assim, de acordo com Odlin (1989: 27), “transferência é a influência da primeira língua (L1) na segunda (L2), resultante de similaridades e diferenças entre elas”. Mais especificamente, “os aprendizes podem reter algo de sua L1 [...] para auxiliar em novos desafios” (JARVIS e ODLIN, 2000) ao aprender uma nova língua. Pesquisas em transferências conceituais indicam que até mesmo aprendizes altamente proficientes podem nunca se livrar inteiramente do “poder” da L1 (ODLIN, 2005). Essas transferências podem ocorrer em todos os níveis: fonológico (ex: sotaque), sintático (ex: tradução palavra por palavra), lexical (ex: falsos cognatos), pragmático (ex: formalidade ou informalidade inapropriadas) e morfológico.

No que se refere à escrita acadêmica, os aprendizes podem apresentar dificuldades ao organizar seus textos. Tais dificuldades são frequentemente associadas à influências e/ou transferências linguísticas. Se considerarmos a escrita como um fenômeno cultural, sugere-se que, uma vez que o esquema cultural já está formado na L1, ele influenciaria a escrita em uma segunda língua (CONNOR, 1996; KADAR-FULOP, 1988; KAPLAN, 1966; PURVES, 1988). Uysal (2012), por exemplo, aponta inúmeros fatores que podem influenciar os padrões argumentativos de um indivíduo. Fatores como hábito de leitura, público e nível de proficiência na LA possuem papel essencial no uso de padrões argumentativos. Além disso, seu estudo mostrou que o contexto cultural afeta não só os aspectos textuais, mas também estruturas pragmáticas e argumentativas.

Visto que a argumentação e o raciocínio variam entre diferentes culturas, pode-se considerar a transferência linguística como um problema no que diz respeito à escrita acadêmica em uma LA. Certos aspectos linguísticos, quando transferidos de uma língua para outra, podem causar problemas de comunicação. Para Myers (1999), por exemplo, o discurso construído na academia envolve a interação entre cientistas cuja manutenção da face é essencial, visto que a constituição desse discurso passa pela construção de alianças e negociações que tendem a buscar aceitação frente à comunidade acadêmica. Portanto, o uso inapropriado de certas estratégias de escrita em uma LA poderia resultar num ato de ameaça à face, o que poderia causar conflitos culturais.

Para ilustrar tal fenômeno, apresento a seguir alguns exemplos retirados de textos escritos por estudantes brasileiros aprendizes de inglês como LA, assim como a descrição do *corpus*.

3 SOBRE O *CORPUS*

Primeiramente, apresento o *corpus* utilizado neste estudo, assim como os procedimentos metodológicos utilizados para o tratamento dos dados. O *corpus* é composto por 10 textos produzidos por alunos da disciplina de Produção de Textos Acadêmicos em Inglês. Os participantes eram todos falantes nativos de Português Brasileiro e estudantes de cursos de graduação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). As aulas foram ministradas em 2014 e a turma assinou um termo de consentimento para que seus textos fossem utilizados nesta e em futuras pesquisas.

Os textos foram produzidos em aula e os alunos foram instruídos a escrever alguns parágrafos sobre tópicos específicos. Os textos foram, em seguida, coletados e digitalizados. Após a digitalização, eles foram digitados em forma de documento do Word. É importante

ressaltar que, neste processo, houve o cuidado de manter a originalidade dos dados, copiando os textos exatamente como foram escritos pelos participantes. A seleção dos exemplos foi feita manualmente pela autora, também falante nativa de português, o que constitui fato importante para a análise dos dados deste trabalho, pois alguns dos “erros” analisados podem não ser evidentes aos olhos de um não-nativo da língua portuguesa.

Por fim, algumas considerações a respeito da seleção do *corpus* e dos participantes devem ser feitas. Por tratar-se de um projeto piloto, algumas variáveis não foram consideradas, como o nível de proficiência dos alunos, tempo de estudo da língua adicional, idade, dentre outras. Dessa forma, a análise dos exemplos aqui apresentados tem como principal objetivo propor uma discussão pedagógica a respeito do ensino de línguas e da relação da língua materna dos aprendizes com as línguas adicionais e não deve ser considerada como representativa da escrita acadêmica na universidade.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, apresento alguns exemplos retirados do *corpus*. Vale ressaltar que os exemplos são meramente ilustrativos e não caracterizam a escrita acadêmica em inglês, pois fazem parte de um *corpus* relativamente pequeno.

Vejamos o primeiro exemplo:

Exemplo 1: “In the actual days...”

A expressão acima foi utilizada como uma tradução direta da língua portuguesa, visto que um falante nativo de português utilizaria a expressão *nos dias atuais*, evidenciando uma tradução equivocada. Além disso, a palavra *actual* em inglês não apresenta o mesmo significado de *atual*, em português, sendo considerada, portanto, um falso cognato. Falsos cognatos são palavras que se assemelham nos aspectos ortográficos e/ou fonológicos, mas apresentam significados diferentes entre as línguas. Muitas transferências são resultado de traduções diretas da língua materna dos usuários e, conseqüentemente, são consideradas inaceitáveis para um nativo da língua, pois o contexto linguístico em questão não lhes é familiar.

O próximo exemplo também ilustra uma tradução inadequada:

Exemplo 2: “In poetry is worked imagery...”

A expressão sublinhada é bastante comum se traduzida para o português: é *trabalhado* (a). Já a sua tradução não seria aceitável para um nativo da língua inglesa, pois o verbo *work* não é comumente utilizado na voz passiva.

O próximo exemplo ilustra outro caso de equívoco devido à presença de um falso cognato:

Exemplo 3: “Math and science lead with...”

Neste exemplo, é possível notar que o verbo *lead* foi utilizado de forma inadequada devido à similaridade fonológica com o verbo em português *lidar*. De acordo com o contexto, pressupõe-se que o verbo *deal*, em inglês, deveria ter sido utilizado.

O próximo exemplo ilustra uma transferência no nível sintático. Vejamos o exemplo 4:

Exemplo 4: “Are different things and...”

Nesse exemplo, é possível notar que o autor utilizou uma estrutura com sujeito nulo. Enquanto no português este tipo de construção é perfeitamente aceitável, a língua inglesa não permite o mesmo. Novamente, podemos inferir que houve alguma interferência da língua materna desse autor.

Exemplo 5: “... the bests generations...”

O quinto exemplo ilustra outra possível transferência linguística, pois em português, os adjetivos também recebem a marcação de plural, mas o mesmo não ocorre no inglês. É possível inferir que a marcação de plural na palavra *best* seria uma tentativa de tradução da palavra *melhores*.

Exemplo 6: “The three first are classed as imaginative literature...”

O sexto e último exemplo mostra um problema de inversão inadequada. Em português diríamos *os três primeiros*, já em inglês, *the first three*. Nota-se, portanto, uma tradução direta de palavra por palavra, resultando em uma estrutura equivocada na língua inglesa.

Os excertos acima, portanto, ilustram algumas transferências linguísticas, em diferentes níveis, que podem gerar falhas pragmáticas. As transferências aqui apontadas ocorreram em

contextos de aproximação fonológica entre as duas línguas e pela interferência de estruturas sintáticas da língua materna dos aprendizes. Apesar de terem sido retiradas de um *corpus* escrito, com textos produzidos em um ambiente acadêmico, as mesmas situações poderiam facilmente ocorrer em outros tipos de situações comunicacionais, como em uma conversa ou até mesmo no contexto da sala de aula de línguas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo principal apontar algumas transferências linguísticas provenientes da língua materna, a fim de propor uma discussão a respeito da competência pragmática e do ensino de línguas adicionais. Levando-se em consideração os argumentos apresentados e os exemplos analisados, pode-se afirmar que o falante nativo tende a seguir as preferências de sua língua ao se comunicar em outro idioma que não o seu. Se considerarmos a ideia de Whorf (1941/1956) de que nós apresentamos a tendência de pensar em nosso próprio idioma para examinar a língua exótica, podemos afirmar que a transferência de uma língua para a outra irá ocorrer independente do contexto de comunicação.

Nesta pesquisa, foram apontados alguns exemplos que podem aparecer na escrita. Contudo, é sabido que o fenômeno também ocorre frequentemente na fala, pois o falante utiliza estratégias para preencher as lacunas da situação de comunicação em que se encontra e, dessa forma, utiliza sua língua materna ao “inventar” palavras ou traduzir certas palavras e/ou expressões de forma inadequada. Tais estratégias podem, então, levar à falha pragmática, considerada mais grave que as falhas gramaticais, sintáticas ou fonológicas, podendo colocar o usuário da língua adicional em situações embaraçosas e/ou constrangedoras.

As ideias aqui apresentadas, portanto, pretendem chamar a atenção para a importância da competência pragmática no ensino de línguas. Esta, como afirmam alguns autores, não pode ser ensinada diretamente, mas é possível criar oportunidades na sala de aula para abordar aspectos pragmáticos, como o ensino dos atos de fala, polidez, dentre outros tópicos. O estudo das transferências linguísticas também se mostra útil neste contexto, visto que são estratégias comuns de comunicação e que devem ser utilizadas com cuidado a fim de evitar falhas no âmbito da pragmática. Além disso, é importante ressaltar que a língua materna tanto dos aprendizes quanto dos professores não deve ser negligenciada ou colocada em segundo plano no contexto da sala de aula de línguas, visto que muitos “erros” são resultado da interferência entre os idiomas.

REFERÊNCIAS

ARCHER, D., K. AIJMER & A. WICHMANN. *Pragmatics: An Advanced Resource Book*. Routledge, 2012.

BARDOVI-HARLIG, K. (2001). *Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics*. In Kasper, G., & Rose, K. (Eds.). *Pragmatics and language teaching*, (pp.11-32). Cambridge: Cambridge University Press.

CELAYA, M. L. (1992). *Transfer in English as a foreign language: A study on tenses*. Barcelona: PPU.

CONNOR, U. *Contrastive Rhetoric: Cross-cultural aspects of second language writing*. New York: Cambridge University Press, 1996.

CRYSTAL, D. 1985. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. 2nd edition. Oxford: Blackwell.

HUANG, Y. *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

JARVIS, S. (2000). *Methodological Rigor in the Study of Transfer: Identifying L1 Influence in the Interlanguage Lexicon*. *Language Learning*, 50 (2), p.245-309.

JARVIS, S.; ODLIN, T. (2000). *Morphological type, spatial reference, and language transfer*. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 535-556.

KADAR-FULOP, J. *Culture, writing, and curriculum*. In: A. Purves (ed) *Writing across Languages and Cultures: Issues in contrastive rhetoric* (p. 25-50). Newbury Park, CA: Sage Publications, 1988.

KASPER, G. (1997). *Can pragmatic competence be taught?* (NetWork #6) [HTML document]. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center. Retrieved July, 5 from the World Wide Web: <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>

KASPER, G.; ROSE, K. R. *Pragmatics in language teaching*. In: *Pragmatics in Language Teaching*, Rose Kenneth R. e Gabriele Kasper (eds), 1-10. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

LEVINSON, S. C. *Pragmática*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MYERS, G. *The pragmatics of politeness in scientific articles*. In: *Applied Linguistics*, v.10, n.1, p.1-33, 1999.

ODLIN, T. *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. New York: Cambridge U. P, 1989.

_____. *Crosslinguistic influence and conceptual transfer: what are the concepts?* *Annual Review of Applied Linguistics* (2005) 25, 3–25.

PURVES, A.C. 1988. *Introduction*. In: Purves, A. (ed) *Writing Across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric* (pp. 9-21). Newbury Park, CA: Sage Publications.

THOMAS, J. (1983). *Cross-cultural pragmatic failure*. *Applied Linguistics* 4: 91-112.

UYSAL, H. H. *Argumentation across L1 and L2 Writing: Exploring Cultural Influences and Transfer Issues*. In: *VIAL*. Number 9/2012: 133-519.

WHORF, B. L. (1956). *Language, thought, and reality*, J. Carroll (Ed.). Cambridge, MA: MIT Press.

MEMÓRIAS MANIPULADAS EM 1984, DE GEORGE ORWELL

Me. Bruno Brizotto (UFRGS)

A totalitarian state is in effect a theocracy, and its ruling caste, in order to keep its position, has to be thought of as infallible. But since, in practice, no one is infallible, it is frequently necessary to rearrange past events in order to show that this or that mistake was not made, or that this or that imaginary triumph actually happened.
George Orwell

Ao discorrer sobre a trajetória da literatura distópica dos séculos XX e XXI, Yvonne Shiau (2017) constata que “George Orwell is back in vogue these days [...] In January this year, *1984* shot up the bestseller charts, and the trail doesn’t just go cold there. Soon joining it at the top were *1984*’s old dystopian buddies, *Brave New World* and *It Can’t Happen Here*.”⁵² Esse crescente interesse pela visão de uma sociedade antiutópica – tão claramente explorado em séries do momento como *Divergente*, *Jogos Vorazes* e *Maze Runner* – certamente revela inquietação por parte dos indivíduos em relação a um futuro não tão distante assim. Se a menção aos “fatos alternativos” relacionados ao evento de posse de Donald J. Trump em janeiro passado auxiliou o aumento do número de vendas da obra-prima de Orwell, sem dúvida isso está relacionado ao fato de, no mundo ficcional de *1984*, o governo controlar todo e qualquer tipo de informação, resultando em um abuso indiscriminado da memória⁵³ e da história⁵⁴. Nesse sentido, almejamos analisar a operacionalidade das manipulações de memória colocadas em prática pelo regime totalitário vigente em Oceânia, espaço no qual ocorrem os eventos de *1984*.

O romancista, ensaísta político e jornalista Eric Arthur Blair, mais conhecido pelo pseudônimo George Orwell, nasceu em Motihari, na Índia, em 25 de junho de 1903. Ao completar um ano de idade sua mãe o levou para a Inglaterra. Lá, foi educado, na qualidade de estudante bolsista, em prestigiosos internatos. Apesar disso, sentia-se oprimido e indignado devido ao controle autoritário que as escolas por ele frequentadas exerciam sobre a vida de

⁵² “George Orwell está de volta à moda hoje em dia [...]. Em janeiro deste ano, *1984* disparou na lista dos mais vendidos, e a trilha não esfria justamente aí. Rapidamente juntando-se ao topo estavam os velhos companheiros distópicos de *1984*, *Admirável mundo novo* e *Não vai acontecer aqui*.” (Todas as traduções de citações de textos em língua estrangeira são de responsabilidade do autor deste trabalho.)

⁵³ Memória é compreendida aqui como “uma reconstrução continuamente atualizada do passado” (CANDAU, 2014, p. 9).

⁵⁴ Seguimos a interpretação de Le Goff (2003) acerca da compreensão desse conceito. O autor defende que a história não deve ser entendida como ciência do passado, mas sim como “ciência da mutação e da explicação dessa mudança.” (LE GOFF, 2003, p. 15).

seus alunos. Depois de se formar em Eton, Orwell decidiu renunciar à faculdade para trabalhar como policial imperial britânico na Birmânia, hoje Myanmar. Ele odiava suas atribuições na colônia inglesa, onde era obrigado a aplicar as severas leis de um regime político que desprezava. Sua saúde frágil, que o perturbou ao longo da vida, fez com que voltasse para a Inglaterra em uma viagem de convalescença. Uma vez lá, demitiu-se da Polícia Imperial, decidindo dedicar-se ao ofício de escritor.

Inspirado por Jack London e *O povo do abismo* (1903), que detalhou a experiência do autor nas zonas mais degradadas de Londres, Orwell adquiriu roupas esfarrapadas de uma loja de segunda mão e decidiu morar junto aos mais pobres da capital inglesa. Resultou daí *Na pior em Paris e Londres* (1933). Tempos depois, morou entre os mineiros de carvão destituídos no norte da Inglaterra, circunstância que o fez desistir da ideologia capitalista em favor do socialismo democrático. Em 1936, como jornalista, viajou para a Espanha a fim de cobrir a Guerra Civil Espanhola (1936-1939), conflito em que testemunhou em primeira mão as atrocidades cometidas pelos regimes políticos fascistas. Dois anos depois, publicou *Homenagem à Catalunha*, relato pessoal de sua experiência como combatente no referido combate. A ascensão ao poder de ditadores como Adolf Hitler, na Alemanha, e Josef Stalin, na União Soviética, inspiraram o crescente ódio de Orwell pelo totalitarismo e pela autoridade política. Buscou, assim, dedicar sua energia à escrita de romances expressamente políticos, primeiramente com *A revolução dos bichos* (1945), e depois com *1984* (1949). Entre outros romances, editou ensaios, artigos e escritos diversos. Faleceu em Londres, vítima de tuberculose, aos 47 anos de idade, em 21 de janeiro de 1950⁵⁵.

Em relação a *1984*, podemos dizer que é um dos mais célebres e influentes romances escritos por Orwell, e continua sendo uma das advertências mais poderosas já emitidas contra os perigos de uma sociedade totalitária. Na Espanha, na Alemanha e na União Soviética, o autor de *Dias na Birmânia* testemunhou o perigo da autoridade política absoluta em uma era marcada pela tecnologia avançada, ilustrando com argúcia tal cenário em *1984*. Assim como *Admirável mundo novo* (1932), de Aldous Huxley, *1984* é um clássico do gênero conhecido como utopia negativa ou distopia⁵⁶. Ao contrário de um romance utópico – como a *Utopia* (1516) de Thomas More –, no qual o autor pretende retratar a sociedade humana perfeita, uma distopia faz exatamente o oposto: mostra a pior sociedade humana imaginável, em um esforço para

⁵⁵ Para maiores informações sobre a biografia e a obra de Orwell, cf., entre outros, Crick (1982), Hitchens (2002), Meyers (2000), Newsinger (2002), Quinn (2009) e Rodden (2007).

⁵⁶ A propósito, sugerimos a leitura de Baccolini e Moylan (2003), Booker (1994), Demerjian (2016) e Shiau (2017).

convencer os leitores a evitar qualquer caminho que possa conduzir a tal degradação social. Em 1949, no início da era nuclear e antes que a televisão se tornasse um acessório por vezes compulsório no seio familiar, a visão de Orwell de uma ditadura pós-atômica na qual cada indivíduo seria monitorado incessantemente por meio de “teletelas” parecia terrivelmente possível. E o fato de que seu autor tenha postulado uma sociedade desse tipo apenas trinta e cinco anos no futuro, certamente auxiliou a agravar esse medo.

Sumariamente, o enredo de *1984* transcorre em Londres, a principal cidade da Faixa Área Um – anteriormente conhecida como Grã-Bretanha –, e a terceira mais populosa das províncias da nação de Oceânia. Predomina um estado de guerra ininterrupto, com vigilância governamental onipresente e a conseqüente manipulação pública dos meios de comunicação. O país e sua população são governados por um regime político eufemisticamente denominado Socialismo Inglês, sendo abreviado para “Socing” (*Ingsoc*) na Novafala (*Newspeak*), idioma inventado pelo governo com o intuito de “não somente fornecer um meio de expressão compatível com a visão de mundo e os hábitos mentais dos adeptos do Socing, mas também inviabilizar todas as outras formas de pensamento” (ORWELL, 2009, p. 347), conforme lemos em “Os princípios da Novafala”, apêndice que encerra *1984*. Durante os eventos relatados pelo narrador onisciente, a nova língua não se encontra totalmente implantada, situação que implica a coexistência desta com a Velhafala. Nesse sentido, segundo Orwell (2009, p. 348), “a ideia era que, uma vez definitivamente adotada a Novafala e esquecida a Velhafala, um pensamento herege – isto é, um pensamento que divergisse dos princípios do Socing – fosse literalmente impensável, ao menos na medida em que pensamentos dependem de palavras para serem formulados.” Nesse contexto, o estado está sob o controle de uma elite privilegiada, o Núcleo do Partido, organização governamental que qualifica o individualismo e o pensamento independente como “pensamento-crime” (*thoughtcrime*). Caberia, então, à Polícia das Ideias a tarefa de localizar e capturar os criminosos do pensamento.

Em relação à estrutura social de Oceânia, esta se encontra dividida em três níveis: o Núcleo do Partido, a minoria governante de elite, que compõe 2% da população; o Partido Exterior de classe média, que compreende 13% dos cidadãos; e o proletariado de classe baixa, que abarca 85% dos habitantes e representa a classe trabalhadora sem educação. Enquanto governo, o Partido controla as massas com quatro ministérios: o Ministério da Paz trata da guerra e da defesa; o Ministério da Pujança lida com assuntos econômicos (acionamento e fome); o Ministério do Amor ocupa-se da lei e da ordem (tortura e lavagem cerebral); e o Ministério da Verdade, responsável pelas notícias, entretenimento, educação e arte (propaganda). Seus nomes em Novafala são Minipaz, Minipuja, Minamor e Miniver.

A tirania é ostensivamente supervisionada pelo Grande Irmão (*Big Brother*), o líder do Partido, entidade que goza de um intenso culto à personalidade, mas que talvez nem sequer exista. Sua imagem está espalhada por toda Oceânia, conforme indica o narrador: “Era uma dessas pinturas realizadas de modo a que os olhos o acompanhem sempre que você se move. O GRANDE IRMÃO ESTÁ DE OLHO EM VOCÊ, dizia o letreiro, embaixo.” (ORWELL, 2009, p. 12). Na realidade, é O’Brien, membro do Núcleo do Partido, que sintetiza a essência da organização. Segundo ele, deseja-se “o poder exclusivamente em benefício próprio. Não estamos interessados no bem dos outros; só nos interessa o poder em si. Nem riqueza, nem luxo, nem vida longa, nem felicidade: só o poder pelo poder, poder puro.” (ORWELL, 2009, p. 307-308). Em meio a esse ambiente profundamente opressor, vive o protagonista do romance, Winston Smith, membro do Partido Exterior, que trabalha para o Ministério da Verdade, órgão responsável pela propaganda e pelo revisionismo histórico.

Sua história tem início em “um dia frio e luminoso de abril, e os relógios davam treze horas” (ORWELL, 2009, p. 11), informa a voz narrativa. Mais tarde, em seu diário, ele escreve “4 de abril de 1984” (ORWELL, 2009, p. 18), embora demonstre insegurança acerca da exatidão da data, tendo em vista a contínua reescrita e manipulação da história pelo regime vigente. Seu trabalho consiste em reescrever antigos artigos de jornais, para que o registro histórico sempre sustente a linha oficial do Partido. Ainda que se mostre um empregado diligente e habilidoso, Smith secretamente odeia o Partido e sonha com a rebelião contra o Grande Irmão. E desejoso por verdade e liberdade, resolve arriscar tudo ao se envolver amorosamente com uma colega, Júlia, a qual compartilha o mesmo sentimento de revolta. Renovados pelo amor, entram em contato com O’Brien, que revela ele próprio ser um membro da Confraria, força opositora ao regime do Grande Irmão. O burocrata de alto escalão informa-os a respeito dos meandros da organização liderada por Emmanuel Goldstein, recrutando-os e dando-lhes uma cópia do livro de seu líder, uma espécie de manual teórico. Porém, tudo não passa de uma armadilha: Winston e Júlia são presos e separados. Ao serem interrogados e torturados no Ministério do Amor, traem um ao outro. Após ser libertado, o herói de *1984* finalmente se dá conta de que aprendeu a amar o Grande Irmão.

No que diz respeito à memória, é importante sublinhar que o fato dela ser exercitada pelos seres humanos apresenta como inevitável consequência tanto seu uso quanto seu abuso. Como lembra Paul Ricoeur (2007), “entre uso e abuso insinua-se o espectro da ‘mimética’ incorreta. É pelo viés do abuso que o alvo veritativo da memória está maciçamente ameaçado.” (RICOEUR, 2007, p. 72). Frente a isso, o filósofo francês apresenta uma tipologia dos abusos da memória. Em relação aos excessos da memória artificial e suas proezas de memorização,

destacam-se três pontos: primeiramente, uma memória mais ligada aos aspectos fundamentais do que à compreensão dos acontecimentos; a seguir, uma moralização e valorização da *ars memoriae* (memória como objeto de elogio, que necessita de cuidados especiais); e, por fim, uma mudança repentina oriunda da junção da mnemotécnica e do segredo hermético que colocou em risco o destino da memória artificial. No que diz respeito aos abusos da memória natural, o autor as distribui em três planos. Primeiramente, no plano patológico-terapêutico evidenciam-se os distúrbios de uma memória impedida: ao sairmos derrotados de um conflito bélico, por exemplo, nos sentimos humilhados. É dessa humilhação que procedem as cicatrizes simbólicas carentes da cura. Se não houver recuperação, a memória configura-se como impedida. Em segundo, no nível propriamente prático, tem-se a memória manipulada, caracterizada em função da manutenção da identidade individual e coletiva (ideologia). Nesse caso, a memória coletiva integra e forma a identidade do grupo mediante datas comemorativas e outros recursos. E, em terceiro, no plano ético-político, apresenta-se a memória abusivamente convocada ou obrigada, que compreenderia uma espécie de dever de memória, “*quando comemoração rima com rememoração.*” (RICOEUR, 2007, p. 72). É um “recorda-te” que também é um “não te esqueças”, tendo em vista estar associado a acontecimentos traumatizantes, como o Holocausto. Será, portanto, a segunda categoria do abuso memorial sistematizada por Ricoeur (2007) que levaremos em conta como um dos eixos de análise do romance de Orwell (2009).

É precisamente nessa modalidade de violação do direito de uma recordação justa que reside o sentido forte dos abusos de memória, os quais “resultam de uma manipulação concertada da memória e do esquecimento⁵⁷ por *detentores do poder.*” (RICOEUR, 2007, p. 93, grifo nosso). Um dos exemplos clássicos para pensar essa questão é a existência de um perigo antes considerado insuspeito, a supressão da memória, empreendimento colocado em prática pelos regimes totalitários do século XX e por todos os devotos da glória (TODOROV, 2000). Ainda de acordo com o teórico búlgaro,

tras comprender que la conquista de las tierras y de los hombres pasaba por la conquista de la información y la comunicación, las tiranías del siglo XX han sistematizado su apropiación de la memoria y han aspirado a controlar hasta en sus rincones más recónditos. Estas tentativas han fracasado en ocasiones, pero es verdad que, en otros casos (que por definición somos incapaces de enumerar), los vestigios del pasado han sido eliminados con éxito.⁵⁸ (TODOROV, 2000, p. 11-12)

⁵⁷ Sobre o conceito de esquecimento, cf., entre outros, Augé (2004), Ricoeur (2007) e Weinrich (2001).

⁵⁸ “Após compreender que a conquista das terras e dos homens passava pela conquista da informação e da comunicação, as tiranias do século XX sistematizaram sua apropriação da memória e aspiravam a controlar até em seus cantos mais recónditos. Essas tentativas falharam às vezes, mas é verdade que, em outros casos (o que, por definição, não podemos enumerar), os vestígios do passado foram eliminados com sucesso.”

Vejamos, então, como *1984* ilustra esse quadro de apropriação memorial posta em prática pelos verdadeiros donos do poder, isto é, os membros do restrito Núcleo do Partido. Em dois momentos distintos do romance, figura um slogan referente ao controle do passado⁵⁹. Observe-se: “Quem controla o passado controla o futuro; quem controla o presente controla o passado” (ORWELL, 2009, p. 47, 291). Esse lema aparece primeiramente no terceiro capítulo da primeira parte, quando Winston está refletindo sobre o domínio que o Partido exerce em relação à história e à memória e, posteriormente, no segundo capítulo da terceira parte, no momento em que o protagonista, agora prisioneiro no Ministério do Amor, discute com O’Brien sobre a natureza do passado. O slogan é, nesse sentido, um importante exemplo de uma técnica do Partido de valer-se de um discurso histórico falso para anular a independência psicológica dos indivíduos. O controle do passado garantiria, assim, o domínio do futuro, haja vista poder ser tratado essencialmente como um conjunto de condições que justificam ou encorajam os objetivos vindouros: se o passado foi idílico, as pessoas buscarão recriá-lo; se o passado foi semelhante a um pesadelo, as pessoas agirão para evitar que tais circunstâncias se repitam. Em vista disso, o Partido cria uma imagem do tempo pretérito como um momento de miséria e escravidão a partir do qual afirma ter libertado a raça humana, obrigando as pessoas a trabalhar em direção à manutenção do sistema atual. Portanto, se “a memória, pessoal ou coletiva, empenha-se constantemente em organizar e reorganizar o passado” (CANDAU, 2013, p. 137), porque “é que os governos, os partidos políticos, os grupos de pressão não haviam de tentar infletir esse processo numa direção que lhes fosse favorável?”, questiona com pertinência Candau (2013, p. 137).

Desse modo, o governo exerce domínio total sobre o presente, permitindo-o controlar a maneira como seus cidadãos pensam e interpretam o passado. Por exemplo, todo livro de história reflete a ideologia do Partido, e os indivíduos são proibidos de conservar lembranças de suas próprias vidas, como fotografias e documentos. Como resultado, os habitantes de Oceânia possuem uma memória muito limitada e difusa e estão dispostos a acreditar em qualquer coisa que o Partido anuncie como verdadeiro. Na segunda aparição da citação transcrita, O’Brien diz a Winston que o passado não tem existência concreta e que é real apenas na mente dos seres humanos. Essencialmente, ele está argumentando que a versão do passado veiculada pelo Partido, embora não tenha base em eventos reais, acaba inevitavelmente tornando-se a verdade. O narrador endossa essa posição, ao asseverar que “tudo se esmaecia na névoa. O passado fora anulado, o ato de anulação fora esquecido, a mentira se tornara verdade.”

⁵⁹ Passado é entendido como “uma construção e uma reinterpretação constante e tem um futuro que é parte integrante e significativa da história.” (LE GOFF, 2003, p. 25).

(ORWELL, 2009, p. 94). Logo, os efeitos dessa “ideologização da memória”, para utilizarmos uma expressão de Ricoeur (2007, p. 98), são, de fato, graves, como atesta o próprio hermenauta francês: “distorção da realidade, [...] legitimação do sistema de poder [...], integração do mundo comum por meio de sistemas simbólicos imanentes à ação.” (RICOEUR, 2007, p. 95).

Em determinada altura do romance, mais especificamente no oitavo capítulo da primeira parte, o narrador discorre sobre como a compreensão que um indivíduo tem sobre o passado afetaria sua atitude em relação ao presente. Veja-se:

E quando a memória falhava e os registros escritos eram falsificados – quando isso acontecia, as alegações do Partido, ou seja, de que era responsável pela melhoria das condições da existência humana, tinham de ser aceitas, pois não havia e nunca mais haveria parâmetros com os quais confrontar essa afirmação. (ORWELL, 2009, p. 114)

Nesse exato momento, Winston acaba de ter uma conversa frustrante com um velho sobre a vida antes da Revolução, e ele percebe que o Partido deliberadamente se propôs a enfraquecer as lembranças das pessoas para torná-las incapazes de desafiar o que o governo afirma sobre o presente. Isso possibilita ao herói de *1984* ter consciência sobre os efeitos nocivos causados pela manipulação memorial operada pelo regime totalitário de Oceânia. Contudo, ao ser preso e torturado no Ministério do Amor, essa capacidade, inexistente para a maioria dos indivíduos, desaparece por completo. “Ele conquistara a vitória sobre si mesmo. Winston amava o Grande Irmão” (ORWELL, 2009, p. 346), finaliza o narrador.

Se ninguém se lembra da vida antes da Revolução, logo ninguém pode dizer que o Partido falhou com a humanidade, ao forçar as pessoas a viver em condições de pobreza, imundície, ignorância e fome. Em vez disso, o Partido utiliza-se dos livros de história reescritos e de registros falsificados para comprovar suas boas ações. No âmbito dessa reflexão, Todorov (2000, p. 12) é enfático ao registrar que “las huellas de lo que ha existido son o bien suprimidas, o bien maquilladas y transformadas; las mentiras y las invenciones ocupan el lugar de la realidad; se prohíbe la búsqueda y difusión de la verdad; cualquier medio es bueno para lograr este objetivo.”⁶⁰ Vista desse modo, a manipulação memorial em *1984* evidencia o que Candau (2013, p. 139) denomina de “assassínio da memória”, ou seja, “antes mesmo de a manipular, a parte da verdade que toda a memória carrega em si é *a priori* negada.” Exemplo disso pode ser encontrado no trabalho desempenhado pelo próprio Winston no Ministério da Verdade: a reescrita de artigos e reportagens de jornais antigos. Observemos uma passagem do romance, a qual corrobora nossa análise:

⁶⁰ “As marcas do que existiu são ou bem suprimidas, ou bem maquiadas e transformadas; as mentiras e as invenções ocupam o lugar da realidade; proíbe-se a busca e a difusão da verdade; qualquer meio é bom para alcançar esse objetivo.”

Dia a dia e quase minuto a minuto o passado era atualizado. Desse modo era possível comprovar com evidências documentais que todas as previsões feitas pelo partido haviam sido acertadas; sendo que, simultaneamente, todo vestígio de notícia ou manifestação de opinião conflitante com as necessidades do momento eram eliminados. A história não passava de um palimpsesto, raspado e reescrito tantas vezes quantas fosse necessário. [...] Alguns números do *Times* que – devido a mudanças no alinhamento político ou em virtude de profecias equivocadas do Grande Irmão – podiam ter sido reescritos uma dúzia de vezes continuavam arquivados com sua data original de publicação, sem que houvesse outro exemplar para contradizê-lo. [...] Tampouco nas instruções que Winston recebia por escrito e das quais tratava de se livrar tão logo se desincumbia delas, reconhecia-se ou dava-se a entender que a tarefa solicitada implicava um ato de falsificação; a referência era sempre a deslizes, equívocos, erros de impressão ou citações improcedentes, os quais era necessário, em benefício da exatidão, corrigir. (ORWELL, 2009, p. 54-55)

As instruções recebidas retratam as correções como apontamentos e nunca como o que realmente são: falsificações e manipulações. Uma grande parte do Ministério da Verdade também destrói ativamente todos os documentos que não foram editados e não contêm as revisões. Desta forma, não existe nenhuma prova de que o governo esteja mentindo. Além disso, a atividade desempenhada por Winston a serviço do Grande Irmão ilustra um aspecto do empreendimento teórico proposto por Ricoeur (2007), a saber: as manipulações de memória alicerçam-se no fenômeno da ideologia⁶¹. Segundo o autor, “é no nível em que a ideologia opera como discurso justificador do poder, da dominação, que se vêem mobilizados os recursos de manipulação que a narrativa oferece.” (RICOEUR, 2007, p. 98). Conforme expresse acima, o abuso memorial posto em execução pelo autoritarismo de Oceânia necessita de trabalhadores como Winston, para “transformar em discurso sua empreitada de sedução e intimidação. [...] Torna-se assim possível vincular os abusos expressos da memória aos efeitos de distorção que dependem do nível fenomenal da ideologia.” (RICOEUR, 2007, p. 98). Instaura-se uma memória imposta, que se encontra, por sua vez, fundada em uma história autorizada, oficial, aprendida e celebrada por todos. De fato, a uniformização de ambos os discursos, bem como sua conseqüente reescritura, serve também para estabelecer uma memória coletiva (HALBWACHS, 1990), em direção à implantação de uma história partilhada, a qual abrangeria os acontecimentos fundadores da identidade comum. “O fechamento da narrativa é assim posto a serviço do fechamento identitário da comunidade”, arremata Ricoeur (2007, p. 98).

Intrinsecamente associada à manipulação memorial está a ideia de “*duplipensamento*”. Um dos aspectos mais convincentes de *1984* é a compreensão do narrador criado por Orwell sobre os papéis que o pensamento e a linguagem desempenham na rebelião e na repressão. Na Novafala, o autor inventa uma linguagem que tornará a insurreição impossível, porque as

⁶¹ A propósito, cf. Ricoeur (2015).

palavras para conceber tal ação deixariam de existir. O “*duplipensamento*”, a capacidade de manter simultaneamente duas ideias contraditórias na mente e acreditar que ambas são verdadeiras, funciona como um mecanismo psicológico que explica a vontade das pessoas de aceitar o controle sobre suas memórias e seu passado. Tal ferramenta é crucial para que o Partido possa controlar os cidadãos de Oceânia, na medida em que possibilita a alteração de registros históricos e veicula a ideia de que essas distorções são, na realidade, correções, conforme fica evidente pela citação do romance anteriormente transcrita. Desse modo, graças à lavagem cerebral, a população já não reconhece contradições. Em vez disso, aceita peremptoriamente a versão do passado difundida pelo Partido, mesmo que essa representação possa mudar de minuto para minuto. O livro de Emmanuel Goldstein (ORWELL, 2009, p. 219-255), a título de exemplo, até sugere que o “*duplipensamento*” é mais bem-sucedido entre os poderosos membros do Núcleo do Partido, que se convencem de que eles agem em nome do Grande Irmão, mesmo sabendo que ele é um mito. Importa ainda mencionar que o mecanismo do duplipensar é igualmente crucial para a conversão gradual de Winston para amar o Grande Irmão, porque permite que ele aceite as palavras de seus torturadores como verdadeiras, ainda que suas próprias memórias desvanecidas – a fotografia dos três traidores do Partido, por exemplo – o contradigam. Por fim, no citado manifesto de Goldstein lemos: “Em última instância, foi graças ao *duplipensamento* que o Partido foi capaz – e, até onde sabemos, continuará sendo por milhares de anos – de deter o curso da história.” (ORWELL, 2009, p. 252-253).

A consciência que Winston possui sobre a manipulação memorial empreendida pelo Partido traduz-se, ainda, pela aquisição e a conseqüente manutenção de um diário⁶², circunstância que qualifica tal ato como uma atividade de resistência ao abuso mnemônico em questão. Por mais que saiba que isso constitui um pensamento-crime, decide dar voz a seus sentimentos mais pessoais. Em seu jornal íntimo, o herói relata episódios banais de seu cotidiano, bem como sua insatisfação em relação à figura do Grande Irmão e ao governo autoritário em vigor. Observemos alguns trechos: (a) “*Ao futuro ou ao passado, a um tempo em que o pensamento seja livre, em que os homens sejam diferentes uns dos outros, em que não vivam sós – a um tempo em que a verdade exista e em que o que for feito não possa ser desfeito [...].*” (ORWELL, 2009, p. 39); (b) “*O pensamento-crime não acarreta a morte: o pensamento-crime É a morte.*” (ORWELL, 2009, p. 40); (c) “*Liberdade é a liberdade de dizer que dois mais dois são quatro. Se isso for admitido, tudo o mais é decorrência.*” (ORWELL, 2009, p. 101).

⁶² Para maiores informações sobre o gênero textual diário, cf. o trabalho seminal de Lejeune (2008).

O diário manifesta, assim, o clamor de seu autor pelo ideário de um pensamento livre e independente, que não esteja subjugado a um estado centralizador e totalitário.

Tendo em vista que o controle das informações constitui uma prioridade para os governos autoritários, é de se esperar que seus opositores lancem mão de dispositivos para levar essa política ao fracasso. Da simples escrita de um diário até a divulgação mundial sobre os campos de concentração nazistas, “la difusión de la información permite salvar vidas humanas”⁶³, escreve Todorov (2000, p. 13). Aos olhos dos inimigos do totalitarismo, o ato de rememorar eventos pretéritos individuais ou coletivos reveste-se de considerável prestígio, na medida em que qualquer ato de reminiscência, por mais singelo que possa ser, está associado com “a resistencia antitotalitaria”⁶⁴ (TODOROV, 2000, p. 14), espaço no qual “la reconstrucción del pasado [es] percebida como un acto de oposición al poder.”⁶⁵ (TODOROV, 2000, p. 14). E Winston corporifica com êxito, ainda que por um determinado espaço de tempo, tal conduta de indivíduo resistente às pressões do meio social em que vive. Igualmente relevante nesse processo é o fato de o protagonista de *1984* ter condições de comparar, mesmo que de forma um tanto difusa, sua vida presente com a época anterior à ascensão do Partido ao poder (por volta de 1960, segundo suas recordações). Consequentemente, toda a consciência que Smith possui do passado está alicerçada em sua memória. E é por meio “das lembranças [que recupera] consciência de acontecimentos anteriores, [distingue] ontem de hoje, e [confirma] que já [viveu] um passado.” (LOWENTHAL, 1998, p. 75).

Com base na análise conduzida, podemos afirmar que em *1984* a manipulação da memória individual corresponde a objetivos políticos e à necessidade de construir uma memória coletiva artificial, moldada pelos interesses de um estado onipresente e todo-poderoso. Destrói-se o passado real para substituí-lo por um falso, situação que, nas palavras de Lowenthal (1998, p. 71), transmite “uma sensação ulterior de impotente irreabilidade.” Desse modo, através da leitura da ficção orwelliana pode-se compreender os mecanismos dos abusos memoriais efetivamente utilizados pelos diferentes sistemas autoritários ao longo do século XX, por exemplo. Nesse sentido, a memória não deve ser objeto de controle por parte de governos ditatoriais, nem mesmo de indivíduos que se julgam mais iguais do que outros, lembrando, aqui, outra obra clássica de Orwell, *A revolução dos bichos*. Já afirmava Jacques Le Goff (2003, p. 471) que “a memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro.” E que é tarefa de todos “trabalhar de forma que a

⁶³ “A difusão de informação permite salvar vidas humanas [...]”

⁶⁴ “resistência antitotalitária”

⁶⁵ “a reconstrução do passado [é] percebida como um ato de oposição ao poder.”

memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.” (LE GOFF, 2003, p. 471).

De fato, o mundo que Orwell imaginou em *1984* não se concretizou. O Totalitarismo não triunfou e a democracia finalmente obteve êxito ao final da Guerra Fria (1945-1991), como foi possível testemunhar por meio de episódios como a queda do Muro de Berlim, em 1989, e a desintegração da União Soviética, em 1991. Contudo, a grande narrativa distópica de Eric Arthur Blair continua a ser um romance fundamental, em parte pela advertência que institui contra a natureza abusiva dos governos autoritários, mas ainda mais pela sua análise penetrante da psicologia do poder e das formas pelas quais as manipulações da linguagem, da memória e da história podem ser usadas como mecanismos repressivos.

REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. *Oblivion*. Minnesota: University of Minnesota Press, 2004.

BACCOLINI, Raffaella; MOYLAN, Tom (Ed). *Dark horizons: science fiction and the dystopian imagination*. New York: Routledge, 2003.

BOOKER, M. Keith. *Dystopian literature: a theory and research guide*. Westport: Greenwood Press, 1994.

CANDAU, Joël. *Antropologia da memória*. Tradução de Míriam Lopes. Lisboa: Instituto Piaget, 2013.

_____. *Memória e identidade*. Tradução de Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2014.

CRICK, Bernard. *George Orwell: a life*. London: Penguin Books, 1982.

DEMERJIAN, Louisa MacKay (Ed.). *The age of dystopia: one genre, our fears and our future*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2016.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

HITCHENS, Christopher. *Why Orwell matters*. New York: Basic Books, 2002.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. *Projeto História*, São Paulo, v. 17, p. 63-201, Nov. 1998.

MEYERS, Jeffrey. *Orwell: wintry conscience of a generation*. New York: W. W. Norton & Company, 2000.

NEWSINGER, John. *Orwell's politics*. New York: Palgrave Macmillan, 2002.

ORWELL, George. *1984*. Tradução de Alexandre Hubner e Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

QUINN, Edward. *Critical companion to George Orwell: a literary reference to his life and work*. New York: Infobase Publishing, 2009.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução de Alain François et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

_____. *A ideologia e a utopia*. Tradução de Thiago Martins e Sílvio Rosa Filho. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

RODDEN, John. *The Cambridge Companion to George Orwell*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

SHIAU, Yvonne. The rise of dystopian fiction: from soviet dissidents to 70's paranoia to Murakami. Disponível em: <<https://electricliterature.com/the-rise-of-dystopian-fiction-from-soviet-dissidents-to-70s-paranoia-to-murakami-a73b945c5d37>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

TODOROV, Tzvetan. *Los abusos de la memoria*. Tradução de Miguel Salazar. Barcelona: Ediciones Paidós, 2000.

WEINRICH, Harald. *Lete: arte e crítica do esquecimento*. Tradução de Lya Luft. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HISTÓRIA MEIO AO CONTRÁRIO: O AVESSE DA VERDADE

Camila Mariana Schuch (FEEVALE/CAPES)

Isabel Cadore Boligon (UFRGS/CNPq)

Dr.^a Juracy Assmann Saraiva (FEEVALE)

1 INTRODUÇÃO

As narrativas literárias constroem uma representação acerca da realidade e constituem uma maneira de ler, interpretar, dizer e representar o mundo. Por meios singulares, a literatura dialoga, portanto, com a realidade a que refere, de modo a confirmar ou negar o que existe ou, então, propor algo novo. A obra literária *História meio ao contrário*, destinada ao público infantil, reconstrói o passado, interpreta o presente e reinventa o futuro com seu enredo.

A narrativa, de Ana Maria Machado, foi publicada em 1978, ano que faz parte do período da ditadura civil-militar, que se estendeu de 1964 a 1985, quando o Brasil foi governado por militares, que não tinham a aprovação da população pelo voto. A promessa inicial proferida pelos governantes era a de livrar o país da corrupção e do comunismo e de restaurar a democracia. Contudo, esse regime passou a ignorar a prática da democracia, na medida em que atos institucionais foram decretados. Segundo o historiador Boris Fausto (1995), tais atos eram justificados como uma necessidade decorrente do exercício do poder constituinte e da manutenção da ordem do país.

O primeiro ato institucional, o AI-1, decretado em 1 de abril de 1964, manteve a constituição de 1946 e o funcionamento do Congresso que, por meio de voto indireto, elegeu Humberto Alencar Castelo Branco, que governaria até 1966. Todavia, dissimuladamente, o AI-1 tinha por objetivo reforçar o Poder Executivo e reduzir o campo de ação do Congresso. Com a suspensão das imunidades parlamentares, milhares de pessoas foram afastadas de suas funções públicas, dezenas de deputados foram destituídos de seus cargos, governadores perderam os mandatos, juízes foram expurgados e 1400 militares foram afastados das Forças Armadas. “Eram especialmente visadas as pessoas que haviam se destacado em posições nacionalistas e de esquerda” (FAUSTO, 1995, p. 468), ou seja, opositoras ao governo militar. Houve também a perseguição aos estudantes, camponeses nordestinos, dirigentes sindicais e trabalhadores envolvidos em organizações sindicalistas.

Nesta mesma época, para aumentar o controle da população, o regime militar criou o Serviço Nacional de Informações (SNI) que “tinha como principal objetivo expresse coletar e analisar informações pertinentes à segurança nacional, à contra informação e à informação

sobre questões de subversão interna” (FAUSTO, 1995, p. 468), que, na prática, se tornou um poder tão importante e inescrupuloso quanto o poder executivo.

No governo de Castelo Branco, foram decretados três atos institucionais que reforçavam o poder autoritário do governo militar. O AI-2 aboliu o multipartidarismo e criou o bipartidarismo com a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), de oposição. Além disso, o AI-2 instituía eleições indiretas para presidente, permitia a cassação do mandato de políticos estaduais e federais e suspendia os direitos políticos de cidadãos. A perseguição seguia aos estudantes que se manifestavam contra a ditadura a qual era marcada por invasões a universidades, demissão de professores, prisões, suspensões e expulsões de centenas de alunos. Já o AI-3 determinou a eleição indireta dos governadores dos Estados. E o AI-4 instituiu uma nova Constituição que tinha como foco principal ampliar os poderes do Executivo, principalmente, em relação à segurança nacional.

De 1967 a 1985, o país foi governado por Artur da Costa e Silva, por uma junta militar, por Emílio Garrastazu Médici, Ernesto Geisel, João Baptista Figueiredo. A prática tirânica por parte dos governantes pode ser exemplificada pelo AI-5, vigente de 1968 até 1979. Segundo Fausto,

A partir do AI-5, o núcleo militar do poder concentrou-se na chamada comunidade de informações, isto é, naquelas figuras que estavam no comando dos órgãos de vigilância e repressão. Abriu-se um novo ciclo de cassação de mandatos, perdas de direitos políticos e expurgos no funcionalismo, abrangendo muitos professores universitários. Estabeleceu-se, na prática, a censura aos meios de comunicação; a tortura passou a fazer parte integrante dos métodos do governo (1995, P. 480).

A liberdade de expressão, direito que permite que as pessoas manifestem suas opiniões e recebam informações por diversos meios, foi o principal direito suprimido com o AI-5. O medo se instalou no meio artístico, visto que jornais, revistas, livros, peças de teatro, filmes, músicas e outras formas de expressão eram censuradas. Muitos professores, políticos, músicos, artistas e escritores eram investigados, presos, torturados ou exilados do país. Assim, os artistas tinham duas escolhas: o silêncio ou a expressão por metáforas.

Apesar dessas condições históricas, a literatura infantil era um tipo de produção que escapava aos olhos vigilantes da censura. Por seu caráter mágico e lúdico, os livros infantis não eram considerados um perigo para os censores, ainda que contestassem o regime ditatorial. *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado, objeto de análise do presente artigo, está entre as obras, publicadas nesse período, que contestam, nas entrelinhas, o cenário político e social. Além disso, a obra insere, em um universo infantil, o questionamento sobre verdades estabelecidas, o que a aproxima da realidade.

2 UM CONTO DE FADAS ÀS AVESSAS

Em *História meio ao contrário* há uma quebra de paradigmas, pois, como se pode constatar no início da narrativa, ela começa na parte em que muitas das histórias infantis terminam: “... E então eles se casaram, tiveram uma filha linda como um raio de sol e viveram felizes para sempre...”. Após, o narrador explica o porquê de começar pelo fim, pois será o começo da história que ele contará. Tudo isso, com o objetivo de mostrar que a história de cada um inicia a partir da história de outros, ou seja, a história de um filho começa na história do pai, que, por sua vez, teve a trajetória iniciada a partir da história de seus progenitores. Em seguida, o narrador exemplifica que os índios valorizam e cultuam a própria trajetória: “[...] cada índio tem que saber pelo menos duas coisas – onde está enterrado o umbigo e onde está enterrado o crânio” e, em seguida, ele faz ao leitor o seguinte questionamento: “ Você sabe a história dos seus pais?” (p. 4).

A estrutura da narrativa aparece implícita já no título *História meio ao contrário*, que traz a ideia desafiadora de uma estrutura não convencional. Pode-se perceber que mesmo rompendo com o tradicional, a narrativa se estabelece linearmente, pois é possível delimitar ao longo da história o estado inicial, a complicação, a dinâmica, a resolução e o estado final.

Na introdução da narrativa, como já referido, o narrador começa a história pelo final, situando o leitor no ambiente do reino, contando a vida feliz que o rei, a princesa e a rainha levavam até o rei perceber que o dia era roubado por um Dragão Negro. Nesse momento, fica estabelecida a complicação da narrativa, em que acontece o evento gerador de toda a tensão do decorrer da história:

– Hoje fiquei contemplando o sol e a tarde – que estavam realmente lindos, por sinal – e – justamente no momento de maior beleza, quando mais intenso era o colorido do céu e mais brilhantes estavam as nuvens, o dia foi desaparecendo e não consegui ver quem o roubou. Exijo que o culpado seja punido! Onde já se viu? Roubar minha real luz bem nas minhas reais barbas? (p. 14).

Após tal decisão, a tensão se estabelece, pois o Rei oferece a mão de sua filha para quem conseguisse liquidar o monstro ladrão do dia. Contudo, o povo não concorda em prender o ladrão, pois eles tomam consciência de que a escuridão lhes possibilita o descanso: “Se ele não carregasse o sol todo dia, garanto que nós íamos ter que trabalhar sem parar, sem poder ir dormir, sem descansar” (pag.25). Então, o povo, o Camponês e o Ferreiro decidem defender o Dragão Negro da bravura do Príncipe, sob a liderança da Pastora e contando com a ajuda de um Gigante dorminhoco.

A narrativa chega à resolução final, quando o Príncipe enxerga a Pastora e se encanta por sua beleza sob a luz do olhar do Dragão: “E pensou que a beleza dela era por causa do olho de luar do Dragão. Aí perdeu a vontade de liquidar o Dragão. E de casar com a Princesa” (pag.34). O Rei também desiste de matar o monstro ao compreender que a noite também trazia muitas belezas que não deviam ser encobertas. Surpreendentemente, a Princesa não aceita casar-se com o Príncipe e diz para o pai:

- Meu real pai, peço desculpas. Mas se o casamento é meu, quem resolve sou eu. Só caso com quem eu quiser e quando quiser. O Príncipe é muito simpático, valente, tudo isso. Mas nós nunca conversamos direito. E eu ainda quero conhecer o mundo... Não quero me casar agora (p. 37).

Resolvido o embate entre o Rei e o povo, a narrativa apresenta uma nova situação ou passa a um estado, que é semelhante ao inicial. A Princesa inicia viagens pelo mundo, o Príncipe instala-se na aldeia e se torna um Vaqueiro amante de cavalos. Após se aconselharem com o bom e dorminhoco Gigante, a Pastora e o Príncipe, que abdicou de seu título real, decidem se casar.

Quanto às personagens, a narrativa de Ana Maria Machado é composta por figuras recorrentes em contos de fadas tradicionais, tais como o rei, a rainha, a princesa e o príncipe. Contudo, a autora dá a elas uma nova roupagem, o que reafirma o tom subversivo da obra que está presente desde o título.

A narrativa tem como personagem principal o Rei que se diferencia de monarcas de outras histórias, pois é construído a partir de experiências comuns. Isso se comprova na passagem em que o criado se dirige ao Rei para dar um recado da Rainha: “- Majestade, Dona Rainha está chamando. Disse para Vossa Majestade vir logo tomar seu real banho, que a real banheira já está cheia e a real água vai acabar esfriando” (p. 8). Além de recusar-se a tomar o banho - traço que cria uma identificação do Rei com a criança, que, por vezes, também tenta escapar dessa tarefa diária -, há o modo como o criado trata a esposa do monarca, “Dona Rainha”, que está longe de ser o tratamento dispensado à realeza. Portanto, em *História meio ao contrário*, há um rei que admira o pôr do sol e se recusa a tomar banho. Entretanto, ele se aproxima de personagens governantes e monarcas de outras narrativas no que tange à relação distante entre ele e os governados, que aqui é levada ao extremo, uma vez que o Rei desconhece a existência do povo.

Em *História meio ao contrário*, a Rainha preserva características associadas à mulher no contexto familiar. Ela cuida atenciosamente das necessidades da família e dos conflitos familiares, isso pode ser comprovado na passagem trazida logo acima, quando ela avisa, através

do criado, que o Rei deve tomar banho. Além dessa, outra passagem exemplifica a importância da Rainha no reestabelecimento da paz no lar real: o Rei “[...] cansou de fazer seu real escândalo e ouviu os reais consolos de sua adorada Rainha” (p. 37). O comportamento maternal da Rainha reafirma estereótipo feminino.

Outra personagem que faz parte do núcleo real da narrativa é a Princesa, que apesar de sua pouca participação durante a história, no final, revela a própria autonomia e rompe com a tradição: “Minha história quem faz sou eu. Posso até casar com esse Príncipe. Mas só se ele e eu quisermos muito” (p. 38). Ela manifesta estar consciente a respeito de sua vida e a transforma em ação:

No dia seguinte, a Princesa começou uma longa viagem para conhecer outras pessoas, outras terras, outros reinos. E até mesmo algumas repúblicas. Acabou indo estudar numa delas, enturmando, fazendo amigos. Vem sempre passar as férias no real castelo e conta uma porção de novidades (p. 38).

Ana Maria Machado desconstrói a imagem da princesa e dá para essa personagem uma nova roupagem.

A última personagem que faz parte do núcleo real é o Príncipe Encantador que surge na história para lutar contra o Dragão Negro. Diferentemente de outras narrativas, ele vem motivado pela aventura, pela emoção de enfrentar o monstro e não para atingir o prêmio, que seria desposar a Princesa:

- Só para casar com a princesa? – ela foi logo perguntando.
Ele sorriu um sorriso bonito e explicou:
Nada disso. O principal é não ficar parado. Não tenho nada para fazer o dia inteiro, tudo o que eu quero alguém faz pra mim. E adoro me movimentar, andar a cavalo, enfrentar desafios. Quando soube desse monstro, logo achei que ia ser uma aventura maravilhosa (p. 25).

Outra coisa que diferencia essa personagem é o fato de ser encantador e não encantado. Essa diferença de adjetivos – encantado para encantador – dá a entender que ele é envolto por uma aura cativante, que atrai e seduz. Além disso, denota a autonomia dessa personagem que também não segue as obrigações que o título real e a fantasia impõem a ele.

Outra personagem que circula no real palácio é o Primeiro-Ministro, que é, na narrativa, um conselheiro real. Ele é incumbido de esclarecer o mistério do desaparecimento do dia. Entretanto, além de dar conselhos, a personagem exercita uma espécie de manipulação: “- Ninguém quis aborrecer nem preocupar Vossa Majestade, só isso. Se nós fôssemos trazer a vossos reais ouvidos todos os problemas do povo, como é que Vossa Majestade ia poder continuar a ser feliz para sempre?” (p. 16). Essa personagem tem a sagacidade de quem sabe como reagir diante do poder.

A personagem Pastora desconstrói o estereótipo feminino. Ela é atuante ao longo de toda a narrativa, assume uma postura autônoma, que é exteriorizada a partir de suas falas: “- Lá nos montes mora um Gigante. Ele bem que podia nos ajudar” (p. 26). Além disso, há uma breve descrição da moça: “[...] Era uma moça muito decidida e não gostava de largar pelo meio as coisas que queria fazer” (p. 26).

Por meio dos olhos da Princesa, o leitor toma consciência da beleza e da independência da Pastora: “A Princesa olhava a Pastora, via como era bonita aquela moça de olhar firme e cabeça levantada”. P. 45. Aqui, também se estabelece uma diferença em relação aos contos de fadas tradicionais: nesses, a admiração recai sobre a realeza; na narrativa de Ana Maria Machado, sobre uma mulher do povo. A Pastora, além disso, ocupa um papel predominantemente masculino, o de liderança, e tem o impulso para ação.

Por último, é necessário destacar a personagem que instala o maravilhoso na história, o Gigante. Ele, após a assembleia do povo, é convocado a salvar o Grande Dragão. Como figura que integra a natureza, possuidora de poder e sabedoria, é visto como uma escolha lógica para a solução do problema. A ruptura de padrões também está presente nessa personagem, pois, nas narrativas infantis tradicionais, os gigantes são vistos como maus e como obstáculos aos objetivos dos heróis, o que não acontece em *História meio ao contrário*.

Portanto, a narrativa discute os comportamentos humanos, pois há um rei que não tem noção da importância e da dimensão de seu papel político e governa um povo que não tem consciência clara da condição de explorado, porém se mobiliza a favor de uma causa, como no trecho em que eles se unem para salvar o Dragão Negro: “- É, agora vamos ter que fazer alguma coisa para defender o Dragão. Afinal, ele é amigo da gente...” (p. 25). Essa é a fala do Camponês que resume o valor do Dragão para o povo, pois ele trazia a noite e junto da escuridão vinha o descanso essencial para a vida de todos, principalmente dos trabalhadores.

História meio ao contrário vai contra os padrões estabelecidos e, assim sendo, questiona valores, costumes e práticas que atravessam gerações e se tornam verdades a serem seguidas, e isso se comprova através das representações das personagens como a Princesa e a Pastora.

Para finalizar, há uma discussão política que perpassa a narrativa através de personagens como o Rei, que é exposto como alguém que, enclausurado no real castelo e passeando somente nos reais corredores, não tinha conhecimento do dia da noite e, muito menos, do que era o povo, o que fica claro na seguinte passagem, em que o Primeiro-Ministro explica, com toda a calma, o que é o povo:

- Ninguém quis aborrecer nem preocupar Vossa Majestade, só isso. Se nós fôssemos trazer a vossos reais ouvidos todos os problemas do povo, como é que Vossa

Majestade ia poder continuar a ser feliz para sempre? Aqui dentro é protegido, claro, tranquilo... Para que Vossa Majestade quer saber de problemas e se arriscar a ter uma real dor de cabeça?

O Rei estava espantadíssimo:

- Ah, então isso é problema do povo? O povo sabe do desaparecimento do dia?

- Sabe, Majestade.

- Então chame o povo que eu quero conversar com ele. Quero que ele me conte essa história direitinho, tintim por tintim...

- Majestade, a esta hora o povo está dormindo.

- Acorde, ué... Dê uma cotucadinha no ombro dele e diga que o Rei está chamando.

O Primeiro-ministro tinha muita paciência:

- Majestade, o povo não é uma pessoa que a gente possa acordar assim.

(...)

- Majestade, o povo não é uma pessoa, porque são muitas.

- Como assim?

- O senhor sabe o que é exército, não sabe? Não é uma pessoa. São todos os soldados juntos. Ninguém pode dar uma cotucada no ombro do exército, não é mesmo? Nem do povo... (p. 16).

Além do discurso político estar presente na figura do rei, o povo, no momento que vê ameaçado um direito, une as forças, discute a situação e busca a ajuda do Gigante para resolver o problema.

3 DIÁLOGO DA NARRATIVA COM O CONTEXTO

Perante o contexto do período ditatorial do país, as manifestações artísticas foram importantes mecanismos tanto para a manutenção quanto para a contestação do regime vigente. Nesse sentido, *História meio ao contrário*, de maneira sutil, apresenta uma crítica ao sistema político social do país. Por meio de artifícios linguísticos tais como a metáfora, a ambiguidade, a ironia, o narrador da história conversa com o leitor, que se identifica com as personagens e com as inferências implícitas no texto.

A autora apresenta no enredo as personagens típicas de contos de fadas tradicionais, porém brinca com os seus comportamentos. Na história, há o Rei, a Rainha, a Princesa, o Príncipe, ou seja, todas as personagens pertencentes à realeza, mas o Primeiro-Ministro é a figura política importante por trás do Rei, que, em sua posição de poder, desconhece os acontecimentos de seu reino. E é por uma fala do Primeiro-Ministro que se percebe a possível inferência ao controle autoritário, censor e repressivo do governo do período da produção da narrativa:

O Rei insistiu:

- Quero o nome do ladrão.

Aí o que se ouviu foi nada. Ou seja, um enorme silêncio.

- Que é isso? - gritava o Rei. - Então vocês sabem quem é o ladrão e não querem me dizer? Eu sou o Rei de vocês! O Rei! O Rei!

- Não precisa urrar, Majestade - disse o Primeiro-ministro tentando acalmá-lo. - **Temos espíões no meio da multidão e num instante vamos ficar sabendo de tudo.**

Dito e feito. Na multidão, ninguém falou (p. 18).

Neste trecho, o verbo “urrar” animaliza o Rei que, em uma atitude agressiva, exige a manifestação do povo. Esse, amedrontado, se cala.

Outra personagem importante na narrativa é o Gigante que, ao contrário dos contos de fadas tradicionais, aparece aqui como um herói. Além disso, de forma ambígua, o Gigante da história lembra a metáfora do gigante do Hino Nacional Brasileiro, símbolo da grandiosidade do Brasil.

- Lá nos montes mora um Gigante. Ele bem que podia nos ajudar.

- Isso mesmo!

- Bem lembrado!

Mas também foi bem lembrado o que o Carpinteiro disse:

- E... A ideia é boa... **Mas alguém já viu o Gigante acordado? Ele passa o tempo todo deitado, esse Gigante adormecido.**

- É mesmo... **Deitado eternamente...** (p. 26).

Explicita-se, aqui, a referência intertextual ao Hino e, simultaneamente, o questionamento sobre a acomodação do país, diante de um contexto político estarrecedor.

Outra possível referência intertextual aparece no diálogo entre a personagem Pastora e o Gigante, em que ambos incitam o povo a se unir em prol de uma causa coletiva.

Todos trabalharam juntos. Sem desencontro. E logo tudo ficou pronto para o grande confronto. E o Gigante disse:

- **Já vai chegando a hora.** Quem quiser pode ir embora. Ir para casa, descansar, se recolher, esperar o que acontecer.

- E quem não quiser? - quis saber a Pastora.

- Pode ficar e olhar. E tratar de aprender (p. 30).

A canção *Pra não dizer que não falei das flores*, composta em 1968, por Geraldo Vandré, traz o trecho: “Vem vamos embora que esperar não é saber, quem sabe faz a hora, não espera acontecer” e foi um hino de resistência do movimento civil e estudantil que fazia oposição à ditadura militar brasileira. Por sua representação transgressora, a autora pode ter feito alusão à canção propositalmente, já que neste trecho o povo tenta resistir a uma ação imposta pelo rei.

Nesta perspectiva, outro discurso, agora proferido pela personagem Tecelã, pode ser uma inferência à mobilização dos trabalhadores e sindicalistas, que enxergavam na greve uma forma de pôr fim no regime militar e garantir os seus direitos:

A Tecelã, que era muito caseira, hesitou um pouco:

- Mas quem vai ficar fazendo nosso trabalho?

O Ferreiro resolveu a questão:

- **Hoje nosso trabalho é outro. Tão importante como o trabalho de todo dia. Não faz mal parar de trabalhar aqui uma tarde porque é para ajudar toda a vida da gente** (p. 27).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante o contexto do período ditatorial do país, as manifestações artísticas foram importantes mecanismos tanto para a manutenção quanto para a contestação do regime vigente. Nesse sentido, *História meio ao contrário*, de maneira sutil, apresenta uma crítica ao sistema político social do país. Por meio de artifícios linguísticos tais como a metáfora, a ambiguidade, a ironia, o narrador da história conversa com o leitor, que se identifica com as personagens e abstrai as inferências implícitas ao texto.

Trata-se de uma história que instiga o leitor com mistérios, duelos e personagens, mesmo não que não exista uma visão dualista entre o bem e o mal, muito comum nos contos de fadas tradicionais.

Nessa obra, percebemos a preocupação da autora em desconstruir estereótipos construídos ao longo do tempo, para que a criança estabeleça identificação com a Princesa que não aceita as ordens do pai e decide mudar o seu destino; com a Pastora que lidera o seu povo por um bem maior; com o Príncipe que desiste de sua realeza para viver uma vida humilde com sua amada Pastora. Enfim, *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado, desafia a criança a se imaginar um sujeito desafiador, crítico e independente.

Sendo assim, o clássico “Era uma vez...”, que finaliza a narrativa, demonstra ao leitor que, como em nossa vida, os contos de fadas também são histórias que estão sempre recomeçando, renascendo e reconstruindo novos embates, novos personagens e novos finais.

REFERÊNCIAS

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1995.

SARAIVA, Juracy. Narrativa literária: aspectos composicionais e significação. In: SARAIVA, Juracy (org). *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MACHADO, Ana Maria. *História Meio ao contrário*. Ilustrações: ALARCÃO, Renato. 26ª ed. São Paulo: Ática, 2010. 48p. Série Abrindo Caminho.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA FICCIONAL NO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO

Ma. Carina Fior Postingher Balzan (IFRS/UCS)

1 INTRODUÇÃO

A atividade de leitura, no contexto do ensino superior, é condição indispensável para a plena formação acadêmica e profissional do estudante. Embora cada etapa da formação escolar implique diferentes exigências de leitura e habilidades de ler, no nível superior, a leitura de textos mais complexos e de narrativas com interpretações mais profundas exige um conhecimento amplo de vocabulário, além de uma desenvolvida capacidade de reflexão e interpretação. Somado a isso, o aluno precisa, progressivamente, apropriar-se do vocabulário técnico relacionado à área de conhecimento do seu curso, à estrutura e aos recursos linguísticos próprios dos textos de gênero acadêmico e científico. Enfim, são exigidas do estudante determinadas habilidades de leitura, como identificar e selecionar informações de forma crítica e reflexiva, transformando essas informações em conhecimento a fim de elaborar e construir novos conceitos.

E nada melhor que a literatura ficcional para desenvolver o senso crítico, a ampliação do vocabulário, a criatividade e a sensibilidade tão necessárias para a compreensão e interpretação de textos de qualquer gênero que circulam na sociedade. Todavia, qual o espaço que a literatura ficcional ocupa no currículo de um curso superior? Excetuando-se o curso de Letras, em que o texto literário torna-se objeto de estudo dentro dos componentes curriculares, ou algum curso da área de Ciências Humanas, que pode fazer uso de textos literários para o desenvolvimento de determinado conteúdo, a maioria dos programas de cursos superiores de diferentes áreas do conhecimento não contempla o texto literário. Alguns poucos professores, por iniciativa própria e isolada, podem trazer o texto literário para a sala de aula para o debate ou para desenvolver alguma interface com o conteúdo.

Nessa discussão, buscamos na teoria literária fundamentos para argumentar sobre a importância da literatura ficcional na formação acadêmica dos estudantes, propondo algumas alternativas para promover o contato com a literatura ficcional no contexto do ensino superior tecnológico, por julgarmos a literatura imprescindível para a formação plena do estudante desse nível.

2 A LITERATURA E SUA FUNÇÃO HUMANIZADORA

Durante sua trajetória escolar, por inúmeras vezes, o estudante entra em contato com o texto literário. Esse encontro pode ser mais ou menos prazeroso, mais ou menos interessante, mais ou menos marcante. Do encantamento inicial com a literatura infantil e juvenil durante a educação infantil e o ensino fundamental, em que as histórias contadas ou lidas apresentavam-lhe o mundo da imaginação, da fantasia, o estudante passa, no ensino médio, para o estudo sistemático de obras e autores representativos da literatura brasileira, o que pode despertar-lhe ainda mais o gosto pela leitura ou, em muitos casos, gerar frustração e desinteresse pela leitura em geral. Sabe-se que a formação do leitor tem a ver com as experiências do sujeito ao longo da vida, da maneira como vivenciou a leitura, da forma como ocorreu a mediação entre o leitor e o texto, além de outros fatores como o contexto social, cultural e econômico em que está inserido (PAVIANI, 2006; HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010).

Ao ingressar no ensino superior, o estudante depara-se com um grande volume de leituras voltadas ao aproveitamento das disciplinas do curso, como capítulos de livros, artigos, apostilas, manuais, entre outros materiais. Trata-se de textos de caráter técnico e científico, cuja linguagem caracteriza-se pela objetividade, clareza e precisão. O estudante vai perdendo, assim, o contato que tinha com o texto literário. Dependendo do curso escolhido, então, ele nunca mais terá a oportunidade de ler, comentar ou analisar um texto literário em sala de aula, com a mediação de um professor. Para alguns estudantes, que não desenvolveram o gosto pela leitura ou que vivenciaram experiências frustrantes com a literatura ao longo de sua trajetória escolar, isso pode ser um alívio, e talvez vislumbrem no ensino superior a oportunidade de se livrarem de vez do texto literário. Para outros, pode significar uma perda, um sentimento de orfandade diante de um mundo de leituras ainda por explorar. De qualquer forma, a partir do ingresso no ensino superior, o acadêmico torna-se o único responsável pelas leituras não vinculadas ao curso, ou seja, as leituras por prazer ou como forma de entretenimento, possuindo total liberdade para escolher seus livros, obras, autores, ou, como não é raro acontecer, para abandonar a literatura definitivamente.

Muito já se falou sobre a importância da literatura ficcional na constituição do sujeito em idade escolar, sobretudo o da educação básica. Por meio da literatura, tem-se acesso ao imenso acervo cultural constituído ao longo da história da humanidade, possibilitando novos repertórios de informação. Ela favorece a ampliação e o aprofundamento do conhecimento, como também desenvolve competências para a observação, a análise e a reflexão a respeito das certezas ou hipóteses construídas. Pela literatura, promove-se o acesso às formas particulares e específicas de escrever, podendo levar o leitor a aprimorar suas competências de escrita. De

acordo com Antunes (2009), a literatura é fundamental ainda no desenvolvimento da afetividade, da sensibilidade artística e do gosto estético:

Ler textos literários possibilita-nos o contato com a arte da palavra, com o prazer estético da criação artística, com a beleza gratuita da ficção, da fantasia e do sonho, expressos por um jeito de falar tão singular, tão carregado de originalidade e beleza. Leitura que deve acontecer simplesmente pelo prazer de fazê-lo. Pelo prazer da apreciação, e mais nada. Para entrar no mistério, na transcendência, em mundos de ficção, em cenários de outras imagens, criadas pela polivalência de sentido das palavras. (ANTUNES, 2009, p. 200).

Todas essas competências proporcionadas pela leitura do texto literário deveriam estender-se também ao estudante do ensino superior, entendido como sujeito em formação, agregando-se aos conhecimentos técnicos e científicos ensinados na universidade, na constituição do futuro profissional.

A literatura é, segundo Llosa (2005), uma atividade insubstituível para a formação do sujeito na sociedade moderna e democrática, e que, por isso, deveria fazer parte de todos os programas de educação como uma disciplina básica. Em uma época de profunda especialização do conhecimento devido aos avanços da ciência e da técnica, a literatura atua como um denominador comum da experiência humana, graças ao qual as pessoas se reconhecem e dialogam, não importando o quão distintas sejam as suas ocupações, as geografias e as circunstâncias que as separam. Como explica o autor:

A especialização conduz à incomunicabilidade social, ao espartilhamento do conjunto dos seres humanos em assentamentos ou guetos culturais de técnicos e de especialistas, aos quais uma linguagem, códigos e uma informação progressivamente setorizada e parcial confinam naquele particularismo contra o que nos alertava o velhíssimo refrão: não se concentrar tanto no ramo ou na folha como para esquecer que são parte de uma árvore, e essa, de um bosque. De ter consciência cabal da existência do bosque depende, em boa medida, o sentimento de pertencer que mantém unido o todo social e o impede de se desintegrar numa miríade de particularismos solipsistas. (LLOSA, 2005, p. 379).

De fato, vivemos na era da ciência e da tecnologia, na qual a especialização do conhecimento foi gerando uma fragmentação do saber e a criação de um vocabulário hermético, onde a existência de cada indivíduo fica compartimentada em determinada profissão e especialidade, eliminando os denominadores comuns da cultura, os quais permitem aos homens coexistir, comunicar-se, ser solidários. O sentimento de pertencer à coletividade humana, através do tempo e do espaço, conforme Llosa (2005), é a realização mais elevada da cultura, e nada contribui mais do que a literatura para renová-lo, a cada geração.

Em comparação a épocas anteriores, de acordo com Candido (2004), o ser humano chegou a um máximo de racionalidade técnica e domínio sobre a natureza. No entanto, a

irracionalidade do comportamento também chegou ao máximo, nutrida frequentemente pelos mesmos meios que deveriam realizar os desígnios da racionalidade. O autor nos fala do direito à literatura, classificando-a como um “bem incompressível”, algo que não pode ser negado a ninguém. Certos bens são incompressíveis, isto é, não podem ser suprimidos, como alimento, casa, roupas. Outros são compressíveis, como cosméticos, enfeites. Segundo o autor:

[...] são bens incompressíveis não apenas os que asseguram sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura. (CANDIDO, 2004, p. 174)

A literatura constitui-se como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não existe povo ou indivíduo que possa viver sem ela, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. A criação ficcional ou poética está presente em cada indivíduo, analfabeto ou erudito, na forma de anedota, causo, história em quadrinhos, canção popular, manifestando-se desde o devaneio amoroso ou econômico até à atenção na novela da televisão ou leitura de um romance.

A literatura seria, portanto, uma necessidade universal que precisa ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, pois pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos, nos humaniza. Candido entende humanização como:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (2004, p. 180)

Toda obra literária é uma espécie de objeto construído, e é grande o poder humanizador desta construção. Segundo Candido (2004), quando elaborada em uma estrutura pelo autor, a palavra organizada, num modelo de coerência, torna o leitor capaz de ordenar a própria mente e sentimentos e, em consequência, mais capaz de organizar a visão do mundo. A literatura permite que os sentimentos passem do estado de mera emoção para o da forma construída, transforma o informal ou o inexpresso em estrutura organizada, que se põe acima do tempo e serve para cada um representar mentalmente as situações desse tipo, daí sua função humanizadora.

Negar a fruição da literatura é, segundo Candido (2004), mutilar a nossa humanidade. Além disso, a literatura pode ser um instrumento consciente de “desmascaramento”, pelo fato de revelar as situações de restrição ou negação dos direitos, a miséria, a servidão, a mutilação espiritual, estando muito ligada à luta pelos direitos humanos.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a literatura é de suma importância também na formação dos estudantes do ensino superior, enquanto profissionais autônomos, críticos e reflexivos, preparados para compreender o mundo e as relações que os cercam e capazes de exercer efetivamente a cidadania, com solidariedade e respeito às diferenças.

3 A LITERATURA NOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA

Os cursos superiores de tecnologia são cursos regulares de graduação, com características especiais, e correspondem a um nível da Educação Profissional e Tecnológica. Regulamentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, voltam-se para o domínio e a aplicação de conhecimentos científicos e tecnológicos em diferentes campos do saber relacionados a áreas profissionais.

A implantação desses cursos no Brasil foi impulsionada, em grande parte, pelos avanços tecnológicos e pelas transformações políticas e econômicas que afetaram diretamente o mundo do trabalho, o que exigiu do profissional uma maior capacitação em termos de conhecimentos formais, mas também uma mudança de perfil, conscientizando-o da necessidade constante de aperfeiçoamento. Assim, as universidades, instituições por excelência formadoras das elites e responsáveis pela produção do conhecimento científico e pelo desenvolvimento cultural em geral, sentiram a necessidade de dirigir-se a um público mais heterogêneo, capacitando-o para um mercado cada vez mais competitivo, o que levou à oferta de cursos em novos campos profissionais, focados nas transformações tecnológicas.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, Lei n. 9.394, representou o marco legal de uma política educacional preocupada em atender a demanda por formação profissional de nível superior. Iniciando um processo de reformulação profunda na educação superior, equiparou em mesmo nível os cursos superiores tecnológicos e os de bacharelado e licenciatura. Como diretriz básica, propôs que a Educação Profissional devia ser integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, com vistas ao permanente desenvolvimento do país (BRASIL, 1996).

Não se trata de preparar os estudantes para atender aos interesses do mercado de trabalho exclusivamente, como foi o objetivo ao longo da história da Educação Profissional no Brasil, mas de elevar seu nível de escolarização e capacitá-los para mobilizar, articular e colocar em

ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades relacionadas ao contexto profissional e ao desenvolvimento tecnológico, características fundamentais para a inserção do indivíduo na sociedade contemporânea e para o exercício da cidadania. De acordo com o Parecer CNE/CP n. 29:

A nova educação profissional, especialmente a de nível tecnológico, requer muito mais que a formação técnica específica para um determinado fazer. Ela requer, além do domínio operacional de uma determinada técnica de trabalho, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico e do conhecimento que dá forma ao saber técnico e ao ato de fazer, com a valorização da cultura do trabalho e com a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões profissionais e ao monitoramento dos seus próprios desempenhos profissionais, em busca do belo e da perfeição. (BRASIL, 2002, p. 19).

Ou seja, além de conhecimentos específicos da área técnica de atuação, é necessária uma formação humana voltada para a ética e para a cidadania, para a autonomia na tomada de decisões, para a compreensão dos diferentes contextos que envolvem o mundo do trabalho e as relações interpessoais, para o gerenciamento da própria carreira. E a literatura, como apontamos ao longo do texto, seria fundamental no desenvolvimento dessas características, justamente por sua função humanizadora. No entanto, dentro do ensino superior tecnológico, ela não encontra espaço, ao menos de maneira formal, na organização curricular dos cursos.

A leitura de textos literários acaba tornando-se uma opção de cada estudante, disputando espaço entre as leituras que obrigatoriamente devem ser realizadas para dar conta das disciplinas do semestre. Somado ao fato de que grande parte dos estudantes dos cursos superiores de tecnologia trabalham, além de estudar, esse espaço fica ainda mais reduzido. Com menos tempo para o lazer, muitas vezes, o estudante acaba ocupando seu tempo livre com outras atividades que não a leitura, como dormir, ficar com a família, sair com os amigos, etc.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já que a literatura ficcional não integra a estrutura curricular dos cursos superiores de tecnologia, poderiam ser oferecidas atividades extracurriculares, desde que desenvolvidas no próprio espaço da universidade, para atender a essa demanda. Clubes literários, grupos de discussão, saraus, seminários, palestras com escritores poderiam constituir alternativas para levar aos alunos do ensino superior tecnológico essa oportunidade, proporcionando o desenvolvimento progressivo dos leitores. Além disso, é necessário que as bibliotecas disponibilizem um acervo diversificado e atualizado em termos de literatura ficcional, dando visibilidade às obras e proporcionando um ambiente favorável à leitura em seu próprio espaço.

Bibliotecários também têm um papel importante na formação de leitores e poderiam engajar-se nas atividades de promoção da literatura na instituição de ensino superior.

Existe a possibilidade de que essas atividades extracurriculares não alcancem a totalidade dos alunos, mas ao menos os que já são leitores e que agora, no ensino superior, sentem-se órfãos de um mediador que indique obras, que os oriente em suas leituras, alguém com quem possam partilhar suas experiências, ou sentem falta de um momento do dia reservado para o prazer da leitura, sem cobranças nem avaliações, um momento para fugir das obrigações cotidianas e se deixar inebriar por um bom romance ou poema. Leitores que necessitam de um espaço apropriado para desfrutar do texto literário, porque em casa ou no trabalho não o encontram.

Em uma perspectiva mais otimista, talvez essas atividades, desde que se consolidem e se tornem perenes na instituição, poderiam contagiar estudantes não leitores, dado que a formação do leitor é um processo contínuo, que acontece durante a vida toda. É sempre tempo de se tornar leitor, como explicam Horellou-Lafarge e Segré:

O leitor muda e renova suas leituras ao sabor de suas experiências; abandona ou retoma a prática da leitura, modifica suas escolhas. Não-leitores podem tornar-se grandes leitores; pode-se perder ou adquirir a familiarização com o livro conforme as peripécias da vida, graças a encontros mais ou menos estimulantes; grandes leitores perdem, às vezes, sua atração pelo livro, perdem o interesse por ele. O amor pela leitura se descobre ou se redescobre em diversos períodos da existência: um estado de crise afetiva pode provocar a rejeição da leitura ou voltar a dar um sentido a essa prática. (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 123).

O ensino superior tecnológico poderia, enfim, proporcionar a experiência da leitura literária não como sinônimo de obrigação ou superioridade intelectual, mas como forma de fruição da arte, de valorização da cultura e da expressão humana, como um direito de todos os cidadãos. Em tempos de sectarismo e intolerância, nada melhor que o poder humanizador da literatura para a formação de profissionais conscientes de seu papel na sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 3, de 18 de dezembro 2002*. Institui as diretrizes curriculares nacionais gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Brasília, DF: CNE/CP, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

_____. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 ago. 2017.

CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos. 4. ed. Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 2004.*

HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. *Sociologia da Leitura. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 2010.*

LLOSA, Mário Vargas. *A Verdade das Mentiras. São Paulo: Arx, 2005.*

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. *Linguagem e práticas culturais. Caxias do Sul: Educ, 2006.*

Agradecimentos:

Agradeço o fomento do IFRS-Campus Bento Gonçalves ao conceder-me afastamento das atividades profissionais para fins de estudo, o que tem permitido dedicação integral ao Doutorado em Letras.

DO DRAMA CLÁSSICO AO DRAMA MODERNO: AS SEMENTES DA CONTEMPORANEIDADE DRAMÁTICA

Carlos Giovani Dutra Del Castillo (FURG/CAPES)

Na história do gênero dramático, desde os antigos gregos até o final do século XIX, os dramaturgos tiveram como sua referência estética um modelo de pensar o teatro que se fundamentou na sua gênese. Desde Aristóteles, com sua *Poética*, o gênero dramático se delimitava em relação aos seus elementos constitutivos; em outras palavras, a estrutura do que se considerava um drama (ou uma obra teatral) se manteve quase inalterada, no sentido de que se respeitavam as convenções gregas de se pensar a obra dramática, oriundas tanto da tragédia como da comédia. Vejamos a definição original de gênero dramático e seus elementos tradicionais, a partir do que os dramaturgos posteriores aos gregos antigos tiveram como referencial do drama clássico (a tragédia):

A tragédia é a imitação de uma ação elevada e completa [...] que se serve da ação e não da narração [...]. É necessário, portanto, que a tragédia tenha seis partes pelas quais é definida. São elas: enredo, caracteres, elocução, pensamento, espetáculo e música. (ARISTÓTELES, s. d, p. 47-48)

Através desse conceito de tragédia, Aristóteles compreende a gênese do drama como “imitação de uma ação”, é a ideia de representação. Esta se diferencia da narração ou o gênero épico (oriunda da poesia épica, originária da narração). Logo, ele enumera as partes que compõe a tragédia, o que denota o caráter normativo e de concepção de uma estrutura dramática ideal. Conforme Aura Cunha Santos, a “[...] poética do drama, traçada por Aristóteles e vigente por mais de três séculos” (2010, p.14) se preocupava com manter a estrutura dramática, de acordo com os preceitos tradicionais.

1 O RENASCIMENTO E O DRAMA CLÁSSICO

O período histórico que sucede a Idade Média, na Europa, é conhecido como o Renascimento e significa ressurgimento de algo. Neste caso significa um renascer da cultura greco-latina. Foi nesse momento histórico-literário, a partir do século XVI, que as ideias do drama clássico são retomadas com grande vigor. Este movimento social, artístico e literário surgiu na Itália, se estendendo por toda Europa. Sua ideologia se inspira na antiguidade clássica (Homero, Platão, Aristóteles, Virgílio, Horácio). É uma época de transição em que se produzem grandes mudanças sociais e econômicas, acompanhadas por um espetacular desenvolvimento artístico e cultural. Para situarmos bem essa problemática de análise

histórico-literária, e do que seriam esses valores do considerado “clássico”, vale salientar que há importantes historiadores literários que gostam de conceituar esse período do Renascimento, dentro da designação de Clássico, em uma forma bem mais flexível de definição:

Clássico é o nome que se confere ao período que abrange os séculos XVI, XVII e XVIII, correspondendo, genericamente, ao Renascimento, barroco e neoclassicismo. Trata-se de um movimento artístico e literário muito extenso, com uma efervescência cultural e literária grande e diversa que não pode ser considerada de forma tão homogênea. Um aspecto invariante de todo esse período é o fato de vigorar um conceito de literatura que se alicerça na Antiguidade greco-latina, introjetando-a, reinterpretando-a, articulando-a às mentalidades próprias de cada século, de cada país e de cada atmosfera histórica, definidas por cores específicas e formas específicas de ver o mundo. Essa forma de recuperação dos antigos veio com o Renascimento italiano, sobretudo com a revalorização da obra de Aristóteles, que, depois de tantos séculos mantido no esquecimento, voltou com intensidade [...] A busca da perfeição formal e a adoção de novos gêneros, estruturas e metros passaram-se a ser o dominante nesse período. Classicismo significa, portanto, num sentido mais genérico, um complexo de formas que atinge todos os gêneros e todas as formas de manifestação artística. (GUINSBURG, 2012, p.116)

Principalmente, comenta este autor, a *Poética*, de Aristóteles introduziu um estudo sistemático do fenômeno literário e de seus gêneros, através de “um conjunto de procedimentos estéticos embasados num racionalismo filosófico que determinou uma série de produções artístico-literárias”. (idem, p. 117) Quer dizer, uma acepção clássica pressupõe partir de uma definição de arte, concebida por normas desses pensadores greco-latinos, do que eles entendiam como obras literárias, e seu modelo de análise estética.

Dessa forma, ser “clássico” é seguir um modelo que serve de exemplo para todos os artistas poderem ter uma referência, um *modus operandi* por excelência. O Renascimento europeu configurou os princípios em que todos os autores literários buscavam se inspirar ou seguir e copiar, por exemplo, e esses valores eram muito valorizados a partir do século XVI. O que os regia esteticamente era uma série de preceitos ligados à ordem e ao equilíbrio das formas. Guinsburg nos esclarece acerca disso:

[...] a verossimilhança, a proporcionalidade, a contenção como medida detentora dos extravasamentos pessoais e emocionais, o caráter sereno das manifestações estéticas [...] A clareza, baseada na racionalidade, pode ser considerada o fio do prumo que norteia essa estética fundamentada no imitativo mimético em que a Natureza é concebida essencialmente em termos de razão, regida por leis, e obra de arte reflete tal harmonia [...] (GUINSBURG, 2012, P.118)

Assim, a estética renascentista ou clássica desponta pelo culto à natureza e seus elementos, dentro de uma perspectiva humanista, em que a realidade do ser se funde com a evocação de um mundo idealizado. Ou seja, os temas clássicos da literatura greco-romana, os personagens e cenários mitológicos, a literatura pastoril, o ser humano como centro do universo,

o sentimento platônico diante da pessoa amada são alguns dos temas mais relevantes; criam uma estética culta que renova o espírito da época. O antropocentrismo (ou humanismo) busca desalojar a visão medieval e religiosa, na qual Deus era o centro de todo estudo ou trabalho artístico. Quer dizer, recusa a cega aceitação dos ideais eclesiásticos, os corruptos valores da igreja medieval, a qual subordinava ao homem, por meio do temor ao castigo de Deus.

O contexto humanista, no teatro clássico, tinha como regra imitar os clássicos da Antiguidade greco-latina: artistas e eruditos liam, traduziam e estudavam as obras clássicas de Ésquilo, Sófocles, Eurípedes, Plauto, Terêncio e Sêneca. Em síntese, a *Poética*, de Aristóteles, encarna tais modelos, por meio dos termos que tornam uma obra dotada de valor estético e que giram em torno de três quesitos: real, possível e verossímil, cujo teor serviu de base para as reflexões sobre a obra de arte e suas leis internas de constituição. E a tragédia era o modelo ideal das obras teatrais clássicas:

A obediência à regra das conveniências fez da tragédia clássica um gênero teatral em que a narração tem uma importância extraordinária: ela traz para o palco, em forma de palavras, os fatos que, mostrados, poderiam chocar o espectador ou também aqueles que não poderiam ser representados por causa das próprias imitações técnicas do teatro [...] Por outro lado, a exigência da narração diminui o espaço e o tempo para a ação física da representação, fazendo da tragédia clássica um exercício de linguagem. (idem, p.147)

Dentre as regras da dramaturgia que limitavam ou engessavam os autores clássicos se destaca a das unidades, trazidas por Aristóteles. Uma obra teatral devia respeitar as unidades de ação, tempo e lugar, o que evidentemente restringia e muito a criatividade dos dramaturgos. Assim, conforme as acepções aristotélicas, uma peça de teatro é a representação de uma fábula, isto é, de uma ação. E esta deve ser completa no sentido de que tem de “[...] fortalecer os nexos causais entre os fatos e dispensa aqueles que não estiverem ligados entre si por uma necessidade lógica” (idem, p.147). Ou seja, uma trama até pode conter fatos secundários, desde que logicamente se subordinem a um fato principal.

Em relação à unidade temporal, a interpretação dos preceitos aristotélicos, por parte dos autores clássicos, diz respeito à definição de verossimilhança. Uma obra teatral não poderia conter um lapso temporal maior do que as 24 horas do dia, em respeito aos fatos que podem ser verdadeiros e condizentes com a realidade e a coincidência entre os fatos representados e o tempo em que o espectador assiste a tal obra. Finalmente, a unidade de lugar foi uma convenção bastante útil e que se valeu do teor verossímil novamente para estabelecer suas bases de atuação:

É igualmente em nome da verossimilhança e do bom senso que será formulada a regra da unidade de lugar. Como Aristóteles nada escreveu a respeito, os teóricos prescreveram por conta própria que a ação, concentrada em no máximo vinte e quatro

horas, não poderia se passar em mais de um lugar [...] O fato concreto é que a unidade de lugar, à semelhança da unidade de tempo, foi objeto de várias interpretações. O ideal pretendido pelos teóricos e dramaturgos era evidentemente a concentração da ação em um espaço cênico imutável. Mas forma igualmente aceitas as peças em que as ações se passavam nas dependências de um palácio, em locais de uma cidade ou, ainda, [...] nos lugares que um personagem pode percorrer em vinte e quatro horas. (idem, p.150)

Portanto, o desejo de coerência, com o intuito de respeitar uma lógica interna, possui toda uma ideologia peculiar, sujeita a um contexto disciplinar provido por um sistema definido de regras. Estruturalmente, a obra teatral clássica se caracteriza por uma composição fechada, pautada por uma “[...] ação limitada e unificada em torno de um acontecimento principal, de um tempo ficcional de no máximo vinte e quatro horas e de um único espaço cênico” (Ibidem, p.150). Em conclusão, o estilo clássico valorizava mais a forma, na medida em que o valor estético reside na obra e não no artista ou gênio criador. A obra artística realiza-se por si mesma, perante seu público e o artista deve desaparecer.

2 O DRAMA MODERNO E SUAS INOVAÇÕES ESTÉTICAS

Conforme assevera o teórico Peter Szondi, o drama moderno foi o primeiro passo derradeiro para se repensar o drama tradicional ou clássico, oriundo do Renascimento. O panorama do drama clássico iniciou uma transição até o fim do século XIX, no que ele entende por drama moderno:

O drama da época moderna nasceu no Renascimento. Como audácia espiritual do homem que dava conta de si com o esfacelamento da imagem medieval do mundo, ele construía a efetividade da obra na qual pretendia se firmar e espelhar partindo unicamente da reprodução da relação entre homens. O homem só entrava no drama como ser que existe com outros. O estar “entre outros” aparecia como a esfera essencial de sua existência [...] (SZONDI, 2011, p.23)

O autor explica que foram os dramaturgos renascentistas que começaram a desvincular noções clássicas do drama na medida em que houve a eliminação de componentes estruturais tais como o prólogo, o coro e o epílogo (os quais decorriam da definição clássica de teatro, por meio da tragédia e da comédia gregas). Outras correntes literárias foram surgindo também, no intuito de reinventar o teatro, no transcorrer dos séculos até o XIX, como o realismo e o naturalismo e estes se destacam até o ponto em que começam a perder sua legitimidade de representar as formas de expressão dramáticas:

Os novos problemas e concepções acabaram por romper as formas tradicionais do teatro. Os estreitos limites do realismo e naturalismo não conseguiram abarcar as novas experiências. Impunha-se a superação da cena tradicional, comprimida e sufocada pelas convenções da verossimilhança, pelo encadeamento rigoroso, lógico-

casual, da ação linear, pelas unidades do classicismo e da peça bem-feita, pelo ilusionismo – esforço de criar no palco a ilusão da realidade empírica, tal como concebida pelo senso comum. (ROSENFELD, 1993, p. 200)

Assim, a despeito da concepção clássica, o drama começa a se ornamentar com características modernas cujo teor se sintetiza no diálogo, o qual inicia uma ação por si só, sem elementos preconcebidos, pois a obra teatral se basta sem laços externos que a vinculem, fora de si, como ele observa: “A supremacia absoluta do diálogo, ou seja, daquilo que se pronuncia no drama entre homens, espelha [...] relação inter-humana e só conhecer o que essa esfera se reluz.” (SZONDI, 2011, p.24).

Nesse sentido, pressupõe-se a inexistência do dramaturgo e do espectador ou público, como se apreciava historicamente no teatro: não há inserções como a descrição de cenários, nem interpelações dedicadas a interagir com o público. O drama moderno é primário, nas palavras de Szondi, posto que não se configura com elementos secundários: citações ou referências, ou seja, algo fora de suas ações ou diálogos (como evocações religiosas da Bíblia ou rememorar fatos históricos, sejam guerras ou personagens históricos que existiram). Por esse motivo é que representações da tragédia e comédia gregas, religiosas da Idade Média e peças históricas de Shakespeare, como “Ricardo III”, não se considerariam como drama moderno no sentido de que evidenciam relações ou fatos referentes a algo externo à obra dramática representada.

Ainda, entende-se como drama “primário” o fato de só se manifestar em ações presentes, que ocorrem no ato de sua representação. Nada de prolepses ou analepses. Em outras palavras, não há espaço para evocações de *flashbacks*, ou lembranças do passado (analepses), nem cenas que adiantam ou profetizam acontecimentos do futuro (prolepses). Dessa forma, se garante uma unidade de tempo absoluta, evitando-se eventos que descaracterizariam o momento presente, o qual é o único que realmente se manifesta nas ações dramáticas modernas. Dentro desse raciocínio, o drama moderno também exige uma unidade de espaço. A noção de lugar, onde ocorrem as cenas, deve ser eliminada da consciência do espectador, uma vez que só assim se mantém a verossimilhança absoluta da cena. Com isso, evita-se o surgimento de um “eu-épico”, ou seja, um sujeito que conta a história, ou a organiza, ou possui consciência dela. Contudo, essa definição de teatro modernista de Szondi não consegue abranger a complexidade das tendências que renovaram o teatro europeu, em meados do século XIX.

No entanto, na contramão dessa percepção, ele acerta ao pressentir em sua teoria o fato de que a cena se destacaria dos demais elementos dramáticos, somando novos elementos que o levavam a uma maior dinâmica das ações e cuja intenção era a de compreender uma totalidade,

e não mais a definição tradicional de cena (ou ato) que se soma a uma estrutura e com ela estabelece elos de interdependência: “A peça em um ato moderna não é um drama em miniatura, mas uma parte do drama que se alçou à totalidade. Seu modelo é a cena dramática.” (idem, p.92).

Além disso, o que Szondi chama de “crise do drama” nada mais é do que o advento do modernismo enquanto corrente literária que, por meio das vanguardas do início do século XX, questionaram todas as relações do homem enquanto sujeito social. O drama acompanhou a mudança de visão dos artistas modernistas, cujos anseios se voltavam para a forma. Assim, o conteúdo se fundiu em novas formas de expressão, cujo teor foi refazendo a maneira com que via a representação da realidade. O homem e suas relações sociais sofriam grandes modificações e Szondi capta essa tendência do dramaturgo modernista, no seu anseio de se isolar da realidade vigente (leia-se, a paulatina derrocada do realismo e o naturalismo de fins do século XIX): “A crise do drama na segunda metade do século XIX pode [...] ser atribuída às forças que, afastando os homens do referencial inter-humano, os impelem ao isolamento [...]” (idem, p.96).

3 PRINCIPAIS DRAMATURGOS EUROPEUS QUE INICIAM A TRANSIÇÃO ÀS NOVAS TENDÊNCIAS DRAMÁTICAS

As transformações da estética teatral em direção às formas modernas e às vanguardas não são simplesmente a superação do antigo pelo novo, mas um processo dialético cujas marcas principais, no ponto de vista de Szondi, são o isolamento, a regressão (em termos psicológicos, significa, por exemplo, a ampliação dos monólogos interiores e fluxos de consciência nas obras dramáticas) e a perda do sentido existencial (permeado por essa crise de origem individual e social, oriunda da sociedade cultuada no capital). Os dramaturgos que iniciaram esse deslocamento do drama clássico para essa crescente visão modernista das artes dramáticas, segundo ele, foram Ibsen, Tchekhov, Strindberg, Maeterlinck e Hauptmann:

É natural que essa relação com a forma dramática clássica assumia feição própria em cada um desses cinco dramaturgos. Em Ibsen [...] deve sua fama [...] à maestria dramática. No entanto, essa perfeição externa esconde uma crise interna do drama. Também Tchekhov adota a forma tradicional, embora ele não mais se veja a mesma aspiração à *pièce bien faite* (na qual se exterioriza o drama clássico). Ele deixa clara a discrepância entre a forma herdada e a exigida por seus temas, ao erigir sobre o alicerce tradicional do drama uma encantadora construção poética. Mas, sem estilo confesso e incapaz de garantir sua unidade formal, esta termina por trair suas bases clássicas. E se Strindberg e Maeterlinck chegam efetivamente a formas novas, isso não se dá sem o confronto prévio com a tradição ou sem que este possa ser indicado como elemento problemático no interior de suas obras, como uma seta a apontar para formas desenvolvidas por dramaturgos posteriores. Por fim, *Antes do alvorecer* e *Os*

tecelões de Hauptmann permitem reconhecer o problema que a temática social gera no interior do drama. (idem, p.30)

Tais autores estabelecem os germens e os pontos de tensão ou ruptura que começarão a reconfigurar a poética do drama, no final do século XIX. Szondi cita em Ibsen sua técnica analítica como inovação de cunho modernista, através de suas obras. Em *John Gabriel Borkman* (1896), por exemplo, denota o estranhamento entre as relações sociais dos personagens. Borkman, o protagonista, vive numa casa em uma quase completa solidão, ele é um ex-diretor de banco. Em outro piso da casa vive sua mulher, Gunhild. Ambos vivem na mesma casa mas nunca se encontram. A irmã de Gunhild, chamada Ella, é a proprietária da casa, mas quase nunca fala com os moradores da mesma. Borkman, representando o capitalismo ao ser um bancário, lamenta seus tempos de falcatruas no banco, que lhe renderam a prisão por oito anos por sua imensa ganância. A crise existencial, como temática modernista, é evidente na maioria dos personagens:

Ella: Faz uma eternidade, Borkman, que não nos vemos os dois assim, frente a frente, olho no olho.

Borkman (com olhar sombrio): Faz muito, muito tempo. Coisas terríveis se deram nesse entremeio.

Ella: Toda uma vida. Uma vida desperdiçada (IBSEN, 1996, p.50)

Já a crise modernista nos dramas de Tchekhov se instaura a partir dos personagens, os quais vivem sob o signo da renúncia. Renunciam tanto ao momento presente quanto em seu ato de se comunicar. São formas de abstrair da realidade vigente no início do século XX, de um panorama rico de análises filosóficas, por parte dos dramaturgos. Szondi especifica sua tese, ao falar de Tchekhov:

Renunciar ao presente é viver na reminiscência e na utopia; renunciar ao encontro é a solidão. *Três irmãs*, talvez o mais perfeito dos dramas tchekhovianos, não é senão a exposição de seres solitários que sonham com o futuro, bêbados de recordação. Seu presente é esmagado entre o passado e o futuro; é um entretempo, um tempo de afastamento [...] (SZONDI, 2011, p.40)

Essa peça, *Três irmãs* (1900), retrata o mundo burguês da virada do século XIX para o XX. As irmãs Olga, Macha e Irina vivem em uma grande cidade fortificada do leste da Rússia. Elas haviam deixado Moscou, acompanhadas do seu pai (quem era comandante de uma brigada local), e a peça inicia um após a morte dele. A permanência nessa província já não faz mais sentido para elas. A nostalgia e até a utopia ganha contornos cada vez mais evidentes na ação dramática: “Em duzentos anos [...] a vida na Terra será [...] mais bela e grandiosa. O homem precisa de uma vida assim e se ela não se realizou até agora ele deve ao menos pressenti-la, ansiá-la sonhar e se preparar para ela” (TCHEKHOV, 2004, p. 32).

Assim, todos os personagens refletem sobre a própria vida, perdem-se em recordações e se atormentam, numa intensa melancolia, arraigada e esperançosa de dias melhores. Outro fator que evoca o teor de isolamento, nesta obra, é a abundância de monólogos, cuja característica é paralisar as ações, tipicamente do gênero dramático, para evocar muitos momentos de lirismo (mais próximos, por assim dizer, à poesia: “[...] É, meu velho, como as coisas mudam! Como a vida nos engana! Hoje por puro tédio desentoei esse livro [...] Eu, que sonho todas as noites ser professor da Universidade de Moscou [...]” (idem, p.71)

Já Strindberg é um dos precursores do que os teóricos dramáticos denominam como a “dramaturgia do eu”. Nada mais é do que transformar as ações e cenas em um drama subjetivo, de teor autobiográfico. Sua obra *O pai* (1887) se resume a um drama familiar, aparentemente tradicional em seu estilo. O protagonista, o pai que se chama “Adolf, o capitão de cavalaria”, briga constantemente com sua esposa acerca da educação de sua filha. O conflito é constante mas é mediado pela subjetividade desse patriarca. A técnica autobiográfica se consolida na psicologia desse protagonista e o espectador fica refém do ponto de vista do personagem do pai:

[...] a obra não repousa sobre a unidade da ação, mas sobre a unidade do Eu, de sua figura central. A unidade da ação deixa de ser essencial [...] para a exposição do desenvolvimento psicológico [...] o espectador, que vê a realidade dessa família unicamente pelos olhos do pai, não pode segui-lo em seu passeio noturno, nem ser encerrado mais tarde junto a ele. De qualquer modo, essas cenas são igualmente dominadas pelo capitão, que nelas se faz presente como o único tema da conversa. (SZONDI, 2011, p.49)

Então, esse mecanismo de centrar em um indivíduo as cenas dramáticas acaba por distanciar-se da técnica tradicional do drama clássico, no sentido de evidenciar a relação de tudo mostrar e contar ao espectador. O drama se foca a expor os dramas da psique dele. Exemplo disso é a seguinte fala, quando ele reflete sobre a educação da filha, revelando seu lado autoritário:

Bem, não era apenas sobre a Primeira Comunhão, luas sobre toda a sua educação. Esta casa está cheia de mulheres, todas querendo educar minha filha. A sogra quer fazer dela uma espírita; Laura, uma artista; a governanta, uma metodista, e a velha Margret, uma batista; e as empregadas pretendem interessá-la no Exército da Salvação. É claro que não se pode formar uma alma assim aos pedaços. E eu, que, acima de todos, tenho o primeiro e maior direito de orientar as suas inclinações, sempre me vejo contrariado em meus esforços. Por isso preciso tirá-la daqui. (STRINDBERG, 2007, p.110)

Como vemos, a cena se realiza na subjetividade do protagonista, sem necessidade de outros elementos tradicionais do drama clássico, como as descrições intermináveis das ações através do cenário ou do tempo em que transcorre a peça. O tempo é primordialmente

psicológico, pautado nessas reflexões do eu. E por isso, os monólogos são as evocações que denotam o sujeito mergulhado em si mesmo.

Seguindo nesse panorama de pensar obras que foram configurando o drama moderno, Maeterlinck se caracteriza por peças que tematizam o homem (mais uma vez em crise) em sua impotência existencial. Seu destino é obtuso, pois o futuro é incerto e angustiante, na ótica modernista desses dramaturgos que estamos perscrutando. O único que é certo, na visão desse dramaturgo, é o destino que se concretiza na morte. A ação do seu drama é reduzida à situação dos personagens. Por esse motivo é que muitos dos estudiosos de sua obra o encaixam no chamado “drama estático”:

Para o drama genuíno, a situação não passa do ponto de partida para a ação. Aqui, porém, é o próprio tema que rouba ao homem a possibilidade de agir. Este permanece na situação em que está, em completa passividade, até se dar contada morte. O que o leva a falar, não é senão a tentativa de inteirar-se da própria situação: ao tomar conhecimento da morte (de alguém próximo), que ele- cego- sempre tivera diante de si, esse objetivo é alcançado. É assim em obras como *L'Intruse*, *Les Aveugles* (1890) e *Intérieur* (1894). (SZONDI, 2011, p.62)

Em *Les Aveugles*, a descrição do cenário é o que limita a ação e mantém o tempo estático. Há doze cegos e eles formulam questões angustiantes sobre seu destino e, com isso, vão se tornando conscientes de sua situação. O mais curioso é que o diálogo entre eles se estrutura em constantes perguntas e respostas: “Segundo cego de nascença: Agora estamos ao sol?/ Terceiro cego de nascença: ele ainda brilha?/ O sexto cego: Acho que não; já deve ser bem tarde [...]” (MAETERLINCK, 1910, p.23). Os cegos atuam como símbolos da cegueira dos homens frente à crise existencial. É também um símbolo da impotência e do isolamento do homem modernista. O pessimismo de Maeterlinck se traduz nesse homem passivo, nada pode fazer para mudar seu destino trágico.

Finalmente, temos nas obras dramáticas de Hauptman, uma crise do homem que o transcende como indivíduo e se cristaliza em quanto sujeito social. O drama social, como em *Antes do alvorecer* (1889), é a forma que o dramaturgo tem de questionar a realidade por meio da descrição de seu panorama social, político e econômico. O homem alienado e passivo de Maeterlinck volta a se tornar ativo com Hauptman, em seu papel de chocar o seu espectador e o convidar à reflexão: ser um agente social que pode e deve transpor os limites da realidade que o oprime.

Em *Antes do alvorecer*, há a descrição de lavradores da Silésia, (trabalhadores do campo que historicamente são explorados) que enriquecem pela extração de carvão de suas fazendas. Assim, invertem-se os papéis do opressor e do oprimido: esses personagens se deixam levar

por uma vida ociosa e recheada de vícios, como o álcool. Eram ativos e agora são passivamente uma sociedade doente, permeada de chagas viciosas. É uma forma de Hauptman ironicamente provocar o espectador, incomodá-lo com esse quadro social decadente. A suposta alienação do homem modernista se inverte na medida em que convida à análise da problemática social. Dentro desse contexto, autores como Hauptman iniciam novamente uma abertura, um convite ao espectador de ser mais ativo: “[...] assume-se abertamente o espetáculo como jogo e a sua relação com atores e espectadores” (SZONDI, 2011, p. 69).

Entretanto, com sua obra *Os tecelões* (1891) é que Hauptman expõe a revolta social, ao expor a miséria da população de tecelões da Serra da Coruja. Seu drama se reveste de tons épicos no tocante a tematizar um assunto histórico – a revolta dos tecelões de 1844. As cenas começam a se revitalizar e protagonizar o processo mais do que a forma com que se expõem as ações: “Ela é composta de cenas em que diversas possibilidades do teatro épico são empregadas [...] a essa altura a relação entre o narrador épico e seus objetos é tematicamente encaixada na cena dramática” (idem, p.71). Em conclusão, Rosenfeld resume a importância e contribuição dos dramaturgos supracitados e outros que vão surgindo, nesse momento de transição de uma poética do drama para uma poética da cena ou do espetáculo, cujo desenvolvimento surge com força no século XX:

As cenas já não têm relação causal, surgindo como pedras isoladas, enfileiradas no fio do Eu que percorre as estações do seu desenvolvimento [...] A crise revela-se portanto, como contradição entre a temática épica e a tentativa de manter a forma dramática tradicional. Já se anunciam os novos elementos formais (eu épico), mas ainda invisíveis ou tematicamente encobertos [...] Finalmente, com Brecht, Bruckner, Wilder, Miller, etc., as contradições vêm sendo superadas, na medida em que a temática épica se cristaliza em nova forma, enquanto se torna problema [...] ou [...] implicações tidas, até agora, como indiscutíveis: comunicação, relações inter-humanas, diálogo. (ROSENFELD, 1956, p.171)

As novas tendências do drama, portanto, não se baseiam mais em uma poética do drama (permeado por regras preestabelecidas) e sim numa poética da cena, herdeira dessa metamorfose do drama moderno, e que se refere a um teatro que não procura mais reproduzir um microcosmo fictício, porque a cena significa a si mesma. A partir do final do século XIX até a contemporaneidade, as normas foram sendo questionadas e reorganizadas no que podemos chamar de “poética da cena, esboçada no final do século XIX, que ganhou plena realização no século XX efetivada pela figura do encenador” (SANTOS, 2010, p. 14-15). As novas configurações dramáticas, como resultado das vanguardas do início do século XX, estão mais preocupadas com a forma e com a percepção desta forma do que centrado em um conteúdo que pretende contar uma história ou uma moral:

Dito de outro modo, ele não visa à transcendência ou revelação do mundo das ideias (Platão), nem à imitação de ações humanas (Aristóteles); o espetáculo se fia nos signos dispostos em cena e é a partir de sua própria existência que criamos uma relação estética com o objeto. (idem, p. 19)

O espetáculo ou as cenas propostas se valem por si mesmas, criam um universo ou temáticas que se fundem na própria ação representada, sem necessitar de um referente externo que a pré-defina, ou em outros termos, não usa elementos *a priori*. Dessa forma, a cena liberta do referente se realiza como “ato puro”, que não antecede a nada e que não que ser outra coisa além dela, ela é em si um acontecimento e se realiza quando em contato com o público ou espectador, o que a enriquece plenamente:

[...] a encenação se realiza no tempo presente e se modifica em função da presença do público e do contato do artista com este público. Ou seja, a encenação não seria apenas uma moldura construída anteriormente pelos criadores da cena, ela se realiza quando colocada em contato com o público (idem, p. 33)

A poética da cena precisa do público e de todos os elementos que fazem parte de sua encenação: atores, cenários, figurinos, música, iluminação e outros elementos, que juntos compõe uma unidade estética e orgânica: “O diretor propõe, o ator elabora e mostra algo a mais, e estes, então, entram num processo dialético, onde juntos seguem afinando os questionamentos que surgirem no decorrer da construção do espetáculo” (HOSTERT, 2017, p.10). Nesse sentido, um dos grandes trunfos dessa nova poética é ter ciência do papel fundamental que o encenador exerce na construção do espetáculo, com a responsabilidade de dar unidade e coesão ao espetáculo. Portanto, os elementos dramáticos são mais autônomos do que nunca e interativos no diálogo entre espectador e obra teatral.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Poética*. Disponível em: <http://www.eduardoguerreirolosso.com/Arist%C3%B3teles-poetica-gulbenkian-dig-c.pdf>. Acesso em 5 ago. 2017.

GUINSBURG, J. *O Classicismo*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

HOSTERT, Fabio Luis. *Aspectos do teatro contemporâneo*. Disponível em: http://www.portocenico.com.br/artigos/Aspectos_do_Teatro_Contemporaneo_%20_%20Anais_da_Jornada_Pedagogica_da_UNIVALI_2005.pdf. Acesso em 10 ago. 2017.

IBSEN, Henrik. *John Gabriel Borkman*. (trad. Fátima SAadi e Karl Erik Schollhamer). São Paulo: Editora 34, 1996.

MAETERLINCK, Maurice. *Les Aveugles*. (trad. L.V. Schlozer) Bruxelas: Edmon Deman, 1910.

ROSENFELD, Anatol. *Resenha de Theorie des modernen Dramas*. Frankfurt: Suhrkamp, 1956. Publicada no Suplemento Literário, seção Resenha Bibliográfica, de *O Estado de São Paulo*, 11 jan. 1958.

SANTOS, Aura Cunha. *O ator na cena contemporânea: corpo, imagem e ação*. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 2010.

STRINDBERG, August. *O pai*. (trad. Fátima Saadi). São Paulo: Peixoto Neto, 2007.

SZONDI, Peter. *Teoria do drama moderno (1880-1950)*. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2011.

TCHEKHOV, Anton. *Três irmãs*. (trad. Klara Gouriánova). São Paulo: Peixoto Neto, 2004.

A-BOOK SOBRE TÓPICOS DE PSICOLINGÜÍSTICA: A IMPORTÂNCIA DO USO DE NOVOS SUPORTES TEXTUAIS

Dra. Vera Wannmacher Pereira (PUCRS)
Caroline Bernardes Borges (PUCRS/CAPES)

1 INTRODUÇÃO

Visto que os problemas de compreensão leitora não se encontram apenas no ensino básico, mas se estendem ao ensino superior também, novos métodos e técnicas que possam contribuir para a reversão desse quadro sempre estão sendo procuradas e desenvolvidos por linguistas que se preocupam com os estudos acerca do ensino de língua e desenvolvimento do uso da linguagem. Esses problemas são constatados por índices revelados pelo ENADE⁶⁶ (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) e pelo INAF⁶⁷ (Indicador de Alfabetismo Funcional).

Além disso, a realidade das pessoas na atualidade está intrinsecamente vinculada à tecnologia e ao uso de meios virtuais para realizar as atividades diárias. Agora, além de ter acesso aos textos e livros impressos facilmente, os leitores utilizam cada vez mais versões desses materiais publicados em meio virtual, tanto em formato escrito, quanto em formatos interativos, como aqueles em áudio.

Tendo em vista essas duas constatações, procura-se ressaltar no presente texto a importância do uso de novos suportes textuais que atendam às necessidades contemporâneas, a partir da apresentação de um livro eletrônico de cunho científico-pedagógico em áudio (*a-book*), composto por conteúdo teórico referente a tópicos de Psicolinguística. O *a-book* intitula-se “Compreensão e Processamento da Leitura: uma visão psicolinguística” e está disponível no site da EDIPUCRS⁶⁸.

Para que nosso objetivo seja atingido, primeiramente serão apresentados os pressupostos teóricos que embasaram este estudo, envolvendo a compreensão leitora e o processamento cognitivo da leitura (PEREIRA, 2009; KATO, 1999; SMITH, 2003), bem como a percepção auditiva (BERGES, 2004; COSTA, 2003), e, logo após, a composição do audiolivro será descrita, a fim de que entenda-se como ele é formado. Ressalta-se que o material foi gerado a partir do Projeto de Pesquisa denominado “Audiobook em MP3: estudo psicolinguístico de um formato de livro digital móvel para acadêmicos de Letras”, realizado

⁶⁶ Os dados referentes à última avaliação encontram-se disponíveis na página do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: <http://inep.gov.br/web/guest/relatorios> - Acesso em 5.11.2017.

⁶⁷ Disponível em: <http://ipm.org.br/relatorios> - Acesso em 5.11.2017.

⁶⁸ O audiolivro está disponível em <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/audio/cpl/>.

entre abril de 2013 e dezembro de 2014, coordenado pela Profa. Dra. Vera Wannmacher Pereira.

2 COMPREENSÃO LEITORA E PROCESSAMENTO COGNITIVO

A compreensão leitora, sob a perspectiva adotada pela Psicolinguística, envolve não só a decodificação e a atribuição de sentido àquilo que está sendo lido, mas também os processos cognitivos que estão relacionados a essa atividade. Costa e Pereira (2009) entendem compreensão e processamento como processos que funcionam de forma integrada dentro de um paradigma cognitivo.

Dessa forma, a compreensão de um texto ocorre a partir da interação entre dois procedimentos cognitivos que são utilizados alternadamente de acordo com a situação de leitura em que o leitor se encontra em determinado momento. Tais procedimentos são os chamados *bottom-up*, movimento ascendente de leitura, e *top-down*, movimento descendente de leitura.

De acordo com Scliar-Cabral (2008), o *bottom-up* é realizado partindo das menores unidades do texto para as maiores, ou seja, das partes para o todo. Esse procedimento é utilizado quando o leitor se baseia predominantemente nas informações retiradas do texto para chegar à compreensão, levando em consideração as pistas deixadas pelo autor no texto.

Já o *top-down* é o procedimento que acontece em direção inversa: o leitor parte do todo do texto para as partes, isto é, das maiores unidades linguísticas para as menores. Em movimento descendente, o leitor se vale de seus conhecimentos prévios em grande parte do processo de compreensão, fazendo conexões entre esses conhecimentos e as pistas linguísticas do texto.

Assim, como foi dito, esses procedimentos ocorrem de forma interligada, sendo utilizados de forma interativa. Um leitor proficiente utiliza o procedimento mais adequado em virtude da situação de leitura em que está e alterna os procedimentos na medida em que julga necessário para compreender o texto que está lendo.

O processo de compreensão leitora, baseado nesses procedimentos, é influenciado por algumas variáveis, entre elas o próprio texto, o leitor e os objetivos de leitura. O texto influencia em função de seus diferentes gêneros, tipos, estruturas, enquanto as particularidades do leitor também determinam como ocorrerá o processo, envolvendo os conhecimentos prévios de cada um, bem como o estilo cognitivo (KATO, 1999). Os objetivos de leitura, por sua vez, determinam os caminhos que o leitor percorrerá ao longo da leitura para chegar onde deseja, direcionando o foco para determinadas características e pistas do texto em detrimento de outras para que seu objetivo seja alcançado.

Ao adotar o procedimento mais adequado para compreender o texto que está lendo e para chegar ao seu objetivo, o leitor utiliza estratégias cognitivas de leitura (SMITH, 2003), caracterizadas pela automatização e intuição, e estratégias metacognitivas de leitura (SOLÉ, 1998), que envolvem a utilização consciente dos procedimentos por parte do leitor e monitoramento do processo que está realizando.

Pereira (2009) apresenta algumas categorizações dessas estratégias, destacando as mais utilizadas. Há o *scanning*, em que o leitor percorre o texto todo em busca de uma informação específica; a compreensão detalhada, em que o leitor identifica todas as informações do texto através de uma leitura linear; o automonitoramento, a partir do qual o leitor observa o próprio processo que está realizando, monitorando seus movimentos; a autoavaliação, em que o leitor avalia os processos que está realizando, verificando se estão sendo produtivos; a autocorreção, em que o leitor corrige suas rotas de compreensão caso as rotas percorridas não estejam sendo produtivas; a predição, em que o leitor antecipa o que está por vir na sequência do texto, baseado em seus conhecimentos prévios e nas pistas linguísticas do texto; e a inferência, em que o leitor realiza deduções através da associação de proposições e de elementos do texto.

A partir dessas definições, espera-se que os conceitos de compreensão leitora e processamento cognitivo auxiliem também no entendimento acerca da percepção auditiva, que será abordada na próxima seção. O tópico será abordado em sua perspectiva teórica e prática, já que o formato de texto aqui evidenciado é em áudio.

3 PERCEPÇÃO AUDITIVA

O material em áudio constitui um importante suporte textual, que além de ter caráter inovador – embora já esteja sendo utilizado há um tempo –, tendo em vista as novas exigências que automaticamente vão se colocando atualmente, pode auxiliar no desenvolvimento da compreensão, principalmente se for utilizado como complemento de textos escritos. De acordo com pesquisas realizadas por Pereira, Costa & Saraiva (2016), há relação satisfatória entre compreensão e formato em áudio, garantindo a recomendação para geração e uso de *a-books*. Além disso, esse meio contribui significativamente para o desenvolvimento da atenção, da linguagem e do gosto pela leitura.

Para Perissinoto et. al. (1997), a compreensão auditiva está presente nas nossas ações diárias, que nos permitem o acesso a informações, guiam nossas práticas, estimulam e permitem aprender de forma direta. Pereira (1997), por sua vez, enfatiza que o processamento auditivo está relacionado à capacidade de organizar e compreender os estímulos sonoros que recebemos,

que parte das habilidades necessárias para a discriminação, o reconhecimento, o armazenamento e a compreensão da informação auditiva.

Berges (2004) destaca que a compreensão auditiva é um processo mental de difícil análise. Mesmo que as diferenças biofísicas e cognitivas existentes entre a compreensão leitora e compreensão auditiva sejam significativas, é possível relacioná-las no que diz respeito aos processamentos envolvidos: para a autora, a percepção auditiva ocorre em dois níveis – pelo conhecimento prévio do leitor (*top-down*) e pelas pistas linguístico-acústicas (*bottom-up*). Mostra-se real, portanto, a relação existente entre o processamento da leitura de um texto escrito e o processamento que ocorre ao ouvir um texto em áudio, o que é evidenciado em estudos realizados por Costa (2003), inclusive, que evidenciam as semelhanças entre os diferentes tipos de processamento e compreensão.

Além dessas concepções de ordem teórica, é importante destacar que esse formato de texto relaciona-se de modo prático com a realidade à medida que facilita o acesso do leitor/ouvinte ao texto. Isso porque poderá ouvi-lo em qualquer lugar a qualquer momento, de acordo com tempo que tiver disponível. Hoje, época em que os jovens e adultos universitários trabalham durante a maior parte do dia e ainda estudam, muitas vezes esse meio facilitador pode ser crucial para o desenvolvimento do conhecimento e do desempenho desses estudantes.

Sob essa perspectiva, entende-se que esse formato de texto é realmente eficaz em relação à compreensão dos usuários. Além disso, trata-se de um suporte textual capaz de atender às necessidades tecnológicas atuais, caracterizando-se por sua praticidade e acessibilidade. A seguir, a composição do audiolivro é descrita.

4 A COMPOSIÇÃO DO AUDIOLIVRO

O *a-book* “Compreensão e Processamento da Leitura: uma visão psicolinguística”, em sua forma final, é constituído por um capítulo introdutório, sete capítulos com conteúdo teórico referentes a tópicos de Psicolinguística e um capítulo de encerramento. Todas as faixas foram gravadas em formato de áudio exclusivamente, sendo os capítulos apresentados por diferentes autores e em formatos distintos.

A primeira faixa (capítulo introdutório) é de autoria de Gilberto Keller de Andrade, Jorge Campos da Costa e Ticiano Paludo, organizadores da obra juntamente com Vera Wannmacher Pereira. Nessa faixa – em formato de exposição oral descritiva – os autores falam sobre o formato, a temática e a funcionalidade do livro, destacando tópicos referentes ao histórico e acessibilidade do formato, assim como as características do livro.

A segunda faixa (capítulo 1), intitulada “Histórico da Psicolinguística”, é de autoria de Leonor Scliar-Cabral e foi gravada em formato de entrevista. Nesse capítulo, a pesquisadora fala sobre os antecedentes e fatos histórico-científicos que contribuíram para a criação da disciplina.

A terceira faixa (capítulo 2), gravada em formato de entrevista, é de autoria de Augusto Buchweitz, pesquisador em neurociências, e tem o título “Aprendizado da leitura”, a partir do qual o autor responde a perguntas realizadas por professores de séries iniciais e alunos da graduação. No capítulo, Buchweitz discorre sobre conceitos básicos que envolvem as características cerebrais relacionadas à linguagem e à aprendizagem da leitura.

A quarta faixa (capítulo 3) – “Processamento da leitura”, também de autoria de Leonor Scliar-Cabral – foi gravada em formato de conferência. Nesse capítulo, a pesquisadora aborda tópicos referentes à base biopsicológica da linguagem, explicitando conceitos importantes para o entendimento de como a leitura é processada no cérebro.

A quinta faixa (capítulo 4), intitulada “Leitura, compreensão e metacognição”, foi gravada em formato de entrevista pelo professor e pesquisador Wilson Leffa. No capítulo, o professor responde a perguntas sobre o tópico leitura, abordando conceitos relacionados à compreensão e à metacognição, assim como à consciência sobre os procedimentos que ocorrem durante a atividade de leitura.

A sexta faixa (capítulo 5), com o título “Leitura e consciência”, foi gravada em formato de mesa-redonda pelas pesquisadoras Ana Paula Rigatti Scherer, Clarice Lehnem Wolff e Thaís Vargas dos Santos. As pesquisadoras apresentam conceitos de consciência e consciência linguística, explicando a capacidade humana de voltar sua atenção para o próprio processamento da linguagem, contribuindo para o entendimento dos fenômenos linguísticos que podem ocorrer em todos os planos da língua (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e textual).

A sétima faixa (capítulo 6), denominada “Leitura e pesquisa”, foi gravada pelos autores e pesquisadores Clarice Söhghen, Ronei Guaresi e Cláudia Rahal em formato de relato pessoal oral, no qual os pesquisadores apresentaram pesquisas que desenvolveram na área da leitura. Suas pesquisas envolvem a metacognição, a qualidade da leitura e a capacidade da escrita, bem como a importância das marcas da superestrutura dos textos e da consciência sobre elas.

A oitava e penúltima faixa (capítulo 7) é de autoria da professora e pesquisadora Vera Wannmacher Pereira e foi gravada em formato de conferência. Sob o título “Leitura, escrita e ensino”, a exposição envolve as relações entre os processos de leitura e escrita no que diz

respeito à perspectiva psicolinguística, discorrendo sobre características pedagógicas teóricas e práticas de ambas.

A nona e última faixa (capítulo 8) refere-se ao encerramento do livro, que propõe uma reflexão sobre a própria obra. De autoria de Arthur Menezes, Jonas Rodrigues Saraiva e Giovanna Tedesco, estudantes integrantes da equipe responsável pela geração do *a-book*, o capítulo expõe, através do mesmo formato utilizado na introdução, descrições de aspectos relevantes sobre a produção e uso do audiolivro, levando em consideração seu formato, sua abordagem teórica e sua contribuição para a pesquisa e o ensino.

A partir dessa breve descrição, espera-se que se entenda o que o livro aborda especificamente, bem como a dimensão de sua contribuição em termos de compreensão e ensino para área da Psicolinguística. Além disso, recomenda-se que a versão final do livro, já publicada, seja conferida na página da EDIPUCRS, através do link disponibilizado anteriormente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o advento da tecnologia e a aceleração da rotina das pessoas, aumentou a necessidade de diferentes técnicas e materiais que ajudem na vida dessas pessoas. Com o tempo e com os espaços reduzidos, ter a oportunidade de ouvir um texto áudio, através do celular, no caminho até à universidade, por exemplo, é algo bastante positivo.

Além disso, os problemas relacionados à compreensão são muitos, como foi abordado ao longo deste texto, e os formatos de textos em áudio podem contribuir para desenvolver a compreensão, já que o processamento auditivo está relacionado ao processamento da compreensão leitora. Além disso, como enfatiza Pereira (2012) em pesquisas que relacionam a leitura em meio virtual e não virtual, analisando o uso de *a-book* e *e-book* por parte dos leitores, a atenção também é desenvolvida a partir da utilização dos audiolivros e livros escritos em meio digital.

A partir da exposição dos pressupostos teóricos acima mencionados e da descrição do audiolivro e dos benefícios de seu uso, espera-se que novos *a-books* sejam gerados e publicados. Também espera-se que esses materiais possam continuar contribuindo para o desenvolvimento da compreensão leitora, principalmente quando utilizados como complemento a textos escritos, que não devem ser extintos, obviamente. A intenção é que diferentes suportes textuais sejam utilizados em conjunto, um complementando o outro em busca da difusão de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BERGES, M. La comprensión auditiva. In.: LOBATO, J.; GARGALLO, I. (org.) *Vademécum: para la Formación de Profesores*. Madrid: SGEL, p. 899-913, 2004.

COSTA, J. C. da; PEREIRA, V. W. *Linguagem e cognição: relações interdisciplinares*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

COSTA, M. I. D. da. Processamento auditivo central e compreensão leitora. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.38, n.3, p.179-197, set. 2003.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PERISSINOTO, J. et al. Processamento auditivo: sensibilizando professores que atuam em alfabetização. In.: LAGROTTA, M. G.; CÉSAR, C. R. *A fonoaudiologia nas instituições*. São Paulo: Lovise, p. 111-121, 1997.

PEREIRA, L.D. Avaliação do processamento auditivo central. In: FILHO, O.L. (Ed.) *Tratado de fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, p. 109-126, 1997.

PEREIRA, V. W. *Audiobook em MP3: estudo psicolinguístico de um formato de livro digital móvel para acadêmicos de Letras*. Faculdade de Letras – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Relatório de Pesquisa, 2015.

PEREIRA, V. W.; COSTA, J. C. da.; ANDRADE, G. K.; PALUDO, T. R.; SARAIVA, J. R. *Compreensão e processamento da leitura: uma visão psicolinguística*. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. v. 1. 0p.

PEREIRA, V. W. *E-book e a-book: compreensão, processamento e aprendizagem por alunos do ensino fundamental*. Faculdade de Letras – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Relatório de Pesquisa, 2012.

PEREIRA, V. W. Estratégias de leitura de e-book. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v.34, n.56, p. 80-89, jan./jun. 2009.

PEREIRA, V. W.; COSTA, J. C.da; SARAIVA, J. R. Livro eletrônico em formato auditivo sobre Psicolinguística: um estudo com acadêmicos de Letras sobre processamento e estratégias de compreensão. *Veredas on-line*, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 152-167, 2016/1.

SCLIAR-CABRAL, L. Processamento *bottom-up* na leitura. *Veredas on-line*, Juiz de Fora, v.12, n.2, p. 24-33, 2008.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LUZIA-HOMEM: UMA ABORDAGEM SOBRE OS SUPLEMENTOS DE LEITURA

Ma. Caroline de Moraes (UCS/CAPES)

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Luzia-Homem é uma obra representativa do Naturalismo, pela forma como abrange os problemas sociais do nordeste, como a seca, e pela maneira como aborda os aspectos sentimentais das personagens, predominando as características que estão pautadas pelo determinismo. A obra de Domingos Olímpio foi publicada em 1903 e, mesmo depois de um século, continua sendo editada devido ao seu prestígio literário.

Diante do contexto exposto, o presente trabalho deteve-se aos roteiros de leitura que acompanham o romance como forma de auxiliar o leitor na compreensão geral da narrativa. Por meio desse suporte, investiga-se como ele recupera os elementos mais expressivos da obra, assim como a temática desenvolvida, contribuindo positivamente para o aprimoramento da leitura. Para isso, serão analisadas duas edições distintas, pertencentes a editoras diferentes, com a finalidade de ressaltar os aspectos mais importantes que são destacados no material pedagógico.

A primeira edição analisada pertence à editora Martin Claret, sendo um exemplar de bolso, membro da Coleção a Obra-Prima de Cada Autor. Essa edição é datada em 2003 e possui o suplemento de leitura preso ao final da narrativa, assim, para destacá-lo é preciso recortar, este material está sob o título de Complemento de Leitura. Em contrapartida, a segunda edição analisada é da Editora Moderna e compõe a Coleção Travessias, com edição em 1993, tendo o suplemento sob o título de Orientação de Leitura, em formato de encarte, isto é, não está afixado à obra, podendo ser manejado livremente. Logo, é interessante observar que cada edição estudada pertence a um século diferente, porém, ambas se preocupam com a seriedade do material pedagógico, visto que fazem parte de suas edições.

Estes suplementos de leitura contribuirão para salientar as vertentes que estão presentes nos dois materiais, logo, demonstrando que são essenciais para a leitura mais consistente. Dessa maneira, tem-se como objetivo reconhecer como os complementos de leitura favorecem o leitor, auxiliando na leitura e na compreensão da narrativa analisada. Com esse levantamento, observa-se como a literatura é necessária para o desenvolvimento do ser humano, por isso é percebida como um bem primário, de acordo com Candido (2011, p. 174) um dos pressupostos dos direitos humanos está em “reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo.”, em outras palavras, pode-se inferir que a literatura é imprescindível a todos.

Por meio da narrativa de *Luzia-Homem*, a literatura proporciona ao leitor entender e vivenciar um ambiente de seca e as mazelas do povo. Luzia é a personagem principal que recebe o apelido de Luzia-Homem por demonstrar uma força física invejável, se destacando perante aos homens, tendo sido criada ao lado do pai, aprendeu a se defender e não ter medo das situações adversas. A personagem trabalha duplamente na construção de um presídio, para alimentar a mãe adoentada, e tem uma relação de amizade e de amor com Alexandre, ainda que titubeie quanto ao amor e ao seu merecimento. Entretanto, para dificultar a união do casal, o soldado Crapiúna deseja Luzia e forja um roubo para prender Alexandre, conseguindo facilmente e separando o casal temporariamente. Quando a verdade sobressai Crapiúna é preso e Alexandre solto, enfim, pronto para se reconciliar com Luzia, mas o desfecho não é tão feliz quanto o esperado.

Portanto, nota-se como a literatura está presente nas leituras e na formação de um leitor crítico, pois, por intermédio das obras literárias, que são introduzidas na vida do leitor ainda no período escolar, geralmente, no ensino médio, obtém-se uma leitura mais significativa. Devido à circunstância escolar, o professor é a figura de referência para despertar a curiosidade e a vontade de ler literatura brasileira, instigando o aluno para novos desafios. O ensino de literatura, segundo Todorov (2009 p. 31), é orientado ao “[...] concentrar o ensino de Letras nos textos iria ao encontro dos anseios secretos dos próprios professores, que escolheram sua profissão por amor à literatura, porque os sentidos e a beleza das obras os fascinam [...]”.

Assim, a literatura precisa ser explorada constantemente e apresentada aos alunos e aos leitores de forma que produza uma curiosidade em ler cada vez mais. Por isso, a motivação inicial é um momento essencial para um leitor iniciante ou mesmo para um leitor mais experiente. Somente com divulgação e um trabalho sério com o material literário, as obras se tornarão mais atrativas, dessa forma, entende-se que o professor é o exemplo de leitor, podendo oferecer diversas sensações nos outros leitores, assim, levando-os a refletir sobre os suplementos de leitura.

2 COMPLEMENTO DE LEITURA

Na edição de bolso da Martin Claret, *Luzia-Homem* é a obra de número 157 da Coleção Obra-Prima de Cada Autor, num total de mais de 300 obras clássicas, com edição em 2003, ou seja, pertencente ao século XXI. Nesta edição analisada, o complemento de leitura está situado ao final, após a narrativa, com isso, depois de ler a obra o leitor pode se aventurar com as questões propostas. Este material está dividido em três partes: (1) Esclarecimentos; (2) Sobre o autor e a obra; (3) Reflexões; com o intuito de direcionar e organizar a leitura. As duas primeiras

partes são compostas de pequenos textos introdutórios e a terceira parte é formada por perguntas que exigem respostas discursivas sobre a narrativa.

No texto inicial intitulado Esclarecimentos apresenta-se o objetivo principal do complemento que é “[...] explorar a leitura, trazendo ao leitor a oportunidade de refletir e de confrontar-se com o texto [...]” (OLÍMPIO, 2003, complemento de leitura). Diante deste objetivo, entende-se a importância dada ao trabalho desenvolvido com as obras literárias de maneira orientada, reforçando como esse procedimento irá interferir positivamente na formação do leitor. Esse enriquecimento no domínio literário está relacionado diretamente ao se portar e refletir sobre a obra, visto que a arte completa o ser humano, entendendo que “[...] por mais que a arte queira sobreviver por si própria, ela se tornará vazia e sem sentido se não trouxer marcas de humanidade.” (OLÍMPIO, 2003, complemento de leitura).

A editora faz um convite ao leitor para trabalhar com o material, a fim de que ele se aventure a responder o suporte pedagógico, registrando que “A Editora Martin Claret tem como lema ‘pensar é causar’, e lhe convida a trilhar os horizontes pedagógicos que aí estão para fazê-lo ‘ser mais’ e ‘causar’ – e isso quer dizer, operar transformações pessoais e sociais.” (OLÍMPIO, 2003, complemento de leitura – grifos da editora). Com essa intenção, sobressai o resultado de se trabalhar com o complemento de leitura, que pretende ofertar uma leitura de qualidade com o interesse de proporcionar ao leitor uma nova perspectiva de vida.

No segundo texto que compõe o suplemento sob o título Sobre o autor e a obra há uma explanação acerca do Realismo e do Naturalismo, integrando a obra ao momento literário. Neste contexto, situa-se o leitor quanto ao tema abordado e acentua-se a importância da protagonista para a caracterização e identificação do período literário. Entretanto, não há explicações básicas sobre o autor Domingos Olímpio e a sua carreira enquanto escritor, como referido no título da seção, tendo apenas informações sobre a obra.

Ao final do segundo texto, novamente, a editora faz um direcionamento exclusivo ao leitor, atribuindo-lhe a obra como um presente, evidenciando que é uma “[...] obra fantástica que a Editora Martin Claret traz para você, leitor. Esta é mais uma obra-prima da nossa literatura. Confira e boa leitura.” (OLÍMPIO, 2003, complemento de leitura). Diante disso, compreende-se como a editora valoriza e prioriza o leitor e a leitura, primando pela qualidade do material, para que o leitor tenha um bom desempenho de leitura, mas também, com essa condução da editora atribui-se ao leitor a função de um cliente fiel e comprador do material.

A terceira parte do material é formada por onze questões que estão sob o título de Reflexões. Neste momento, o leitor é encaminhado para responder as questões e testar o seu conhecimento após a leitura total da obra *Luzia-Homem*. Dessa maneira, as primeiras questões

iniciam trabalhando com o contexto, abordando a situação de seca e as pessoas que vivem nesse ambiente, exigindo do leitor uma pesquisa e um conhecimento externo à obra.

Essa análise externa à obra, buscando informações adicionais sobre as circunstâncias, permanece nas questões seguintes. Os pontos abordados tratam sobre a “Indústria da Seca”, entendendo o favorecimento de alguns com esse problema, e também sobre as dificuldades de uso dos lençóis freáticos, em forma de discussão com a função de amenizar a seca. Outro enfoque dado está atribuído aos emigrantes que partem para a região sudeste, acreditando melhorar de vida, no entanto, sofrem com dificuldades para se integrarem na sociedade. Essas questões levam o leitor a buscar os elementos externos que podem facilitar a compreensão geral do romance lido, uma vez que contribuem para o entrosamento com a obra de uma maneira geral, articulando no entendimento dos problemas e das possíveis soluções.

Algumas questões discorrem sobre elementos internos da obra, como apresentar características do Naturalismo pertencente à personagem de Luzia-Homem e também solicitar ao leitor que explique e justifique como a manifestação de justiça é exposta na obra. Ainda retratando acerca dos aspectos que compõem internamente a narrativa, uma das perguntas faz referência aos costumes sociais da época, direcionando para as concepções de honra e de preconceito em torno do homem sertanejo, requerendo ao leitor a identificação das personagens que vivenciaram esses problemas. Sobre os aspectos de honra, proteção e fama, Freitas (2007, p. 34) resgata a passagem em que Luzia é questionada sobre sua honra para defender Alexandre, afirmando que “[...] parece estar implícito, na postura do promotor, que, para defender uma pessoa honrada, ela também teria que ser honrada [...]”. Logo, observa-se a importância dada à reputação e às ações das personagens. De acordo com o caminho trilhado por este suplemento observa-se uma aproximação entre os elementos externos e internos, de forma que um aprimora o entendimento do outro.

Sobre o período literário em que se encontra *Luzia-Homem* há uma questão que integra a obra com *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, orientando o leitor para montar um paralelo entre as duas obras naturalistas, logo, percebe-se a intenção de aproximar essas obras e firmar as características básicas do Naturalismo. Além dessa relação, outra questão solicita uma pesquisa extra acerca de outras obras regionalistas da literatura brasileira, que também exploram a seca e a miséria do sertão nordestino. De acordo com Cara (2013), *Luzia-Homem* tem peso como romance regionalista e faz-se interessante essa comparação com outros romances que tratam da seca do sertão. Esses aspectos destacados ampliam o conhecimento do leitor e podem gerar curiosidade a respeito das outras obras pesquisadas, sendo um possível convite para a leitura de outros clássicos.

Diante desse leque de obras que será levantado por meio da pesquisa, o leitor terá maior domínio no campo literário, e, conseqüentemente, poderá se interessar por outras obras com a mesma temática. Essa correlação que a literatura transfere ao leitor é apresentada por Todorov (2009, p. 76) mencionando que

A literatura pode muito. Ele pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir; mas por isso é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso [...].

Na literatura, um aspecto bastante peculiar do Naturalismo é a presença do determinismo nas obras, neste caso, o meio, a raça e o momento são traços que justificam as ações das personagens, com isso, há uma questão direcionada somente para esse assunto. Dessa forma, os principais elementos da obra são reforçados por meio dos questionamentos e, assim, sobressaem os aspectos mais relevantes. Esse método de provocar o leitor se dá também na última questão, finalizando o suplemento, ao desafiar a encontrar trechos na obra para comprovar os elementos estéticos e temáticos, pertencentes ao Naturalismo.

Ao término das questões o suplemento é encerrado com um e-mail para contato direto com o Suporte Pedagógico Editorial, direcionando ao nome de Cristina Spechoto, como responsável pelo material. Portanto, caso o leitor precise de um auxílio adicional, poderá contatar a responsável para sanar as suas dúvidas ou trocar ideias. Então, infere-se que o leitor não está sozinho ao responder e tem meios para procurar recursos.

3 ORIENTAÇÃO DE LEITURA

A segunda obra de *Luzia-Homem* analisada é editada pela Editora Moderna, sendo parte da Coleção Travessias e trazendo a Orientação Pedagógica assinada por Douglas Tufano. A obra é suplementada por uma ficha de orientação de leitura composta por questões discursivas e objetivas. A seção discursiva é dividida em duas partes, uma sob o título Compreensão Geral da Obra composta por vinte questões e a outra sob o título Análise Literária com somente duas questões. O final do suplemento é compreendido por cinco questões objetivas sob o título Prepare-se para o vestibular!

As questões que contemplam a Compreensão Geral da Obra abordam aspectos internos da narrativa, exigindo do leitor o conhecimento de fatos específicos e a justificativa das principais ações, que serão solucionados mediante uma leitura cuidadosa. No primeiro

momento são trabalhados com o contexto do enredo, envolvendo o espaço, o tempo e a condição das pessoas que viviam na situação de seca. Somente após essa contextualização, parte-se para as atividades desenvolvidas pelas personagens, começando com a protagonista Luzia-Homem.

Assim, as perguntas envolvem Luzia e as demais personagens que se relacionam com ela. Quanto à personagem principal é questionado sobre o apelido de Luzia-Homem; como vivia; qual era sua ocupação; por que era bem vista por Raulino; como se estabeleceu uma amizade com Teresinha; como foi a sua infância; como era o envolvimento com Alexandre; por que detestava Crapiúna. Em conformidade com as questões, reflete-se como é a composição da protagonista da obra e de tudo o que cerca Luzia-Homem, demonstrando o quanto cada convívio auxilia na formação de seu caráter. Diante desse apanhado de questões que envolvem a personagem, observam-se como as perguntas estão postas de maneira linear, seguindo a ordem dos acontecimentos da obra e facilitando as respostas.

Sobre as outras personagens são mencionados fatos e situações bastante relevantes e marcados pela história. É o caso de Teresinha, que se mostra fiel à Luzia constantemente, com questões que interpelam sobre os problemas vividos no passado; sobre como ela ajudou na resolução da prisão de Alexandre; além de abordar como aconteceu o reencontro da personagem com sua família, evidenciando a rejeição do pai. Com isso, notam-se como as questões direcionam para os fatos que tornam a figura de Teresinha distinta e essencial para o desfecho da narrativa, uma vez que está ligada diretamente ao casal principal.

Para as personagens de Alexandre e de Crapiúna as perguntas são bem pontuais ou são associadas diretamente com a figura de Luzia. Em vista disso, Crapiúna é trabalhado sob a perspectiva de como a população o via e qual era o plano para separar o casal Alexandre e Luzia. Em se tratando de Alexandre, os questionamentos estão amparados em determinar como se deu a circunstância da prisão e o envolvimento com Luzia. Outra personagem citada nas questões é Quinotinha, solicitando que o leitor informe como a menina ajuda Luzia a perceber que Alexandre é inocente. Portanto, há nas atividades pedagógicas uma preocupação em resgatar os momentos mais significativos para a composição da trama em torno da personagem de Luzia-Homem.

Ainda nesta seção, há questões envolvendo os problemas sociais e humanos que são provocados pela condição de seca, em que as personagens estão submetidas. Quanto ao casal Alexandre e Luzia, o leitor precisa explicitar os planos de vida projetados após a resolução do roubo. Enfim, a última questão aborda sobre o epílogo do romance, exigindo do leitor uma explicação de como é finalizada a narrativa. Logo, o leitor se sente confortável ao responder as

vinte questões iniciais, posto que elas demandem apenas conhecimentos obtidos através da leitura da obra e seguem a sequência dos acontecimentos, facilitando a ordenação e a solução das questões por exigirem somente a compreensão dos fatos.

A seção Análise Literária é composta por somente duas questões que abordam sobre aspectos mais amplos acerca da narrativa. A primeira pergunta trabalha com dois núcleos dramáticos, um ligado ao problema social e outro ao drama sentimental, solicitando que o leitor explore esses dois ângulos com informações fornecidas pela narrativa. A segunda aprofunda sobre o drama sentimental exigindo uma leitura mais minuciosa do epílogo a fim de justificar as características românticas que constituem este desfecho. Nesta parte do suplemento de leitura evidencia-se uma compreensão global da obra, estabelecendo relações entre os elementos internos e externos à obra quando trata de elementos românticos. Com isso, nota-se uma diferença em relação à primeira parte do encarte, visto que o segundo momento avança na compreensão e demanda um conhecimento específico do leitor, explorando seu posicionamento.

A última parte da Orientação de Leitura tem como título Prepare-se para o vestibular! Assim, como diz o título, entende-se que o objetivo está voltado para os vestibulares, sendo composto por cinco questões de múltipla escolha. O início deste segmento é encabeçado por um pequeno trecho de instrução ao leitor, sinalizando que as “Questões sobre o Realismo são muito frequentes em exames vestibulares de todo o Brasil. A fim de ajudá-lo a se preparar para esses exames, apresentamos a seguir algumas questões. Para respondê-las, leia os textos informativos que há nesta edição de *Luzia-Homem*.” (OLÍMPIO, 1993, p. 7 – encarte). Deste modo, salienta-se a importância dada aos textos preliminares da obra, ao passo que orienta o leitor para retornar aos textos informativos com intuito de que assinale as respostas corretamente.

Em se tratando dos textos que circundam a obra e trazem comentários ou informações adicionais sobre ela, observam-se nos estudos de Genette (2009) a relevância dos elementos paratextuais para um entendimento global. Neste caso, o suplemento de leitura solicita ao leitor que dê uma atenção a mais para os textos que antecedem a narrativa, a fim de auxiliar nas respostas das questões objetivas. Essa noção de que o paratexto, assim como os textos iniciais e também o suplemento de leitura, está sempre em consonância com a necessidade do momento é explicitada por Genette (2009, p. 11) ao afirmar que

Os caminhos e meios do paratexto não cessam de modificar-se conforme as épocas, as culturas, os gêneros, os autores, as obras, as edições de uma mesma obra, com diferenças de pressão às vezes consideráveis: é uma evidência reconhecida que nossa época “midiática” multiplica em torno dos textos um tipo de discurso desconhecido no mundo clássico, e a *fortiori* na Antiguidade e na Idade Média, época em que os

textos circulavam muitas vezes em estado quase bruto, sob a forma de manuscritos desprovidos de qualquer fórmula de apresentação. (grifos do autor)

Em face disso, a primeira questão exige o conhecimento dos períodos literários da literatura brasileira, com o propósito de ordená-los no tempo, porém, dá destaque ao Realismo. A segunda reporta-se às obras que marcam o início do Realismo no Brasil, apresentando nas alternativas os títulos de algumas obras, enquanto a terceira está vinculada aos autores que representam o período. Somente as duas últimas questões são pertencentes aos concursos já realizados, uma relacionada à Fundação Carlos Chagas (SP) e a outra à Universidade Federal do Pará, sem constar os anos de aplicação. A primeira resgata as características do romance naturalista e a segunda trabalha sob o prisma das personagens realistas-naturalistas, se fixando e identificando o aspecto do determinismo. Assim, nota-se que essas duas questões finais retratam sobre o período literário em específico e não sobre a obra em si, podendo ser utilizadas em todas as obras do período.

O suplemento de leitura é concluído com um pequeno texto de orientação, destinado principalmente ao professor, demonstrando que o encarte não supre todos os aspectos que podem ser abordados na obra. Além disso, há o reconhecimento de que o material está sujeito a adaptações conforme as necessidades dos alunos e da realidade escolar em que se encontram. Por conseguinte, é chamada a atenção para a seguinte nota:

Observação: As atividades propostas neste encarte têm por objetivo iniciar os alunos no estudo do texto. Evidentemente, não esgotam as possibilidades de exploração da obra, que deverá ser analisada mais detalhadamente pelo professor, de acordo com as características de seus alunos e os objetivos que quiser alcançar com a leitura. Este encarte de sugestões didáticas é apenas ponto de partida para o estudo do livro. (OLÍMPIO, 1993, p. 8 – encarte)

O reconhecimento de que as questões são apenas um início de compreensão da narrativa é salientado pelo organizador do encarte, logo, é interessante frisar que a partir das questões propostas ao leitor podem-se perceber outras características que não haviam sido identificadas em uma primeira leitura. Além deste aspecto, ressalta-se a figura do professor como mediador e incentivador da leitura, sendo que ele o agente para adaptar e validar o material pedagógico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os movimentos, que envolvem e trabalham com a leitura, são significativos, visto que jamais será assunto encerrado, diante da relevância e da transformação que a leitura causa nas pessoas. Dessa maneira, uma possibilidade de novos conhecimentos é por meio da obra literária,

em que o leitor poderá entender e se relacionar com novos contextos, como a seca do sertão. No caso de *Luzia-Homem* há diferentes abordagens para se explorar a narrativa como um todo, isso é o que se verifica com a análise dos suplementos de leitura.

Este material pedagógico que acompanha a obra contempla os principais elementos que compõem a obra naturalista e resgata algumas particularidades, desafiando o leitor a fazer uma leitura mais minuciosa. Após a investigação em dois suplementos de leitura pertencente a editoras diferentes, observou-se que há um aprofundamento da leitura, uma vez que as questões norteadoras exigem do leitor conhecimentos internos e externos à obra *Luzia-Homem*, desde as características mais fundamentais do período literário, como o determinismo, até situações específicas como a prisão de Alexandre; os planos de Crapiúna para separar o casal; a relação de Teresinha e Luzia; como exemplos.

Cada suplemento explora os mesmos aspectos de maneiras diferentes, isto é, a edição da Martin Claret trabalha com os questionamentos de maneira mais ampla, diferindo da edição analisada da Moderna que enfatiza os elementos internos e propõe as atividades de maneira linear, seguindo os acontecimentos da narrativa, com isso, facilitando no momento de responder. De qualquer forma, não há elementos que tenham sido esquecidos pelo material, ressaltando que o destaque das tarefas é direcionado à protagonista da obra.

Durante o estudo constatou-se também que os suplementos de leitura preocupam-se em recuperar características externas à narrativa, requisitando do leitor pesquisas extras acerca da temática da seca, da indústria da seca, dos lençóis freáticos, de outras obras regionalistas, da constituição de paralelos com outras obras. Enfim, o leitor é beneficiado ao conhecer e sustentar a leitura efetuada inicialmente, logo, é notável o crescimento após a interação com o suplemento, visto que ele desperta novas referências que podem ter passado despercebidas.

Em vista disso, comprova-se que o suplemento de leitura favorece o leitor no crescimento pessoal e auxilia no percurso de leitura, porque há uma preocupação editorial em atingir o interlocutor. Cada uma das edições é composta por pequenos textos em que são mencionados os leitores, de maneira direta e objetiva. Assim, constata-se que a Martin Claret traz esta orientação no início do material, ao contrário da Moderna que exhibe somente ao final. Outra diferença ressaltada é a posição do suplemento, enquanto na primeira editora ele está ao final da narrativa, preso na obra; na Editora Moderna, o material está solto em formato de encarte.

Além destes apontamentos, destaca-se que os dois suplementos de leitura são assinados e trazem nomes que estão envolvidos com o ensinamento da língua e da promoção da literatura, com formação específica na área. Outra concepção que deve ser frisada é a data de cada edição,

uma pertencente ao século XX e outra ao século XXI, no entanto, as duas primam pelo leitor e pela leitura, valorizando em diferentes aspectos a obra literária e reforçando que a leitura e o material fornecido são essenciais para a construção do leitor e para a significação da literatura.

Diante desta pesquisa, é reconhecida a grandeza deste tipo de material pedagógico associado ao trabalho incansável do professor, pois somente com um profissional ativo o suplemento de leitura terá uma validade efetiva, sendo que o estímulo favorecerá no momento de responder as questões propostas. Em consonância as editoras se mostram prestativas ao elaborar este material e encaminhar em conjunto com as obras, mesmo sabendo do interesse da venda do produto e entendendo o leitor também como um cliente, há uma responsabilidade em prol da leitura e do leitor.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CARA, Salete de Almeida. *Luzia-Homem*: um romance naturalista. In: *O Eixo e a Roda*: Revista de Literatura Brasileira. UFMG. Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 69-88, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/o_eixo_ea_roda/article/view/5366/4772>. Acesso em: 12 set. 2017.

FREITAS, Nilson Almino de. A “macho e fêmea” e a família: *Luzia-Homem* e o sertão cearense. In: *Revista de Ciências Sociais*. UFC, Fortaleza, v. 38, n. 2, p. 26-39, 2007. Disponível em: <www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/download/529/511>. Acesso em: 18 set. 2017.

GENETTE, Gérard. *Paratextos editoriais*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009.

OLÍMPIO, Domingos. *Luzia-Homem*. Orientação pedagógica Douglas Tufano; notas de leitura de Telma Regina Bueno. São Paulo: Moderna, 1993.

_____. *Luzia-Homem*. São Paulo: Martin Claret, 2003.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

LITERATURA, MEMÓRIA E IDENTIDADE

Ma. Cátia Kupssinskü (FEEVALE/CAPES)
Dra. Juracy Assmann Saraiva (FEEVALE)

1 INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a literatura e sua relação com a memória e com a identidade. As obras literárias se valem da memória para a constituição de tramas ficcionais que nela buscam a fonte que embasa a representação da realidade. A memória, por sua vez, tem relação direta com identidades sociais e individuais, já que, por meio de sua exposição permite a elaboração da imagem pela qual os indivíduos são representados diante de si mesmos e dos outros.

A literatura é terreno fértil para estudos interdisciplinares, já que ela conjuga um conjunto de saberes. Essa afirmativa se sustenta pois, para a tecitura da trama ficcional, o autor se vale de aspectos históricos, sociais, culturais da época e do local nos quais a intriga se deslinda. Assim, por serem representação do real, os textos literários se consolidam como testemunho social e oportunizam ao leitor, por meio da apreensão dos enunciados, um olhar sobre os indivíduos e sua atuação no âmbito da sociedade. Todavia, a verossimilhança das tramas ficcionais se sustenta pela memória que, na literatura, interliga passado, presente e futuro – caráter tridimensional do tempo, descrita por Santo Agostinho – que se conjuga na motivação do ato criador, na produção da obra e na leitura.

A memória está diretamente ligada a questões identitárias, e estas, ao se articularem com a literatura, estabelecem um espaço fecundo para a aprendizagem, pois os leitores de uma obra ficcional tem a distância necessária do problema narrado na trama literária, para apreendê-lo criticamente, ainda que, para isso, devam aderir sensorialmente, ao universo do “como se”.

A literatura, portanto, por meio de seu caráter ficcional, oferece ao leitor um lugar entre a imaginação literária e a realidade do mundo, fato que oportuniza o reconhecimento de questões sociais e do lugar do próprio homem na sociedade. Dessa forma, ao mesmo tempo em que registram sua cultura por meio de tramas ficcionais, ou se deixam cativar por elas, os indivíduos sofrem sua interferência na concepção e transformação de suas identidades.

É a conexão entre literatura memória e identidade que guia esse estudo, o qual toma como *corpus* a obra literária *Infância*, publicada por Graciliano Ramos, no ano de 1954. A obra tem cunho memorialístico por se tratar da autobiografia, na qual Graciliano relata etapas vivenciadas em sua infância, o relacionamento com pessoas de seu círculo familiar e social e

os espaços em que viveu , questões pertinentes para a concepção da identidade desse sujeito do ato de enunciação.

O marco teórico, que fundamenta a análise indutiva da obra, é amparado, principalmente em constructos de Fernando Catroga (2001), Michael Pollak (1992), Aristóteles (2005), Paul Ricoeur (1994), Kathryn Woodward (2012), autores que abordam temas pertinentes a literatura, memória e identidade.

2 UM OLHAR SOBRE A OBRA LITERÁRIA *INFÂNCIA*

A obra literária *Infância*, de Graciliano Ramos, foi publicada originalmente no ano de 1954, pela editora Olympio e consiste na autobiografia⁶⁹ do autor, o qual relata aspectos de sua vida, dos dois aos doze anos de idade.

O período precoce no qual inicia a revelação de suas memórias, deixa claro que a obra é também composta por lembranças resultantes do relato de outras pessoas. Mesmo que afirme que “datam desse tempo” suas “mais antigas recordações” (RAMOS, 1980, p.12), ele busca na memória da mãe a referência da própria idade: “Que idade teria eu? Pelas contas de minha mãe, andava em dois ou três anos” (RAMOS, 1980, p.9,10).

A busca de referências no testemunho do outro para validação da memória – questão defendida por Catroga (2001) é percebida já no primeiro parágrafo do livro, conforme mostra o trecho abaixo:

A primeira coisa que guardei na memória foi um vaso de louça vidrada [...]. Ignoro onde o onde vi, quando o vi e se uma parte do caso remoto não desaguasse noutro posterior, julgá-lo-ia sonho. Talvez nem me recorde bem do vaso: é possível que a imagem [...] tenha ficado por eu ter comunicado a outras pessoas que a confirmaram (RAMOS, 1980, p.9).

A imprecisão das lembranças é reafirmada em vários outros momentos da obra – de forma intensificada em seu início – fato que, além de comprovar o pensamento de Catroga (2011), o qual afirma que a memória é composta de lembrança e de esquecimento, sugere que a trama seja composta por realidade e por ficção, pois nem mesmo o autor sabe se sua recordação condiz com a verdade, como é possível perceber no seguinte trecho do livro: “Desse antigo verão que me alterou a vida restam ligeiros traços apenas. E nem deles posso afirmar

⁶⁹ *Infância*, considerada como obra literária, situa-se na convergência dos limites da ficção e da autobiografia. Nesse texto, não se enfoca o caráter dual da narrativa, embora se reconheça ser esta uma característica importante de sua composição, o que se referenda ao distinguir o narrador, o sujeito, o sujeito de enunciação, do autor da obra, Graciliano Ramos.

que efetivamente me recorde. O hábito me leva a imaginar ambientes, criar fatos a que atribuo realidade” (RAMOS, 1980, p.26).

É, portanto, entre a realidade e a ficção que a trama se deslinda, em 39 capítulos distribuídos em 316 páginas. Nelas, o narrador faz menção a lugares, a pessoas e a acontecimentos – utilizando, de forma integralizada, os três fatores constitutivos da memória, descritos por Pollak (1992) – os quais são considerados marcantes, no período infância e que tem papel relevante para a concepção de sua identidade.

Os lugares descritos pelo narrador revelam que a trama acontece no nordeste brasileiro, entre Alagoas e Pernambuco, onde várias mudanças são vivenciadas pelo menino e sua família. Ao abordar essa série de mudanças, o narrador revela que “apareceram vários lugares imprecisos e entre eles não havia continuidade. Pontos nebulosos, ilhas esboçando-se no universo vazio” (RAMOS, 1980, p.12), o que faz referência à própria imprecisão da memória, mediante a qual a obra é concebida.

Alguns locais são mencionados vagamente, como uma cidadezinha em Alagoas, onde o menino vive com a família antes de ir para o sertão de Pernambuco; como a escola ou um açude lamacento que lhes servem de pouso em viagens. Outros lugares são descritos com mais consistência, como a fazenda, situada no sertão de Pernambuco, onde inicia a narrativa de suas experiências; a vila para a qual o menino e a família se mudam ao saírem da fazenda; a cidade de Viçosa, em Alagoas, na qual ele perde alguns hábitos antigos e adquire novos; a “Escola”, onde o menino aprende, dentre outras coisas, a gostar de ler.

O início da alfabetização é um dos acontecimentos da infância no narrador que merece uma rememoração específica, a qual constitui um capítulo intitulado “Leitura”. O narrador relata seu interesse tardio pelo ato de ler, o que acontece ao ver um folheto “de papel ordinário [...] com linhas mal impressas, falhadas, antipáticas” (RAMOS, 1980, p.104).

A antipatia pelas letras segue tal qual o desprezo acerca do papel, questão reforçada pela forma desacertada com a qual o processo de alfabetização acontece. O primeiro a tentar ensiná-lo é o pai que, ao perceber a curiosidade do filho sobre as letras do folheto, o instiga afirmando que “as pessoas familiarizadas com elas tem uma arma terrível” (RAMOS, 1980, p.104). Dessa forma, é apresentado ao menino a questão da diferença – que é apontada por Woodward (2012) como norteadora das identidades – a qual é estabelecida na narrativa, por meio da distinção entre o grupo que domina a prática da leitura e dos que são ignorantes acerca dela.

O “saber ler”, relacionado às questões identitárias, se reafirma e se estreita mediante a argumentação do pai, conforme mostra o trecho a seguir:

Aí meu pai me perguntou se eu não desejava inteirar-me daquelas maravilhas, tornar-me um sujeito sabido como o padre João Inácio e o advogado Pedro Américo. Respondi que não. Padre João Inácio me fazia medo e o advogado Pedro Américo, notável na opinião do júri, residia longe da vila e não me interessava[...] (RAMOS, 1980, p.104, 105).

A imposição do pai – registrada nas referências identitárias, que o menino deveria seguir – se evidencia nas primeiras lições ministradas, as quais são relatadas como “escravidão imposta arditosamente” (RAMOS, 1980, p.105) , fato que resulta no desgosto pela leitura, conforme descrito no seguinte trecho: “Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. Resisti, ele teimou – o resultado foi um desastre” (RAMOS, 1980, p.106).

O desafeto do menino pela leitura e pela escrita é tanta, que o narrador refere como “maldades” os textos que, na infância, serviram como base para alfabetização: “Jogaram-me maldades grandes e pequenas, impressas e manuscritas. Um inferno!” (RAMOS, 1980, p.107); e como “terrível dever, o pior de todos” a tarefa de “rabiscar algumas linhas” (RAMOS, 1980, p.174).

É na escola que, inicialmente, esse desgosto abranda, por meio da serenidade da primeira professora, D. Maria. É a ela que são conferidas as características mais afáveis: “Aquele brandura, a voz mansa, a concertar-me as barbaridades, a mão curta, a virar a folha, apontar a linha, o vestido claro e limpo, tudo me seduzia” (RAMOS, 1980, p.119). Com ela, o menino aprende, além dos primeiros ensaios na leitura, a receber respeito, atenção, afeto. Em consequência, o sentimento que deveria ser direcionado a figura materna, floresce no coração do menino, para a professora, como é possível perceber na citação: “Nessa paz misericordiosa os meus desgostos ordinários se entorpeceram, uma estranha confiança me atirava à santa de cabelos brancos, aliviava-me o coração. Narrei-lhe tolices. D. Maria escutou-me. Assim amparado, elevei-me” (RAMOS, 1980, p.124). Portanto, a primeira professora tem expressão positiva para a concepção identitária do narrador e é por meio dela que Graciliano deu os primeiros passos no caminho pelo qual redigiria sua trajetória como escritor.

Mais quatro professores são citados na obra: D. Maria do O, “o outro professor”, D. Agnelina e o Professor Rijo. As descrições acerca de D. Maria do O e de “o outro professor” são depreciativas e sem nenhuma boa recordação; as descrições destinadas a D. Agnelina e ao Professor Rijo, mesmo que não se comparem com as da primeira professora, mostra que deixa no menino alguma semente que, mais tarde germinaria.

D. Maria do O é apresentada como um “diabo” (RAMOS, 1980, p.176), uma “mulata fosca, robusta em demasia”, vigorosa – “vigor que se manifestava em repêlões, em berros”

(RAMOS, 1980, p.175) e até em agressões físicas aos alunos. “O outro professor” desmerece, até mesmo a lembrança do nome, pois, para o menino, ele “não tinha lugar definido na espécie humana: era um tipo mesquinho, de voz fina, modos ambíguos e passava o dia alisando o pixaim com uma escova de cabelos duros. [...] Era feio, quase negro – e a feiura e o pretume o afligiam” (RAMOS, 1980, p.189).

A experiência vivida com esses dois professores fazem com que a criança se desencante novamente pela leitura, recue na aprendizagem e desgoste da escola:

O lugar de estudos era isso. Os alunos se imobilizavam nos bancos: cinco horas de suplício, uma crucificação. Certo dia vi moscas na cara de um, roendo o canto do olho, entrando no olho. E o olho sem se mexer, como se o menino estivesse morto. Não há prisão pior que uma escola primária do interior. A imobilidade e a insensibilidade me aterraram. Abandonei os cadernos [...], não deixei que as moscas me comessem. Assim, aos nove anos, ainda não sabia ler (RAMOS, 1980, p.200).

Entretanto, o narrador afirma que, posteriormente, D. Agnelina, professora que possuía “raro talento para narrar histórias” (RAMOS, 1980, p.206), transmitiu-lhe “afeição às mentiras impressas” – referência ao caráter ficcional de obras literárias que imitam a realidade por meio da *mimese* de Aristóteles (1996). É essa mesma professora que indica o Professor Rijo, homem que “não podia comparar-se aos viventes comuns (RAMOS, 1980, p.207), com quem o menino esclarece a dúvida sobre a pronúncia do nome do escritor britânico “Samuel Smiles” e se familiariza com a literatura.

As referências acerca da literatura são frequentes no decorrer da narrativa e expressas por nomes de escritores, de livros, de folhetins. Os nomes de Joaquim Manoel de Macedo, Júlio Verne, Ponson du Terrail, Luiz Vaz de Camões, entre outros, são citados e, os livros, como parte importante da história, são trazidos na narrativa por meio da imaginação do menino – conforme mostra o trecho: “Tentei imaginar livros. Queria vê-los [...]”(RAMOS, 1980, p.111) – e pela menção de obras da literatura, como é exemplo o “Guarani”, de José de Alencar. Outros impressos também são citados na trama, como “os livros existentes na fazenda” (RAMOS, 1980, p.137), os “catálogos da *Garnier* e da *Francisco Alves*” (RAMOS, 1980, p.240), “uns folhetos de capa amarela, publicação de salesianos” os quais compunham o “fornecimento mensal da literatura religiosa” (RAMOS, 1980, p.17).

A narrativa acerca das leituras feitas pela mãe do menino, D. Maria, se repetem e vão desde “um longo romance de quatro volumes lido com apuro” (RAMOS, 1980, p.17) até os folhetos relatados anteriormente, em que certo episódio colocam em pauta questões assustadoras como o fim do mundo e o inferno. Segundo relatos do narrador, sua

mãe lia devagar, numa toada inexpressiva, fazendo pausas absurdas, engolindo vírgulas e pontos, desfazendo esdrúxulas, alongando e encurtando as palavras. Não compreendia bem o sentido delas. E com tal prosódia e tal pontuação, os textos mais simples se obscureciam (RAMOS, 1980, p.69).

Além de ler mal, a mãe falava mal. São também negativas as descrições acerca das características da pessoa, “uma senhora enfezada, agressiva, ranzinza [...] boca má, olhos maus que em momento de cólera se inflamavam com o brilho da loucura” (RAMOS, 1980, p.16). Era uma criatura calejada pela vida agreste, assim como o pai do menino, e essa dureza era transposta para a relação familiar, conforme o narrador descreve com precisão no trecho a seguir:

Revejo pedaço deles, rugas, olhos raivosos, bocas irritadas e sem lábios, mãos grossas e calosas, finas e leves, transparentes [...]. Dois seres que me impuseram obediência e respeito. Habituei-me a essas mãos, cheguei até a gostar delas. Nunca as finas me trataram bem, mas às vezes molhavam-se em lágrimas – e meus receios esmoreciam. As grossas, muito rudes, abrandavam em certo momento (RAMOS, 1980, p.14,15).

A referência às mãos dos pais e não à própria figura deles revela a frieza da relação impessoal estabelecida entre a família – pais, irmãos naturais e irmãos legítimos –, a qual era suavizada pela convivência eventual com os avós.

São raros os relatos das mãos em alguma ação que tentava parecer afeto, entretanto, são das surras, as narrativas mais convictas. Uma delas, de tão severa e humilhante, merece até um capítulo específico, o qual é intitulado “Um cinturão”. O episódio acontece quando o menino tinha “quatro ou cinco anos” (RAMOS, 1980, p.16), em um momento em que o pai acorda de mau humor à procura de um cinto e ordena ao menino que lhe devolva o acessório. O menino, “débil e ignorante, incapaz de defesa e conversa”, encolhe-se em um canto e se deixa ser açoitado com um chicote sem que ninguém o ajude. Dessa forma, ele reforça o sentimento de abandono, de solidão, de injustiça e, em si, vê um covarde.

A experiência foi de tamanho impacto que deixou marcas conscientes na vida adulta, pois o autor relata que não podia ouvir alguém falar alto, pois

O coração bate-me forte, desanima como se fosse parar, a voz emperra, a vista escurece, uma cólera doida agita coisas adormecidas cá dentro. A horrível sensação de que me furam os tímpanos com pontas de ferro (RAMOS, 1980, p.33).

Mesmo com os sofrimentos vivenciados pelas surras, o narrador conta que, em outra circunstância de sua vida, ainda menino, toma o papel de algoz, o que lhe permite experienciar a ideia de superioridade, situação que lhe marcou “a carne e o espírito” (RAMOS, 1980, p.85). O fato acontece na fazenda, com o “moleque José”, filho “macho” da “preta Quitéria”

(RAMOS, 1980, p.82), moleque que “ria constantemente”, era “suave e persuasivo, tentando harmonizar-se com todas as criaturas” (RAMOS, 1980, p.83). Uma noite, na fazenda, ao presenciar o pai açoitando o moleque com chicote – por uma razão qualquer –, teve a tentação de auxiliar o pai na surra.

Retirei uma acha curta do feixe molhado, encostei-a de manso a cada uma das solas que se moviam por cima da minha cabeça. Na verdade, apenas toquei a pele do negrinho. Não me arriscaria a magoá-lo: queria apenas convencer-me de que poderia fazer alguém padecer. O meu ato era a simples exteriorização de um sentimento perverso, que a fraqueza limitava. Se a experiência não tivesse gorado, é possível que o instinto ruim me tornasse um homem forte. Malagrou-se – e tomei rumo diferente (RAMOS, 1980, p.87,88).

Ao narrar a experiência com o “negrinho” (RAMOS, 1980, p.87), ele revela, nas entrelinhas do enunciado, questões pertinentes a concepções identitárias, nas quais a referência com o outro tem papel fundamental. Ao tomar o pai como parâmetro, o menino tenta criar uma imagem de si para ele mesmo – que não é validada –, e a qual é subjetivamente projetada no desejo da aceitação pelo pai, já que as questões identitárias são pertinentes para o ato de inclusão e exclusão. Entretanto, a questão mais relevante na narrativa do episódio se refere a cicatrizes sociais oriundas do período da escravidão – fato latente do período no qual a cronologia da obra se ampara – e que implicam em uma tendência racista que, por sua vez, separa indivíduos em identidades étnicas.

Outros episódios de destaque abarcam a doença nos olhos, que o deixou na escuridão e o fez reconhecer o valor das palavras; a experiência de assistir aos danos de um incêndio, fato que o fez perder a fé em Deus e também aprender a importância de narrar o passado para reelaborá-lo; a primeira bebedeira, que o fez desafiar a posição opressora da mãe; a primeira paixão referenciada à Laura, aos onze anos; a primeira experiência sexual, que o deixou com desgosto; a amizade com Mario Venâncio, “colaborador de jornais, autor de livros (RAMOS, 1980, p. 237), que incentivou a fundação de um periódico, o jornal *Dilúcio*, folha impressa em Maceió, que produzia duzentos exemplares de tiragem quinzenal, e do qual Graciliano, juntamente com o primo, tornou-se diretor.

A obra literária *Infância*, portanto, conta fatos da vida de Graciliano e que fazem parte de experiências e etapas naturais da vida de todas as pessoas, seguindo as particularidades inerentes a fatores socioculturais do período e do local em que essas etapas acontecem, da forma como acontecem e quem são os atores que permeiam esses acontecimentos.

A circunstância na qual o autor produziu a obra, a qual Ricouer (1994) denomina *mimese*⁷⁰ 1, é um tempo futuro ao da história contada, e no espaço desses tempos, o autor obteve o distanciamento dos anos vividos para compreender como ocorreram as ações que vivenciou e quais os significados que essas ações tiveram a partir de suas simbologias, reconstruídas pela narrativa.

Dessa forma, em um tempo presente, o qual Ricouer (1994) denomina *mimese* 3, os leitores podem ler o próprio passado às avessas, lembrando do seu processo de alfabetização; da sua primeira professora e de outras que vieram; dos livros lidos em cada período específico de sua vida, alguns por obrigação escolar, outros pelo próprio gosto do jogo proposto pela trama literária; do convívio em família; da primeira paixão e outras que vieram; dos sabores e dissabores da vida; do relacionamento com os outros que proporcionaram, por meio da alteridade, a concepção e a transformação de sua própria identidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram apresentados neste artigo, argumentos que revelam a articulação indissociável entre literatura, memória e identidade. É possível entender que uma se vale da outra para existir. A literatura se vale da memória para a constituição de tramas ficcionais no sentido de buscar nela a fonte que embasa a representação da realidade; a memória se vale de obras literárias para sua perpetuação; e a identidade se vale das duas, pois as narrativas oferecem a possibilidade de reorganizar experiências, de reavaliá-las e, dessa forma, permitem ao leitor compreender a si mesmo e ao outro, encontrando uma nova maneira de ser e de ver o mundo. Graciliano Ramos oferece seu passado para reflexão, a partir da imagem de si e dos outros com os quais conviveu e que são por ele mostradas ao leitor, por meio de sua narrativa. A obra é memorialística mas tem o esquecimento como um dos pontos de construção narrativa, o que serve de estratégia para aliar o leitor à trama, por meio do jogo literário que, neste caso, paira entre a ficção e a realidade.

A riqueza de detalhes oferecida em cada um dos 39 contos que compõem a obra levam a conclusão de cada um é fonte digna de um artigo específico. Neles são reportados a infância sofrida de Graciliano, que despertam no leitor o sentimento de compaixão tanto acerca da figura do escritor quanto na de outras personagens. Ao aderir a trama ficcional, o leitor aguça a capacidade de trazer ao coração a própria infância e rememorar-la, bem como entender como se

⁷⁰ O conceito de *mimese* remete ao poder de criação artística a partir de um dado pré-existente. A criação artística pode se diferenciar pelos meios, conceito que agrega como poesia todas as manifestações, usando-se como exemplo a literatura, que é expressa por linguagem verbal; pelos modos, que consistem no processo de narrar; e pelos objetos, que correspondem aos caracteres, ou personagens (ARISTOTELES, 2005).

formou a identidade literária de um dos maiores nomes do ciclo do romancismo brasileiro do século XX.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *A Poética clássica*. São Paulo: Cultrix, 2005.

CATROGA, Fernando. *Memória e história*. In: PESAVENTO, Sandra (org.). *Fronteiras do milênio*. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2001, p. 43-69.

POLLAK, Michael. *Memória e identidade social*. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, 1992.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Record, 1980.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papirus, 1994.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. P. 7-72.

ENSINO, CULTURA E VARIANTES DA LÍNGUA ESPANHOLA: UMA ANÁLISE DE PORTAIS EDUCACIONAIS

Ma. Célia Cristina Gautier Maria Xavier (UCPel)
Dra. Fabiane Villela Marroni (PPGL- UCPel)

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, verificamos um crescente número de estudantes que escolhem o espanhol como segunda língua, seja por acreditar que a sua proximidade com o português tornará o percurso deste estudo mais simples, seja pelas exigências de um mundo globalizado, seja pelas necessidades de complementar a formação, a língua espanhola e a língua inglesa são fundamentais ainda que para diferentes propósitos como viagem, trabalho, complemento de estudos.

Ao refletirmos sobre os propósitos da aprendizagem de um idioma, isto é, a comunicação entre estrangeiros e falantes nativos, nos deparamos com o ensino ministrado em muitas escolas brasileiras que priorizam apenas uma variante da língua. Talvez isso se deva ao desconhecimento e desatualização dos profissionais que atuam nessa área, ou pela construção de uma ideia equivocada de homogeneização de uma língua. Por essas razões, examinaremos a presença marcante do eurocentrismo no ensino e na aprendizagem de alunos brasileiros em Portais Educacionais na tentativa de entender os motivos que justificam a ausência do ensino das variantes ou o fato de serem simplesmente deixadas para um segundo plano assim como a bagagem linguística e cultural presentes na heterogeneidade do idioma.

O ensino da língua espanhola no Brasil assume características interessantes que se refletem muitas vezes na forma com que os conteúdos são propostos nos Portais Educacionais de ensino de espanhol para brasileiros. É fundamental que a aprendizagem atenda aos interesses dos alunos, portanto as tecnologias e a proximidade com as áreas de fronteiras propiciam um material autêntico de aprendizagem muitas vezes desperdiçados na elaboração de tarefas.

2 O EUROCENTRISMO NO ENSINO DE ESPANHOL PARA BRASILEIROS

No transcurso do processo implantação do ensino do espanhol no Brasil, muito se discute sobre a capacitação de profissionais, escolha de materiais didáticos e outras questões que circundam o tema como: Qual a variante mais adequada ao ensino de espanhol para estudantes brasileiros? Muitos professores já tiveram de responder a questionamentos do tipo: Qual o espanhol que iremos estudar? Por que o espanhol que aprendemos não é o mesmo

idioma falado na fronteira? Por que o espanhol dos livros didáticos é diferente? Essas e outras perguntas nos fazem buscar respostas, pois uma das justificativas para a implantação do ensino da língua espanhola é justamente facilitar a comunicação de brasileiros com os países do *Mercosul* (IRALA, 2004, p.116).

Contudo, não buscamos aqui defender a supremacia de uma variante sobre outra, ao contrário, é verosímil afirmar que a língua espanhola, assim como outras, apresenta uma estrutura padrão que permite a comunicação seja qual for a variante escolhida. É fundamental que os professores de língua espanhola tenham sempre presente que não existe uma variante mais fácil ou mais difícil de ser aprendida ou de ser ensinada, também “não existem variantes inferiores: toda variação no uso de uma língua é lógica, complexa e regida por regras gramaticais” (IRALA, 2004, p.104). Desta forma, os profissionais da área devem incluir também em suas aulas os conhecimentos relativos às variantes no que se refere à cultura, língua e literatura possibilitando aos alunos conhecimentos que vão além dos manuais que prestigiam a variante peninsular. Silva e Castedo (2008, p.70) acrescentam ainda que:

Entendemos que os docentes muitas vezes não conhecem todas as variedades da língua espanhola, porém, deveriam ensinar as mais recorrentes (as usadas em uma maior extensão territorial e/ou de maior importância para a região do aluno) e incentivar ao aluno a buscar informações sobre elas.

Por essa razão, muitas vezes os alunos permanecem somente com os conhecimentos relativos à variante europeia, pois é a que encontra também maior suporte através dos materiais didáticos distribuídos aos professores que nem sempre apresentam formação na área e sim cursos de capacitação. Desta forma, muitos profissionais encontram dificuldade em apresentar aos estudantes brasileiros a diversidade do idioma para melhor atender aos propósitos de seus alunos. De acordo com Irala (2004, p.107):

[...] o professor de E/LE não pode ignorar os americanismos em suas aulas, pois consideram essenciais para que o aluno possa utilizar a língua de forma coerente e contextualizada, principalmente conhecendo a proximidade existente entre o Brasil e os países hispano-americanos, e a frequência em que há intercâmbio entre eles.

Cabe neste momento questionar: Qual a razão que justifica esse elevado destaque atribuído ao espanhol peninsular? Talvez, o prestígio da variante encontre suporte nos conceitos cultivados e transmitidos através de gerações que atribuíam um grande valor a tudo que viesse da Europa, isto é o chamado “*eurocentrismo*” que se ainda encontra presente no inconsciente coletivo e que considera a língua dos colonizadores como a mais “pura”. O referido conceito

não pode contrapor-se aos verdadeiros objetivos do ensino da língua estrangeira, pois ainda de acordo com a mesma autora:

A contradição entre os objetivos propostos na inserção da Língua Espanhola e o preconceito encontrado tanto nos manuais e conseqüentemente por parte de professores e alunos, acaba por desconsiderar o contato real existente com as variantes dos países vizinhos, como apontam Lima & Silva (2001), referindo-se aos problemas de comunicação encontrados no contato com falantes nativos, pois há uma variedade de palavras aprendidas de acordo com a norma peninsular predominante nos materiais didáticos que podem servir como obstáculo aos brasileiros, ocasionando assim, algumas confusões (IRALA, 2004, p.107).

Na tentativa de escapar das estruturas previamente determinadas, muitos professores buscam em portais educacionais uma maior aproximação dos estudantes com as variantes da língua espanhola. Em alguns destes portais, é possível encontrar as variantes hispano-americanas, mas a variante peninsular se apresenta em muitos ambientes virtuais e na maioria dos materiais didáticos sob uma forma padrão. Sobre a existência de um espanhol padrão, Goettenauer afirma que “Podemos concluir, portanto, que não existe um único *español estándar* e sim vários” (GOETTENAUER, 2010, p.161). Desta forma, vale questionar: O domínio do espanhol peninsular se deve ao domínio econômico, político e cultural? A valorização atribuída a tudo “o que vem da Europa é melhor”? Por que muitos professores brasileiros preferem ensinar somente a variante europeia?

Bem, as respostas para estes e outros questionamentos pode estar no maior preparo de muitos profissionais no que se refere à bagagem cultural de povos que unidos por laços históricos e traços de identidades que se cruzam, contam, também, com a aproximação entre línguas irmãs e filhas da mesma mãe, a língua latina. Devido a essa semelhança com o léxico do português, muitos estudantes acreditam até que não precisam estudar a língua espanhola. Trata-se de um grande equívoco, já que o português e o espanhol apresentam divergências léxicas bastante interessantes e que o seu estudo no processo de ensino de espanhol como L2 pode representar um marco significativo na aprendizagem de estudantes brasileiros que despertam para o estudo do idioma que apresenta muitas semelhanças passando também a interessar-se pela compreensão da língua materna. Desta forma, podemos constatar que o ensino da língua espanhola no Brasil merece um “olhar” mais atento, tanto na formação e capacitação de profissionais como no ensino efetuado nas escolas de ensino fundamental e médio.

Entre tantas questões que perpassam o processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola, o que não podemos deixar de enfatizar é o importante papel dos professores de E/LE, pois cabe a estes profissionais a tarefa de ir além dos objetivos que circundam a aquisição de uma língua estrangeira e assim conduzir os seus alunos ao conhecimento das culturas dos povos

hispanicos através das artes, literatura, culinária, religiosidade, política e também da história dos povos que possuem raízes culturais em comum.

3 A INTERCULTURALIDADE PRESENTE NA HETEROGENEIDADE DA LÍNGUA ESPANHOLA

A Língua Espanhola é o resultado da soma de diferentes culturas, de diferentes povos que habitam diferentes regiões em diferentes continentes. Portanto, a sua heterogeneidade linguística não pode ser apreciada de forma simplista através de conceitos semelhantes ao propagado historicamente de que o espanhol da Espanha, castiço, seja o único que deva ser ensinado, ou que ainda é “o espanhol mais correto”. Nessa perspectiva, ignora-se a grande riqueza da língua: suas variantes e suas culturas. Além disso, essa visão equivocada reflete preconceitos linguísticos e pode prejudicar ao ensino, já que exclui aspectos importantes da língua que não podem deixar de compor a formação de professores e estudantes que entendem que a riqueza da aprendizagem da língua consiste no conhecimento de suas variantes linguísticas e culturais. Moreno Fernández afirma que “Debe pensarse que el simple hecho de que alguien se plantee tales cuestiones está revelando, por un lado, la existencia de una multiplicidad de opciones: no hay un solo modelo, manifestación o uso de la lengua española” (MORENO FERNÁNDEZ, 2007, p.10).

Retomando os questionamentos relacionados ao predomínio de algumas variantes em detrimento de outras, encontramos nos estudos de Pedro Henríquez Ureña uma interessante divisão dialetal da América Latina em cinco zonas (1976, p.5) e Moreno Fernández (2000, p.16) sugere a divisão do espanhol em oito zonas, sendo três delas localizadas na Europa. Alguns portais educacionais também subdividem a língua espanhola em Espanhol peninsular e Espanhol Latino-americano para melhor sistematizar o estudo do idioma. Contudo, o que não podemos conceber é o ensino de uma única variedade da língua como um parâmetro de normalidade e excelência que acaba por desvalorizar e camuflar a heterogeneidade que compõe a língua espanhola. As palavras de Fiorin ilustram essa convivência harmoniosa entre as variantes de um idioma ao afirmar que “as variedades não são feias ou bonitas, certas ou erradas, boas ou ruins, elegantes ou deselegantes; elas são simplesmente diferentes”. FIORIN (2002, p.114),

Tendo em vista o leque de variantes linguísticas, passamos a considerar também as variedades culturais que enriquecem esse estudo, pois tanto as culturas latino-americanas quanto a cultura peninsular têm efeito atrativo em sala de aula. Desta forma, torna-se pertinente tentar entender como diferentes culturas com um eixo comum, oriundas de diferentes regiões

geográficas com semelhanças e diferenças marcantes podem conviver harmonicamente. Por isso, é necessário nesse momento compreender o processo intercultural que é abordado por diversos autores em diferentes linhas teóricas.

Na área da linguística, entendemos que a comunicação não pode ser dissociada da cultura, e a aprendizagem de uma língua estrangeira é um fator de grande importância, pois agregado a ela está o aprendizado de toda uma bagagem cultural e também o ensino do respeito às diferenças, a construção de uma sociedade solidária que promova relações pacíficas através de um diálogo intercultural. Godenzzi define interculturalidade através das seguintes palavras:

[...] *interculturalidad* puede definirse como una modalidad interlocutiva de las interacciones e intercambios –entre individuos y/o instancias colectivas– que consiste en negociar, llegar a acuerdos y decisiones para crear las condiciones materiales y simbólicas básicas que abran paso a sociedades pluralistas y a estados incluyentes, en cuyas redes y ámbitos se pueda dialogar en pie de igualdad y se produzcan mutuos enriquecimientos. (Godenzzi, 2005, p.9)

Tendo em vista a definição do autor, podemos entender a importância do ensino de línguas estrangeiras, pois esse saber envolve outras aprendizagens que promovem a igualdade, abrindo espaços e criando condições para a existência de uma sociedade pluralista. Portanto, as relações interculturais favorecem a interação e a convivência harmônica entre os povos baseada no respeito mútuo e no diálogo entre as diferentes culturas. Nas regiões de fronteira do Brasil com os demais países da América Latina, é bastante comum o contato entre diferentes matrizes culturais, o que favorece a interação entre diferentes manifestações de culturas presentes nas músicas, danças, crenças e também nas línguas faladas pelos povos que habitam essas regiões. O modo de ser e de viver dessas pessoas possibilita a convivência e o intercâmbio de usos e costumes assimilados pelos povos fronteiriços que podem e devem fazer parte das aulas de língua estrangeira visando não somente a capacitação instrumental para o uso do idioma. Ao abordar as implicações metodológicas para o ensino e, conseqüentemente, para a formação de professores, Leffa afirma que: “Quando se estuda uma língua multinacional, tem-se geralmente uma motivação instrumental, onde não cabe mais a ideia tradicional do ensino de línguas estrangeiras baseado na noção de uma língua uma cultura” (2008, p.370).

Então, cabe acrescentar neste momento que os professores de língua espanhola não podem abdicar desta riqueza cultural em detrimento da opção de uma variante por questões meramente de maior prestígio linguístico.

4 O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL

Atualmente é possível observar que o ensino de espanhol ainda se apresenta sob uma forma instrumental e muitos professores ainda apresentam listas de palavras que formam o

vocabulário do texto, identificam palavras, classes gramaticais ou utilizam figuras de objetos, imagens e cenários para que os alunos aprendam a nomear roupas, cores, as partes do corpo humano, alimentos, as partes da casa e da cidade e outros assuntos. Vale questionar nesse momento: O ensino de espanhol deve seguir os mesmos moldes do ensino de outras línguas estrangeiras? O que diferencia o ensino de espanhol e o ensino de outro idioma? Propomos esta reflexão porque acreditamos que o ensino da língua espanhola para brasileiro merece um olhar diferenciado, onde as situações, as vivências que aproximam os estudantes da cultura, literatura e de situações práticas de uso do idioma devem ser mais valorizadas porque favorecem a construção de uma metodologia específica de ensino de espanhol para brasileiros.

Acreditamos que as possíveis causas que levam os profissionais a trabalhar com ênfase nas estruturas gramaticais, leitura e escrita seja a opção de muitos alunos do ensino médio pelo espanhol no Enem. Por esta razão, muitos professores trabalham exaustivamente questões pontuais que preparem os estudantes para essa avaliação. De acordo com FERNÁNDEZ

Una de las pruebas de la creciente vitalidad de español en la enseñanza secundaria y en la universitaria brasileñas viene dada el número de candidatos que realizan la prueba de lengua española en el examen vestibular, prueba de selectividad organizada por las universidades para escoger a sus nuevos estudiantes. En 1998 casi todas las universidades del país, federales y estatales, públicas y privadas, incluían en sus procesos de selectividad el conocimiento de español, que llegó a ser la lengua extranjera más demandada, por delante incluso del inglés en algunas universidades. (FERNANDO MORAIS apud FERNÁNDEZ, 2005, p. 22-23).¹

Com o despertar do interesse para o estudo da língua espanhola, muitos conhecimentos podem e devem ser agregados além das exigências do Enem, pois é importante oferecer aos alunos conhecimentos relacionados à história, cultura, literatura visando refletir sobre semelhanças e diferenças entre os povos que habitam o mesmo continente, e ainda, valorizar a herança cultural que recebemos de povos de outros continentes que partilham dessa mesma identidade.

Com essa visão, alguns profissionais buscam na internet uma forma para aproximar os estudantes brasileiros das culturas hispânicas. Essa prática costuma receber boa aceitação por parte dos estudantes seja pela constatação de grande semelhança com a cultura do sul do Brasil, ou ainda, pelo acesso a filmes, museus, músicas, danças típicas, arquitetura de cidades históricas e também pelo contato com falantes nativos. Esses fatores motivadores despertam a curiosidade e o interesse dos estudantes possibilitando uma modalidade de ensino que deveria ser a mais frequente e usual, pois busca a construção coletiva do conhecimento, o que não representa nenhuma novidade já que se trata de uma conhecida proposta de Paulo Freire

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (...) o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (1997, p.96).

Acreditamos que são consideradas válidas todas as metodologias e práticas docentes que busquem um ensino de espanhol com características próprias e que evidenciem o comprometimento dos profissionais desta área o que possibilitará aos estudantes uma aprendizagem que verdadeiramente possa ser utilizada em situações concretas de uso do idioma. Acrescentamos ainda, que não há aqui uma desvalorização do preparo teórico dos profissionais, ao contrário um professor conhecedor profundo das estruturas da língua pode conduzir os educandos a conhecimentos significativos e pertinentes a cada etapa de aprendizagem através de aulas dinâmicas onde os saberes do aluno também fazem parte da aula despertando ainda mais interesse, evitando assim a monotonia, o desinteresse e a indisciplina, problemas esses que desmotivam e afastam muitos estudantes da sala de aula. Afinal, “saber teorias é importante, mas é preciso saber aplicá-las à nossa realidade e ainda criar coisas novas de acordo com nossos interesses e recursos” (CUNHA, 2000, p. 128).

5 APRENDIZAGEM BASEADA EM CONTEÚDOS OBTIDOS EM CONTEXTOS AUTÊNTICOS DE COMUNICAÇÃO

A aquisição de recursos didáticos para o ensino de espanhol tais como: livros, CDs, revistas, jornais, vídeos e outros materiais tornaram-se mais acessíveis. Se examinarmos alguns anos atrás, vamos constatar que era muito difícil obter materiais para o ensino de espanhol inclusive para estudantes da graduação. Essa afirmação pode parecer estranha atualmente, mas as palavras de Philippe Humblé nos fazem refletir sobre o tema ao afirmar que:

Apenas alguns anos atrás, conseguir material ‘autêntico’ chegava, para os professores afastados das grandes metrópoles, a ser uma façanha. Era difícil saber o que pedir e quando o material chegava, às vezes, já estava ultrapassado. Isso era o caso mais do que nada de jornais e revistas, julgados de grande potencial para as aulas. No caso de livros, o professor tinha que estar por dentro do que se publicava, era difícil enviar dinheiro pra fora etc. (HUMBLÉ, 2002, p. 158).

As novas tecnologias são as grandes responsáveis pelo estreitamento entre as pessoas e o conhecimento e a informação tanto para professores quanto para alunos dos mais diversos níveis de aprendizagem. Atualmente as redes sociais (*facebook, blogs, glogster, twitter*) facilitam a interação entre as pessoas e socializam a informação de forma instantânea. Através

da internet buscamos conteúdos de publicações atualizadas em revistas e jornais de diversos países e nos mais variados idiomas com possibilidade de tradução para o português se necessário. Os estudantes ou interessados por literatura encontram facilmente os clássicos da literatura brasileira, espanhola, universal ou publicações recentes para comprar ou simplesmente fazer sua leitura em aparelhos móveis, no conforto de sua casa no seu computador de mesa ou notebook. Por isso a internet tornou-se fundamental tanto para o aluno como para o professor, pois facilita a aquisição de materiais autênticos para as aulas de espanhol, possibilitando aos alunos um contato direto com falantes do idioma. Esses portais se apresentam de forma atraente que estimula a construção do conhecimento de forma nada convencional, pois o aprendiz é incentivado pelo *feedback* que recebe após a execução de tarefas realizadas no decurso da aquisição de novas habilidades desenvolvidas em diferentes níveis de aprendizagem. Porém, os alunos que buscam a aprendizagem do idioma para fins de comunicação nas fronteiras do estado, fazem alguns questionamentos bastante pertinentes como: qual o melhor portal a ser acessado? Em situações reais de comunicação, qual o portal que melhor atende as necessidades dos alunos brasileiros?

Tendo em vista essas questões, analisaremos alguns Portais a fim de melhor orientar nossos estudantes no momento da busca pelo conhecimento.

6 BREVE ANÁLISE DE ALGUNS PORTAIS EDUCACIONAIS

Os portais educacionais aqui apresentados foram selecionados a partir de observações sistemáticas do trabalho de alunos da educação de jovens e adultos e de suas respectivas escolhas de portais educacionais que julgavam capazes de resolverem as situações problemas apresentadas nas aulas de espanhol. O *Só Espanhol*, *EspanholGratis.Net*, *Bom Espanhol* e o blog *Espanholito*, são os portais mais utilizados pelos meus alunos e por essa razão foram escolhidos para essa análise a partir dos comentários dos estudantes em aula.

a) Vocabulário:

Os portais *Só Espanhol*, *EspanholGratis.Net*, *Bom Espanhol* e o blog *Espanholito*, demonstram um cuidado bastante especial com os vocabulários apresentados em suas respectivas páginas, pois todos apresentam de uma forma bastante consistente abordando grupos de palavras que serão usadas pelos estudantes em situações reais de comunicação em espanhol. Constata-se que as listagens de palavras apresentam as variantes peninsulares e

latino-americanas, e ainda as suas correspondentes em português contendo também exemplos e ilustrações que auxiliam a compreensão do aluno.

b) Música:

Quanto à música, todos os portais apresentam letras de canções em espanhol e em português. Encontramos no *EspanholGratis.Net*, um acesso à rádios e tevês espanholas e latino-americanas, já o blog *Espanholito* e o *Bom Espanhol* apresentam as letras das músicas de cantores europeus e latino-americanos e ainda vídeos legendados.

c) Cultura e Literatura:

No que se refere à cultura e literatura, encontramos no *Só Espanhol*, um link que chama a atenção do estudante para personalidades e poesia latino-americana. No link “Espanhol X Castelhana”, “Espanhol pelo mundo” e “Curiosidades” o estudante obtém conhecimentos relativos à cultura peninsular e latino-americana. No blog *Espanholito*, *EspanholGratis.Net* e o *Bom Espanhol* não encontramos um link específico para a literatura. O *Bom Espanhol* apresenta no link “Recursos” um link denominado “cultura” com uma abordagem bastante superficial em forma de “teste de conhecimentos” sobre aspectos já conhecidos das culturas espanhola e latino-americana.

d) Áudio:

Encontramos a presença de áudios em todos os portais, porém observamos a maior incidência no Blog *Espanholito* e no portal *Bom Espanhol*. No *Só Espanhol* e *EspanholGratis.Net* observamos a presença de áudios em exemplos, diálogos e outras situações comunicativas que utilizam um vocabulário peninsular e algumas variantes latinas.

e) Curiosidades:

No portal *Só Espanhol* as “Curiosidades” são apresentadas separadamente em um link específico. Nos Portais *Bom Espanhol*, *EspanholGratis.Net* e no blog *Espanholito* as questões culturais que revelam o jeito de ser, de viver e de se expressar das pessoas que tem o espanhol como língua materna são denominados como: Recursos, Guia de Viagens, Gírias, *Hispanoesfera*. Observa-se um cuidado em apresentar as variantes latinas, mas a ênfase no espanhol peninsular é facilmente percebida e visivelmente marcada em alguns casos com a bandeira espanhola para indicar a escolha do estudante.

f) Personalidades do mundo hispânico:

Podemos comprovar em nossas práticas pedagógicas que ao fazermos referências a pessoas conhecidas através do cinema, moda ou futebol a aprendizagem da língua espanhola assume um valor e um sentido diferente para os alunos de escolas públicas no Brasil. Portanto,

aproximar os alunos de pessoas famosas e admiradas pelos estudantes é uma estratégia que não podemos deixar de considerar.

O portal *Só Espanhol* apresenta um link específico para pessoas conhecidas do mundo hispânico denominado “personalidades” e outro contendo algumas “Letras de Músicas”. Nos Portal *Bom Espanhol* e no blog *Espanholito* encontramos o link “músicas”. No portal *EspanholGratis.Net* não encontramos um link contendo artistas, jogadores ou outras personalidades internacionalmente conhecidas que chama a atenção dos alunos

Nestes links, os estudantes podem encontrar informações sobre atores, filmes series, vídeos, músicas e cantores conhecidos internacionalmente que servem de estímulo para aprendizagem da língua espanhola.

g) Gírias:

As gírias são bastante comuns entre os jovens e facilmente observamos o interesse de muitos estudantes pela linguagem dos jovens hispano-falantes. Esse tipo de linguagem chama a atenção e serve, muitas vezes, de ponto de partida para o estudo do espanhol como língua estrangeira. Através das gírias, os alunos passam a entender o jeito de ser, de viver e o que pensam os falantes nativos do idioma em estudo.

O *Só Espanhol* e o *EspanholGratis.Net* não dispõem de um link específico que apresente somente as gírias. No blog *Espanholito* encontramos o link “gírias” onde o estudante tem acesso à aproximadamente vinte e um países onde o espanhol é falado e se apresentam devidamente identificados por suas bandeiras atendendo assim aos interesses e curiosidades dos alunos. O portal *Bom Espanhol* disponibiliza na sua página inicial “As gírias mais recentes” e no link “Recursos” apresenta as gírias agrupadas por países também identificados por suas respectivas bandeiras.

h) Jogos:

Os jogos se apresentam como um fator de grande motivação no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, pois muitos alunos não acreditam que possuem muitos conhecimentos. Quando essa aprendizagem é utilizada para superar as etapas de um jogo, então o aluno comprova o quanto já conhece do idioma em processo de aprendizagem.

O portal *Só Espanhol*, apresenta no menu principal e na barra lateral a possibilidade de estudantes acessarem e jogarem em atividades podendo aprender ou retomar conhecimentos referentes aos falsos cognatos, adjetivos, números e gêneros de uma forma divertida e desafiadora.

No blog *Espanholito*, os jogos são apresentados em links internos e externos que estimulam o aluno a conhecer a língua espanhola de uma forma interessante e variada.

O *EspanholGratis.Net* não disponibiliza um link específico para jogos que reforcem os conhecimentos aprendidos. Os jogos são apresentados em links externos, o aluno tem a opção de cadastrar-se e criar sua senha para acessar o jogo.

No portal *Bom Espanhol*, é possível visualizar no menu principal o link “Recursos” que possibilita o acesso a diversos jogos educativos que reforçam os vocabulários trabalhados e em algumas situações destaca as variantes da língua espanhola. Nos demais portais educacionais que apresentam os jogos como recurso educacional para o ensino da língua espanhola, foi possível constatar uma destacada utilização de expressões peninsulares e em situações esporádicas são apresentadas algumas variantes latino-americanas.

i) Voseo/tuteo:

No portal *Só Espanhol*, o “tuteo” e o “voseo” são apresentados na segunda página do link “pronomes”. Através de uma explicação bastante sucinta, o portal apresenta onde o “vos” é utilizado em substituição ao pronome “tú” exemplificando ainda sinteticamente as modificações que ocorrem ao flexionarmos os verbos.

No blog *Espanholito*, encontramos no link “*Dialetoteca*” um sublink denominado “*Espanhol Latino-americano X Espanhol da Espanha*” onde o aluno pode encontrar diversos temas interessantes entre eles o “Espanhol Rio-platense” ao abrir esse sublink é possível obter diversas informações que caracterizam o espanhol Rio-platense entre elas a substituição do “tu” pelo “vos” e algumas expressões léxicas típicas do Uruguai. Para obter mais informações acerca do “tuteo” e do “voseo” o estudante deve clicar em “conjugador”, escrever o verbo no infinitivo e clicar novamente em “conjugador”. A seguir abre-se uma página com o verbo solicitado devidamente conjugado em todos os modos e tempos verbais apresentando separadamente. O “vos” é apresentado como a última pessoa na flexão dos verbos em diferentes tempos verbais, dificultando assim a compreensão do aluno de que se trata de uma variante da segunda pessoa.

O *EspanholGratis.Net* apresenta no link “Gramática” e dentro desse link, encontramos no canto direito “Voseo X Tuteo” que propõe ao aluno que aprenda a conjugar verbos com o pronome pessoal “vos” comparando o “vos” com o “tú”. Nessa página, o estudante obtém uma detalhada explicação sobre o tema abordado com vinte exemplos de verbos flexionados nas pessoas “tu” e “vos” apresentados paralelamente o que ajuda a entender cada uma das formas, pois apresentadas lado a lado é possível estabelecer relações e perceber as diferenças.

No portal *Bom Espanhol*, o estudo do “vos” é apresentado no link específico “Voseo” localizado dentro do link “Gramática”. Se o aluno procurar no link “Pronomes Pessoais” também pode obter as informações igualmente contidas no link específico. Em ambos, através de um estudo comparativo, o aluno obtém explicações e exemplos com áudio em uma lista de

dezesseis verbos no presente de indicativo e no imperativo afirmativo. Na segunda página do link “voseo”, podemos observar o uso do “vos” em onze frases também com opção de áudio em espanhol. Todas as frases apresentam-se seguidas de suas traduções escritas logo abaixo entre parênteses. Na terceira página do mesmo link denominada “exercícios”, é possível realizar dez atividades, cada um contendo três opções para testar os conhecimentos sobre o “vos” com “feedback”, ou seja, é possível verificar a cada atividade, e ver a solução. Caso ainda tenha dúvidas, poderá “limpar” corrigindo o exercício se perceber o equívoco na resposta.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, foi possível refletir sobre as características marcantes do ensino da língua espanhola no Brasil e analisar os Portais e Educacionais que se apresentam atualmente como recursos que aproximam falantes nativos de estudantes brasileiros.

Os Portais Educacionais de ensino de espanhol para brasileiros podem ser considerados grandes ferramentas aliadas dos professores num processo interessante, dinâmico e inclusivo que colabora para a construção de novos conceitos que aproximam povos e aceitam o diferente numa convivência harmônica.

Desta forma, alunos e professores tem a possibilidade de se lançar em novas perspectivas de aprendizagem mútua, verdadeira e significativa para ambos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL; Lei de Diretrizes e Bases. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC, 1996.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O Bom Professor e sua Prática*. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- FERNANDEZ, Francisco Moreno. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org). *O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 14-34.
- FIORIN, J. L. Considerações em torno do projeto de Lei 1676/99. In: FARACO, C.A. *Estrangeirismos – guerras em torno da língua*. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997
- GODENZZI. Juan C. Introducción/Diversidad histórica y diálogo intercultural. *Perspectiva latinoamericana*. Tinkui Boletín de Investigación y Debate, Universidad de Montre al, n.1,

Invierno 2005, p. 09. Disponível em: Acesso em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3302998.pdf> 02/04/2017.

GOETTENAUER, Elzimar e BARROS Cristiano. Espanhol: Ensino Médio Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.292 p. : il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 16)

HENRÍQUEZ UREÑA, P. *Observaciones sobre el español en América y otros estudios filológicos*. Buenos Aires: Academia Argentina de Letras, 1976.

HUMBLÉ, P. R. M. O uso de corpora no ensino de línguas. Alguns exemplos do português e do espanhol. In: *Linguística e ensino: Novas tecnologias*. Loni Grimm Cabral e Pedro de Souza (Eds.). Blumenau: Nova Letra, 2001, p. 157-180.

IRALA, Valesca Brasil- Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 99-120, jul./dez. 2004

MORÁN, J. M. Como utilizar as tecnologias na escola? In: *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2007, p. 101-111.

PRODUÇÃO TEXTUAL E GÊNEROS DISCURSIVOS NA AULA DE INGLÊS

Cíntia Alves Dias (PUCRS/CAPES)

1 INTRODUÇÃO

Ao introduzirmos os estudos de Gêneros de Discurso, começamos a compreender a importância dessa área para o ensino, desenvolvimento e aprimoramento da língua materna. No Brasil, apesar do incentivo à leitura, com o qual as crianças podem entrar em contato com diferentes gêneros textuais, como alunos eles não experienciam o ensino do português e da escrita através desses mesmos textos, de maneira que eles aprendam a elaborar diferentes gêneros e não apenas regras gramaticais. Sendo assim, ao refletirmos em como foi o nosso processo de aprendizado da língua materna, percebemos algumas dificuldades devido às nomenclaturas e todas as regras que possuímos na gramática da língua portuguesa. Bakhtin, em seu livro *Questões de Estilística no Ensino da Língua*, critica um modelo de ensino engessado, no qual o professor só está interessado em repassar as regras gramaticais para o aluno, sem ao menos buscar gerar nele o interesse do porquê aquela forma gramatical existe ou de como se pode fazer uso dela na escrita de um texto.

No ensino de língua materna, no caso, no ensino do português no Brasil, como professores, sabemos o quanto é difícil de gerar esse interesse no aluno, considerando os prazos a serem cumpridos e o currículo a ser ensinado, sem muitas vezes podermos escolher o que realmente queremos ensinar por estarmos presos ao material didático escolhido pela escola. Além de termos um modelo de ensino bastante focado na forma/estrutura da gramática, ao invés de focarmos em como essa gramática pode ser posta em prática, o que acaba gerando mitos, segundo afirma Bagno (1999), de que o brasileiro não sabe falar português ou de que o português é muito difícil, mesmo sendo a língua que usamos e conhecemos desde as nossas primeiras palavras.

Se é complicado para pensarmos em um ensino focado em lecionar gêneros de forma significativa para os alunos em língua materna, como isso poderia ser feito em uma aula de língua estrangeira? Assim como embasamos o ensino do português em teorias gramaticais, o ensino do inglês⁷¹ nas escolas, públicas ou particulares, ou cursos particulares, pelo menos em todos que tive a oportunidade de conhecer a metodologia, também estão embasados no ensino da gramática para que, talvez, depois, possa haver uma produção escrita fazendo uso da gramática aprendida. Esse modelo de ensino acaba gerando no aluno de língua estrangeira o

⁷¹ Nesse artigo, irei me referir a língua discutida aqui, como língua inglesa ou língua estrangeira, mas sem ter a preocupação de levantar discussões teóricas de qual seria o melhor termo a ser usado.

mesmo receio que ele demonstra ao aprender sua língua materna, pois ele se vê rodeado de nomenclaturas e regras gramaticais, de tal forma, que acredita que não seria possível realmente aprender a língua da maneira que desejam, tornando a fluência na língua alvo algo inatingível aos olhos do aluno iniciante.

Esse artigo, portanto, surgiu da ideia de discutir esse ensino de gêneros em inglês, pois seria de grande importância que os alunos pudessem desenvolver não só as regras gramaticais, mas que pudessem ter um contato significativo de produção textual. Para isso, esse trabalho se propõe a analisar as propostas de textos elaboradas para alunos de um curso privado de inglês, entre idades de 12 e 18 anos, considerando quatro níveis de *Teenagers*, assim como, comparar as produções textuais pedidas em quatro avaliações, uma para cada livro da *Choices*, que é o livro da série para adolescentes da *Pearson*.

Para fazer essa análise, foram pegadas as propostas de *writing* das avaliações finais que são elaboradas pela *Pearson* de acordo com o conteúdo que teria sido trabalhado em aula durante o semestre. Os níveis trabalhados nesse artigo serão os T1, T3, T6 e T8⁷², sendo o T1 o nível mais básico, e o T8 o nível mais alto. Não iremos analisar nenhuma produção feita pelos alunos, apenas nos ateremos a observar se as propostas são adequadas, ou seja, se consideram o que foi aprendido em aula, e se demandam dos alunos uma produção textual significativa e autônoma.

A fim de elaborar esse estudo da melhor maneira, foram usados referenciais como Marcuschi (2008), para embasar como as questões de gêneros discursivos vem sendo abordadas atualmente, assim como Maingueneau (2013), com o intuito de trabalhar os tipos de discurso, de enunciado e de texto. Outro aporte teórico de grande importância é Bakhtin (2013, 2016), que apoia um plano de aula que induza os alunos a produzirem textos significativos e de maneira autônoma, além de propor um modelo em que a gramática também faça sentido na produção textual dos alunos. Dessa forma, é possível refletir em como podemos melhorar o ensino de gêneros textuais nas aulas de língua estrangeira.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

De acordo com Marcuschi (2008), o estudo dos gêneros não é algo novo, pois teria pelo menos vinte e cinco décadas que vem sendo pesquisado no Ocidente, tendo em vista que esse

⁷² Os níveis trabalhados na escola com esses livros são: T1/T2 (Elementary Book), T3/T4 (Pre-Intermediate), T5/T6 (Intermediate) e T7/T8 (Upper-Intermediate). Os níveis trabalhados nesse artigo não foram escolhidos aleatoriamente, mas de acordo com os níveis que eu já tive a oportunidade de lecionar e tenho conhecimento de como os alunos são preparados durante as aulas para o *writing* da prova.

estudo teria começado com Platão. Hoje os estudos continuam, mas com uma nova visão e com perspectivas teóricas atuais. Sendo assim, a expressão "gênero", vem sendo usada de maneira cada vez mais frequente e em número cada vez maior de áreas de investigação:

Teóricos da literatura, retóricos, sociólogos, cientistas da cognição, tradutores, linguistas da computação, analistas do discurso, especialistas do Ensino de Inglês para Fins Específicos e professores de língua. (MARCUSCHI, 2008, pg. 149)

Como podemos ver acima, as áreas que tem se interessado pelo estudo dos gêneros, são bastante diversificadas. Entre os interessados estão especialistas do Ensino de Inglês para Fins Específicos, assim como professores de língua. Poderíamos afirmar que esse interesse se dá porque a análise do gênero, segundo Marcuschi (2008), engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. Todas essas características são de grande importância para diversas áreas, como visto acima, em especial acredito que seja importante para o ensino e aprendizagem da língua estrangeira, que é o tema desse artigo.

Nas aulas de língua materna parece ser mais palpável para nós, professores, pensarmos em gêneros discursivos e entendermos a necessidade dos nossos alunos de desenvolverem uma certa autonomia de escrita e leitura nos mais diversos gêneros. Realmente é de grande importância que os alunos consigam desenvolver suas habilidades de escrita e leitura em diferentes gêneros trabalhados em aula, mas até onde iria essa preocupação em uma aula de inglês? O autor afirma que cada gênero textual tem um propósito bastante claro que lhe determina e lhe dá uma esfera de circulação. Em uma sala de aula, então, poderíamos dizer que o propósito do texto a ser produzido seria apenas porque foi pedido pelo professor ao aluno e ele só o produziria pela necessidade de ser avaliado. Entretanto, não haveria uma esfera de circulação para o texto produzido, além da leitura do texto pelo professor, o que de certa forma não seria o incentivo ideal para uma produção textual.

Marcuschi (2008) também nos diz que todos os gêneros possuem uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e pela forma, o que poderia ser mais fácil de compreender na língua materna. Entretanto, em uma língua estrangeira, esse reconhecimento de função já se torna mais difícil de ser considerado pelo estudante, sendo a idade um fator importante para isso, pois adolescentes, na sua grande maioria, estão em um curso de línguas pela vontade de seus responsáveis e não por interesse próprio. Diferente dos adultos, que já procuram o curso com o interesse de aprender porque tem necessidades específicas.

Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social (Miller, 1984) corporificadas na linguagem, somos levados a ver os gêneros como *entidades dinâmicas*, cujos limites e demarcações se tornam fluidas. (MARCUSCHI, 2008, pg. 151)

Como podemos ver, de acordo com autor, os gêneros textuais são elaborados para atividades culturais e sociais e não devem ser estruturas estanques ou rígidas, mas *entidades dinâmicas*, que precisam ser produzidas com autonomia pelo autor. Por isso, a importância do aluno em compreender a relevância de suas produções escritas e ter conhecimento de questões gramaticais e culturais para que seus textos sejam relevantes, não só para o leitor (professor), mas para o próprio aluno em seu processo de escrita. Um dos pontos levantados por Marcuschi (2008) para que isso seja possível é de que o ensino deve ser culturalmente sensível:

Não há dúvidas de que o ensino deve ser culturalmente sensível. O problema central é: como isso pode e deve passar para o livro didático num país culturalmente heterogêneo como o nosso? Este aspecto é muito polêmico e sobre ele não há consenso. (MARCUSCHI, 2008, pg. 172)

O autor, ao se referir ao Brasil, fala da complexidade de se ter um ensino culturalmente sensível por causa do tamanho do nosso país, o que faz com seja difícil produzir um livro didático que se preocupe com a questão cultural e, com isso, instigue o aluno a elaborar produções que sejam significativas. A questão, nesse caso, seria como o ensino ou o livro didático do inglês poderia ser culturalmente sensível, considerando que a maioria dos professores de inglês não tiveram a oportunidade de conhecer a cultura para saber se as produções estão sendo significativas, ou se os livros realmente mostram uma realidade referente ao uso da língua, coerente com a ensinada em aula. Entretanto, acredito que no ensino de línguas, também é possível considerar algo culturalmente sensível, temas que fossem do interesse do aluno e que fizessem sentido para a idade, através dos quais fosse possível desenvolver discussões produtivas que gerassem textos relevantes para ambos os lados, aluno e professor.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, possuímos um ensino de inglês nas escolas públicas e particulares, de certa forma, deficiente em nosso país, tanto que muitos acabam procurando cursos particulares para ajudar a preencher esse espaço. Entretanto, como vemos na citação abaixo, seria direito do aluno possuir uma educação de qualidade na qual pudesse ser garantido a ele um engajamento discursivo.

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira. (PCN LÍNGUA ESTRANGEIRA, pg 19)

Além de falar do direito que é garantido ao aluno, esse trecho nos fala até de estratégias a serem usadas em aula para que pudéssemos tornar o aluno um ser discursivo. Pensando, então, na aula em um curso particular, seria ainda mais favorável para o aluno ter esse contato com a parte cultural e social para que seja possível fazer essa construção através dos processos sociais por meio da utilização de uma língua estrangeira, já que no curso podemos propor uma imersão completa do aluno desde o momento em que ele entra na escola, até os planos de aula preparados pelo professor.

Outro detalhe importante sobre formar um ser discursivo é considerado por Maingueneau (2013), pois, para que esse ser seja formado é necessário que ele saiba o que precisa ser enunciado por ele ou o que seria realmente um discurso. O autor, ao falar sobre texto, discurso e enunciado, nos mostra que o discurso é uma organização para além da frase, ou seja, não é apenas uma sequência de palavras ou de um conjunto de regras gramaticais, é algo que constrói um significado e também precisa ser significativo para aquele que o enuncia, sendo de forma oral ou escrita. O discurso também é orientado, pois ele se constitui em função de uma finalidade, que, para o aluno, em sua maioria, seria apenas a nota da avaliação, sem ter um objetivo que fosse de fato significativo para os alunos, e os levasse a produzir enunciados autônomos e que agregassem conhecimento não só linguístico, mas também cultural.

Maingueneau (2013) também afirma que o discurso é interativo, e essa característica não deve ser apenas do discurso oral, considerando que no momento que o aluno escreve ele busca interagir com o coenunciador, no caso, o professor que vai ler o texto. O discurso também é contextualizado, pois é necessário que ele esteja dentro de um contexto para que seja atribuído um sentido ao enunciado, assim como deve ser assumido por um sujeito, que no nosso estudo, seria o aluno, que precisaria compreender seu papel em assumir uma atitude com relação àquilo que diz e em relação ao seu coenunciador. O autor também sugere classificações interessantes para dividir os gêneros de discurso e serão citadas algumas consideradas relevantes para esse estudo. Um gênero, portanto, pode ter diferentes funções, pode ter funções da linguagem (referencial, emotiva, conotativa, fática, metalinguística, poética), assim como pode ter funções sociais (religiosa, lúdica ou de contato, entre outras que estão incluídas nos nossos contextos sociais diários). Como referido anteriormente, é importante que o aluno reconheça a função de

seu texto para que ele possa escrevê-lo de forma que seja significativo pra ele, pois elaborar uma produção textual, apenas por nota, não torna a produção relevante o suficiente para o aluno.

Outra sugestão feita por Maingueneau (2013) é de que os gêneros são atividades sociais e, por isso, precisam ter uma finalidade reconhecida, ou seja, ter o objetivo de fazer ou dizer algo; assim como precisam ter um enunciador e um coenunciador, em sala de aula esses papéis podem ser invertidos o tempo todo, pois tanto o aluno quanto o professor podem ser enunciador e coenunciador do enunciado, mas cada um deles possui direitos, deveres e saberes correspondentes, considerando que cada um exerce um papel na sociedade e em sala de aula; todo gênero de discurso também tem lugar e momento legítimos, pois é necessário saber que gênero é o mais adequado para determinado momento, da mesma maneira que é fundamental assegurar a comunicação através de produções orais e escritas.

Além de ter a capacidade de reconhecer a função do texto a ser elaborado, como visto nos parágrafos anteriores, Bakhtin (2013) afirma que é importante que o aluno, como sujeito de seu texto, seja capaz de elaborar textos que sejam autônomos e significativos para os alunos. Ao trabalhar com alunos adolescentes, podemos observar o que é descrito abaixo:

Os alunos passam a ter receio de qualquer expressão original, qualquer locução diferente dos padrões livrescos por eles conhecidos. Eles escrevem para a leitura e não põem o texto escrito à prova da voz, da entonação e do gesto. É verdade que a sua linguagem torna-se mais correta do ponto de vista formal, mas ela é privada de personalidade, de cor e de expressividade. Os alunos entendem o caráter livresco dessa linguagem como algo positivo, bem como a sua diferença em relação ao discurso oral, vivo e livre. (BAKHTIN 2013, pg. 41 e 42)

Na citação acima, o autor se refere a uma aula de língua materna, e, ainda assim, observa dificuldades na escrita dos alunos, pois eles têm receio de se expressar de maneira equivocada em seus textos e, por isso se prendem aos modelos que já conhecem. O mesmo acontece nas aulas de língua inglesa, tendo em vista que os estudantes não confiam no conhecimento que possuem da língua que estão aprendendo e acabam, na maioria das vezes, se prendendo aos exemplos dados em textos lidos em aula, o que faz com que os alunos escrevam textos privados de personalidade e expressividade.

3 METODOLOGIA

Esse estudo surgiu da ideia de discutir a importância dos gêneros discursivos no ensino de língua inglesa, tendo em vista a dificuldade encontrada pelos alunos de fazerem produções autônomas e, ao mesmo tempo, significativas para os alunos. Por ser professora de inglês, busquei trabalhar a realidade das produções textuais dos alunos em aula e nas provas finais de

alguns níveis de adolescente nos quais já tive a oportunidade de lecionar anteriormente. Sendo assim, a pesquisa foi feita a partir de um levantamento das propostas de *writing* a serem elaboradas pelos alunos nas provas finais da escola de inglês. Como as propostas são desenvolvidas pela editora dos livros, sendo igual para todas as escolas que trabalham com o mesmo material didático e, devem, portanto, estar relacionadas com o conteúdo trabalhado no livro durante o semestre, também foi feita uma comparação do que foi pedido na prova com o conteúdo que foi trabalhado no livro.

O material didático que foi utilizado para essa análise foram os livros de inglês da *Pearson*, no caso, os livros usados para adolescentes, que são os da série da *Choices*. Os níveis trabalhados foram o T1, T3, T6 e T8, correspondentes aos livros *Choices Elementary*, *Choices Pre-Intermediate*, *Choices Intermediate* e *Choice Upper-Intermediate*, respectivamente. Os níveis foram escolhidos por causa da minha experiência em lecioná-los e, com isso, já conhecer as propostas dos textos, podendo analisá-los com mais competência.

Para a realização desse estudo, foi feito um levantamento teórico baseado nos textos lidos durante a disciplina de Gêneros do Discurso, ministrada em 2017/01, no programa de Pós-Graduação da PUCRS. A partir dessa revisão teórica, foi possível fazer o embasamento das discussões desenvolvidas no decorrer desse artigo, trazendo autores como Bakhtin, Marcuschi e Maingueneau para o texto, com o intuito de abordar questões como autonomia na escrita, importância de estudos dos gêneros na atualidade, assim como explorar as formas e funções dos gêneros textuais.

4 DISCUSSÃO

Como foi dito anteriormente, serão analisadas propostas de *writing* de quatro diferentes avaliações, de quatro níveis de adolescentes. Serão considerados os quatro níveis para que possa haver uma comparação com relação aos níveis, pois à medida que o nível aumenta, aumenta também o nível de conhecimento da língua, assim como a cobrança por parte do professor e além do aumento na dificuldade, requerendo mais autonomia e criatividade do aluno para que produza um texto pertinente e coerente ao padrão exigido.

A primeira proposta a ser analisada é a da prova final do T1, nível inicial dos adolescentes, baseada no livro *Choices Elementary*. A atividade proposta aos alunos é de que escolham uma memória real ou que inventem uma memória sobre uma festa com seus amigos e escreva sobre isso, tendo que mencionar alguns pontos essenciais para isso, como: quando foi, o que foi, quem estava com você, o que aconteceu, se a festa foi divertida, triste, empolgante ou entediante e o que aconteceu depois.

Durante a segunda parte do semestre, os alunos aprenderam o *Simple Past*, assim como alguns adjetivos para descrever memórias, falar sobre datas e utilizar alguns *Time linkers*. Na proposta mencionada, foi pedido que eles fizessem uso dessas estruturas desenvolvidas anteriormente em aula, o que tornaria a escrita dos textos, de certa forma, relevante para os alunos, já que eles colocariam em prática conteúdos que eles tiveram a oportunidade de trabalhar em aula e, assim, melhor compreender o seu uso.

A proposta do *writing*, feita para o T3, é bem parecida com a do T1 com relação à estrutura do que foi pedido e do que será avaliado. Tem um roteiro a ser seguido que pede que os alunos descrevam uma foto, dando algumas informações consideradas relevantes, como: sobre o que é a foto, de onde ela é, o que está acontecendo, quem está na foto, o que eles estão fazendo, o que eles estão sentindo, como está o clima e o que mais eles podem ver na foto. Um ponto interessante a ser observado é de que, para iniciantes, é importante que haja um roteiro bem definido para escrita do texto, pois eles ainda não se consideram capazes de fazer um uso pleno da língua. Como afirma Bakhtin (2013), os alunos passam a ter receio de usar qualquer expressão original ou que esteja fora de um contexto que já seja conhecido por eles previamente.

Até o dia da prova, os alunos tiveram contato com conteúdos como: *Present Simple and Continuous, linkers (and, or, but, and then)*, vocabulários sobre corridas e equipamentos, descrever fotos e adjetivos, entre outros conteúdos que foram mais trabalhados em aula, mas que não foram considerados na produção textual. Ao analisarmos a proposta desse *writing*, depois de ter aplicado essa prova mais de uma vez, pude notar a dificuldade dos alunos em produzir um texto através das informações pedidas. Na proposta do T1, por exemplo, é possível que o aluno produza um texto que descreva uma situação passada vivenciada por eles, que com o vocabulário e uso dos instrumentos linguísticos, seria uma produção mais relevante para quem escreve e para quem a lê, pois aguça a curiosidade do leitor/professor de ver o que o aluno foi capaz de produzir com o conhecimento que ele já possui da língua inglesa. Já na proposta do T3, sempre percebi a dificuldade dos alunos de produzir algo significativo para eles, apesar de terem visto durante o semestre como descrever uma foto, a proposta não é instigante, não insita o uso da criatividade e da autonomia do aluno, muito menos a curiosidade do leitor, pois o leitor/professor já sabe o que vai ser abordado no texto e só precisa estar atento se o aluno respondeu a todas as perguntas.

Apesar de terem aprendido alguns *linkers* para ajudar na construção do texto, o tipo de foto oferecido para descrição e as perguntas feitas para ajudar na composição do texto, tornam bastante difícil a produção de um texto coeso e coerente por parte dos alunos, pois eles apenas buscam responder as perguntas e não encontram nenhum outro incentivo para produzir um texto

que seja relevante para eles. A proposta da prova poderia ter sido baseada em outros conteúdos desenvolvidos em aula que ajudariam os alunos a produzirem algo que fosse mais significativo e que instigasse mais a criatividade deles, como produzir um convite para uma festa ou falar sobre algum jogo que eles gostassem, que são temas que foram trabalhados previamente em aula e os ajudariam a escrever um texto mais interessante, tanto para eles quanto para o leitor/professor, assim como poderia desenvolver a autonomia e a criatividade do aluno, por já conhecer a forma e a função da proposta pedida.

A terceira proposta estudada é o *writing* da prova final do T6, que pede que os alunos escrevam uma carta se candidatando a uma vaga de emprego de verão em um hostel. Para a elaboração desse texto, são sugeridas algumas ideias do que deve ser colocado no texto: explicar o porquê você está escrevendo, falar de você e de suas habilidades, dizer o porquê você está interessado no trabalho, além de fazer uso de alguns *purpose linkers* e de uma linguagem formal adequada ao tipo de texto. O gênero carta ainda é bastante usado em contextos relacionados a emprego, pois muitos empregadores pedem cartas de recomendação, ou como visto acima, uma carta que demonstre as qualidades do candidato e indiquem o motivo do interesse pela vaga; assim como ao desejar sair do emprego, é necessário redigir uma carta demissão. Devido ao uso desse gênero, nesse contexto, ainda ser bastante atual e poder, futuramente ser a realidade de alunos que se encontram na faixa etária a que a aula é direcionada, esse tema pode ser considerado relevante para o aluno.

Além de a proposta ser atual e relevante, trabalha aspectos que foram trabalhados em sala de aula, não somente ligados à gramática e ao vocabulário, mas os alunos tiveram a oportunidade de produzir algo parecido em aula. O aluno foi exposto durante as aulas da segunda parte do semestre a toda gramática que seria necessária para a elaboração desse *writing*, incluindo vocabulário sobre carreiras profissionais, linguagens formais, análise e elaboração de *Curriculum vitae*, em inglês, assim como a própria carta de candidatura para uma vaga. Já sendo conhecedor da forma e da função do texto, como afirma Marcuschi (2008), torna-se mais fácil para o aluno produzir gêneros que não sejam apenas estruturas estanques ou rígidas, apesar de precisar obedecer a algumas normas, mas ele é capaz de produzir algo que seja culturalmente relevante e dinâmico baseado no conhecimento da língua adquirido até então.

A próxima, e última, proposta a ser analisada é a do T8, nível final da série da *Choices* para adolescentes. A ideia é que o aluno termine esse livro na escola com o nível de Upper-Intermediate, sendo capaz de se comunicar com fluência e espontaneidade na língua inglesa, tanto de forma oral quanto escrita. Espera-se que o aluno, ao chegar nesse nível, tenha todo o conhecimento prévio, adquirido até então, incorporado ao seu vocabulário para ser usado de

modo criativo e autônomo, estando prontos para compreender questões culturais e de diferentes áreas em que a língua pode ser usada, assim como elaborar discursos orais a partir desse conhecimento.

O *writing* propõe que os alunos olhem o anúncio para um curso e escrevam um email perguntando mais informações como o que inclui o preço, mais detalhes dos cursos opcionais, mais informações sobre as viagens e acomodações, assim como pede para que inclua *linkers of purpose, result and cause*. Durante o semestre, os alunos tiveram contato com diversos conteúdos gramaticais e de vocabulário que não foram requisitados diretamente para a escrita do texto final. A proposta, em si, estaria baseada em todo conhecimento prévio que o aluno possuiria da língua e teria que colocar em prática, demonstrando sua capacidade de fazer uso da língua de forma coerente e adequada ao seu nível. Entretanto, uma das últimas atividades vista em aula, seria uma produção textual referente a um curso de verão bastante parecida com a apresentada. Sendo assim, podemos considerar que o aluno, como já teve contato com uma proposta semelhante, teria capacidade de elaborar um texto que fosse relevante, com fluência e espontaneidade, como é exigido do seu nível ao término do curso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como tem sido ressaltado ao longo desse trabalho, o principal objetivo era analisar se as propostas de *writing* das provas finais elaboradas pela *Pearson* condiziam com o conteúdo desenvolvido em aula, assim como observar se elas exigiam do aluno um conhecimento de forma e de função de diferentes gêneros discursivos cobrados no decorrer dos semestres. Como professora, já tendo lecionado todos os níveis demonstrados nesse estudo, acredito que existem alguns pontos que precisam ser melhorados com relação às propostas de *writing* elaboradas para as avaliações.

Como visto, cada nível deve ser cobrado de acordo com o conhecimento que foi adquirido até então, para que eles sejam capazes de usar a gramática e o vocabulário aprendido não de maneira estanque, mas de modo que faça sentido para eles. O aluno tem que ser capaz de elaborar um discurso, ou seja, elaborar algo que vá além de uma junção de frases, que gere uma interação com o seu leitor, mesmo que este seja apenas o professor. A finalidade da escrita de seu texto deveria ir além da nota, pois a proposta poderia interessar de tal forma ao aluno, que ele sentisse interesse em escrever e ver a reação do professor ao ler.

A língua tem ainda uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que está falando. O pensamento criativo, original, investigativo, que não se afasta da riqueza e da complexidade da vida, não é capaz de se desenvolver nas formas da linguagem

impessoal, uniformizada, não metafórica, abstrata e livresca. O destino posterior das capacidades criativas de um jovem depende em muito da linguagem com a qual ele se forma no ensino médio. O professor tem essa responsabilidade. (BAKHTIN 2013, pg. 42 e 43)

Como podemos ver na citação acima, a autonomia do aluno não pode ser desenvolvida através de modelos estanques e formas gramaticais rígidas, o professor tem a responsabilidade de mostrar, em aula, algo que vá além apenas de formas e funções, mas que leve o aluno a compreender o uso que ele está fazendo da língua e as habilidades linguísticas adquiridas por ele no decorrer dos anos de aprendizado. Devemos nos preocupar com o que ensinamos para os nossos alunos, o problema é que muitas vezes nos vemos presos às formas de linguagem livrescas, sem mostrar para o nosso aluno o mundo inesgotável de conhecimento que ele pode adquirir. Em uma aula de inglês, precisamos estar sensíveis aos avanços culturais, às novas palavras que surgem, aos novos usos que elas recebem, o próprio livro poderia estar mais focado nessa língua viva, ao invés de apresentar um monte de nomenclatura gramatical, sem propor um uso significativo.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. Preconceito linguístico — o que é, como se faz. São Paulo: Ed. Loyola, 1999
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. Org., trad., posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. RJ: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. Questões de estilística no ensino da língua. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- MAINGUENEAU, D. Discurso e análise do discurso. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editoria, 2015.
- MARCUSCHI, L.A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. SP: Parábola, 2008.
- PCNs. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais, Língua Estrangeira 1998, Brasília. Disponível online: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf. Acesso em 08 de julho de 2017.
- SIKORKYNSKA, Anna; HARRIS, Michael. Choices Upper-Intermediate Book. Harlow, England: Pearson Education Limited, 2014.
- SZLACHTA, Emma. Choices Elementary Book. Harlow, England: Pearson Education Limited, 2014.
- SZLACHTA, Emma. Choices Intermediate Book. Harlow, England: Pearson Education Limited, 2014.

TENNANT, Adrian. Choices Pre-Intermediate Book. Harlow, England: Pearson Education Limited, 2013.

O CONCEITO DE LÍNGUA A PARTIR DA PERSPECTIVA DO SIGNO IDEOLÓGICO

Ma. Cristiane Lenz (UFRGS)

1 INTRODUÇÃO

Neste espaço, objetivamos compreender de que forma o conceito de signo ideológico, desenvolvido na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2009), contribui para pensarmos a língua enquanto objeto material que se constitui na relação com a história.

A partir dessa leitura, buscamos compreender as especificidades do conceito de signo ideológico proposto por Bakhtin / Volochínov (*op. cit.*). Ao sair da dicotomia saussuriana significado e significante, os autores também vão além do plano linguístico, concebendo uma definição de signo que expõe as relações históricas e ideológicas que o constituem. Segundo os autores, o signo é o lugar de materialização da ideologia, e, portanto, é imprescindível tratar dessas duas noções de forma conjunta. É na relação entre signo e ideologia que compreendemos a reflexão dos autores sobre esses conceitos.

Ademias, Bakhtin / Volochínov trazem, no interior de sua reflexão filosófica e teórica, algumas materialidades que estão a serviço da ampliação de seu pensamento e da elaboração prática da teoria do signo ideológico. Além de movimentarmos estas materialidades, também propomos o resgate de outros exemplos cotidianos para contemplar o signo ideológico como um elemento passível de representação e de constituição histórica.

2 O SIGNO IDEOLÓGICO

Na perspectiva materialista de Bakhtin / Volochínov (2009) a língua é pensada sob o ponto de vista de sua relação com a ideologia. Essa relação começa pelo conceito de signo ideológico, que, segundo os autores (*op. cit.*), é o material da ideologia, conforme observamos na seguinte afirmação: “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia.” (2009, p. 31)

Na medida em que remete a algo que se situa em seu exterior, o signo é um elemento material que não é concebido no interior do sistema linguístico, e sim, se constitui a partir de um exterior. Nesse sentido, é preciso considerar a necessidade de partir do signo para pensar o funcionamento da ideologia na língua.

Bakhtin / Volochínov (2009) refletem que o signo, ao se constituir ideologicamente reflete a realidade e, ao mesmo tempo, refrata uma outra realidade. (*op. cit.*) Ao refletir, ele

representa uma realidade e nos permite apreender aspectos dessa realidade. Essa representação se deve ao seu caráter material, ou seja, à forma como o signo existe como um elemento material na sociedade. No entanto, a representação é apenas parcial, não nos deixa apreender o todo. Isso se dá pelo fato de que o signo, ao refletir uma realidade, refrata outra. A ideia de que refrata uma realidade é essencial nessa concepção de ideologia, na medida em que entendemos que a capacidade do signo, enquanto elemento ideologicamente constituído, de refratar aspectos de uma realidade corresponde ao mecanismo ideológico de deixar ver uma parte, e, ao mesmo tempo, suprimir outra, na medida em que distorce uma outra realidade: “Ele [o signo] pode distorcer essa realidade. Ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc.” (op. cit., p. 32) Então, o signo, ao ser produzido no interior de determinadas condições sociais e históricas, reflete uma parte dessas condições, mas também não permite que outra parte seja vista, visto que a ação de refratar implica um desvio de algo que estava seguindo um curso, e que, portanto, não permite mais que vejamos o seu início ou o seu percurso.

Nesse ponto nos perguntamos sobre a razão pela qual o signo não simplesmente reflete uma realidade, mas também a refrata. Essa questão deve ter sua reflexão embasada na característica material e na função simbólica do signo, pois é preciso pensar qual a relação desse elemento material, que adquire uma função simbólica, com a realidade que representa. Buscamos a reflexão sobre essa relação em um artigo de Mika Lähteenmäki (2012), de cujo pensamento apreendemos que se o significado de um signo não pode ser ligado diretamente ao seu referente, na medida em que o signo não está conectado com a realidade de uma forma predeterminada, então não há uma correspondência entre o objeto significante e o objeto significado. O autor afirma:

Na visão de Voloshinov [...] o signo é um objeto material que substitui ou retrata alguma parte da realidade. Contudo, o significado de um signo não pode ser identificado como o seu referente ou com o conteúdo referencial, pois os signos linguísticos, enquanto objetos materiais, não estão conectados com a realidade de uma forma predeterminada, mas sim, por via de um uso situado de signos, por sujeitos socialmente organizados. Dessa forma, as expressões linguísticas não retratam diretamente a estrutura preestabelecida da realidade, o que significa que a explicação do significado em Voloshinov não é uma versão de uma simples teoria da correspondência unilateral preestabelecida entre o objeto significante e o objeto significado. (p. 107)

Esse pensamento suscita uma reflexão que parte do fato de que o signo, pensado sob a ótica materialista, não preexiste a uma organização social, e sim, se constitui a partir dessa organização. Desse modo, o seu significado não está preestabelecido, mas depende do ponto de vista dos sujeitos socialmente organizados que o utilizam. Logo, se o signo é produzido no interior de determinadas condições sociais e históricas, e não de outras, ele irá representar uma

parte da realidade, e deixar outra de fora dessa representação. Então, por conta da sua natureza material e simbólica, enquanto objeto cujo significado não preexiste às determinações sócio-históricas, o signo não corresponde a uma representação exata da realidade, pois sempre apreende uma realidade e não outra.

A ideia de que o signo não se constrói como um significado constante e imutável se opõe à noção saussuriana de signo linguístico. O Curso de Linguística Geral (1995) traz a noção de signo como a união de um conceito e uma imagem acústica, ou seja, de um significado e um significante. Essa concepção estabelece que o signo é uma unidade pronta e acabada no interior do sistema linguístico. Nesse sentido, os significados já estão previamente atrelados a um significante, e essas unidades estão disponíveis para serem utilizadas pelos falantes.

A noção de signo ideológico proposta por Bakhtin / Volochínov (2009) se opõe a isso na medida em que, para os autores, o signo não preexiste ao seu uso pelos indivíduos socialmente organizados. Tampouco ele existe no interior de um sistema de formas linguísticas, como um significado estático, arbitrariamente conferido a uma forma. O signo ideológico é uma unidade material, que passa a existir e a significar na situação de seu uso, e se constitui a partir de uma exterioridade social e histórica na qual é produzido.

Bakhtin / Volochínov (2009) refletem que todo corpo físico pode adquirir um valor que ultrapassa a ordem do pragmático, tomando um caráter ideológico. Atentemos para a seguinte passagem:

Em si mesmo, um instrumento não possui um sentido preciso, mas apenas uma função: desempenhar este ou aquele papel na produção. E ele desempenha essa função sem refletir ou representar alguma coisa. Todavia, um instrumento pode ser convertido em signo ideológico: é o caso, por exemplo, da foice e do martelo como emblema da União Soviética. A foice e o martelo possuem, aqui, um sentido puramente ideológico. Todo instrumento de produção pode, da mesma forma, se revestir de um sentido ideológico [...] Nem por isso o instrumento, assim tratado, torna-se ele próprio um signo. (op. cit., p. 32)

Conforme compreendemos, a foice e o martelo deixam de ser meras ferramentas de trabalho e tornam-se uma representação dos interesses dos trabalhadores do campo e da indústria. No entanto, é preciso pensar nesta ordem simbólica não em uma situação estática e transparente, mas sim na sua natureza histórica, que pressupõe a constante transformação do significado do seu referente. Ademais, é preciso pensar que os referentes poderiam ser sempre outros, e são tomados sempre de forma contraditória, na medida em que refletem uma realidade e refratam outra, ou seja, servem a determinados interesses, mas não são capazes de contemplar todas as forças que subjazem à própria materialidade. Nesse sentido, é preciso questionar o dito e o não dito nos significados que constituem um signo ideológico.

Na medida em que o signo adquire o seu caráter simbólico, ele encontra-se em relação de constituição com o que é da ordem do ideológico. Segundo os autores, “todo corpo físico pode ser percebido como símbolo” (op. cit, p. 31). Isso ocorre no momento em que um objeto que tem, a princípio, apenas uma função prática, e passa a apreender um sentido que se constitui em um redimensionamento das relações desse objeto com o meio social e histórico. Ele adquire, assim, o caráter de signo ideológico.

Compreendemos, então, que um corpo físico encontra o estatuto de signo ideológico não enquanto objeto que se presta a uma função, mas sim ao se constituir no interior das suas relações com a exterioridade. Ou seja, assim que adquire um sentido produzido por determinadas condições ideológicas, ele adquire um valor simbólico. Sendo dotado de conteúdo ideológico, se configura em um signo. Nesse caso, a foice e o martelo não são somente concebidos como instrumentos de trabalho, mas como signos que produzem o sentido de que a foice representa o instrumento de trabalho do campesinato e o martelo, o instrumento de trabalho do proletariado, e que essas classes estão à frente da luta comunista na União Soviética.

É importante compreender, então, que o signo não pode estar desvinculado da ideologia, pois é através dela que produz sentido. Um exemplo relativo a isso seria a vestimenta ou o estilo da aparência. O Black Power é frequentemente associado a um estilo de usar o cabelo, geralmente o cabelo negro usado espessamente para cima. No entanto, não é possível deixar de lembrar que o termo não pode ser colocado apenas em uma lista de cortes de cabelo, sem que se mencione que ele é uma construção histórica que se originou em um movimento de orgulho negro e luta pela igualdade de direitos entre as décadas de 1960 e 1970.

Para compreendermos a diferença entre o objeto “corte de cabelo” e de que forma o Black Power se constitui em um modo de luta e protesto a favor da igualdade racial, podemos pensar no contraste produzido pela seguinte imagem: uma pessoa afrodescendente com cabelos quimicamente alisados e a mesma pessoa com cabelo no estilo Black Power. O cabelo quimicamente alisado tenta se colocar de forma consonante aos valores hegemônicos da raça branca, enquanto que o estilo Black Power põe em destaque a negação destes valores e a afirmação de outros valores, que não são aqueles saberes dominantes. Neste contraste, é possível perceber que o estilo Black Power não pode ser tomado como simples modo de usar o cabelo sem que se considere o sentido de luta pela igualdade racial que se constitui ideologicamente e historicamente a partir dele. Ou seja, o valor desse corte de cabelo não está na questão estética, mas no sentido que ele adquire em um contexto onde o ideal de beleza africana é excluído. Assim, o Black Power passa a representar um gesto de resistência a essa exclusão.

Dessa forma, o signo não é um corpo físico destituído de sentido ideológico. O corpo físico pode ser apenas um objeto ou um instrumento com determinada função. Mas no momento em que esse objeto adquire sentido em um contexto social e histórico, ele se torna um signo ideológico, que se caracteriza por sua natureza material. Atentemos para a seguinte passagem de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2009):

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior. (op. cit., p. 33)

Nesse sentido, o corte de cabelo *Black Power*, enquanto signo que teve a sua representação simbólica construída historicamente pelos conflitos raciais, existe como a encarnação material da resistência de um grupo minoritário em uma sociedade em que os valores hegemônicos são aqueles do grupo muito comumente denominado caucasiano. Nesse sentido, o signo se constitui como um fragmento material da realidade porque permite apontar as contradições próprias da sociedade onde os padrões culturais e estéticos africanos são excluídos.

O fato de que o signo se constitui como um fragmento material da realidade possibilita a sua investigação como um objeto material de estudo, ou seja, como um objeto que apreende uma parte da realidade e a representa, e assim permite a sua observação. Para Bakhtin / Volochínov (2009), a materialidade do signo encontra-se em fenômenos como a cor, o som, o movimento, e podemos incluir a estes outros objetos que pertencem à prática cotidiana, tais como os rituais religiosos, os hábitos de alimentação, a vestimenta, entre outros. Por conta do seu caráter material, o signo repercute em diferentes esferas da realidade, produzindo seus efeitos em outros signos já existentes e redimensionando a forma de apreensão e de representação dos mesmos.

Para Bakhtin / Volochínov (2009), o signo ideológico está ligado às formas de comunicação social, ou seja, ele é a materialização da comunicação social. Então, o signo, enquanto material semiótico que representa as diferentes esferas da realidade, e assim, tem sua função na comunicação, encontra sua principal materialidade na palavra. Atentemos para a seguinte passagem de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (op. cit., p. 36):

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado

a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (grifo dos autores)

Compreendemos com isso que, para os autores, a palavra, enquanto objeto material que se constitui no interior de determinadas condições sócio-históricas, consiste na principal materialidade do signo, e essa sua constituição a partir de um exterior é que lhe confere o estatuto de signo ideológico. Ou seja, a palavra se constitui como signo ideológico a cada vez em que se produz como um objeto simbólico na história. Dessa forma, seu significado não existe como uma materialidade fixa e estável, mas sim se constrói a partir da sua utilização no interior de condições sociais e históricas. Logo, a mesma palavra pode ser usada com significados diferentes em diferentes condições. Da nossa leitura de *Marxismo e filosofia da linguagem* (2008), decorre que a palavra não preexiste ao seu uso, ela existe apenas como uma materialidade neutra que adquire um estatuto ideológico na medida em que passa a existir na sua função de comunicação, no interior de condições sócio-históricas. De acordo com os autores, a singularidade da palavra enquanto material semiótico reside na sua neutralidade, o que não ocorre com outras materialidades.

Para tomar um exemplo, podemos pensar na expressão musical enquanto material semiótico que apreende uma parte da realidade no interior da qual é produzida, e entendemos que essa expressão também é específica de um campo de criação ideológica. Ela existe enquanto expressão de um grupo que se integra a uma determinada realidade, e que constitui sua expressão a partir de um ponto de vista, que se engendra a partir do meio social e histórico. Essa expressão se constrói a partir de condições ideológicas de um mercado, que é o mercado capitalista da música.

A palavra, por sua vez, serve de expressão a todos os demais sistemas, e tem seu significado redefinido a cada uso. Nesse fato reside a sua neutralidade, ou seja, ela é neutra no sentido de que pode servir a diferentes fins em diferentes situações. Mas, ao ser utilizada, adquire seu caráter de signo ideológico, porque se define a partir do que é da ordem da história. Ou seja, seu significado poderia ser outro em uma situação social e histórica diversa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na medida em que a palavra é, ela mesma, o material por excelência do signo ideológico, então a língua deve ser compreendida sob o viés materialista de pensar as suas relações com a história, e, por conseguinte, com a ideologia. Este pode ser o primeiro passo

para ter um novo olhar sobre a própria gramática, sobre o ensino de língua materna e sobre as diferentes vertentes dos estudos da linguagem.

Esta breve discussão acerca do signo ideológico e da palavra como material do signo possibilita compreender a necessidade de uma compreensão da língua sob uma perspectiva material, ou seja, sob a ótica da sua materialidade. Estudar a língua em sua natureza material significa situar a palavra na história e compreender os sentidos que movimentam os próprios referentes. Significa estabelecer que a língua é o objeto material que permite a observação da cultura e a compreensão das contradições que constituem uma sociedade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. (Volochínov) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.

LÄHTEENMÄKI, Mika. Valentin Voloshinov: signos, ideologia e sentido. In: ZANDWAIS, Ana. (org) *História das Ideias: diálogos entre linguagem, cultura e história*. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.

EDUCAÇÃO CRÍTICA EM RELAÇÃO À QUESTÃO DE GÊNERO

Dóris Helena Soares da Silva Giacomolli (FURG)
Orientadora: Prof^a Dr^a Rubelise da Cunha

1 INTRODUÇÃO

Ao fazer uma aproximação das questões que envolvem gênero, buscamos, principalmente, a conceituação da teoria australiana Raewyn Connell. É de extrema valia a discussão conceitual oriunda dessas pesquisas sobre as masculinidades e a masculinidade hegemônica visto que o assunto tem provocado polêmicas e intenso debate público relacionados ao combate à discriminação e desigualdade de gênero. Sem apelar para o determinismo biológico, a estudiosa denuncia que tanto as teorias essencialistas, como as teorias construcionistas nos levam a uma mesma dicotomia do sexo e gênero. Connell compreende que, pelo conceito de gênero, será possível construir um arcabouço teórico que atenda à necessidade dos estudos sobre masculinidades. A teórica busca examinar como o poder é socialmente distribuído e o porquê de tantas subversões e tantos pontos mal definidos relacionados às disputas de poder entre os gêneros, e tanta exacerbação de sentimentos e desigualdades quando as questões de poder estão em discussão.

2 GÊNERO E AS RELAÇÕES SOCIAIS

Referindo-se a gênero e distribuição de poder; a socióloga Raewyn Connell escreve que gênero é uma categoria através da qual se pode, não só avaliar as relações sociais, mas também, compreender o caráter político que nela se insere e que rege nossas relações. Connell, negando que gênero seja uma diferença cultural entre homens e mulheres baseado na divisão biológica de machos e fêmeas, complementa dizendo que esse tem o poder de influenciar a pirâmide hierárquica da sociedade e atuar no indivíduo e na construção das masculinidades.

Se não houver diferenças, não há gênero. De acordo com a socióloga, o segredo é enfatizar as relações, preterindo as diferenças. Assim, a teórica formula o conceito de “masculinidade hegemônica”⁷³ para referir-se ao grupo masculino que se constitui como referência validada pela sociedade por meio de suas representações e práticas, expondo que o

⁷³ O filósofo e cientista político marxista italiano Antonio Gramsci formulou primeiramente o conceito de hegemonia que informa a discussão proposta por Connell, mesmo que a concepção de Connell nele não se esgote. Para Gramsci, hegemonia é o domínio de uma classe social sobre as outras, em termos ideológicos, particularmente o domínio da burguesia sobre o proletariado e outras classes de trabalhadores. (GIACOMOLLI, Dóris, 2013, p.18) *Masculinidades em conflito em Um certo Capitão Rodrigo: da luta pela hegemonia à masculinidade mitificada*. Disponível no link: <http://wp.ufpel.edu.br/ppgl/files/2015/07/Masculinidades-em-conflito-em-Um-certo-Capit%C3%A3o-Rodrigo-da-luta-pela-hegemonia-%C3%A0-masculinidade-mit.pdf>

conceito de masculinidade hegemônica foi primeiro proposto em relatórios de um estudo de campo sobre desigualdade social nas escolas australianas; em uma discussão conceitual relacionada à construção das masculinidades e à experiência dos corpos de homens; e em um debate sobre o papel dos homens na política sindical australianas. O projeto nas escolas forneceu a evidência empírica de múltiplas hierarquias – de gênero e ao mesmo tempo de classe – entrelaçadas com projetos ativos de construção do gênero. (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 242)

Connell (2013) possibilita a problematização da relação entre natureza e cultura nas representações dos papéis de gênero e das masculinidades, a partir de um ponto de vista sociológico. A abordagem das masculinidades e sua relação com a desigualdade social nas escolas australianas servem de modelagem para estudar a sociedade pirâmide hierárquica da sociedade e as relações em que nela se dão.

Raewyn Connell diz que se os gêneros são construídos social e discursivamente; homens e mulheres se definem, arquitetando seus gêneros, assim como a seus corpos e suas sexualidades. *Ex nihilo nihil fit*; essa construção de gêneros vem de milênios de práticas sociais incrustadas, determinando os processos pelos quais as pessoas refletem suas disposições, suas preferências sexuais, suas tendências, convicções e princípios, significando suas concepções diante da vida e suas pretensões na escala social. Os corpos espelham as esperanças, as expectativas e crenças das pessoas, bem como suas práticas sociais. Os efeitos dessas práticas refletem-se nos estilos de vida almejados, nas perspectivas de atuação profissional e nas expectativa de relacionamento afetivo-sexual.

Cabe-nos, então, pensar em que medida os corpos importam nessas configurações de gênero, e fundamentalmente, na construção das masculinidades. O corpo, enquanto categoria de análise, existe, independente das condições da sociedade em que estamos inseridos e de sistemas culturais; tanto pode ser compreendido como o substrato biológico de que somos feitos, quanto não escapa das construções sociais e nem, portanto, da edificação da feminilidade e/ou da masculinidade. A respeitada estudiosa defende que gênero é o modo pelo qual a sociedade considera os corpos e as implicações desse modo de ver esses corpos nas atuações do cotidiano e nas práticas individual e coletiva. Connell advoga que os corpos são agentes e resultados de uma construção social; são preparados dentro da sociedade para representarem o que é associado com o masculino e o feminino, para reproduzir os ditames da sociedade que exaltando um corpo que espelhe o que é considerado normatividade nesta sociedade reafirmando a masculinidade ou exaltando a feminilidade. Destarte, Connell afirma que, os

corpos são tanto objetos da prática social quanto agentes na prática social. Os mesmos corpos, ao mesmo tempo, são ambos. As práticas nas quais os corpos estão envolvidos formam estruturas sociais e trajetórias pessoais, as quais, por sua vez, fornecem as

condições de novas práticas, nas quais os corpos são abordados e envolvidos. Há um laço, um circuito, ligando processos corporais e estruturas sociais. (CONNELL, 2009, p. 67)

Os corpos, da mesma maneira que o gênero, são “construídos” pelos indivíduos, portanto mutáveis, dentro das práticas sociais. Os indivíduos trabalham seus corpos, sejam masculinos ou femininos, com a ajuda da sociedade em sua totalidade e de práticas sociais através de métodos e técnicas corporais diversas.

3 MASCULINIDADE HEGEMÔNICA

A história e outras contingências marcaram a divisão social de gênero que culminaram na hegemonia masculina sobre as mulheres e até mesmo sobre os outros homens. As diferenças biológicas pretendem explicar todas as diferenças atribuídas aos sexos. Há uma tentativa de igualar todos os homens através de posicionamentos, discussões, lutas e uma marcante tentativa de se criar leis que permitam a todos se expressarem com identidades sexuadas e sexuais, se assim o desejarem, impedindo reações tais como homofobias e condutas que privilegiem a heteronormatividade, mas isso não impede que haja reações homofóbicas, preconceituosas e de valorização do masculino. Ainda há uma mensagem preponderante: ser homem, heterossexual é ser diferente do outro, diferente de uma mulher, diferente dos homossexuais, das lésbicas; ser homem é ser melhor. Para ser masculino deve-se rejeitar todas as características e atividades femininas. Um homem másculo não deve aprender a costurar e uma mulher não é estimulado que aprenda a dirigir caminhões ou a manejar uma motosserra.

Connell e Messerschmidt acreditam, assim, que uma “reavaliação compreensiva do conceito de masculinidade hegemônica parece valer a pena. Caso prove ser útil, o conceito deve ser reformulado em termos contemporâneos”(CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 242), desde que as perspectivas futuras para tratar os gêneros, a sexualidade, os corpos e as masculinidades transitem e habitem tanto o campo social quanto o biológico. Não há como separá-los uma vez que os gêneros são construídos social e discursivamente assim como também homens e mulheres definem seus corpos e suas sexualidades. As práticas sociais determinam os processos pelos quais os seres humanos se relacionam e refletem suas expectativas.

O conceito de masculinidade hegemônica está apoiado nos modelos tradicionais do homem branco, androcêntrico, heterossexual, másculo e machista que carrega essas marcas inscritas em seus corpos. Por ser um modelo sancionado pela sociedade como ideal, muitos jovens procuram imitar este modelo que proporcionará a eles aprovação da sociedade em que

estão inseridos. Essas marcas estão inscritas nos corpos e expostas, são capazes de gerar lutas, divergências e embates. Os que não pertencem a esse modelo desejado e aprovado como ideal são postos à margem, gerando intensas lutas.

Apesar das masculinidades e feminilidades não estarem diretamente ligadas aos corpos, a sociedade legitima e destaca esses traços nos homens e os oprime nas mulheres, privilegiando a heteronormatividade.

4 QUATRO CONFORMAÇÕES DE GÊNERO

Raewyn Connell conceitua masculinidade como sendo “uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero”, e que, há “mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade”. Diante disso, não deveríamos falar em “masculinidade”, mas em “masculinidades” (Connell, 1995b, pp. 188). Existiria, segundo ela, dentre as diversas masculinidades, uma que se apresentaria como sua forma “hegemônica”, um ideal cultural de masculinidade. A estudiosa defende que ao redor dessa forma preponderante de masculinidade, estão outras que mantem, com essa, relações de subordinação, cumplicidade ou de marginalização (Connell, 1997, p. 39-43; 1987; 2000)

Essas quatro conformações de gênero a que Connell (1997, p. 40) se refere são: hegemonia, subordinação, cumplicidade e marginalização. O primeiro padrão fundamental de masculinidade, a masculinidade hegemônica, assegura a posição dominante dos homens e a subordinação não só das mulheres, mas também de outros masculinos. A existência dessas quatro conformações de gênero são consequências do sistema de patriarcado, que engloba o machismo, homofobia, lesbofobia, bifobia e transfobia, enfim, de uma *convenção* heterossexual compulsória e efetiva, presente na sociedade, que conta com o aval e assentimento de grande parcela dela.

Para Raewyn Connell, quando os requisitos para a conservação do patriarcado mudam, os embasamentos para a dominação ou hegemonia de uma masculinidade em especial são gradativamente destruídas.

A segunda configuração, de acordo com Connell (1997, p. 40), é a subordinação. Essas relações de dominação e subordinação não são específicas em relação às mulheres, mas dão-se, também, entre grupos de homens frente à hegemonia do grupo que exerce a dominação comportamental e cultural em dada sociedade. Mesmo sendo um homem, um dominante, (se o compararmos em relação às mulheres e a outros homens posicionados na hierarquia em condição inferior) todo homem está, também, submetido às hierarquias masculinas, pois nem

todos os homens têm o mesmo poder ou os mesmos privilégios. O mais forte, o mais preparado domina, os outros se subordinam.

A cumplicidade, terceiro padrão fundamental de masculinidade, é o meio pelo qual os homens estabelecem alguma conexão com o projeto hegemônico, sem assumir completamente a masculinidade hegemônica. Nem todos os homens desempenham integralmente seus papéis dentro de um modelo de masculinidade hegemônica. De acordo com Connell, “um grande número de homens tem alguma conexão com o projeto hegemônico, mas não encarna a masculinidade hegemônica” (CONNELL, 1997, p. 41). Destarte, alguns homens acabam abusando de uma estratégia de cumplicidade em relação à masculinidade hegemônica, valendo-se de atos e costumes predominantes de performances coativas, em suas relações, para poderem dar conta das exigências do que é ser homem em uma sociedade contaminada por ideologias conservadoras e reacionárias. Se ocupam uma posição superior na pirâmide hierárquica em determinado contexto, em outro podem estar numa posição de inferioridade. E, aqui, a cumplicidade à posição hegemônica pode ser de grande valia.

Um outro padrão de ordenação, ainda, se relaciona com a marginalização que avulta, com mais intensidade, as relações entre as masculinidades. A posição de “marginalização” mostra-se carregada da “autorização da masculinidade hegemônica do grupo dominante.” (CONNELL, 1997, p. 42).

A masculinidade, ressalta ainda a estudiosa, “é simultaneamente uma posição nas relações de gênero, as práticas pelas quais homens e mulheres se comprometem com essa posição de gênero, e os efeitos dessas práticas na experiência física, na personalidade e na cultura.” (CONNELL, 1995a, p. 71).

O estudo de Connell sobre gênero chama a atenção sobre a necessidade de um debate sobre esse assunto e da premência de abranger sujeitos tradicionalmente excluídos como as mulheres, os negros, os pobres, os indígenas, os transexuais, os bissexuais, as lésbicas, os assexuais e homossexuais.

Seguindo Connell, as masculinidades são corporificadas. Dos homens que ocupam a posição de masculinidade hegemônica, a sociedade espera que ocupem posição privilegiada de dominação social, que ganhem as maiores notas na escola e que se ocupem de tarefas brilhantes e façam parte de uma equipe diretiva ou a presidência de poderosas instituições, que ganhem excelentes salários e que tenham mentes brilhantes. Isso está diretamente relacionado a seus corpos que, se espera, sejam limpos de drogas, que os cabelos sejam curtos, que vistam-se dentro de terminados padrões, que não sejam marcados por tatuagens, não usem *dreads* nem

brincos. Sem deixar de serem sociais, as masculinidades, assim, acabam por expressarem-se nos corpos.

A diferença socialmente construída entre os gêneros torna-se justificativa natural para o diferencial biológico do masculino e do feminino. Quando nascemos, somos ensinados sobre o que podemos ou não podemos fazer de acordo com nosso sexo. O doutrinamento de gênero começa com as cores dos enxovais, dos quartos e das roupas dos bebês. Sexo feminino: cor rosa, associada à feminilidade. Em contraposição, onde ficam os meninos, pinta-se de azul, cor que também é uma combinação bem fácil de ser encontrada no guarda roupa masculino. Ainda causa resistência cores em tons de vermelho, *pink* ou rosa para homens. Enquanto os garotos brincam com armas, carros e praticam atividades que lhes estimulem o contato com o mundo exterior, às meninas é dado jogos de panelas e móveis de casa, utensílios domésticos, bonecas para que aprendam, brincando a serem mães para que lhes surjam o espírito materno e habituem-se a cuidar dos filhos, papel destinado essencialmente a elas. Dessa forma acontece a doutrinação de gênero: as mulheres acostuma-se a serem identificadas com as esferas da maternidade, do cuidado e do trabalho doméstico.

Quando esta visão de mundo tornou-se predominante, se permitiu que as diferenças de gênero se eternizassem nas relações sociais. Ela, ainda hoje, conta com a anuência de setores conservadores que recusa-se a perceber que há uma questão de gênero e que ela vai para além da discussão sobre sexualidade. Essa mesma perspectiva falocêntrica contou, por muito tempo, com a mulher como subordinada, senão conivente, numa relação de cumplicidade. Outras vezes, a mulher ocupava posição de marginalização. “Identificada com um papel que lhe era culturalmente atribuído, ela valorizava-se socialmente por uma prática doméstica, quando era marginalizada por qualquer esfera pública.” (DEL PRIORE, 1990, p. 6)

Em relação específica às realidades femininas, Mary Del Priore (1990) reconhece uma luta, ainda insipiente, das mulheres contra os discursos normativos e opressores:

No avesso do papel que lhes era delegado pelas instituições de poder masculino, a Igreja e o Estado, elas costuravam as características do seu gênero, amarrando práticas culturais e representações simbólicas em torno da maternidade, do parto, do corpo feminino e do cuidado com os filhos. (DEL PRIORE, 1990, p. 3)

Del Priore comenta que há, ainda, um enorme desejo de normatizar a mulher (p. 4) e que o desejo de manter os valores tradicionais perpetua-se e valida a superioridade masculina com intuito de demarcar o papel feminino: “Delimitar o papel das mulheres, normatizar seus corpos e almas, esvaziá-las de qualquer saber ou poder ameaçador, domesticá-las dentro da família.” (DEL PRIORE, 1990, p. 5) Esse é o objetivo basilar do poder masculino onipresente,

representado por aqueles que preenchem a classe da masculinidade hegemônica e que tem por objetivo manter os valores tradicionais enraizados na essência da sociedade.

5 COMPREENSÃO E DEBATE SOBRE GÊNEROS NO COMBATE À EXCLUSÃO ESCOLAR

Muitos estudiosos dedicam-se ao estudo da sexualidade, diferenças entre os sexos e gêneros, tentando compreender porque há discriminação e segregação entre homens, mulheres e homossexuais. As pessoas são circunscritas, por suas práticas sexuais ou por seu sexo, dentro de determinados círculos. A discriminação está em quase todos os grupos sociais, separando as mulheres, em virtude de seus sexos. E, ainda, mais uma vez, por causa do sexo e de preferências sexuais, limitam-se transexuais, bissexuais, lésbicas, assexuais e homossexuais.

Por diferenciarem-se do masculino, a sociedade os separa; por mostrarem marcas de suas preferências sexuais em seus corpos, os grupos marginalizados e subordinados são empurrados para a pobreza e a marginalização, tendo que contentar-se com o excedente que o grupo hegemônico lhes permite.

Michel Foucault em *História da Sexualidade* (2013) questiona o controle que se quer ter sobre as outras formas de sexualidades que ele chama de periféricas: “será que o fato de atraírem tanta atenção prova a existência de um regime mais severo e a preocupação de exercer-se sobre elas um controle direto?” (FOUCAULT, 2013, p. 48)

Incógnita, objeto de constante estudo por parte dos teóricos: o que tem essas formas de sexualidade que despertam tanto interesse e tanta discussão? Por que há tanto empenho por parte de grupos hegemônicos em, senão silenciá-las pelo menos apagá-las, empurrá-las para a margem? Por que tão grande parcela da sociedade, o que inclui o sistema educativo, se empenha em afastá-las, reprimi-las?

Pergunta-se Foucault: “Por que essa grande caça à verdade do sexo, à verdade no sexo?” (FOUCAULT, 2013, p. 91) Talvez a resposta à pergunta de Foucault e a explicação plausível para Werebe (1998) sobre os motivos ou razões que possam separar os grupos entre *nós* e *outros* reside exatamente nas pressões sociais, na segregação que acompanha *os outros*. Ao mostrarem suas preferências sexuais em seus corpos, a pressão e o preconceito dirigem-se diretamente a eles afastando-os e pressionando-os a se afastarem, a tornarem-se marginalizados em relação ao *nós*. Segundo Michel de Foucault (2013) “não se escapa nunca ao poder” (FOUCAULT, 2013, p. 92) e o poder é constituído pelos homens que representam a masculinidade hegemônica a que se refere Connell. Eles, os homens desse grupo, são o topo da pirâmide social, ainda comandam a construção da sociedade, a reprodução de padrões, o

discurso moral, o sistema educacional, jurídico e policial, enfim, a reprodução das relações de gênero.

“Todas as insinuações da carne” (Foucault, 2013, p. 25) são punidas pela sociedade moralista e devem sofrer punições e serem afastados?

Foucault ainda nos diz ironicamente “Se for mesmo preciso dar lugar às sexualidades ilegítimas, que vão incomodar em outro lugar: que incomodem lá onde possam ser reinscritas, senão nos circuitos de produção, pelo menos no do lucro”, os *rendez-vous*. (Foucault, 2013, p. 10)

Os corpos, assim como as marcas de sexualidade que carregam, incluem os embates de gênero e são marcados por intensas relações de poder. O enfoque mudou, não há mais ações punitivas sobre o corpo. Nos diz Foucault (1998) — “e como se as práticas ilegais tivessem afrouxado o cerco sobre o corpo e se tivessem dirigido a outros alvos.” (FOUCAULT, 1998, p.97) Não há mais cerco? — Os alvos se redirecionaram e mais uma vez, se redirecionaram e dirigiram-se novamente para os corpos. Só que dessa vez, de uma forma muito mais velada, disfarçada sob as relações de poder. Aos corpos deixam de afligir açoites e desmembramento no decorrer históricos, mas lhes é imputado normas de uma matriz heterossexual, homofóbica, que os escorraça, marca e afasta. A supremacia heterossexual exige “a submissão dos corpos pelo controle das ideias” (FOUCAULT, 1998, p. 122) Diz o estudioso que em “uma nova anatomia política em que o corpo novamente, mas numa forma inédita, será o personagem principal.” (FOUCAULT, 1998, 122) O corpo é o personagem principal; as leis mudam, os ângulos e as perspectivas se movimentam; se ajustam os mecanismos do poder, mas o sistema ainda vigia, enquadrando a existência e os corpos dos indivíduos, numa observação atenta de o que e como as pessoas fazem deles, pondo em foco o sexo e o gênero.

Talvez. Com maior certeza e mais imediatamente, porém, significa um esforço para ajustar os mecanismos de poder que enquadram a existência dos indivíduos: significa uma adaptação e harmonia dos instrumentos que se encarregam de vigiar o comportamento cotidiano das pessoas, sua identidade, atividade, gestos aparentemente sem importância; significa uma outra política a respeito dessa multiplicidade de corpos (FOUCAULT, 1998, .98)

6 CONCLUSÃO

Uma maior compreensão e um maior debate sobre gêneros que problematizasse e desconstruísse significados culturalmente cristalizados, e que inibisse relações de violência de gênero física e psicológica, seria um poderoso contribuinte ao combate ao preconceito e à

discriminação dos corpos baseados em gênero, sexo, classe, raça ou etnia. Muito da exclusão escolar é possibilitada pela presença do convencionalismo e do preconceito. Conscientes disso, urge o combate à discriminação e desigualdade de gênero nas políticas educacionais e no cotidiano da escola. Todas essas questões discutidas ao longo desse texto são subjacentes quando se fala em uma garantia do direito à educação para toda a população, pois, nas escolas, não é diferente todo esse ênfase social dado às masculinidades.

Não são promovidas atividades e formações de professores e gestores que precisam ser orientados para esta temática, a fim de não reproduzirem estereótipos e preconceitos dentro da escola; não se possibilita que a escola dialogue e trabalhe com temas e conflitos presentes no dia a dia das salas de aula. Muitos educadores fomentam relações desiguais, reforçando o comportamento feminino nas mulheres e corroborando atitudes e atividades masculinas dos meninos, ao mesmo tempo que as reprimem nas meninas, endossando esse padrão de dominação masculina que dá poderes assimétricos a homens e mulheres. Às mulheres ensina-se que não podem rejeitar um avanço sexual na mesma medida que se ensina aos homens *que não pega bem* recusar uma mulher. Meninas são estimuladas a serem submissas: padrões construídos em oposição aos homens que aprendem a ser predadores, o que faz com que as mulheres enfrentem altos índices de violência machista numa assimetria de poderes. Não é surpresa o fato de que muitas jovens mulheres brasileiras tenham sofrido algum tipo de preconceito relacionado ao seu gênero, ainda no interior dos ambientes escolares.

Há uma enorme diferenciação em relação ao gênero, nas escolas, como parte de um todo social. Grande parte dos educadores têm tendências a reproduzir (e reproduzem), certas características masculinas. Se perpetua e se valoriza o machismo, não havendo espaço para debate e reflexão. No âmbito educacional, costuma-se ainda separar estudantes por gênero, como em filas para meninos ou meninas, banheiros em ambientes diferentes; equipes de atividades físicas são formadas separadamente, formadas por meninos ou meninas. Até mesmo nos jogos promovidos pelos estados, municípios, ou entre escolas, com a intenção de intercambiar relações, há classificação especial por idade e sexo. Monitores são do sexo masculino porque impõe mais respeito; mulheres ficam na posição de conselheiras e orientadoras educacionais porque são “mais maternais” na hora de dar conselhos.

A escola, reflexo de uma sociedade iníqua, é um campo fértil para identificação e assimilação das questões que envolvem opressão, abusos, homofobia, preconceitos, sexismo, racismo e outras perversidades. Dos alunos, espera-se que os meninos ajam dentro das masculinidades ratificadas e das meninas, atitudes compatíveis com as feminilidades sancionadas. É papel da escola discutir gênero e sexualidade; discutir gênero é mostrar que

pode existir igualdade e respeito na sociedade e na escola uma vez que na diversidade reside a maior riqueza da espécie humana.

A recusa e a omissão do Estado em incentivar as discussões sobre a igualdade de gênero é um atentado aos valores humanísticos e uma posição política que obstrui a construção de uma sociedade com mais respeito à dignidade humana. Aprender que somos diversos em muitos aspectos e que essa diversidade não deve ser utilizada para classificar as pessoas, para atribuir valor diferente a cada um de acordo com seu gênero, sua cor, etnia, religião, orientação e identidade sexual, dentre outras diversidades, é, em última instância, compreender e defender nossa característica fundamental enquanto humanidade. Uma ampla discussão sobre gênero acabaria subvertendo os valores de nossa sociedade, trazendo mais igualdade para as relações humanas, o que faria com que as escolas e os educadores se acostumassem a agir dentro de determinados princípios da igualdade e da laicidade. Incluir as escolas numa luta cerrada contra as discriminações seria a melhor forma dos indivíduos conviverem de forma igualitária, onde se exerçam as liberdades individuais e onde coexistem as diferenças biológicas, sociais, culturais e de gênero.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Claudio de Moura. *Os tortuosos caminhos da educação brasileira – Pontos de vista impopulares* - Editora Penso, 2014.

CASTRO, Claudio de Moura. *Professor ganha mal?* Revista Veja de 27 de julho,

CONNELL, R. W. (1985). *Theorizing Gender Sociology*, 19 (2), pp. 260-272.

_____. (1987). *Gender and Power*. Stanford: Stanford University Press.

_____. (1995a). *Masculinities*. Berkeley, CA: University of California Press.

_____. (1995b). *Políticas da Masculinidade*. *Educação & Realidade* 20 (2), pp. 185-206. [Também publicado em Connell, 1995a, capítulo 9].

_____. (1997). *La Organización Social de la Masculinidad*. In: VALDÉS, Teresa; OLIVARRÍA, José (eds.). *Masculinidad/es: Poder y Crisis*. Santiago: Ediciones de las Mujeres, pp. 31-48. [Também publicado em Connell, 1995a, capítulo 3].

_____. (2000). *The Men and The Boys*. Berkeley, CA: University of California Press.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, James W. (2005). *Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept*. *Gender & Society*, 19 (6), pp. 829-859.

DEL PRIORI, Mary. *Ao Sul do Corpo: condição feminina, maternidades e mentalidade no Brasil Colônia*. Brasília, Rio de Janeiro: EdUnB, José Olímpio, 1993,1990. Disponível no link: http://www.pagu.unicamp.br/pf-pagu/public_files/arquivo/94_priore_mary_del_termo.pdf. Acessado em 22.03.2017)

_____. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2006.

GOLIN, Tau. *O povo do pampa*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

FOUCAULT, Michel de. *História da Sexualidade, a vontade de saber*. volume I. São Paulo: Edições Graal, 2013.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes, 1987.

ENTRE A AUTORIA E O MAL-ESTAR DOCENTE: MOVÊNCIA DE SENTIDOS, ERRÂNCIA DE SUJEITOS

Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss (UFRGS)

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Neste trabalho é realizada a análise do discurso pedagógico com a intenção de compreender os processos de constituição da autoria e do mal-estar docente. Sustentados por aporte teórico da Análise de Discurso francesa, entrelaçamos concepções de Michel Pêcheux, principal referência, Michel Foucault e José Esteve. No entanto, o objetivo do presente texto não consiste na discussão de argumentos defendidos pelos referidos autores, mas na apresentação de uma análise discursiva para a qual os mesmos são imprescindíveis haja vista suas contribuições na discussão de conceitos como ideologia, autoria e mal-estar respectivamente.

A prática analítico-discursiva toma por base recorte constituído de falas produzidas em reunião com professores realizada em período de greve no final da década de 1990. Como hipóteses derivadas dos estudos desenvolvidos situamos duas posições que habitam o discurso pedagógico manifestado em tais sequências discursivas (SDs): uma que remete a sentidos instituintes de ruptura do mal-estar e outra que remete a sentidos instituídos de permanência do mal-estar, portanto, a posições de sujeito e a interpelações ideológicas diversas. Da mesma forma, remetem a instâncias de autoria distintas, apontando para diferentes modos de funcionamento dos sujeitos enquanto sujeitos-autores – o que é destacado no recorte analisado. Partimos do princípio de que os sentidos instituintes podem ser associados, mais facilmente, à instância de autoria redonda enquanto os sentidos instituídos estão vinculados à instância de autoria plana, irrompendo, também, um terceiro modo de funcionamento que designamos instância de autoria intermediária ou mestiça. Nas análises, os modos de funcionamento de tais instâncias são identificados na materialidade linguística e desde os movimentos engendrados pelos sujeitos – o que possibilita reconhecer a natureza constitutivamente dialética da autoria.

Ao falar sobre instâncias de autoria, não insinuamos a existência de relações lineares ou gradações valorativas entre as mesmas. Pressupomos, outrossim, um processo que se caracteriza pela união incessante de contrários numa categoria outra, promovendo a transformação, também constante, da própria autoria que, ao manter movimentos de deriva, está sempre a se revelar de modo diverso nos gestos de interpretação produzidos pelos

sujeitos. Entender que o processo de constituição da autoria se constitua dessa forma, e identificá-lo nas falas dos docentes, possibilita especular que o sujeito-professor, de uma forma ou de outra, é sempre autor.

Em sendo assim, a concepção de autoria assumida é devedora de estudos desenvolvidos por Eni Orlandi (2004) quando, ao avançar em relação ao que estabelece Foucault (2015), entende que a noção de autor refere função enunciativa do sujeito que, distinta da de enunciador e de locutor, diz respeito a todo e qualquer sujeito responsável e responsável pelo que diz e/ou fala. Portanto, diferente do que propõe Foucault, não há estabelecimento de relação necessária entre autor e instauração da discursividade (da possibilidade e da regra de formação de outros textos), mas há relação entre autor e produção de um lugar de interpretação. A autoria aponta para uma posição na filiação de sentidos, nas relações de sentidos que vão-se fazendo historicamente, formando redes que constituem a possibilidade de interpretação. A tarefa do sujeito, que se representa no lugar de autor, consiste em construir sítios significantes (sítios de significância), delimitando domínios, e em tornar possíveis gestos de interpretação, portanto, função social que implica tanto na inserção do sujeito na cultura quanto na posição dele no contexto sociohistórico. Dessa forma, a relação com a exterioridade faz parte da experiência de autoria.

A seguir, apresentamos um recorte dos pronunciamentos das professoras feito a partir da identificação de regularidades (invariantes discursivas de ruptura ou de permanência do mal-estar) que, uma vez analisadas, possibilitam perceber os deslocamentos de uma instância de autoria para outra. O recorte discursivo em questão foi produzido em jornada pedagógica ocorrida durante período de mobilização do magistério gaúcho. As falas remetem a momento muito específico dessa reunião em que as educadoras discutiam sobre a *prática pedagógica*:

Helena: Eu sempre, em relação à escola, penso que ela deve ser formadora, não só informadora [...]. Eu acho que a gente tem que desenvolver outras coisas com nossos alunos. Mas, na verdade, a gente não consegue se nós não fizemos um planejamento disso. Eu acho que a gente não ensina ética para os nossos alunos só com o nosso exemplo. Eu acho que nós temos que ensinar de uma maneira mais programada. Valorizar as emoções dos nossos alunos, valorizar o medo que eles têm, não criar insegurança neles em relação ao mundo e também a solidariedade, eu acho que a gente tem que, de maneira planejada de não ao acaso, desenvolver neles a solidariedade. E também esse papel do político. Porque eu entendo que ser professor é pelo menos isto trabalhar com eles.

Cláudia: Mas, eles (os pais) não nos valorizam. Nós somos uma porcaria. O negócio é o seguinte: o que adianta eu montar um trabalho super bem estruturado? Os alunos chegam em casa e os pais bagunçam o nosso trabalho!

Helena: Mas tu achas que todos os nossos valores entram em conflito com os valores dos pais deles?

Cláudia: E não entram em conflito?

Helena: Todos?

Cláudia: Não, eu não estou dizendo que seja generalizado. Nós tentamos colocar valores que nós adquirimos na nossa vida, com os nossos pais e na nossa escola, e não estamos conseguindo fazer isso porque a mídia, o pai e a mãe colocam coisas para desestruturar a nossa classe.

Helena: Se, nesse contexto, nós podemos esperar alguma coisa? Eu não sei. Mas eu sei que nós somos muito, muito, muito importantes. E eu acho que, agora, nós temos que colocar essas coisas em prática. Eu acho que a gente podia organizar uma programação em que os alunos se sentissem valorizados na escola.

Cláudia: Tem o Aluno Comandando a Escola. Tem um dia em que eles (os alunos) fazem votação, escolhem o diretor. O professor já sabe que, durante aquele dia, um aluno vai dar aula e ele ajuda a montar o esquema de aula. E a gente trabalha o saber votar em quem. A gente pode fazer o trabalho num ano e pegar um dia específico para fazer a votação. E eles vão trabalhar com a gente dentro da escola, só que a gente não vai fazer nada, eles vão trabalhar na escola. [...] e isso é muito interessante porque a criança é preparada para aprender quem realmente tem valor e quem não tem.

2 ANÁLISE

Mostraremos, num quadro, as formulações de referência e as respectivas marcas linguísticas que serão o principal foco de análise, considerando sempre quem produziu o enunciado – **Helena** (doravante designada **H**) ou **Cláudia** (doravante designada **C**):

Formas perifrásticas	Pronomes	Formulações
Dever		Eu sempre, em relação à escola, penso que ela deve ser formadora, não só informadora [...].
ter que		Eu acho que a gente tem que desenvolver outras coisas com nossos alunos. Eu acho que nós temos que ensinar de uma maneira mais programada. [...] eu acho que a gente tem que , de maneira planejada de não ao acaso, desenvolver neles a solidariedade. E eu acho que, agora, nós temos que colocar essas coisas em prática.
	eles	[...] valorizar o medo que eles têm. Porque eu entendo que ser professor é pelo menos isto trabalhar com eles .
	eles	Mas, eles não nos valorizam. Tem um dia em que eles fazem votação, escolhem o diretor. [...] eles vão trabalhar na escola.
	nós	Mas, na verdade, a gente não consegue se nós não fizemos um planejamento disso. [...] nós temos que ensinar de maneira mais programada. Se, nesse contexto, nós podemos esperar alguma coisa? Mas eu sei que nós somos muito, muito, muito importantes. E eu acho que, agora, nós temos que colocar essas coisas em prática.
	nós	Nós somos uma porcaria. Nós tentamos colocar valores que nós adquirimos na nossa vida, com os nossos pais e na nossa escola, e não estamos conseguindo fazer isso [...].
	isto	Porque eu entendo que ser professor é pelo menos isto trabalhar com eles.

Quadro 1 – Marcas linguísticas e formulações de referência na análise discursiva do enfoque *prática pedagógica*

Segundo Indursky (snd, p. 01), ao considerarmos a anáfora discursiva, será possível trabalhar com “as relações da materialidade discursiva com a exterioridade”. Seria dizer que a reflexão que enfoca apenas o funcionamento linguístico trabalha com o dito, com a superfície textual. Dessa forma, relaciona a presença da anáfora com elementos constituintes do texto, se ocupando de seu funcionamento endofórico. Ao ampliar o estudo para o funcionamento

discursivo, o trabalho se dá com o já-dito, sendo possível relacionar materialidade discursiva com exterioridade (interdiscurso) e, por extensão, estudar a anáfora em termos de funcionamento exofórico. Tais informações, vinculadas ao funcionamento anafórico, permitem proceder à análise das sequências discursivas (doravante referidas como SDs) supracitadas.

As SDs em análise remetem tanto à tematização da prática pedagógica quanto à dos agentes com ela envolvidos. Ao fazê-lo, estabelecem conflito entre as posições de sujeito assumidas, respectivamente, por **H** e **C**. Assim como dois campos de significação distintos e, até certo ponto, contrários, são constituídos, também estão em jogo, no mínimo, duas redes de sentidos específicas: uma instituinte (RSIn) e outra instituída (RSId):

Articulador anafórico	Referentes anafóricos	Redes de sentidos (RSs) implicadas
Ela	a escola	RSIn
Disso	outras coisas	RSIn
Isto	ética, emoções, medo, insegurança, solidariedade, papel do político	RSIn
Eles	nossos alunos	RSIn
Eles	os alunos	RSId
Essas	desenvolver outras coisas, valorizar as emoções, valorizar o medo, não criar a insegurança, desenvolver neles a solidariedade	RSIn
Essa	Aluno Comandando a Escola	RSIn
Isso	o saber votar em quem, essas crianças vão trabalhar com a gente dentro da escola	RSIn

Quadro 2 – Articuladores e referentes anafóricos

A anáfora discursiva se constrói sobre um dito retomado na superfície textual, um de seus pontos de ancoragem. Por extensão, se pode compor um campo vinculado à rede de sentidos instituintes (RSIn) que marca, fortemente, as falas de **H** e, de maneira flutuante, as de **C**. O outro ponto de ancoragem consiste no já-dito retomado na exterioridade do texto. **H**, ao buscar a saturação de sentidos de “escola formadora”, através da reiteração de variados elementos que caracterizam a prática que nela tem lugar, remete a uma posição de sujeito identificada com concepções próprias à pedagogia da autonomia assim como Paulo Freire (2016) a concebe. Para além disso, intuo que **H** se aproxime de uma outra concepção de linguagem que se vincula a uma também outra concepção de prática pedagógica. Ao falar em “outras coisas” e em todos os demais referentes que associa a tais “coisas”, escoam pelas suas palavras sentidos ligados a concepções segundo as quais a palavra não serve apenas para nomear coisas, mas para criá-las também. **H**, portanto, faz referência ao aspecto criativo da prática pedagógica e à criação do espaço pedagógico a partir da inserção de novos elementos. Educar, no discurso praticado por **H**, é substantivamente criar, formar, inventar possibilidades.

H tenta se acercar de todas as formas daquilo que é objeto de seu discurso – a prática pedagógica enquanto processo de formação do ser humano e, ao fazê-lo, apaga uma série de sentidos que ecoam nas falas de **C**. Em nenhum momento **H** ou **C** se remetem explicitamente à prática tradicional ou a caracterizam. Elas concentram seus argumentos em torno de um outro tipo de prática eludida por **H** e, depois, por **C**. No entanto, as forças que se agitam em seu discurso podem ser relacionadas a sentidos ora vinculados a uma prática crítico-reflexiva ora vinculados a uma prática tradicional. Os sentidos referentes à prática tradicional estão onipresentes em quase todas as falas. No caso de **H**, ao propor uma escola que se articula a partir de princípios críticos, indiretamente insinua a existência de seu contrário – uma escola que funciona baseada em princípios normativos. Nas falas enunciadas por **C**, esta oposição é mais evidente: em dado momento, ela se filia a uma rede de sentidos reveladores de sentidos de prática tradicional (“O que adianta eu montar um trabalho super bem estruturado, eles não nos valorizam”). Chama a atenção, em suas falas, os indícios do mal-estar que sabota suas ações.

Apesar de ser preponderante em **H** a filiação a uma rede de sentidos instituintes, este sujeito não assume posição única. Ela também transita por e se constitui a partir de diferentes instâncias de autoria. Em termos de análise discursiva, se forem considerados os sentidos que escoam das formas perifrásticas **dever ser** e **ter que**, e também das modalizações **eu acho (que) p**, **eu sei (que) p**, **eu entendo (que) p** e **eu penso (que) p**, será possível dizer que tais índices trazem ressonâncias de sentidos imperativos fortemente ligados a uma ação normativa característica de um modelo pedagógico tradicional que traz no seu bojo a interdição da palavra. Há que se destacar o elemento de contradição: **H**, ao propor o repensar crítico sobre a escola que deseja forjar, sobre o paradigma epistemológico que lhe dará sustentação, o faz de forma autoritária – o que sugere a heterogeneidade constitutiva do sujeito.

Esteve (1994), ao propor a construção circular de um modelo que aponta para a interação do conjunto de elementos que caracterizam o mal-estar, veicula uma série de elementos ao referido processo, enlaçando-os: fatores de primeira ordem (dificuldades na ação em sala de aula) e de segunda ordem (contexto social da docência). É sintomática a produção de efeitos de sentidos de manutenção do mal-estar quando **C** enuncia que “[...] **eles** não nos valorizam. **Nós** somos uma porcaria. O negócio é o seguinte: o que adianta eu montar um trabalho super bem estruturado? Os alunos chegam em casa e **os pais** bagunçam o nosso trabalho! **Nós** tentamos colocar valores [...] e não estamos conseguindo fazer isso porque **a mídia, o pai e a mãe** colocam coisas para desestruturar **a nossa classe**”. Os índices anafóricos destacados não remetem apenas a elementos já citados no texto, eles apontam para o contexto

social da docência: **eles, os pais, a mídia, o pai e a mãe** traduzem um dos fatores causadores do mal-estar, **nós e nossa classe** remetem a outro. Ambos estão interligados.

Além disso, revelam duas situações diferentes, mas convergentes: **C** admite as dificuldades existentes para se comunicar com os pais dos alunos (e também com os alunos) e os responsabiliza por isto; ao mesmo tempo, revela um autoconceito de desvalorização (“Nós somos uma porcaria”) elaborado a partir do conceito que a opinião pública (mídia, pai e mãe) manifesta sobre o docente. Ao falar em “eles”, a professora não remete diretamente à mídia, ao pai e à mãe, mas a conceitos e opiniões que tendem a desprestigiar o trabalho docente. Remete aos mecanismos ideológicos implícitos nas opiniões sobre o magistério público estadual veiculadas pela comunidade escolar e pela imprensa escrita e falada. Remete às mensagens e instruções (re)produzidas pela imprensa e pelos pais “sobre o que se deve fazer, o que se deve comprar, em quem se deve acreditar” (FREIRE; SHOR, 2001, p. 205). Ao falar em “nós” e “nossa classe”, ela não se refere pura e simplesmente aos professores, mas a um grupo de trabalhadores que perdeu seu status, às condições históricas de constituição do fracasso educacional alimentado pelo desprestígio e pela desvalorização que têm acompanhado a caminhada docente. A resposta de **C** aponta para um sentido de incapacidade para resolver os problemas.

Se forem considerados, agora, os enunciados produzidos por **H**, os efeitos de sentido produzidos pelo índice anafórico “nós” são diversos daqueles identificados em **C**. Ambas se referem aos professores. Mas **C** fala sobre uma situação de sujeição ao mal-estar; **H** aponta para a sua ressemantização haja vista o mal-estar se transformar em objeto de reflexão e aprendizagem. **H** contrapõe ao “Nós somos uma porcaria” o “nós somos muito, muito, muito importantes”, contrapondo ao autoconceito debilitado manifestado por **C** a imagem de professor que busca resgatar, na sua própria prática e através dela, o motivo mesmo de seu ofício – o exercício da sensibilidade diante das pessoas e dos fatos. **H**, quando declara que a escola “deve ser formadora”, os professores “têm que desenvolver outras coisas”, “temos que ensinar de uma maneira mais programada”, “tem que de maneira planejada e não ao acaso desenvolver neles a solidariedade”, “temos que colocar essas coisas em prática”, indica compromissos com práticas que compreende importantes e dirige uma provocação às colegas, um convite a inventarem o processo expresso no verbo (peculiaridade típica de sentidos imperativos).

Ademais, o fato de **H** produzir sentidos imperativos, quando propõe tais possibilidades de ação no contexto pedagógico, permite que outros sentidos ecoem: no momento em que, mais do que reconhecer tais iniciativas como necessárias, ela o faz por meio de formas perifrásticas,

se subentende a existência de conflito entre práticas dessemelhantes. Portanto, o **dever** e o **ter** **que** se explicam pela instauração de conflito exterior aos sujeitos o qual deixa vestígios na interioridade do discurso. É em relação a um tal conflito que **H** assume posição. Em **H** a ilusão de ser fonte de seu dizer é evidente pelo emprego das expressões “penso que”, “eu acho que”, “eu entendo que” e “eu sei que”. A professora se ilude de ter dito tudo o que devia e podia ser dito sobre o assunto em questão. Ademais, tal tomada de poder, revelada na maneira como **H** confere sentido imperativo às suas falas, se compreendida em termos de jogo de forças constituído pelo conflito entre duas redes que conferem sentidos distintos à prática pedagógica, talvez se coloque em **H** como tentativa de imprimir às ações realizadas na escola um outro valor que supere o conteudismo – o que demonstra uma posição de mal-estar assumida a partir de sentidos de ruptura. Dito de outra forma, a constituição de uma instância de autoria diferente daquela identificada nos enunciados de **C**.

A fim de perceber os deslocamentos de posição de sujeito, os deslizos de sentidos e a constituição do processo de autoria, apresentamos gráfico por meio do qual é possível visualizar tais movimentos e analisar certos enunciados de **C** que a situam numa posição, no mínimo, contraditória. No Quadro 3, são apresentadas as SDs no modo como são analisadas:

C	SD1 - “[...] eles não nos valorizam. Nós somos uma porcaria. O negócio é o seguinte: o que adianta eu montar um trabalho super bem estruturado? Os alunos chegam em casa e os pais bagunçam o nosso trabalho!”
	SD2a - “Não, eu não estou dizendo que seja generalizado. [...] nós tentamos colocar valores que nós adquirimos na nossa vida com os nossos pais e na nossa escola e não estamos conseguindo fazer isso [...]”
	SD2b - “[...] porque a mídia, o pai e a mãe colocam coisas para desestruturar a nossa classe”
	SD3 - “Tem o Aluno Comandando a Escola. Tem um dia em que eles fazem votação, escolhem o diretor. Eu acho interessante essa prática”.
	SD4 - “E a gente trabalha o saber votar em quem. A gente pode fazer o trabalho num ano e pegar um dia específico para fazer a votação. [...] e essas crianças vão trabalhar com a gente dentro da escola [...]. E isso é muito interessante porque a criança é preparada para aprender quem realmente tem valor e quem não tem”.
H	SD1a - “Eu sempre, em relação à escola, penso que ela deve ser formadora, não só informadora [...]. Eu acho que a gente tem que desenvolver outras coisas com nossos alunos”.
	SD1b - “Mas, na verdade, a gente não consegue se nós não fizermos um planejamento disso”.
	SD1c - “Eu acho que a gente não ensina ética para os nossos alunos só com nosso exemplo, eu acho que temos que ensinar de maneira mais programada [...]. Valorizar as emoções dos nossos alunos, valorizar o medo que eles têm, não criar insegurança neles em relação ao mundo e também a solidariedade, eu acho que a gente tem que, de maneira planejada e não ao acaso, desenvolver neles a solidariedade. E também esse papel do político. Porque eu entendo que ser professor é pelo menos isto trabalhar com eles”.
	SD2 - “Mas tu achas que todos os nossos valores entram em conflito com os valores dos pais deles?”
	SD3 - “Se, neste contexto, nós podemos esperar alguma coisa? Eu não sei. Mas eu sei que nós somos muito, muito, muito importantes. E eu acho que, agora, nós temos que colocar essas coisas em prática. Eu acho que a gente podia organizar juma programação em que os alunos se sentissem valorizados na escola”.

Quadro 3 – SDs em análise

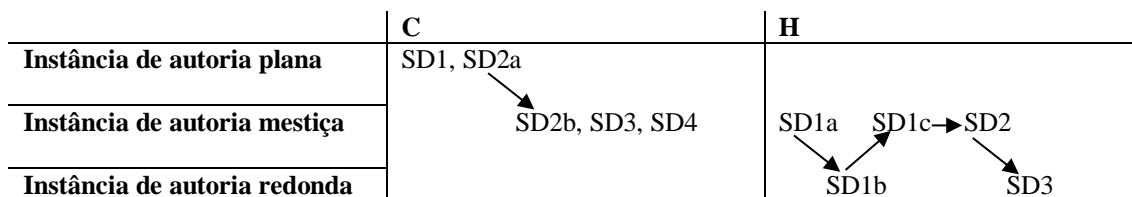


Figura 1 – Deslocamentos dos sentidos de autoria no enfoque *prática pedagógica*

Pêcheux (2010), ao discutir sobre os elementos estruturais das condições de produção, fala sobre o referente (o contexto), as formações imaginárias (imagens que o sujeito se faz de si e do outro, e também dos lugares ocupados por ele e pelo outro) e as posições enunciativas assumidas pelos sujeitos no discurso. Para os fins da análise em curso, interessam particularmente as formações imaginárias e o referente. O interesse maior em estudá-las advém do surgimento de uma dúvida e da elaboração de uma hipótese. A dúvida diz respeito ao que poderia ter originado um sutil deslocamento na posição de sujeito assumida por **C**. E a hipótese se relaciona a uma possível resposta: talvez este deslocamento tenha se dado em função de mecanismos que funcionam no nível do imaginário, do modo como ela construiu imagens em torno do lugar ocupado por ela e por **H**, sua interlocutora. Hipóteses são elaboradas para serem verificadas, confirmadas ou não – é o que faremos, trabalhando com SDs sobre as quais nos mantivemos em silêncio:

SD1 – “Não, eu não estou dizendo que seja generalizado. [...] nós tentamos colocar valores que nós adquirimos na nossa vida com os nosso pais e na nossa escola e não estamos conseguindo fazer isso”.

SD2a – “Tem o Aluno Comandando a Escola. Tem um dia em que eles fazem votação, escolhem o diretor”.

SD2b – “Eu acho interessante essa prática”.

SD3a – “E a gente trabalha o saber votar [...]”.

SD3b – “A gente pode fazer o trabalho num ano e pegar um dia específico para fazer a votação. [...] e essas crianças vão trabalhar com a gente dentro da escola”.

SD3c – “E isso é muito interessante porque a criança é preparada para aprender quem realmente tem valor e quem não tem”.

Depois de indagada, em dois momentos, sobre a existência (ou não) de falta de sintonia total entre os valores dos professores e os valores dos pais dos alunos, **C** inicia um processo que revela tênue recuo diante das concepções defendidas até então. Parece perceber a posição assumida por **H** e a maneira incisiva com que a defende. Parece perceber, também, a maneira como **H** revida, um a um, seus argumentos. No embate sociológico, ideológico e pedagógico instaurado entre **H** e **C**, preponderam os sentidos de ruptura do mal-estar e de inovação da prática que reverberam nos enunciados de **H**. É como se **H**, com suas indagações, tenha criado um campo de tensão que resultou no deslocamento de **C** – o que pode ter decorrido dos efeitos de sentidos imperativos de convite e convocação manifestos nos dizeres daquela. Ao se

perceber convidada e convocada, ao antecipar convite e convocação, **C** fundou estratégias de discurso que, paulatinamente, a aproximaram das representações de **H** antecipadas por ela.

Há que se considerar, também, que, neste momento da reunião, as opiniões de **H** preponderavam, recebendo apoio explícito de colegas que ora apenas repetiam suas palavras, ora acrescentavam outras ideias que as reiteravam. Sentindo o mal-estar advindo do confronto entre posições de sujeito e redes de sentidos diferentes, **C** forja uma tentativa de ajuste àquele contexto – esta, aliás, é sua reação mais frequente diante dos elementos causadores de mal-estar. Diante da mídia e dos pais que criticam os educadores, que desconfiam de sua eficácia ou, pior ainda, a negam, **C** se curva, porque forja a desistência da ação em sala de aula, confirmando, pois, as críticas lançadas quando enuncia “Nós somos uma porcaria”. Ela se deixa silenciar pelas vozes da mídia e dos pais. Diante das colegas que cedem às provocações de **H**, ela se deixa silenciar em função dos jogos de poder presentes nos jogos de linguagem. Ao fazê-lo, cria um espaço de suposto bem-estar dentro do espaço de mal-estar.

O silêncio, aqui, é compreendido como o não se autorizar a dizer. **C** fala, expõe seus conflitos, mas, quando indagada por **H**, se sente pressionada por colegas que confirmam os sentidos que ressoam nos enunciados de **H**. Ela introjeta a palavra do outro (interlocutor) e do Outro (exterioridade). Numa perspectiva discursiva, as falas de **C**, reunidas neste último bloco, revelam que “dizer e silenciar andam juntos” (ORLANDI, 2007, p. 55). O silêncio não é espaço vazio de sentidos. Mesmo nele há sentidos em conflito. Os enunciados de **C**, contraditoriamente, revelam resistência. Contudo, não ao instituído (como propõe **H**), mas à rede de sentidos instituintes – a professora percebe que não está falando do lugar que se espera, então, fala de um outro lugar, sem se deslocar completamente da posição de sujeito assumida antes de modo dominante. **C**, ao tentar uma adaptação ao enunciado por **H**, termina por estabelecer diferenças entre as suas propostas e as da colega. É a produção desse silenciamento que provoca a constituição de uma instância mestiça de autoria: nela, as fronteiras entre as redes de sentidos instituintes e instituídos se tornam mais visíveis haja vista os sentidos que escoam dos dizeres de **C** ocuparem as margens das mesmas. Seu discurso se faz num processo de circularidade – o que é próprio do discurso pedagógico e, também, da posição flutuante que assume, como está demonstrado na Figura 2 a partir da retomada de duas SDs em particular:

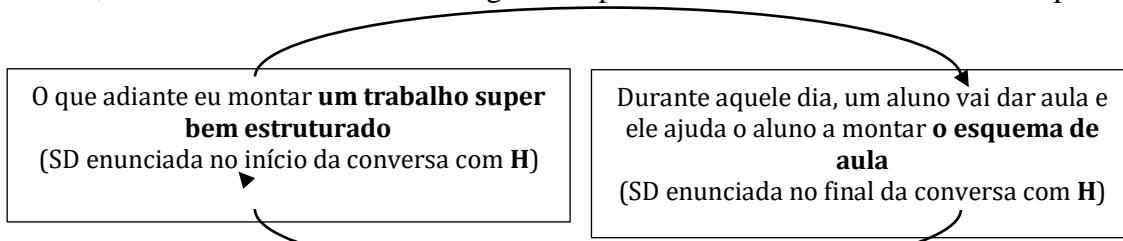


Figura 2 - A circularidade no discurso de **C**

Circularidade, aqui, mais do que retorno ao instituído, corresponde à confirmação deste instituído por meio do retorno. Orlandi (2009, p. 28) define o discurso circular, quando fala sobre o DP, como “um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola”. Fazendo um deslocamento da consideração da relação professor-aluno-referente (objeto de estudo) pensada pela autora para a relação professor-professor-referente (objeto em discussão na reunião) e percebendo sentidos de conservação do DP a escoarem dos enunciados de **C**, destacamos o fato de que **C**, subentendendo contenção da polissemia, proibição do dizer e retorno ao dizer do mesmo, revela concepção mecanicista de educação ao propor um “trabalho super bem estruturado” sem esclarecer em que ele se difere da ainda usual montagem de esquemas de aula: organizar uma estrutura composta por esquemas não indica, por falta de mais elementos, ruptura quanto ao modo de planejamento disciplinar dominante em muitas instituições. Ao se excluir do que Orlandi (2009) designa como “dizer-ato-decisão”, **C** tende a confirmar prática pedagógica tradicional produtora de mal-estar, não se autorizando a atuar criticamente em relação àqueles que nela investem e, por extensão, instituindo um processo circular de produção do discurso muito semelhante à circularidade típica do discurso pedagógico.

Levando em consideração tudo o que foi dito a respeito das falas enunciadas por **C** e seus efeitos de sentido, o mais coerente seria imaginar que ela está constituindo uma instância de autoria plana por meio da qual ocorre a sujeição ao mal-estar entendido como “processo de deterioração da prática pedagógica” (ESTEVE, 1994). Ecoando no mal-estar se configura um processo atravessado pela ideologia dominante que inculca em professores, alunos e pais ideias relacionadas a desprestígio, incompetência, fragilidade, debilidade crônica, insuficiência pedagógica, desvalia do magistério público estadual. Esse processo não exclui o educador; o incorpora. Portanto, ao referirmos o funcionamento discursivo de **C**, chamamos a atenção para a necessidade de reflexão e compreensão das condições de produção de um discurso do mal-estar que incorporou e o qual reproduz.

Dizer que, nesse processo de constituição de autoria (sempre atravessado pelo processo de constituição de mal-estar), **C** migra para outra posição discursivo-enunciativa, deslocando-se de uma instância de autoria plana para outra mestiça, significa reconhecer certo conflito da docente diante do preço que paga ao se por em silêncio. Sua indagação, “o que adianta eu fazer um trabalho super bem estruturado”, revela a situação limítrofe de **C**: ao duvidar da validade de um trabalho diferenciado (mesmo que, no caso, ele se traduza na montagem de uma série de esquemas que compõem uma estrutura), ela implícita que talvez tenha cogitado sua realização

ou que já o tenha desenvolvido sem atingir os objetivos pretendidos. De certa forma, ela não nega totalmente esse caminho nem enuncia a tomada de decisão de segui-lo, talvez, porque isso poderia significar correr o risco de se afastar do que parece garantido. Ela se coloca na fronteira entre duas redes de sentidos opostas na tentativa de compor um sítio de bem-estar. Ao se deparar com a realidade do trabalho docente (por vezes, diferente daquele discutido nos cursos de formação), os professores se encontram com suas próprias limitações e com outras relativas ao contexto escolar em que trabalham. Para se sustentarem em tal contexto imprevisível, diferente daquele imaginado, alguns docentes, como **C**, assumem uma posição discursivo-enunciativa de dúvida quanto ao trabalho docente criativo.

Outros professores, como **H**, buscam pontos de sustentação diferentes. Parecem perceber que a realização docente passa pela inovação pedagógica, disponibilidade à troca, partilha de experiências. Ao sublinhar a importância da valorização dos estudantes, **H** associa a promoção de atividades inovadoras à legitimação da prática docente pela comunidade escolar e à produção de uma contra-resposta efetiva aos discursos que disseminam ideias relacionadas à incompetência do professor. Contra-resposta que, mais do que apresentar um discurso panfletário, se traduz em atos, gestos e falas que ressignificam o contexto escolar e o papel do educador. Tais propostas, decorrentes de uma tomada de posição ética, permitem identificar em **H** a construção de uma instância de autoria redonda que, por vezes, oscila para a instância mestiça.

Ao invés da contenção da polissemia, presente sobretudo na instância de autoria plana e própria ao discurso pedagógico, **H** produz relações polissêmicas por meio das quais tende a considerar de forma particular a dinâmica dos papéis desempenhados por professores e alunos. Ela tenta recuperar, em suas falas, o objeto de reflexão (no caso, a prática pedagógica) e o objeto dos fatos e dos acontecimentos (no caso, a desvalorização do magistério pela mídia e pela comunidade escolar), encoberto pela fixidez do discurso praticado pela colega. Ao fazê-lo, propõe a inovação como forma de resposta possível dos educadores, de enfrentamento do mal-estar.

Todavia, **H**, contraditoriamente, propõe o novo por meio da adoção dos recursos que critica – a prática autoritária. Ao manifestar sentidos filiados a uma RSI_n, a professora destaca a necessidade de estabelecimento de relações marcadas por maior respeito às diferenças e maior partilha com o outro (interlocutor). Contudo, suas palavras trazem ressonâncias de sentidos tão impositivos quanto os criticados. Daí afirmarmos que a professora se constitui numa instância de autoria mestiça: apesar da proposição de trabalhos dialógicos, nem sempre tal sentido se faz

presente em seus enunciados – o que remete ao embate entre redes de saberes e sentidos antagônicas. Esse é o fator que aproxima o modo de funcionamento discursivo de **H** e **C**.

3 EFEITO DE FECHAMENTO

Os sentidos identificados nas falas analisadas indiciam reconhecimento, por parte das docentes, de que mudanças no contexto pedagógico precisam ser consideradas. Eles revelam medo de dar o primeiro passo (reflexo da incorporação de discursos de desprestígio do magistério) e, por contradição, mal-estar diante do imobilismo (reflexo da incorporação de discursos de valorização do magistério). Ao propormos que todo sujeito é sempre autor, sustentamos nossa assertiva na possibilidade de o sujeito, mesmo quando se filia, de modo dominante, a uma rede de sentidos instituídos de mal-estar, resistir a este mesmo instituído. A oscilação nos movimentos de **H** e **C**, sua errância por redes de sentidos diferentes reitera tal compreensão.

REFERÊNCIAS

ESTEVE, José. *El malestar docente*. 3. ed. Paidós, 1994.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 25. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

INDURSKY, Freda. Da anáfora textual à anáfora discursiva. *Cadernos de estudos linguísticos*. s/d. 9 p. (Texto digitado)

ORLANDI, Eni. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

ORLANDI, Eni. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso*. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010. p. 61-162.

LEXICALIZAÇÃO E REFINAMENTO SEMÂNTICO DE VERBOS QUE EXPRESSAM MODO DE MOVIMENTO NO PB

Me. Dorival Gonçalves Santos Filho (UFSC/CNPq)

INTRODUÇÃO

Nem sempre nos damos conta de que o mundo está em constante movimento. Considere uma tarde de domingo em um parque em que você é o espectador dos seguintes eventos: um leve vento balançando as folhas das árvores; crianças correndo, cambalhutando e piruetando sobre a grama; pessoas caminhando pela trilha; pássaros e borboletas voando por toda a parte etc. Ao descrever linguisticamente esses eventos, lançamos mãos de diversos verbos que expressam movimento e modo de movimento. No entanto, o movimento não é algo fácil de se definir, pois vários eventos no mundo denotam movimento. Tradicionalmente, as pesquisas sobre verbos que expressam movimento os dividem em dois grupos: verbos que expressam a trajetória e verbos que expressam o modo. Para dar conta de explicar os significados desses verbos, uma área da Semântica Cognitiva busca descrever esses eventos, isolando elementos semânticos (conceituais) e componentes morfossintáticos (superfície). Os elementos semânticos isolados são FIGURA, MOVIMENTO, TRAJETÓRIA, FUNDO e MODO/CAUSA. A teoria da lexicalização (TALMY, 2000b) busca explicar quais elementos semânticos são expressos por quais componentes morfossintáticos. Essa correspondência não é de um-para-um, ou seja, uma combinação de elementos do significado pode ser expressa por um único componente morfossintático, ou um único elemento do significado pode ser expresso por uma combinação de componentes morfossintáticos, ou ainda, diferentes tipos de elementos semânticos podem ser expressos por um mesmo tipo de componente morfossintático. Essas correspondências são chamadas por Talmy (1972, 1985, 2000b) de padrão de lexicalização. Dito de outra forma, dependendo de como se dá essas relações, principalmente no verbo principal, as línguas naturais podem ser agrupadas em diferentes padrões. Diante do que foi exposto, este trabalho busca explicar o funcionamento da lexicalização no Português Brasileiro (PB) e trazer o conceito de refinamento semântico (SLOBIN, 2004, 2006; CIFUENTES FÉREZ, 2008). Outro objetivo é mostrar que há no PB outras formas de lexicalização. Assim, a busca de exemplo na fonte de dados *Twitter*⁷⁴ mostra

⁷⁴ O Twitter é uma rede social desenvolvida por Jack Dorsey nos Estados Unidos em 2006. Nessa rede social é possível resumir seu texto (tuíte) em 280 caracteres. Basicamente, o Twitter é um serviço de microblogging que permite ao usuário publicar mensagens curtas, seguir e ser seguido por outros usuários, comentar seus próprios tuítes ou de outros usuários, retuítar outros tuítes etc.. Se os usuários não definir o perfil como protegido, as mensagens publicadas por eles são visíveis publicamente, inclusive por não-membros da rede social.

que especificidades consideradas inerentes a um tipo de padrão podem aparecer em línguas de diferentes padrões de lexicalização.

PADRÕES DE LEXICALIZAÇÃO

Talmy (2000b) explica como funciona os diferentes padrões de lexicalização nas línguas naturais, separando-as em pelo menos três grupos: LFV, LFS e LFF⁷⁵. Então, nas línguas em que há a fusão dos elementos semânticos MOVIMENTO e TRAJETÓRIA no verbo são chamadas de LFV. Nessas línguas, das quais podemos destacar as neolatinas, japonês, coreano etc., o evento principal é lexicalizado na raiz verbal. Isso pode ser esquematizado no que Talmy (2000b) chama de evento de movimento (EM). Talmy (2000b, p. 25) esquematiza o EM como uma situação em que elementos semânticos se relacionam com componentes morfossintáticos na expressão linguística do movimento, como se observa no esquema do quadro 1:

Quadro 1– esquema da correspondência entre elementos semânticos e componentes morfossintáticos no PB



FONTE: o autor (2017)

No exemplo (1) do quadro 1, baseando-se nos pressupostos de Talmy (2000b), procuramos esquematizar o funcionamento do EM, indicando a correspondência entre elementos do domínio do significado e componentes de superfície.⁷⁶ A FIGURA corresponde a *meu cachorro* e é o objeto que está em movimento. No verbo *descer* ocorre a lexicalização dos elementos semânticos MOVIMENTO e TRAJETÓRIA. Há, então, a fusão de dois elementos semânticos em um único elemento morfossintático, o verbo principal *descer*. O FUNDO, que serve de ponto de referência para o movimento da FIGURA, é expresso por *a*

⁷⁵ LFV (línguas com *frame* no verbo), LFS (línguas com *frame* no satélite) e LFF (línguas com *frame* na FIGURA). Essas siglas foram elaboradas na dissertação de minha autoria para simplificar os nomes dos diferentes padrões expostos na pesquisa chamada: Padrão Tipológico do Português: Um estudo dos vestígios de satélites na expressão do Movimento e do Trajeto (SANTOS FILHO, 2013).

⁷⁶ Para uma melhor visualização, em alguns exemplos os componentes morfossintáticos aparecem na parte de cima e as setas apontam para os elementos semânticos na parte de baixo.

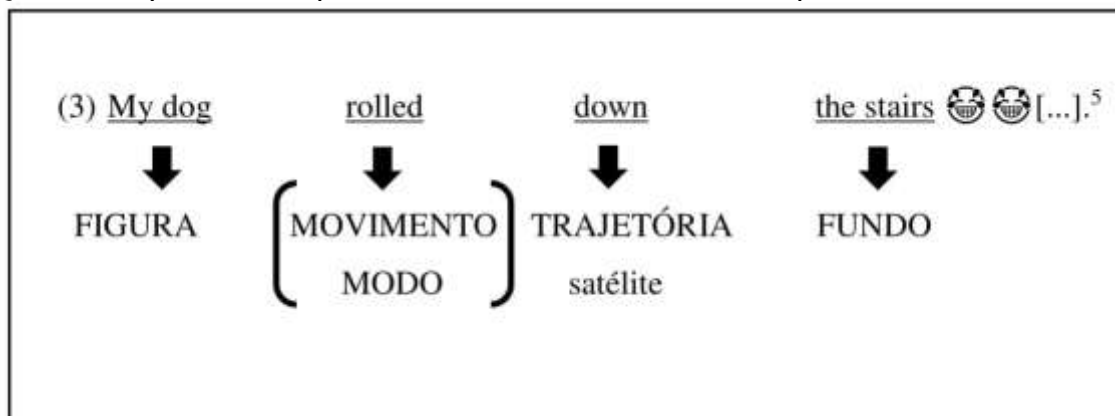
escada. Já o MODO como ocorre o movimento é expresso pelo gerúndio *rolando*. Para Talmy (1972, 1985, 2000b), esse esquema é prototípico de LFV. Observe o exemplo a seguir.⁷⁷

(2) O Vô acendeu a churrasqueira e a fumaça [FIGURA] no início entrou [MOVIMENTO + TRAJETÓRIA] pra dentro [TRAJETÓRIA] da área [FUNDO] e agora vou ter que botar o casaco pra lavar de novo .

No exemplo (2), temos a FIGURA *fumaça*, que é um objeto inanimado. Esse objeto se desloca de um ponto A para um ponto B. O verbo *entrar* atesta essa informação, já que nele são lexicalizados os elementos semânticos MOVIMENTO e TRAJETÓRIA. Observe que há uma peculiaridade nesse exemplo: a locução *pra dentro*. Trata-se de um componente morfossintático que também expressa TRAJETÓRIA. Nesse sentido, pode ser considerado um satélite, pressupondo que se relaciona com o verbo e gravita em torno dele, segundo os estudos de Beavers et al. (2010), que afirmam que qualquer elemento gramatical que expresse TRAJETÓRIA pode ser considerado satélite. Já Kewitz (2010) chama essas ocorrências de redobro da trajetória (*double path*), afirmando que é só mais uma das diversas formas de expressar TRAJETÓRIA no PB. Note-se, também, que no EM não há nenhuma menção ao MODO como a FIGURA se deslocou.

Em LFS, que inclui as germânicas, chinês, ojibua etc., há uma outra configuração, no que diz respeito à correspondência entre elementos semânticos e componentes morfossintáticos. Considere o esquema 2:

Quadro 2 – esquema da correspondência entre elementos semânticos e componentes morfossintáticos no inglês



FONTE: o autor (2017)

No esquema do quadro 2, o EM possui algumas configurações que são diferentes do PB. A FIGURA é expressa por *my dog*, sendo o objeto em movimento. O verbo *roll* lexicaliza

⁷⁷ Após os exemplos de cada padrão esquematizados nos quadros, traremos exemplos com os elementos semânticos subscritos à direita de cada componente morfossintático correspondente.

MOVIMENTO e MODO, embora em alguns usos possa haver uma TRAJETÓRIA existencial (MOURA e SILVA JUNIOR, 2014), uma vez que tudo que rola, rola para um determinado lugar. Em conceitos da FÍSICA, *rolar* implica deslocamento. No entanto, explicitamente, a TRAJETÓRIA é expressa pelo satélite *down*, que é uma partícula associada ao verbo. Satélite, para Talmy (2000b, p. 102) é a categoria gramatical de qualquer constituinte, desde que não seja SN, SP ou complemento. Tem que manter relação de irmã para a raiz verbal. Entretanto, como já mencionamos, Beavers et al. (2010) revisa esse conceito e amplia o conceito de satélite, afirmando que a TRAJETÓRIA pode ser expressa por diversos elementos gramaticais (complementos, preposições, advérbios etc). Já o FUNDO é expresso por *the stairs*. Podemos observar que nas LFV, o verbo principal lexicaliza MOVIMENTO e TRAJETÓRIA, enquanto MODO, se for expresso, o será por um gerúndio. Nas LFS, o verbo principal lexicaliza MOVIMENTO e MODO, enquanto a TRAJETÓRIA é expressa por um satélite.

(4) I [FIGURA] ran [MOVIMENTO + MODO] down [TRAJETÓRIA] street [FUNDO] topless chasing garbage truck bin.⁷⁸

O exemplo (4) serve para ilustrar ainda mais o padrão LFS. Nesse caso, a FIGURA é representada pelo pronome pessoal de primeira pessoa em inglês *I*. O verbo *run* lexicaliza os elementos MOVIMENTO e MODO. A TRAJEÓRIA é expressa pelo satélite *down*. Por fim, o FUNDO é expresso por *street*. Esses exemplos procuram descrever minimamente como é o padrão prototípico de LFS.

Finalmente, as LFF pertencem ao padrão mais raro e engloba, principalmente, o *atsugewi*, que é uma língua indígena Honkan do norte da Califórnia. Nessa língua, há verbos sentenciais que expressam todo o EM. A raiz verbal lexicaliza os elementos MOVIMENTO e FIGURA, já os prefixos podem expressar CAUSA e os sufixos podem expressar a TRAJETÓRIA. Veja o esquema a seguir:

⁷⁸ “Eu corri rua abaixo de topless atrás do caminhão de lixo.” (traduzimos).

Quadro 3: exemplo de verbo sentencial em atsugewi

<p>(5) /' - w- uh- swal -ic't -¹⁷/ => [w'oswalic'ta]</p> <ul style="list-style-type: none">• ' - w- - ¹⁷ => sujeito da 3ª pessoa• uh => prefixo de causa (peso ou gravidade, queda livre)• swal => raiz verbal que significa objeto linear que se move balançando sobre um ponto de articulação. (objetos flácidos do tipo vestimentas)• Ic't => para dentro de um líquido
--

Fonte: TALMY (1972, p. 433, traduzido e adaptado)

O verbo sentencial do atsugewi *w'oswalic'ta* significa: ela lançou panos ou vestimentas dentro de uma cuba de lavar roupa⁷⁹ com água e eles estão em queda livre. Assim, prefixos e sufixos se agregam à raiz verbal, resultando em um verbo sentencial que expressa um EM completo. Em PB também temos resquícios desse tipo de lexicalização. Verbos como *chover*, *garoar*, *pingar*, *nevar*, *sapatear*, *botinar* etc., expressam MOVIMENTO e FIGURA na raiz verbal. No entanto, não há adjunções de prefixos e sufixos formando um verbo sentencial como no atsugewi. Observem:

(6) Esta manhã choveu [MOVIMENTO + FIGURA] na Lagoa Paraíso [FUNDO].

No exemplo (6), o verbo *chover* lexicaliza os elementos semânticos MOVIMENTO e FIGURA. O FUNDO é expresso por *Lagoa Paraíso*. Veja que a FIGURA é o elemento de destaque e que a TRAJETÓRIA e CAUSA estão implícitas em verbos como *chover*, já que *chover* é um tipo de precipitação em que gotas de água caem sobre a superfície da terra.

Nessas poucas amostras, podemos verificar que no uso, as línguas podem se comportar com um padrão distinto do seu. Embora Talmy (2000b) já tivesse previsto isso e dito que as línguas seguem tendências, fica claro nos estudos tipológicos que as línguas adotam diferentes padrões na expressão do EM.

REFINAMENTO SEMÂNTICO

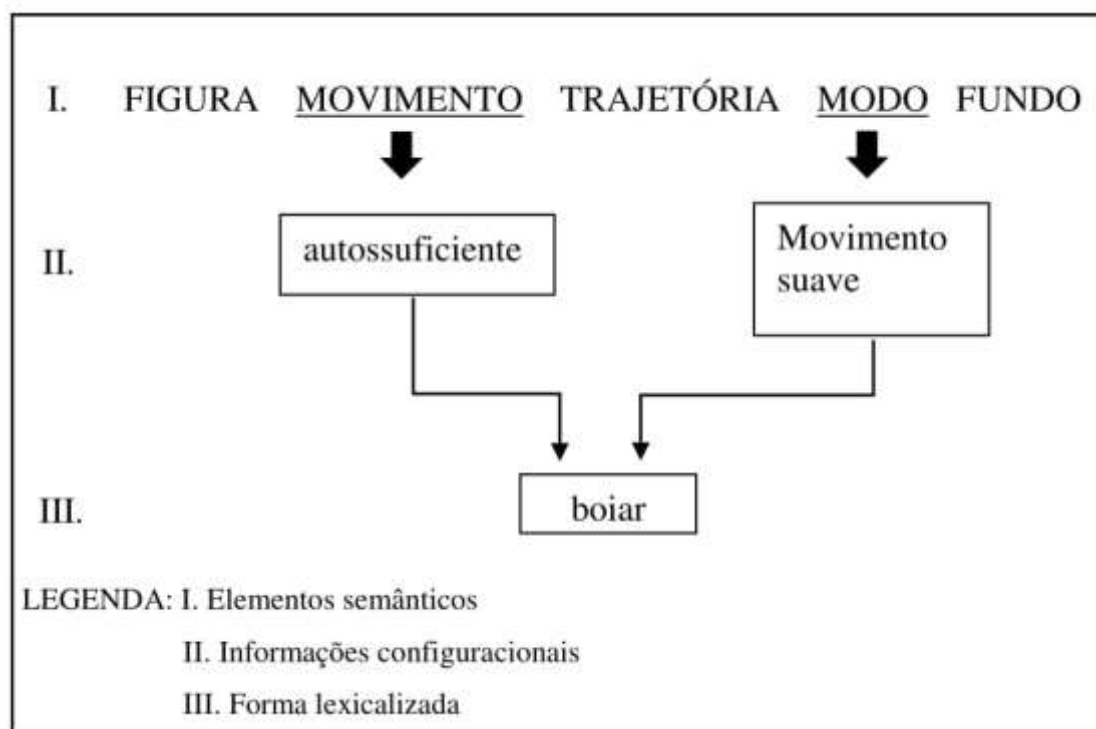
Um dos precursores em refinamento semântico foi Slobin (2004, 2006). Em seus trabalhos, dentre suas preocupações, o autor procurou caracterizar os elementos semânticos que

⁷⁹ Cuba de lavar roupa que seria o FUNDO fica subentendido.

podiam ser isolados: FIGURA, MOVIMENTO, TRAJETÓRIA, FUNDO, MODO/CAUSA. Todavia, alguns anos mais tarde, foi Cifuentes Férez (2008) que fez um amplo estudo, visando mapear os elementos semânticos de verbos do inglês e do espanhol. Um dos objetivos da autora foi elencar diversos parâmetros que serviriam de base para refinar os elementos semânticos nas duas línguas. Desse modo, os estudos da pesquisadora possibilitaram observar que há, além dos significados verbais, outros significados que compõem a significação básica dos elementos semânticos e que podem ser capturados na análise do EM. Cifuentes Férez (2008, p. 4) fez diversas indagações e as mais importantes para a sua tese é saber quais noções semânticas geralmente são combinadas em verbos do inglês e do espanhol. Outra dúvida da autora diz respeito ao léxico verbal das duas línguas em análise. Ela questiona se a expressão da TRAJETÓRIA em inglês e espanhol são comparáveis. Um outro questionamento é saber se essas línguas lexicalizam as informações de MODO semelhantes. A partir dos parâmetros que refinam os elementos semânticos propostos pela autora, nosso estudo busca refinar o significado de alguns verbos que expressam movimento e modo no PB.

Para exemplificar como funciona o refinamento semântico, elaboramos um esquema que mostra as principais informações configuracionais dos elementos semânticos de dois verbos: *boiar* e *deslizar*. A escolha desses verbos se deu por serem dois dos mais ilustrativos na lexicalização e refinamento semântico.

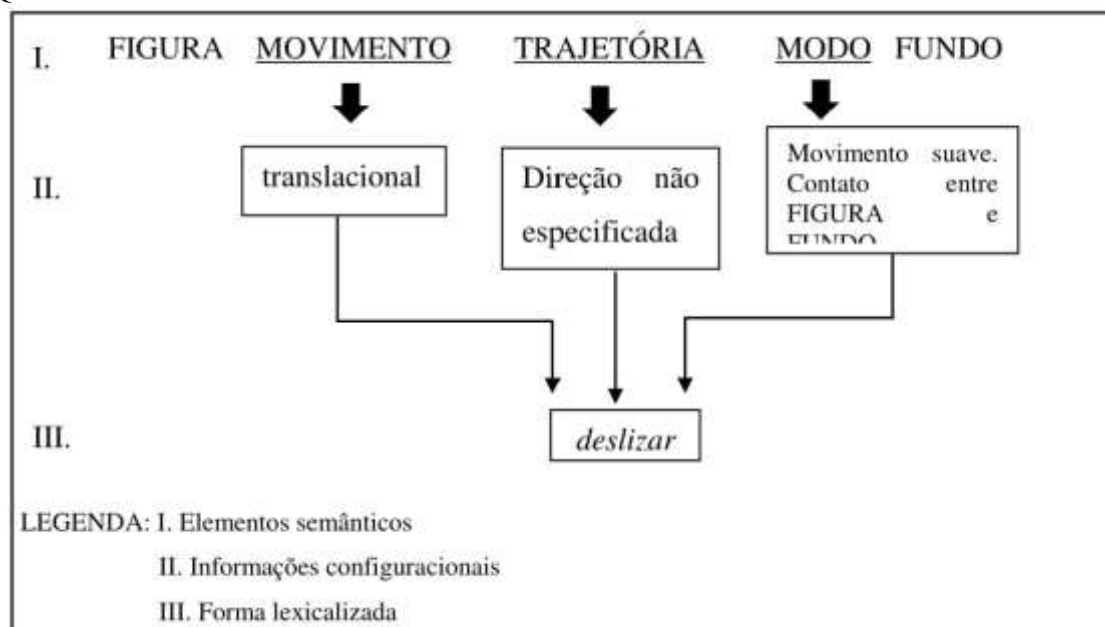
Quadro 4 – Refinamento semântico do verbo boiar



Fonte: O autor (2017)

O quadro 4 busca exemplificar o mapeamento do verbo *boiar*. Dividido em três partes, o esquema mostra os elementos semânticos dispostos um ao lado do outro. Em seguida, as informações configuracionais do verbo em análise. Nesse caso, o significado do verbo *boiar* é resultado da fusão dos elementos semânticos MOVIMENTO e MODO. Assim, o MOVIMENTO possui, além do significado básico, o significado de ser autossuficiente que, no dizer de Cifuentes Férez (2000b, p. 26), significa que o objeto em movimento mantém mais ou menos a sua localização no espaço.⁸⁰ O MODO é conceituado como a conduta ou comportamento do objeto enquanto se movimenta, mas ao refinar essa categoria lexicalizada no verbo *boiar*, temos a informação de *movimento suave*. Isso significa que o verbo *boiar* mantém mais ou menos a sua posição e se movimenta suavemente em um determinado EM. A parte três do exemplo apresenta a forma verbal lexicalizada (superfície).

Quadro 5 – Refinamento semântico do verbo deslizar



FONTE: O autor (2017)

O exemplo final desse estudo é composto pelo verbo *deslizar*. Defendemos, ao longo desse trabalho, que há no PB outras formas de lexicalização, além da prototípica em que o verbo principal do EM amalgama⁸¹ os elementos semânticos de MOVIMENTO e TRAJETÓRIA. O verbo *deslizar* é um exemplo de lexicalização diferente no PB, pois são amalgamados os elementos semânticos MOVIMENTO, TRAJETÓRIA e MODO. Na primeira parte do esquema se encontram os elementos conceituais. Na segunda parte, temos a informação configuracional do MOVIMENTO: translacional. A informação configuracional da TRAJETÓRIA: direção não

⁸⁰ Sobre autossuficiência e translação, a autora se baseia nos conceitos de Talmy (2000b).

⁸¹ Usamos amalgamar com o mesmo sentido de fusão e lexicalização.

especificada, ou seja, há deslocamento no espaço, mas a direção desse deslocamento não é especificada na raiz verbal. Informações configuracionais do MODO: movimento suave e contato entre FIGURA e FUNDO. Isso quer dizer que *deslizar* significa movimento translacional em que a FIGURA está estritamente em contato com a superfície por onde se desloca.

O refinamento semântico proposto por Cifuentes Férez (2008) se mostrou útil para um maior detalhamento de elementos semânticos no âmbito do EM. A exploração de informações configuracionais desses elementos revela diversas características presentes no significado de verbos que expressam modo de movimento. No caso do verbo *boiar*, verificamos que além do significado “manter-se na superfície (de substância líquida)”, podemos capturar informações como movimento autossuficiente e movimento suave. Por outro lado, no verbo *deslizar*, há informações como movimento translacional, direção não especificada, movimento suave e contato estrito entre FIGURA e FUNDO.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo buscou apresentar, em linhas gerais, o funcionamento da lexicalização de elementos semânticos, ou seja, a fusão de elementos do domínio do significado (conceituais) com elementos morfossintáticos (superfície). Mostramos que as línguas do mundo são agrupadas conforme os tipos de elementos semânticos lexicalizados em componentes morfossintáticos. Portanto, MOVIMENTO e TRAJETÓRIA lexicalizados na raiz verbal são prototípicos de línguas neolatinas LFV. Quando o MOVIMENTO e MODO são lexicalizados na raiz verbal e a TRAJETÓRIA é expressa por um satélite, temos o padrão LFS, ou seja, lexicalização prototípica das línguas germânicas. Finalmente, a fusão dos elementos MOVIMENTO e FIGURA na raiz verbal é mais comum no atsugewi, sendo chamada de LFF. Outra característica desse estudo foi mostrar que o PB pode utilizar outros tipos de lexicalização. Destacamos os exemplos em que a expressão tinha particularidades presentes em outros tipos de padrão de lexicalização, como no caso do satélite no exemplo (2), verbos que lexicalizam MOVIMENTO e FIGURA, como no exemplo (6) e lexicalização de MOVIMENTO, TRAJETÓRIA e MODO, como no exemplo do quadro 5. Dito de outra forma, o PB pode lexicalizar MOVIMENTO e MODO, MOVIMENTO, TRAJETÓRIA e MODO e MOVIMENTO e FIGURA na raiz verbal, ampliando as suas formas de expressar MOVIMENTO.⁸² Para mostrar esses diferentes tipos de lexicalização, apoiamo-nos na noção

⁸² Há outros tipos de lexicalização no PB que não foram abordados nesse trabalho.

de refinamento semântico, que se mostrou útil para mapear os significados presentes nos elementos semânticos. Desse modo, além da lexicalização, o refinamento semântico pode ser uma ferramenta extremamente útil para os estudos em tipologia semântica, no que diz respeito à expressão linguística do movimento.

REFERÊNCIAS

BEAVERS, J; LEVIN, B; THAN, S.W. The typology of motion expressions revisited. *Journal of Linguistics*, v. 46, n. 2, p. 331-377, 2010. <<http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=7802269>>. Acesso em: 29/07/2017.

CIFUENTES FÉREZ, P. *Motion in English and Spanish: A Perspective from Cognitive Linguistics, Typology and Psycholinguistics*. 2008. 480 f. Ph. D. Thesis – facultad de letras, Universidad de Murcia, 2008. Disponível em: <<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10816/CifuentesFerez.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

KEWITZ, V. Double path: a typology of Brazilian Portuguese. In: Silva, A.S; Martins, J.C.; Magalhães, L.; Gonçalves, M. (Org.). *Comunicação, Cognição e Media*. Braga, Aletheia /Universidade Católica Portuguesa, v. 2, p. 153-168, 2010.

MOURA, H. M. M.; SILVA JUNIOR, I. A representação do espaço nos verbos: os sentidos do movimento. In: ARAGÃO NETO, M; CAMBRUSSI, M. (Org.). *Léxico e Gramática: novos estudos de interface*. 1ª ed. Curitiba: Editora CRV, 2014, v.1, p. 69-87.

SANTOS FILHO, D. G. *Padrão Tipológico do Português: Um estudo dos vestígios de satélites na expressão do Movimento e do Trajeto*. 2013. 179 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SLOBIN, D. The many ways to search for a frog: Linguistic typology and the expression of motion events. In: Sven Strömquist and Ludo Verhoeven, eds., *Relating Events in Narrative: Typological and Contextual Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 219-257.

_____. What makes Manner of motion salient? Explorations. In: linguistic typology, discourse and cognition. In: M. Hickmann y S. Robert (Eds.). *Space in Languages: Linguistic Systems and Cognitive Categories*. Amsterdam / New York: John Benjamins, 2006. p. 59-82.

TALMY, L. *Semantic Structures in English and Atsugewi*. Ph. D. Dissertation, University of California, Berkeley, 1972. <<http://linguistics.buffalo.edu/people/faculty/talmy/talmyweb/Dissertation/toc.html>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

_____. Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. In: Timothy Shopen, ed., *Language Typology and Syntactic Description: Grammatical Categories and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, v. 3, p. 57-149.

_____. *Toward a Cognitive Semantics*. Cambridge, MA: MIT Press, 2000b.

ZONAS DE BUSCAS: EXPERIÊNCIA E SUBJETIVIDADE NA POESIA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

Douglas Rosa da Silva (UFRGS/CNPq)
Profa. Dra. Rita Lenira de Freitas Bittencourt (UFRGS)

[...] toda palavra é prenhe de imagens e toda combinação de palavra mais ainda. Enfim, o sujeito que olha a imagem ou o escrito é o sujeito de imagens e de palavras, de palavras-imagens e de imagens-palavras.
Jacques Derrida

1 INTRODUÇÃO

Já fora grifado por Manuel Bandeira que “a poesia está em tudo – tanto nos amores como nos chinelos, tanto nas coisas lógicas como nas disparatadas” (1984, p. 19). Uma compreensão possível para esse excerto frisa a presença em potencial da poesia na vida, poesia essa que está inscrita na finitude das coisas, tornando-se infinita quando materializada na palavra, no poema. Se uma totalidade de temas podem ser palavreados poeticamente, o texto poético se apresenta como uma cortina que ilumina o invisível da vida, traço de um exercício espiritual, de uma experiência inata, como pontua Octavio Paz (1982) em *O Arco e a Lira*. Contemporaneamente, o minucioso trabalho lírico traçado por algumas das poetisas que integram hoje o que pode se denominar de poesia brasileira contemporânea focaliza o engendrar de imagens a partir da relação entre a palavra poética e as cenas do cotidiano. Esse precioso vínculo entre a vida da poesia e a poesia da vida culmina em variadas e singulares zonas de buscas do fazer poético dispostas na atualidade. Diante desse cenário de muitos fazeres e buscas idiossincráticas, o presente artigo se desenvolve a partir do apontamento de relações existentes, na poesia do agora, entre o traçar poético e a experiência, ou entre o delinear da cena poética e as experiências do cotidiano. Além disso, o estudo evidencia a forma e a disposição com que o corpo do sujeito lírico opera na correspondência entre o habitual (rotineiro) e a criação (transmutação feita pelo poema).

No intento de dissertar a respeito de tais proposições, são inspecionados os entornos subjetivos da produção poética produzida pelas escritoras Alice Sant’Anna, Ana Martins Marques e Laura Liuzzi por intermédio de uma leitura analítica, desdobrada e aberta – que também se vincula a uma interferência subjetiva do receptor⁸³. A intencionalidade da

⁸³ A análise desenvolvida neste estudo prescinde agarrar as totalidades evocadas pelo texto poético, visto que tal fato é inverossímil. Ao refletir sobre a referida proposição, a pesquisadora e professora Sílvia Helena Cyntrão, no livro *Como ler o texto poético: caminhos contemporâneos*, reflete que “a poesia é feita de textos cada vez mais voltados para o particular, avessos assim, às generalizações e às universalizações” (2008, p. 84), visão que explícita e guia a instrumentalização crítica aderida por essa investigação.

investigação dispensa conjecturas universais que incrementam definições e classificações, encaminhando-se, assim, para a exploração e desconstrução dos efeitos de sentido assegurados pela escrita poética. Portanto, as seções a seguir são expostas sob a designação de “zonas”, zonas essas em que poesia e aporte teórico se reúnem em movimentos incessantes, sempre inacabados, não-fechados e aptos para a discussão.

2 PRIMEIRA ZONA: SOB O CONTEMPORÂNEO, SOB A FRATURA DO TEMPO

O texto poético engendrado por Alice Sant’Anna, Ana Martins Marques e Laura Liuzzi possui, entre outras particularidades relacionadas, uma característica evidente: tratam de obras muito recentes, publicadas a partir de 2010. *Rabo de Baleia*, lançado em 2013, é um livro em que a autora, Alice Sant’Anna, formula uma poética que conduz a atenção do leitor “para as pequenas grandes frestas da realidade, para um longe premente e levemente desconfortável”, conforme descrito pela crítica literária Heloisa Buarque de Hollanda, na orelha do livro de Sant’Anna. Sussurrar para aquilo que, corriqueiramente, é imperceptível, dedicar ao detalhe do hábito à ação poética, fazer do espaço conhecido mapa de metáforas – eis o que parece ser traço integrante, ainda que não totalizante, da tessitura proposta pela poeta nascida em 1988, no Rio de Janeiro.

Não obstante, constata-se que o desenrolar lírico da jovem escritora não bebe unicamente do hábito que já não é discernido. Ao lado disso, a poeta dá vida a textos que versam sobre experiências que flertam com o inesperado, que assaltam o poético, que formulam episódios desregulados no cotidiano. Tais características resultam em sujeitos poéticos que atravessam, em contínuo, sensações concretas feitas no aqui, no agora, que logo se destilam, armam brechas. São sujeitos poéticos que insistem em permanecer em suas tentativas e se enraízam no ato de tentar e fazer (o novo). Neste seguimento, depara-se com distintos corpos no exercício poético de Sant’Anna, e todos eles aparecem sensíveis, figurados, expostos de forma quase alegórica na composição que trama o texto. A rotina aqui é insólita porque o corpo que adentra também é inabitual, intempestivo. Ao longo do livro *Rabo de Baleia*, apura-se que os corpos ostentados, em geral, têm vontade, vontades notavelmente entranháveis. Logo, há uma clara ocupação, no decorrer dos poemas, de identidades e espaços que convergem para essa insaciável ânsia, para esse nítido desejo de ser mais do que se é:

OS BRAÇOS, AS PERNAS
doloridos
da primeira semana de balé
já tardia, não tem mais idade
pra começar

por isso mesmo talvez seja a hora
de arriscar o pé em ponta
na água fria, a primeira braçada
sem o tutu, o coque
sem a meia-calça
que, diria, pinica
agora já não tem mais desculpa
ao lado da menina de rosa
que é toda movimentos perfeitos
não receberia nenhuma correção
em sua postura de quem dançou
toda a vida
e ela ali desengonçada
a camisa amarela que leva um touro
vermelho e a palavra espanhã
uma bermuda de ginástica
que há muito estava guardada
a essa altura
(SANT'ANNA, 2013, p. 22).

Embora denote elocução dessemelhante que os poemas da primeira autora, Alice Sant'Anna, o livro *Da arte das armadilhas*, de Ana Martins Marques, também pinta corpos em sua inserção e intersecção no rotineiro. Ana Martins Marques, radicada em Minas Gerais, tem apreciação jubilosa pela crítica literária, e o reflexo dos elogios concretiza-se em indicações para prêmios de âmbito internacional, angariando uma fortuna crítica considerável para a sua produção. Ao desdobrar versos que evidenciam a sutileza dos objetos e das relações - muitas delas com o corpo -, Marques recorre ao particular do espaço, seja ele íntimo e/ou externo, para tornar pública a expressão do poema.

Em *Da arte das armadilhas*, terceiro livro da poeta, publicado em 2011, está explícito um lirismo que passeia pelo minimalismo do existente, ocupando-se de esmiuçar, numa perspectiva poética, desde o pormenor coisificado até a emoção mais intensa. A usualidade dos objetos e o modo como os indivíduos os percebem não se apresentam como conhecíveis e controláveis na disposição do poema. Considerando que a concretude das coisas atua como partícipe na poesia, a poesia de Marques parece ser formulada acerca dos valores que perpassam (n)o cotidiano. O que o objeto, o utensílio, aquilo que é de uso comum, provoca na expressão da subjetividade que modifica a materialidade dos corpos?

ESPELHO
Nos cacos
do espelho
quebrado
você se
multiplica
há um de
você
em cada

canto
repetido
em cada
caco

Por que
quebrá-
-lo
seria azar?
(MARQUES, 2013, p. 22).

Assim como na poesia de Alice Sant'Anna e de Ana Martins Marques, os escritos de Laura Liuzzi desenrolam-se sobre os núcleos temáticos já assinalados, tais como as relações entre corpo, objeto, espaço e cotidiano. Se no primeiro poema (de autoria de Sant'Anna), o corpo é visto sob um ângulo de observação e de experimentação e, no segundo poema (de autoria de Marques), o corpo abre-se para o questionamento por meio da imagem refletida na usualidade do espelho, em Laura Liuzzi, o corpo parece estar dotado de ação frente às demandas da experiência. O agir, acompanhado da reflexão, será propriedade constante na obra da poeta carioca, como pode ser inferido em algumas estrofes do poema *Autorretrato*:

(...)
Insiste a interrogação
Quando de frente ao espelho:
como pode ser tão diferente
o frontal do perfil?
E me pergunto, desde então
se todos enxergamos as mesmas coisas
se a língua não é tão só
um mesmo código para coisas distintas
se entre mim e você
não há um abismo sem solução

O que sei é o que não sei
sobre projetos de futuro.

Mesmo assim escrevo cartas
(funcionam melhor que espelhos)
para meu próprio endereço.
Me respondo como se já tivesse
arquivado toda a memória
e pudesse confortar
confrontar o porvir

Quando escrevo me passo a limpo
sem riscar as imperfeições.
(LIUZZI, 2014, p. 15-16).

Dada a breve e rápida constatação dos contornos que abarcam cada obra, é preciso indagar o que faz com que os escritos poéticos supracitados sejam tidos como contemporâneos. Seria a vigência e a temporalidade de sua publicação? A “escrita que não risca imperfeições”,

como aponta o poema de Liuzzi? Ou trata-se de uma proposição mais complexa, ainda que os fatores aqui indicados similarmente desemboquem na noção de contemporaneidade? No Dicionário Michaelis, o vocábulo contemporâneo apresenta-se como “*adj.* 1 Que é do mesmo tempo; que existiu ou viveu na mesma época; coetâneo, coevo, temporâneo; 2 Que é do tempo atual”⁸⁴.

Em conformidade com Giorgio Agamben, “(...) o contemporâneo é aquele que percebe o escuro de seu tempo como algo que lhe concerne e não cessa de interpelá-lo, algo que, mais do que toda luz, dirige-se direta e singularmente a ele” (2009, p. 64), o que finda na compreensão de que o contemporâneo cinde com a gradação da cronologia, bebendo de um espaço intervalar entre os tempos que é, similarmente, uma fratura temporal na precisão cronológica. É destas brechas que a contemporaneidade se articula com maior força, fazendo movimentos entre o arcaico, o presente e a luz que ainda está por vir. Conseqüentemente, averigua-se que o conjunto poético referido produz-se indeterminado em termos de linha temporal-programática, como se voltasse “a um presente em que jamais estivemos” (2009, p. 70), transformando essa escuridão do tempo em nítida junção de formas e épocas outras, inimagináveis até, negando assim a firmeza e a estadia em sua hodierna condição temporal.

Por conseguinte, as obras trabalhadas nesse estudo, inseridas nos diversos fazeres abrangidos pela poesia brasileira contemporânea, parecem propor, no atrito das temporalizações, algo densamente novo⁸⁵ e atemporal, colocando o palavreado “no além. As obras poéticas, inseridas num *continuum* múltiplo de reinvenção e situadas em um “entre-lugar”, fazem “dessa fratura o lugar de um compromisso e de um encontro entre os tempos e as gerações” (AGAMBEN, 2009, p. 71), poetizando, de modo insólito e individual, a experiência cotidiana e as subjetividades por intermédio da arte poética.

3 SEGUNDA ZONA: UMA LEITURA COMPARADA DE ALICE SANT’ANNA, ANA MARTINS MARQUES E LAURA LIUZZI

Todas as leituras de poesia são equivocadas, enuncia Angélica Freitas, poeta contemporânea que se situa temporalmente ao lado das autoras abordadas na presente investigação. Antes dela, Hilda Hilst já havia proferido nesta direção, afirmando que “um poema não se explica” (2007, p. 90). Diante disto, a segunda zona caminha pelo viés angular e não pela integralidade. É cabível, nesta seção, apenas o apontamento de algumas das

⁸⁴ Acepções de acordo com a versão online do Dicionário Michaelis.

intercessões cíclicas e continuadas da escritura poética exprimida nos poemas, formando uma espécie de *teia comparada* de evidências possíveis.

Nesta compreensão, colocar em ressonância simultânea *Rabo de Baleia* (2013), *Desalinho* (2014) e *Da arte das armadilhas* (2011) sem que haja hierarquização ou interferências que possam romper o fluxo interpretativo não é uma tarefa de caráter descomplicado. A teia comparada, ainda que constituída de elementos que se cruzam continuamente, demanda certa sistematização intertextual. As contribuições de Tânia Carvalhal em *Literatura Comparada* remetem, inclusive, para esta perspectiva. Na compreensão da autora, destaca-se que

o “diálogo” entre os textos não é um processo tranquilo nem pacífico, pois, sendo os textos um espaço onde se inserem dialeticamente estruturas textuais e extratextuais, eles são um local de conflito, que cabe aos estudos comparados investigar numa perspectiva sistemática de leitura intertextual. (CARVALHAL, 1986, p. 53).

O universo poético que se adentra tem distinção vasta e, por isso, inalcançável. A palavra no poema se apresenta como dispositivo criador e, ao passo que o poético se desenvolve, o corpo realiza intervenções no espaço, transmutando-o. Nessa mesma relação, encontra-se o espaço para o corpo, visto que, a título de exemplo, um episódio singular é capaz de causar modificações na obviedade rotineira da casa, removendo-a ora para um espaço de transcendência e descanso, ora para um espaço de leveza e harmonia. O espaço também pode ser nutrido e delimitado pelas “implantações imaginárias” de uma casa que ainda se apresenta imaterial, mas que pulsa, imageticamente, como um espaço iminente na palavra daqueles que a enunciam:

UM ENORME
RABO DE BALEIA
cruzaria a sala neste momento
sem barulho algum o bicho
afundaria nas tábuas corridas
e sumiria sem que percebêssemos
no sofá a falta de assunto
o que eu queria mas não te conto
era abraçar a baleia e mergulhar com ela
sinto um tédio pavoroso desses dias
de água parada acumulando mosquito
apesar da agitação dos dias
o corpo que chega exausto em casa
com a mão esticada em busca
de um copo d’água
a urgência de seguir para uma terça
ou quarta bóia, e a vontade
é de abraçar um enorme

rabo de baleia seguir com ela.
(SANT'ANNA, 2013, p. 07).

A partir do poema acima, nota-se que o escrito de Alice Sant'Anna exprime uma poética que se dá, sobretudo, pelos e a partir dos assaltos do cotidiano. O corpo do eu-lírico formula uma zona de busca que almeja (re)modelar o cotidiano a partir dessa intervenção insólita e diferente que é o rabo da baleia; imaginar um mergulho que faz uma fratura naquilo que é usual, corriqueiro. Ademais, o corpo do sujeito poético é movimentado pelos versos que imprimem a vontade de reagir e de interagir com aquilo que é inesperado. Esse inesperado “rabo de baleia”, sobretudo, é um inesperado exótico, por vezes irracional, inesperado esse que adentra a cena poética e transmuta o espaço, fazendo dele um espaço de ocorrência singular (e é essa ocorrência singular que a poesia capta, e, portanto, modifica o que poderia ser mais um episódio cotidiano no decorrer dos dias).

Já no poema *Vontade*, de autoria de Laura Liuzzi, o corpo se sobreexcede em movência, abandona a forma, e se coloca como a cadência de uma música, como a ânsia por um mergulho no profundo. O corpo arrisca, por vezes, os limites da improbabilidade para firmar-se no sonho, no devaneio. Assinala-se que, em todos estes registros, o corpo, enquanto fenômeno, quer desocupar o físico e partir em direção ao metafísico, ao nebuloso, ao enigmático. Há um claro abandono do trivial que se propõe novo pelo redesenho da rotina que faz o poema:

Vontade
Entrar em casa sem que a porta
rangesse, sem que o cachorro
da vizinha farejasse minha vinda
sem que o sofá conservasse as
formas do meu corpo, sem que
eu precisasse tomar aquele copo
de água que toca o azulejo e emite
um som rouco, sem que houvesse
corpo. Entrar em casa como
a música entra nos ouvidos.
(LIUZZI, 2014, p. 07).

Considerando o poema *Vontade*, sobreleva-se que no texto poético de Liuzzi se encontra uma poética que se dá, sobretudo, pelos desalinhos (isto é, uma poética que enxerga a rotina a partir do prisma da possibilidade, em que uma leitura não óbvia dos dias se apresenta como uma leitura que repara aquilo que é conhecível). Com base nisso, o corpo do eu-lírico formula uma zona de busca que almeja uma nova contextura e textura pro ser. Fazendo uso de fenômenos tais como a música, o som dos pássaros, ou até mesmo o passar das horas e/ou a

densidade do mar, o eu-poético se desalinha do mundo habitual e fomenta uma dicção que recria a experiência, tornando-a outra.

Contudo, nessa poesia, não é só a casa, tida como espaço conhecido, que se veicula outra a partir das necessidades subjetivas do corpo. Como visto, o corpo do sujeito poético faz movência pelo anelo de não querer ser apenas ordinário. A corporeidade está vivenciando sua plena variabilidade na invenção poética. Nesta manifestação, os objetos em espaços frívolos também se restituem de modo distinto, como se a percepção lírica fosse, a qualquer instante, modificar a concretude não apenas dos corpos e dos espaços, mas também das coisas que nele se encontram inseridos, transfazendo-os:

Quem abre a torneira
convida a entrar
o lago
o rio
o mar
(MARQUES, 2013, p.18).

Convidar, observar, reparar, reagir. Objetos e utensílios mostram-se desconformes e, assim, o espaço vai se desenhando heterogêneo e inacabado mediante as solicitações poéticas expostas. Os impulsos que originam as mutabilidades na voz do sujeito lírico surgem de um ponto subjetivo do ser, o que faz com que a abertura para novos haveres sempre seja distendida, não marcando enlaces com os saberes socialmente doutrinados. A simplicidade de um objeto como a torneira pode fazer inédita a experiência de abri-la, tornando-a densa, profunda. Corpo e espaço, equitativamente, misturam-se com estes querereres e constatações subjetivas, movendo-se por entre uma codificação interpretativa singular e requerendo variadas formas para si.

Portanto, nos poemas presentes em *Da Arte das Armadilhas*, de Marques, o corpo do eu-lírico formula uma zona de busca que se move por uma codificação interpretativa singular, dado que a palavra poética advém desse convívio que está para além do convívio. Não é apenas conviver com o objeto, mas parece que viver com ele, e talvez por isso há o desassossego de querer saber algo que está para além de sua funcionalidade e forma. A armadilha, nos poemas de Marques, é que o habitual pode sempre se tornar uma experiência de transfusão com os objetos, vinculação essa que ressimboliza e marca a cena poética.

Em suma, e pensando esse texto por zonas de buscas, tem-se no texto poético de Alice Sant'Anna uma forte relação com aquilo que é inesperado, propiciando uma zona de busca desenhada a partir de fraturas singulares em ocasiões comuns. Essa zona difere no texto de Ana Martins Marques em que se tem uma problematização com os objetos cotidianos, findando em

uma zona de transfusão. No texto de Laura Liuzzi, a zona é instigada pela palavra poética que serve de fio condutor de uma tessitura que promove e desenha um novo olhar para os dias, um novo olhar para a mais simples experiência.

4 CONCLUSÃO

Em virtude dos argumentos apresentados e dos pontos analíticos que compuseram o presente estudo, a conclusão deste trabalho assume-se parcial, ainda que segura nas ementas esboçadas até aqui. Caminha-se, presentemente, por uma estrada de entendimentos que ainda estão composição, depara-se com indagações que engendram “uma busca político-poética coletiva”, como aponta Rita Lenira Bittencourt (2016), no posfácio de *Blasfêmeas: mulheres de palavra*. E verifica-se, sobretudo, que a fala poética contemporânea é hemorrágica, visceral e contra-fundadora.

A poesia brasileira contemporânea tem possibilitado este acesso ao precioso da palavra e da vida, precioso sinônimo do verbo de toda ação – desde a mínima até a mais exuberante – feita pelos e nos corpos. Evidencia-se a heterogeneidade dos espaços e a dispersão criativa com que a relação corpo-espaço faz desuniforme. Pontua-se uma cadeia de sentidos aberta que apresenta um sujeito lírico não usual, mas criável e flexível a partir das subjetividades, consoante com a força de expressão dos versos. Escancaram-se os afetos, as vontades, as mudanças e as performances desse corpo não preocupado com um alinhamento, mas com o (re)desenhamento múltiplo e descerrado de si e de suas experiências, como verificado na teia comparada. Notabiliza-se, sim, uma poética de movências que bebe daquilo que lhe é autoral. Consequentemente, as zonas de buscas variam em suas especificidades, mas apresentam como elo em comum que as une a proposição de novas cores para o rotineiro.

E se para Maurice Blanchot “o poema – a literatura – parece vinculado a uma fala que não pode interromper-se porque ela não fala, ela é” (1987, p. 29), destaca-se que as obras das poetisas Alice Sant’Anna, Ana Martins Marques e Laura Liuzzi possuem de igual modo essa força incontrolável da dicção singular: a originalidade do verso, o traço único do lirismo e a re-disposição das imagens, postos e postas de forma irredutível, diversa, que intensificam esses corpos e espaços que se cristalizam e desfazem-se, continuamente, tornando-se vívidos, reais. Sob o viés da relação entre o traçar poético e a experiência, os poemas atestam a força de desconfiguração da poesia, suspendendo o mais arraigado sentido, e abrindo porta para que a experiência mais costumeira, convencional e frequente se torne outra por entre as janelas que a escrita das poetisas traceja.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó, SC: Editora Argos, 2009.
- BANDEIRA, Manuel. *Itinerário de Pasárgada*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- _____. *Roland Barthes por Roland Barthes*. São Paulo: Cultrix, 1977, a.
- BHABHA, Homi. *O local da Cultura*. 4ª. Reimpressão, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- BITTENCOURT, Rita Lenira de Freitas; KUBOTA, Marília (Orgs.). *Blasfêneas – mulheres de palavra*. Porto Alegre: Casa Verde, 2016.
- BLANCHOT. *O Espaço Literário*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1991.
- BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Editora Cultrix, 1977.
- BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero – Feminismo e Subversão da Identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- CESAR, Ana Cristina. *Poética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- CYNTRÃO, Sylvia Helena. *Como ler o texto poético: caminhos contemporâneos*. Brasília, DF: Editora Plano, 2004.
- _____. O lugar da poesia brasileira contemporânea: um mapa da produção. *Revista Ipotesi*, Juiz de Fora. v. 12, n. 2, p. 83-92, jul/dez. 2008. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaipotesi/files/2011/04/8-O-lugar-da-poesia-brasileira-contempor%C3%A2nea-um-mapa-da-produ%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2017.
- COLLOT, Michel. O sujeito lírico fora de si. *Terceira Margem*. Poesia brasileira e seus encontros interventivos. Rio de Janeiro, n. 11, p. 165-177, 2004.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- FUNCK, Susana Bornéo (Org.). *Trocando idéias sobre a mulher e a literatura*. Florianópolis: Pós-Graduação em Inglês, Universidade Federal de Santa Catarina, 1994.
- HILST, Hilda. *Cascos & Carícias & Outras Crônicas*. 2ª Ed. São Paulo: Globo, 2007.
- IRIGARAY, Luce. When Our Lips Speak Together. *Signs*, Autumn. vol. 6, n. 1, Women: Sex and Sexuality, part 2, p. 69-79. 1980. Disponível em: <<http://eyegiene.sdsu.edu/2006/spring/imperialbedroom/luceirigaryLIPS.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

- LIUZZI, Laura. *Desalinho*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- MARQUES, Ana Martins. *Da arte das armadilhas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- SANT'ANNA, Alice. *Rabo de Baleia*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- STEINER, George. *Gramáticas da Criação*. São Paulo: Globo, 2003.
- PAZ, Octavio. *Signos em rotação*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.
- _____. *O Arco e a Lira*. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 1982.
- VALÉRY, Paul. *Variedades*. São Paulo: Iluminuras, 1991.
- _____. *Teoría poética y estética*. Paris: Gallimard, 1957.

RESIDENTIAL SCHOOLS E OS POVOS INDÍGENAS DO CANADÁ: UM PERCURSO PELA PRODUÇÃO LITERÁRIA DE RITA JOE

Eduardo de Souza Saraiva (FURG/CAPES)

1 INTRODUÇÃO

O projeto das *residential schools* tem o seu ponto de partida com intenção do invasor de “civilizar” as comunidades indígenas canadenses. Partindo do pensamento de inferiorização da cultura ameríndia, que os europeus criaram internatos no Canadá, as chamadas *residential schools*, escolas que eram administradas pela igreja, as quais objetivavam educar as crianças das Primeiras Nações. Pode-se datar o início dessas instituições no Canadá, por volta de 1870, com a inclusão de uma emenda ao *Indian Act*. A política das *residential schools* funcionou no Canadá entre os anos de 1879 a 1986.

A finalidade principal dessas instituições era a de “destruir a essência nativa nas crianças”, fazendo com que estas deixassem sua identidade indígena para assimilar a cultura ocidental. O trauma ocasionado por essas escolas deixou cicatrizes profundas nas comunidades ameríndias canadenses devido aos diversos abusos sofridos pelos jovens, os quais eram educados dentro dessas escolas. Desde a proibição de usar a própria língua até ter que negar a sua origem, essa violência que os muitos indígenas vivenciaram dentro desses internatos causou uma onda de abuso das bebidas alcoólicas, de suicídios entre os indígenas e de desestabilidade física e emocional.

Esse projeto de destruição da cultura indígena foi sem dúvidas a causa de muitas mortes, uma vez que o regime adotado dentro desses internatos era rígido e nem um pouco favorável às necessidades das crianças. A falta de alimento, abusos físicos, verbais e sexuais, tratamento desumano e um sistema opressor eram as formas e os meios que os responsáveis dessas escolas utilizavam com seus alunos.

Com a intenção de apagar os ensinamentos recebidos nas comunidades, as crianças indígenas sofreram com a perda de sua identidade, de sua história e estórias, o vínculo com a família. Além disso, o projeto dos internatos era fazer com que as crianças perdessem a conexão que possuíam com a terra, de modo que ao atingirem a fase adulta elas não reclamassem a posse do local.

De forma precoce, as crianças indígenas começavam a frequentar as escolas. Retiradas à força do convívio de suas famílias e de sua comunidade, essas meninas e meninos tinham seus costumes, sua cultura e suas relações familiares devastadas brutalmente. Era proibido falar a própria língua nativa, sendo somente a língua inglesa, considerada superior e por isso a

única autorizada, suas vestimentas tradicionais eram substituídas por uniformes e a relação com os pais era desencorajada, uma vez que ao voltar às suas comunidades os “ensinamentos” dos internatos perdiam seu efeito.

2 A PRODUÇÃO LITERÁRIA DA E SOBRE AS *RESIDENTIAL SCHOOLS*

Em decorrência da vivência e, sobretudo da sobrevivência dos indígenas dentro das *residential schools*, que vai se originar, então, um *corpus* literário advindo dessa experiência com vistas a denunciar os traumas e a opressão desses internatos. Por meio da escrita literária, pode-se comprovar, através dos testemunhos dos autores e autoras, o quanto sofreram as crianças, os pais e a comunidade indígena como um todo. Tomson Highway, Pauline Johnson e Rita Joe são alguns exemplos de autores que em suas produções literárias buscaram uma cura ao mesmo tempo em que denunciaram os abusos dessas instituições.

Laura J. Beard (2009) discorre como eram os regimes dentro dessas unidades, os abusos psicológicos e sexuais que os alunos e alunas indígenas sofriam por parte dos padres e das freiras. A forma como essas crianças nativas eram tratadas não correspondiam ao discurso de que os internatos objetivavam a educação e civilização das crianças ameríndias. Pelo contrário, a experiência dentro das *residential schools* não foi de nenhum modo benéfica para as os sujeitos das Primeiras Nações, pois eles eram forçados a deixar os ensinamentos de seus antepassados.

Outra autora a contribuir para a compreensão do que foi a experiência dentro das escolas é Jeanette Armstrong (2005), a teórica coloca como foi devastador o método de educação adotado dentro das escolas para as comunidades indígenas e como agiam de forma autoritária os padres e freiras que dirigiam essas instituições.

Renate Eingenbrod (2012) apresenta e discute a produção literária dos indígenas sobre as *residential schools*. Para ela, essa escrita é um ato que expressa um sentido de sobrevivência, pois pelos traumas que passaram dentro das escolas, esses autores foram capazes de transformar sua dor e suas perdas e representar suas experiências das mais variadas formas. De tal modo, a autora propõe, então, um novo subgênero – *residential school literature* – que será formado por memórias, poesias, romances e peças que recriaram a vivência dentro dos internatos por intermédio da escrita e da imaginação literária, reafirmando com isso a continuidade da tradição em oposição ao discurso de derrota e desaparecimento.

Deena Rymhs (2008) oferece leituras e análises a partir das experiências das autoras e autores canadenses, os quais passaram anos de suas vidas dentro dos internatos. Para a autora, as *residential schools* têm sido comparadas a prisões, pois estas escolas desenvolviam um papel

punitivo, já que seus ocupantes eram constantemente violentados. Rymhs argumenta que tanto instituições carcerárias como as *residential schools*, utilizavam um sistema de vigilância constante como forma de controlar as crianças indígenas.

3 ANALISANDO OS TEXTOS POÉTICOS DE RITA JOE

Após essa breve introdução, será apresentada a análise de dois textos poéticos de Rita Joe, sendo eles: “Hatred structure” e “I lost my talk”, ambos publicados na obra *Songs of eskasoni* (1988).

Rita Joe (Mi’kmaq) nasceu em março de 1932, em Whycomagh, Cape Breton Island, Nova Scotia e faleceu em março de 2007, Sydney, Nova Scotia. A autora publicou sete livros, sendo o primeiro deles lançado em 1978 com o título de *The poems of Rita Joe*. O legado literário de Rita Joe inclui seis livros de poesia, são eles: *Song of eskasoni* (1988), *Lnu and Indians we’re called* (1991), *Kelusultiek* (1995), *The Mi’kmaq anthology* (1997) e *We are the dreamers: recent and early poetry* (1999).

Além dessas obras, a autora escreveu uma autobiografia intitulada *Song of Rita Joe: autobiography of a Mi’kmaq poet* (1996), na qual a autora aborda entre outros assuntos, a sua passagem por uma das *residential schools* canadenses, a Shubenacadie Indian Residential School, localizada em Shubenacadie, Nova Scotia.

“Hatred structure” é construído a partir de uma forma poética que serve para refletir sobre o significado pessoal da estrutura para o eu-lírico. O eu-poético examina a escola de uma posição de proximidade física, na qual luta para manter a distância entre a estrutura e si mesmo. Embora alcance uma separação física e emocional do lugar, a cadência, a voz e a composição do poema revelam seu peso na expressão do eu-lírico.

O texto poético inicia com um conjunto de indicações que marcam a localização específica da escola na cidade de Shubenacadie: “Se você estiver na rodovia 104” (Joe, 1988, p. 75), o eu-poético dirige-se ao leitor, “Há um monte / onde se encontra uma estrutura” (Joe, 1988, p. 75). Embora o poema comece orientando o leitor em relação a essa paisagem loca, a temática do poema passa para a figura do eu-lírico nos dois versos seguintes, nos quais está a resposta que a estrutura evoca: “Um lembrete para todos os sentidos” (Joe, 1988, p. 75). Uma advertência não para o leitor, mas para o eu-lírico, para Rita Joe que frequentou por muitos anos a escola mencionada no poema.

As observações do eu-lírico são de alguém que examina a estrutura de um ponto mais próximo à sua ruína. O eu-poético demonstra que há sujeira em toda parte, em todo o interior da estrutura. O lugar é manchado por sua história, assombrado pelas crianças que conviveram

em meio a risos e abusos. A junção de risos e abusos indicam as diferentes e possíveis interpretações da vivência das meninas e meninos na escola. No entanto, uma vez que o verso é concluído com o vocábulo abusado, reforça uma amarga perspectiva das crianças que por lá passaram, as quais eram constantemente violentadas físicas e sexualmente.

Na quarta estrofe, o eu permanece no limiar da escola, recusando-se a entrar e a vivenciar mais uma vez as memórias que estão guardadas na estrutura do prédio: “Eu não tinha desejo de entrar / Ou caminhar pelo saguão / Eu não tinha nenhum desejo de sentir o piso” (Joe, 1988, p. 75). O eu-poético abre mão da oportunidade de caminhar pelo chão daquela estrutura decadente, desejando não experimentar o medo que as paredes e o teto outrora transmitiam. O interior do lugar ameaça desabar com os episódios que o eu-lírico tentará afastar da lembrança.

Nos últimos cinco versos do poema, o eu-poético consegue atingir a distância desejada através da representação literária. A estrutura é reduzida a uma base, sem as dimensões das paredes e pisos que anteriormente ameaçavam aprisionar o eu-lírico em seu interior mais uma vez.

Ao chamá-lo de uma estrutura, e, então, apenas uma base para a teoria, o eu liberta-se deste lugar, de sua presença física. Além disso, a descrição da estrutura ao invés de construção ou escola pode aludir às estruturas ideológicas e políticas que sustentaram a instalação e o funcionamento destas escolas no Canadá.

Embora a estrutura seja a lembrança de uma história desagradável, seu domínio sobre o eu-lírico e sobre os seus sobreviventes se manterá até o edifício cair. O último verso do poema confirma a queda final da estrutura. A distância que o eu-poético criou nos primeiros versos do poema através da separação física e contrastando com as apresentações do passado e do presente, culmina nesta imagem final em que a estrutura finalmente desaba em uma pilha de escombros.

“I lost my talk” propicia uma reflexão poética sobre as *residential schools*. No primeiro verso do poema já é possível identificar os efeitos causados pelo regime adotado nessas instituições. O eu lírico deixa claro que está privado de sua voz, “Eu perdi a minha voz” (JOE, 1988, 32). A voz no contexto do poema pode representar não só a língua nativa, mas também a identidade, a cultura, a perda do contato com a família. Aspectos da vida dos indígenas que sofriam com a entrada nas *residential schools*.

No segundo verso, o eu poético aponta o responsável por tais atos, ao utilizar o pronome “você”, é possível fazer a leitura de que esse “você” representa a força colonizadora e tudo o que a ela está atrelado, inclusive a fundação das escolas no Canadá. Nos dois últimos versos da primeira estrofe, percebe-se o que anteriormente foi destacado, ou seja, desde cedo as crianças

indígenas eram levadas para os internatos. No poema em análise, a escola que o eu lírico faz menção é a Shubenacadie, a mesma instituição que Rita Joe frequentou quando ainda era criança.

A abertura da segunda estrofe já aponta para o fato de que a educação dada às crianças dentro das escolas era imposta unicamente com o objetivo de aniquilar com qualquer traço da cultura indígena, a língua, as roupas, o modo de criar e pensar. Um dos primeiros aspectos que era alvo do sistema das *residential schools* era língua. A partir do momento em que se entrava nessas escolas, era expressamente proibido usar a língua nativa, sendo punido com rigor quem o fizesse, apenas o uso da língua inglesa era autorizado. Outro ponto era a cultura indígena, sempre considerada inferior pelos diretores dessas instituições. O eu lírico afirma: “Eu falo como você/ Eu penso como você/ Eu crio como você” (JOE, 1988, 32).

O ponto de virada ocorre na terceira estrofe, momento em que o eu poético reconhece que, mesmo tendo que aprender a língua, os costumes e a cultura do colonizador, os quais eram impostos por meio de um processo violento, a essência indígena continua presente no eu lírico. Mesmo que a força colonizadora se mostre mais forte em um primeiro momento, ela não é capaz de destruir as bases indígenas, pelas quais eles constroem a sua identidade.

A conclusão do poema serve como forma de recuperar o que parecia perdido. O eu lírico oferece para o opressor a oportunidade de ver a partir do local de fala do primeiro: “Gentilmente eu ofereço minha mão e convido”/”Então eu posso ensinar sobre mim, a você” (JOE, 1988, 32). Há a tentativa de restaurar os danos causados pelo sistema das *residential schools*. Através recuperação da própria voz, o eu poético pode falar por si mesmo e mostrar o quanto essas escolas canadenses foram destrutivas para os povos indígenas.

4 CONCLUSÃO

Os textos poéticos analisados ajudam a perceber o quão danoso foi o sistema das *residential schools* para os povos indígenas canadenses. Por meio da violência, tentou-se destruir a cultura de um povo e inferioriza-los como pessoas. A proibição do uso da língua, das roupas, da perda de identidade e do contato com a família são alguns dos exemplos que podem ser elencados como práticas dentro das instituições. Ainda um trauma presente nas comunidades ameríndias, é através da escrita que os muitos indígenas, que frequentaram essas escolas, fazem uma denúncia a esse sistema que oprimiu milhares de crianças.

Ainda um trauma presente nas comunidades ameríndias do Canadá, é através da escrita que as muitas autoras e autores indígenas, que frequentaram essas escolas, como a própria Rita Joe, fazem uma denúncia a esse sistema que oprimiu milhares de crianças. O texto poético de

Joe mostra os efeitos nocivos que a educação recebida dentro destas instituições causou aos Povos Nativos. Essa temática continua sendo (re)visitada nas escritas literárias, e ainda permanece na memória daqueles e daquelas que mais sofreram no interior desses internatos.

Vindo de diferentes posições, como testemunhas, membros das comunidades, sobreviventes, estes autores e autoras criam ficção, romances, poemas ou peças de teatro. O reconhecimento da existência das escolas é só o começo. A gravidade do legado destas instituições ainda não é totalmente compreendida pela sociedade canadense. A comissão “Truth and Reconciliation Commission of Canada” encoraja e seus descendentes, a contar suas histórias, seus traumas, suas dores, as quais foram vivenciadas dentro das *residential schools*.

Como bem argumenta Renate Eigenbrod (2012), essas escritas servem como forma de empoderamento dos sobreviventes das *residential schools*, que ao colocar sua dor e suas angústias em forma de escrita, expressão um senso de sobrevivência. A análise do texto poético de Rita Joe deixa claro como estas escolas destruíram ou tentaram aniquilar a cultura, a língua, a tradição das crianças indígenas do Canadá, impondo a cultura do ocidente e apagando a dos ameríndios.

No espaço de sua obra literária, a autora trouxe à superfície o problema causado aos indígenas canadenses que foram submetidos, dentro dos internatos, a práticas desumanas, que eram mascaradas como forma de civilizar as crianças das comunidades nativas. Renate Eigenbrod, Laura Beard, Jeanette Armstrong e Deena Rymhs são alguns dos teóricos que trazem exemplos de autores e de suas escritas, as quais servem como um ato de resistência e de denúncia, evidenciando o tratamento desumano e opressor dentro das instituições. Essa temática vem sendo abordada com frequência na literatura indígena canadense a partir da segunda metade do século XX.

REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, Jeanette. The disempowerment of First North American Native peoples and empowerment through their writing. In: GOLDIE, Terry; MOSES, Daniel David. *An anthology of Canadian Native literature in English*. Toronto: Oxford, 2005. p. 242-245.

BEARD, Laura J. *Acts of narrative resistance: women's autobiographical writings in the Americas*. Charlottesville: University of Virginia Press, 2009.

EIGENBROD, Renate. “For the child taken, for the parent left behind”: Residential School Narratives as Acts of “Survivance”. *English Studies in Canada*, Canadá, 38, 3-4, 277-297, setembro/dezembro 2012.

JOE, Rita. Hatred structure. In: _____. *Songs of eskasoni: more poems of Rita Joe*. Charlottetown: Ragweed Press, 1988. p. 75.

_____. I lost my talk. In: _____. *Songs of eskasoni: more poems of Rita Joe*. Charlottetown: Ragweed Press, 1988. p. 32.

RYMHS, Denna. *From the iron house: imprisonment in First Nations writing*. Waterloo: Wilfrid Laurier University Press, 2008.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: CIRCULAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DE SABERES SOBRE A LÍNGUA

Ma. Fabiane Aparecida Pereira (UFSC/UNIEDU)

Neste trabalho trazemos a apresentação geral de nossa pesquisa de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus Chapecó*, em 2016. Nesse estudo, interessamo-nos especificamente pela investigação acerca da formação inicial de professores de língua portuguesa, e, de forma mais pontual, pelos saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento mobilizados durante esse processo/período. Por meio da investigação do discurso documental-institucional, nosso objetivo foi o de compreender a língua(gem), visto que a memória institucionalizada presente nesse tipo de arquivo explicita sentidos acerca do ensino/estudo/práticas da língua(gem) na sociedade.

Tomamos como expressão constitutiva da nomeação e da questão de pesquisa de nosso trabalho, o discurso *sobre* a língua e seus saberes, por pensarmos que nossos gestos de interpretação em relação ao objeto discursivo levam em conta os discursos já produzidos e que ressoam na constituição da memória discursiva, produzindo arquivo, tendo em vista que, segundo Orlandi (1990, p. 37), é “no ‘discurso sobre’ que se trabalha o conceito de polifonia. Ou seja, o ‘discurso sobre’ é um lugar importante para organizar as diferentes vozes dos discursos de (...). [O discurso sobre] organiza, disciplina a memória e a reduz”.

Sendo assim, nosso trabalho investigativo que focaliza os saberes sobre a língua na formação docente de língua portuguesa faz referência a discursividades produzidas em outros contextos já que “o discurso *sobre* se funda em outros discursos que constituem a sua memória, a forma de referenciar o dito [...]” (LORENSET, 2014, p. 32) e passará também a fazer parte desses discursos *sobre* a língua. Ressaltamos que situamos nosso campo de atuação na Análise de Discurso, na qual “[...] não podemos deixar de relacionar o discurso com suas condições de produção, sua exterioridade” (ORLANDI, 2006, p. 15), assim sendo, temos em vista que os efeitos de sentido da materialidade discursiva resultam da relação entre sujeitos em determinados contextos e condições de produção.

Como nossa pesquisa se (con)centra no âmbito da formação inicial de professores de língua portuguesa e não na prática do ensino da língua em sala de aula, uma das primeiras indagações que emerge como fundamental para a compreensão de todo esse processo é: afinal, que língua é essa privilegiada na/pela universidade durante a formação inicial de professores de língua portuguesa? Essa pergunta é inquietante ao passo que provoca a

ponderação sobre que saberes linguísticos e discursivos são mobilizados nesse(a) tão importante período/fase/transcurso decisivo na constituição e no direcionamento da atuação profissional do indivíduo e, além disso, “ao analisarmos o saber linguístico no tempo e no espaço, temos em vista o papel das instituições em sua produção, reprodução e divulgação” (NUNES, 2008, p. 95), assim, também adentramos na reflexão sobre as formas de construção e produção de conhecimentos nas instituições de ensino superior.

Nesse sentido, conduzimos nossa pesquisa amparados na perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso (AD) de linha franco-brasileira, representada por Michel Pêcheux e Eni Pulcinelli Orlandi, em diálogo com a História das Ideias Linguísticas (HIL), para desenvolvimento da análise do funcionamento discursivo de um documento institucional de um curso de Letras, a fim de investigarmos como os saberes sobre a língua estão/são mobilizados durante a formação inicial de professores de língua portuguesa. “Colocamos, então, a lupa diante do olho curioso, atento e determinado (nos dois sentidos), e começamos o trabalho de investigadores” (MITTMANN, 2007, p. 152), e, recorrendo a diferentes gestos de interpretação, buscaremos regularidades que ajudam a compor a historicidade do objeto, suas condições de produção. Sabemos que, por meio da AD, a “[...] mobilização das noções teórico-analíticas sobre um *corpus*, é algo que pode explicitar como se dão os processos de produção de sentidos [...]” (SCHERER, 2005, p. 44), assim como permite o estudo mais aprofundado sobre a relação entre língua, sujeito e história; a HIL, por sua vez, “[...] traz-nos à tona a importância de se refletir sobre a história [...]” (SCHERER, 2012, p. 157) da produção de conhecimentos sobre a língua(gem).

Temos, então, a AD, que procura “[...] compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e sua história [...]” (ORLANDI, 2009, p. 15), e a HIL, que envolve “[...] as instituições, os acontecimentos nas instituições que organizam as práticas de produção de conhecimento, as obras que formulam este conhecimento [...]” (GUIMARÃES, 2004, p. 11). A interlocução entre noções pertencentes a essas áreas distintas, porém passíveis de concatenação, possibilitam a tessitura de uma rede de compreensões que fundamentam os gestos de interpretação lançados sobre o objeto discursivo, assim como mobilizam diferentes olhares sobre ele, deste modo, procuramos, como analistas, sustentar nossos gestos interpretativos à luz das teorias e nos aprofundarmos no interior das histórias, de modo a (re)produzi-las.

Dentre o arquivo documental-institucional disponível, efetuamos um recorte que culminou na seleção do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, doravante PPCL, produzido em 2010, como nosso arquivo de

pesquisa, “assim, não nos encontramos mais diante de uma unidade de análise, mas de um objeto teórico, o discurso” (MITTMANN, 2007, p. 152), pois é a partir do mesmo que desenvolvemos nossa investigação, pautada na mobilização da análise, descrição, interpretação e teorização, considerando a historicidade e a opacidade dessa materialidade discursiva e visando ao atendimento à nossa questão de pesquisa.

Tendo em vista as possibilidades de trabalho com o arquivo documental, sobre o qual são desenvolvidos diferentes gestos analíticos em relação à sua constituição, elaboração e circulação, efetuamos, a partir do arquivo selecionado, um recorte mais específico, delimitando os ementários dos componentes curriculares obrigatórios do Curso de Letras da UFFS voltados para o estudo da língua portuguesa como a base para a constituição de nosso *corpus* discursivo-documental da pesquisa, considerando que, ao se trabalhar com um *corpus*, tratamos de “[...] ‘fatos’ da linguagem com sua memória, sua espessura semântica, sua materialidade linguístico-discursiva” (ORLANDI, 2009, p. 63), tendo por objetivo a seleção de discursos compreendidos como representativos para o desenvolvimento de gestos analíticos e mobilizações teóricas da pesquisa. Desta maneira, a partir de Recortes Discursivos (RDs) compostos por Sequências Discursivas (SDs) selecionadas dos ementários, mais especificamente das nomeações dos componentes curriculares e suas ementas, buscamos remontar um percurso de memória discursiva, historicidade e condições de produção que atravessam a constituição do documento no que tange aos saberes sobre a língua no âmbito da língua portuguesa.

Sendo assim, visando a compreender qual o lugar desses saberes sobre a língua na formação inicial de professores de Língua Portuguesa, realizaremos a pesquisa com o objetivo de analisar como ocorre a mobilização e as relações entre esses saberes, com foco especial na análise dessas duas importantes noções: a de língua-estrutura e a de língua-acontecimento.

Quando pensamos na motivação para o desenvolvimento da pesquisa, não podemos deixar de considerar que, como docente de língua portuguesa na Educação Básica, cabe-nos a reflexão sobre como se constitui nossa própria identidade. Além disso, devemos refletir sobre o que reverbera em nosso discurso como professor a partir de uma memória discursiva na qual imergimos durante nossa formação acadêmica, sendo que a memória deve ser aqui entendida como uma memória “[...] não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (PÊCHEUX, 2010, p. 50).

Pensamos também que a língua portuguesa é constante foco de discussões ou em trabalhos de pesquisa que tratam, principalmente, sobre as condições, o funcionamento e os obstáculos encontrados em seu ensino nas escolas, porém, sabemos que as pesquisas na área de

Letras, atualmente, “[...] apresentam uma salutar diversidade tanto na área temática quanto na área teórica, o que possibilita que o pesquisador circule no interior das Letras, que o pesquisador construa o seu objeto de estudo e reúna suas fontes de modo menos preconceituoso” (PETRI, 2000, p.121). Sendo assim, optamos por voltar-nos para o âmbito dos saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento que circulam dentro de um Curso formador de professores de Português, de modo a compreendermos como estes saberes se regularizam e se atualizam em relação à historicidade dos cursos de Letras no Brasil e sua constituição curricular; a regularização, nesse sentido, “[...] se apoia necessariamente sobre o reconhecimento de que é repetido [...]” (ACHARD, 2010, p. 16) e é marcada pela retomada de discursos e pelo elo entre o histórico, o linguístico e o discursivo, aspectos que são levados em conta pelo olhar do analista de discurso.

Conhecer, portanto, a historicidade de um objeto discursivo não significa simplesmente processar dados históricos sobre o mesmo em busca da compreensão de sua temporalidade, mas lançar sobre ele um olhar interpretativo, crítico e analítico em relação aos já-ditos e suas ressignificações, pois o arquivo, em análise de discurso, é considerado como “[...] o documental, memória institucionalizada. Essa memória tem relações complexas com o saber discursivo, ou seja, com o interdiscurso, que é a memória irrepresentável, que constitui ao longo de toda uma história de experiência da linguagem” (ORLANDI, 2002, p. 11). Desta forma, conhecer essa memória institucionalizada implica em (re)descobrir gestos interpretativos a partir de sua formulação e constituição, contribuindo, assim, para a produção de sentidos sobre o arquivo analisado.

Pensamos que, pela análise das marcas e regularidades discursivas relativas aos saberes sobre a língua presentes nos ementários do documento oficial que norteia a graduação dos profissionais de Letras, “redescobrimo e produzindo, constantemente, efeitos de sentido, deslizamentos, metáforas” (MITTMANN, 2007, p. 153), criamos possibilidades de compreensão sobre o processo de formação inicial do sujeito-docente da disciplina de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, compreendemos que o sujeito está submetido à língua, “[...] mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar-se. E o faz em um gesto, um movimento sócio-historicamente situado, em que se reflete sua interpelação pela ideologia” (ORLANDI, 2007a, p. 12), desta forma, a interpelação ideológica e histórica, articuladas na ordem da língua, direcionam o sujeito para o uso da linguagem em diferentes funcionamentos discursivos.

Nessa esteira, entram em jogo tanto a observação de como as discursividades sobre a língua afetam a formação do acadêmico que exercerá seu papel de sujeito-docente, quanto o

modo como esse contato com os saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento refletirá nas práticas pedagógicas direcionadas ao sujeito-aluno. De acordo com Orlandi (2010, p. 29), “[...] na perspectiva discursiva, o sujeito, ao significar, se significa. Desse modo é que podemos dizer que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo”, então, a observação da historicidade do objeto discursivo permite a percepção de como ocorre a regularidade e/ou a atualização dos saberes, bem como a construção de sentidos do/no discurso documental-institucional do Curso de Letras que forma sujeitos atuantes, principalmente na Educação Básica, na mediação entre o aluno e o objeto do conhecimento, a língua portuguesa.

Considerando que os sentidos de uma materialidade linguística são provenientes de condições histórico-sociais, colocamos em suspensão, ademais, a historicidade da implementação das instituições de ensino superior e dos cursos de Letras no Brasil, pois essa historicidade aponta “[...] para a relação estabelecida tanto com a exterioridade quanto com a temporalidade inscrita no processo discursivo” (SCHNEIDERS, 2014, p. 30), e, entendemos que estas instituições são peças fundamentais na constituição de uma história da língua em um país e na produção de conhecimentos sobre a linguagem, visto que, por intermédio delas, sujeitos são formados para a atuação direta com o ensino do idioma. Além disso, a produção de conhecimentos científicos relativos a determinadas áreas se dá em diferentes épocas, sendo marcada pelas características específicas das instituições e sujeitos envolvidos no processo de disseminação e lapidação dos saberes. Por isso, pode-se afirmar que “[...] a produção de conhecimento sobre língua no Brasil tem momentos distintos que se constituíram a partir de diferentes condições em que se estabeleceram as instituições educacionais brasileiras” (ORLANDI; GUIMARÃES, 2002, p. 7), sendo elas universidades e escolas.

Além da evidenciação dos principais conceitos da AD mobilizados para o desenvolvimento e sustentação da temática, como analistas de discurso, temos como responsabilidade “[...] a formulação da questão que desencadeia a análise” (ORLANDI, 2009, p. 27). Definimos, então, como questão de pesquisa condutora de nosso processo analítico: **como e quais** os saberes sobre a língua são mobilizados e relacionados na constituição dos e mentários de um curso de Letras voltado à formação inicial de professores de língua portuguesa?

Para isso, o trabalho desenvolvido apresentou:

- a) o dispositivo teórico, aspectos metodológicos e constituição do *corpus*, além de um estudo sobre as noções de língua para a AD e as concepções de língua-estrutura e língua-acontecimento;
- b) a historicidade da implementação das instituições de ensino superior no Brasil, em Santa Catarina e na região Oeste catarinense, assim como da criação da Universidade Federal da

Fronteira Sul, além de apresentar a historicidade da constituição do percurso de criação dos cursos de Letras no Brasil e, mais especificamente, o da UFFS;

c) os movimentos analíticos do *corpus* discursivo-documental sob os vieses da AD, em consonância com a HIL, considerando os percursos históricos apresentados e a historicidade do ensino da língua portuguesa no Brasil, e visando compreender como e quais os saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento circulam e relacionam-se nessas/com essas discursividades.

Consideramos que, com a realização dessa proposta de pesquisa, aqui apresentada de modo resumido, deixamos nossa contribuição aos estudos da AD e da HIL e ao conjunto de reflexões acerca dos saberes sobre a língua mobilizados durante a formação inicial de professores de língua portuguesa. Somos conscientes de que “do mesmo modo que a história contada pelo historiador não é transparente, os gestos que realizamos como analistas também não o são. No entanto, os fatos significam e precisam ser interpretados [...]” (SURDI DA LUZ, 2010, p. 24), portanto, sentimo-nos satisfeitos com os gestos de interpretação produzidos, que representaram um acréscimo aos estudos já existentes sobre os saberes da língua e na fecunda discussão em torno da gramática e do discurso.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, Pierre. *et al.* (Org.). *Papel da memória*. 3. ed. Trad. e introdução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 11-21.

GUIMARÃES, Eduardo. *História da Semântica: sujeito, sentido e gramática no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

LORENSET, Rossaly Beatriz Chioquetta. *Língua E Direito - Uma Relação De Nunca Acabar: (Des)Construções Acerca Do Imaginário Linguístico*. Universidade Federal da Fronteira Sul. . Chapecó: UFFS. 2014. (Dissertação de Mestrado)

MITTMANN, S. . Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise. In: LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina; INDURSKY, Freda. (Org.). *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos, 2007, p. 153-162.

NUNES, José Horta. *O discurso documental na história das ideias linguísticas e o caso dos dicionários*. Alfa, São Paulo, 52 (1): 81-100, 2008.

ORLANDI, Eni. *Gestos de leitura: da história no discurso*. (Org.). 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

_____. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____. *O sujeito Discursivo Contemporâneo*. In: FERREIRA, Maria Cristina; INDURSKY, Freda (orgs.). *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos*. São Carlos: Claraluz, 2007a.

_____. *Análise de Discurso*. In: ORLANDI, Eni P.; RODRIGUES, Suzy Maria Lagazzi (Orgs.). *Introdução às ciências das linguagens: Discurso e textualidade*. 1. ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2006, p. 11-31.

_____. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo inundo*. São Paulo: Cortez, 1990.

ORLANDI, Eni. P.; GUIMARÃES, Eduardo (Orgs.). *Institucionalização dos Estudos da Linguagem: a disciplinarização das ideias linguísticas*. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, Michel. *Papel da Memória*. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da Memória*. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PETRI, Verli. *O Imaginário sobre o gaúcho no discurso literário: da representação do mito em Contos Gauchescos, de João Simões Lopes Neto, à desmitificação em Porteira Fechada, de Ciro Martins*. 2004. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

_____. *Por um acesso fecundo ao arquivo*. *Letras: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM, Santa Maria*, n. 21, p. 121-125, 2000. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/revistalettras/letras21.html>>. Acesso em: 20 set. 2016.

SCHERER, Amanda Eloína. *A procura da língua universal: entre a memória e a história*. In.: ZANDWAIS, Ana. *História das ideias: diálogos entre linguagem, cultura e história*. 2012.

_____. *Linguística no sul: estudo das ideias e organização da memória*. In: GUIMARÃES, Eduardo; BRUM-DE-PAULA, Mirian Rose (Orgs.). *Sentido e memória*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

SCHNEIDERS, Caroline Mallmann. *Serafim da Silva Neto: entre a constituição e a circulação do conhecimento linguístico*. 2014. 218f. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

SURDI DA LUZ, Mary Neiva. *Linguística e ensino: discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa*. 2010. Tese (Doutorado em Letras). Programa de pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2010.

A (RE)FORMA DO ENSINO MÉDIO EM DISCURSO: A POLÍTICA, O ESTADO E A PUBLICIDADE

Dra. Fabiola Ponzoni Balzan (IDEAU)

Dra. Janaina Boniatti Bolson (IDEAU)

1 INTRODUÇÃO

Ao abordarmos a reforma do Ensino Médio (EM), se faz necessário pautarmos que ela foi realizada em meio a pouca participação da sociedade civil e, nessa direção, envolta num sentido de urgência em elevar a qualidade da formação dos jovens do país. De certo modo, algumas das ideias que embasam a reforma são interessantes, como a flexibilização do currículo por meio de uma educação mais personalizada ou a ampliação da jornada escolar. Falar em áreas do conhecimento no lugar de disciplinas e incentivar possibilidades múltiplas no currículo são alguns dos caminhos possíveis para motivar os estudantes. Na sociedade do conhecimento interligado, das redes cooperativas, do ciberespaço e da inteligência coletiva, uma escola pautada em disciplinas fragmentadas e isoladas necessita, minimamente, ser (re)pensada.

Entretanto, é preciso que os conteúdos essenciais de cada área não sejam deixados de lado. Sabemos da necessidade da construção do conhecimento, da não-linearidade da aprendizagem dos estudantes, da influência da relação entre professor e alunos no ritmo de aprendizagem, da importância teórica da avaliação, da necessidade de manter uma convergência entre as metas do professor e as dos alunos, como constituintes da ação docente, porém não podemos perder de vista que o papel da escola é o ensino das diversas áreas de conhecimento. Além disso, as mudanças na educação não se fazem por decreto, nem tomando conceitos consagrados e transformando-os em Lei. Isso sem falar em pontos bem questionáveis, como a formação de professores, muitos deles sem preparação específica para atuarem nesse novo contexto.

Há, também, a existência de um problema histórico: a distância que se abre entre escolas públicas e particulares. As medidas são as mesmas, mas por razões óbvias, as privadas terão mais facilidade e rapidez para implementá-las. Isso pode acentuar as desigualdades educacionais, ao invés de reduzi-las, o que, sem dúvida, não é um elemento interessante para a educação em nosso país.

Agora, vamos a um ponto que, de certo modo, nos causa perplexidade: a reforma do EM depende da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Ela definirá os temas essenciais de cada área e as competências a desenvolver. No entanto, essa Base ainda apresenta uma

configuração disciplinar, enquanto que a reforma do EM pressupõe interdisciplinaridade. E enquanto a reforma fala sobre Ensino Técnico e Profissional, esses conteúdos ainda não são considerados na BNCC de forma integrada com o currículo básico.

Para além da tradicional lentidão na formulação e na aprovação de políticas educacionais, não podemos deixar de lado a alta vinculação que existe entre medidas como essas e os partidos e gestores políticos que as implementam.

Na educação, [...] as políticas estão condicionadas por programas advindos dos organismos internacionais, que, enquanto agentes multilaterais financiadores dos empréstimos e dos acordos dos países da América Latina, mostram um discurso de compromisso na resolução das mezelas educacionais do país. Entretanto, encoberto nesse discurso está presente o interesse na reorganização do capital central (BOLSON, 2016, p. 105).

Necessitamos de celeridade e constância, embora a mudança proposta esteja longe do que realmente se faz importante no contexto educacional de nossas escolas, em especial nessa discussão, o EM. Enquanto os especialistas travam um embate de teorias educacionais, as inovações parecem distantes do cotidiano de alunos e professores que com seus acertos e mazelas, entre luzes e sombras, fazem a educação acontecer na prática. Nesse universo complexo de (des)ajustes os quais dizem respeito às propostas e organização curriculares, às metodologias utilizadas para o ensino, à formação de professores, entre outros elementos que constituem o ato de ensinar, nos parece potente olharmos para os fios discursivos presentes nesses diversos elementos que nos possibilitam a realização da análise pelo nosso gesto de interpretação.

Ancoramo-nos nessa conjuntura exposta até então, para justificar o fato de que estudar o discurso faz sentido no campo educacional e torna-se profícuo, uma vez que ao se pensar sobre educação, é possível observar que discursos consagrados pela mídia determinam iniciativas de professores, de governos e da sociedade como um todo. “A análise de discurso é um campo de pesquisa cujo objetivo é compreender a produção social de sentidos, realizada por sujeitos históricos, por meio da materialidade das linguagens” (GREGOLIN, 2007, p. 11).

Assim sendo, analisar uma peça publicitária emitida pelo Ministério da Educação (MEC) sobre as alterações a serem postas em ação com vistas à construção de um novo EM no Brasil é o desafio que propõe-se nesta escrita, pois o objetivo de institucionalizar essa política para uma etapa específica de ensino apresenta-se com uma atmosfera inquietante. Eis, portanto, algumas das justificativas para a realização desta pesquisa.

2 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Sabe-se que a evangelização foi uma das principais metas dos Jesuítas, mas o ensino e a educação também eram. As atividades missionárias, tanto nas cidades quanto no campo, foram complementadas por um compromisso com a educação. Este assume a forma da abertura das escolas para os jovens rapazes, em primeiro lugar na Europa, mas rapidamente alargado à América e à Ásia. Assim, em 1564, os jesuítas fundaram o primeiro colégio do Brasil, na Bahia, direcionado principalmente à educação de filhos dos portugueses. No século XVI, os jesuítas implantaram o EM nas escolas, uma vez que a metrópole não tinha interesse e nem gastava com a educação dos povos que estavam na colônia. Este tipo de ensino, que durou até o século XVIII, tinha como base princípios religiosos, principalmente católicos. Os jesuítas ofertavam o nível secundário com a denominação de curso de Letras e o curso de Filosofia e Ciências. Em 1756, a metrópole portuguesa iniciou a expulsão dos jesuítas. Ao serem expulsos pela coroa portuguesa e substituídos por professores indicados, o ensino passou a ser ministrado por aulas régias⁸⁶ (FELIPPE, 2000).

As vésperas da República, o Brasil não contava com um curso secundário seriado e regular (PALMA FILHO, 2005). Durante a Primeira República, O Governo da União limitou-se à manutenção do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, sem preocupar-se na criação de novos educandários nos Estados, não organizando um sistema federal de ensino secundário - o que lhe era permitido pela Constituição. Nesse sentido, o Congresso Nacional abdicou de sua responsabilidade. Segundo Palma Filho (2005), o Poder Legislativo acabou por interferir no ensino secundário, retardando sua organização como um curso regularmente seriado, prolongando a vigência do regime de parcelados.

A partir da Proclamação da República, foi promulgada a primeira constituição (24/02/1891), que em seu artigo 35, incluía entre as suas incumbências não exclusivas a de “criar instituições de ensino (...) secundário nos Estados” (item 3º), bem como a de “prover a instrução secundária no Distrito Federal” (item 4º).

Já no século XIX, o EM passou a ser de responsabilidade dos estados. Enquanto isso, o Ensino Superior era de cargo da Corte. Apesar desta divisão, não existia um órgão federal que

⁸⁶ As aulas régias compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais resguardadas à Igreja - foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil. Apesar da novidade imposta pela Reforma de Estudos realizada pelo Marquês de Pombal, em 1759, o primeiro concurso para professor somente foi realizado em 1760 e as primeiras aulas efetivamente implantadas em 1774, de Filosofia Racional e Moral. Em 1772 foi criado o Subsídio Literário, um imposto que incidia sobre a produção do vinho e da carne, destinado à manutenção dessas aulas isoladas. Na prática o sistema das Aulas Régias pouco alterou a realidade educacional no Brasil, tampouco se constituiu numa oferta de educação popular, ficando restrita às elites locais. Ao rei cabia a criação dessas aulas isoladas e a nomeação dos professores, que levavam quase um ano para a percepção de seus ordenados, arcando eles próprios com a sua manutenção.

fiscalizasse os demais. Foi só em 1930, com uma revolução comandada por Vargas, que ocorreram as principais mudanças no EM, uma vez que surge o Ministério da Educação. Em 1931 foi instituído o Decreto nº 319.890, complementado pelo Decreto/Lei nº 4.244 de abril de 1942, a partir do qual foi criada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que vigorou até 1971. De acordo com tal decreto, havia uma divisão entre ensino primário e ensino secundário. O ensino primário era compreendido por quatro anos, já o ensino secundário possuía duração de sete anos, dividido em ginásio, com quatro anos de duração, e, colegial, com três. Para o ingresso no ensino secundário, ginásio, era necessária aprovação em um exame de admissão. Na reforma Capanema⁸⁷, quando ganhou *status* de período escolar autônomo, foi chamado de Ensino Secundário. Na Lei 4024/61, o nome adotado foi o de EM, com duas ramificações, as secundárias e as técnicas.

Quanto à sistematização do currículo específico para o EM, prevaleciam os parâmetros pressupostos para o Ensino Superior, os quais determinavam o leque e o enfoque das disciplinas do ensino secundário, obrigando-o a se tornar cada vez mais propedêutico.

Aqui verifica-se uma estratégia governamental posta em ação, pois ao fixar para o EM o papel de preparar, prioritariamente, para o mercado atendia de um lado a classe menos favorecida economicamente, remetendo seus filhos para a possibilidade de emprego. De outro lado, a realização dessa ação poderia diminuir a pressão da classe média pelas almeçadas vagas para o Ensino Superior. O golpe militar de 1964 modificou profundamente a educação brasileira com a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus.

A Lei 5692/71 estabeleceu de forma compulsória todo este segmento - o ensino profissionalizante - não tendo o alcance prático pretendido, denominou-o como o nível de Segundo Grau. A unificação do ginásio e do primário nessa lei deu origem ao Primeiro Grau com oito anos de duração. O que antes era denominado colegial transformou-se em Segundo Grau com três anos de duração e as escolas de Segundo Grau deveriam garantir qualificação profissional, de nível técnico, com quatro anos de duração, ou auxiliar técnico, com três anos de estudos.

A citada Lei vigorou até 1982 e teve implicações, que de certo modo, minaram o ensino profissionalizante, multiplicando os cursos técnicos sem a manutenção de sua qualidade original. A redemocratização e a Constituição Federal/1988 redesenharam a função da escola

⁸⁷ Nome da reforma do sistema educacional brasileiro realizada durante a Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Capanema. Essa reforma, de 1942, foi marcada pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo”.

e do EM. Nessas bases foram introduzidas novas diretrizes que resultaram na consolidação da Lei de Diretrizes Básicas para a Educação de 1996 (LDB EN 9394/96). Essas transformações, que ampliaram a oferta do EM público, infelizmente não foram acompanhadas pela aplicação dos recursos financeiros necessários para esta extensão, o que ocasionou quedas na qualidade do ensino público.

A partir da década de 1980, com a instituição da Constituição Federal/1988 passa a ser dever do Estado a garantia da oferta do EM gratuito para toda população, que atenda as exigências necessárias para seu desenvolvimento (que já tenha concluído as etapas da Educação Básica anteriores ao EM). Consta na redação da Constituição Federal/1988 a seguinte passagem: “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio”, ou seja, o Estado, num curto prazo de tempo, deveria garantir que todos os brasileiros cursassem o EM. Com a LDB/96, houve alteração na redação oficial da Constituição/1988. Assim, o Estado deveria garantir a “progressiva universalização do EM gratuito”.

Atualmente, há relação maior entre educação e mercado de trabalho, sendo papel da Educação Básica a preparação não só para o mundo do trabalho como também para operar com novas tecnologias. Desse modo, estabelecem-se como finalidades do EM, de acordo com Artigo 35 da LDB/96 (1996, p. 18):

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando prosseguimento dos estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

O momento turbulento em que vive-se, destaca-se alguns aspectos preocupantes para o EM, ao afirmar a possibilidade de elaboração dos Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento que supera as próprias Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Promove-se uma inversão: priorizando não as expectativas de aprendizagem em relação ao estudante, mas sim seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Ao olhar para a trajetória histórica do EM, Dalri e Meneghel (2009) trazem dados que evidenciam o cenário do EM como uma etapa de ensino ainda destinada à elite. Alertam que 80% dos estudantes estão em escolas públicas, o que denota a importância da qualidade no público. Remetem, nessa perspectiva, aos desafios do EM, traduzidos da seguinte forma: universalização do acesso e da permanência – garantia de realização de estudos com aproveitamento/bom rendimento acadêmico; desempenho dos estudantes no ENEM (Exame

Nacional do Ensino Médio) e reestruturação do mesmo, com o objetivo de propor mudanças curriculares no EM.

Depois desta trajetória histórica a respeito do EM, na qual se observa sentidos de falta de identidade e de constantes reformas, segue-se para a análise da peça⁸⁸ selecionada – acontecimento discursivo, já que constroi o acontecimento que mostra (PÊCHEUX, 2008).

3 OS FIOS DO DISCURSO DA PEÇA PUBLICITÁRIA

A análise, que será apresentada a partir de agora, destaca a marca linguística pergunta. Tal seleção se deu em função da sua repetição no intradiscorso (fio do discurso). A seguir transcreveremos, sem alterações, o intradiscorso presente na peça publicitária selecionada. O uso do negrito exibe a marca linguística.

Novo Ensino Médio. **O que vai mudar?/- Tudo bem?/- Olá! Tudo bem?/-** Sejam bem-vindos!/- **Vamos sentar?/- É verdade que eu vou poder fazer escolhas no meu currículo?/-** Sim, claro./- Mas eu ainda não sei que profissão seguir./- Não precisa escolher a profissão agora apenas a área de conhecimento./- **E se eu quiser fazer um ensino técnico?/-** Aí basta escolher umas das formações técnicas oferecidas pela sua escola./Conheça as mudanças em mec.gov.br/MEC. Governo Federal./Ordem e Progresso.

Pêcheux e Gadet (2004) nos alertam sobre o funcionamento do *marketing* político nos regimes democráticos. Segundo os citados autores, há tentativas de controle dos sentidos da enunciação política, uma vez que o a língua política desconhece o equívoco constitutivo da língua. Persegue-se, portanto, uma clareza conceitual que garanta a comunicação perfeita. “É neste espaço da modernidade capitalista, marcada pela lógica da administração (a língua de madeira do Estado) e pela ‘língua de vento’ da propaganda, que a linguagem foi instituída como ‘instrumento de comunicação’ [...]” (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 117). [grifos do autor]

O Estado, por sua vez, fixa limites, usos e adequações da língua, intencionando garantir que os sentido estejam colados ao real. Isto proporciona o espetáculo da política, a pretensa transparência da língua, objetivando a persuasão e a sedução. Há interesse em trabalhar a enunciação e seus tons, gestos, expressões faciais e modos descontraídos, beirando a intimidade. Aqui enunciações e sujeitos enterceptam seus relacionamentos com o real.

Foucault (1996) chama atenção para o fato de que os discursos que circulam na sociedade são controlados e perpassados por formas de poder e de repressão. Isto se dá, materialmente, na estrutura da língua, marcada pela busca de desejo e de poder, pela luta do controle do que é enunciado.

⁸⁸ Neste texto, os termos peça publicitária, propaganda e comercial são entendidos como sinônimos.

Passamos, a partir de agora, a pensar sobre a marca pergunta.

Há tempos humanos perguntam. As razões que justificam este comportamento são muitas e variadas: pela curiosidade, pela necessidade de sobreviver e pelo prazer de descobrir sobre o mundo e de, assim, ressignificá-lo e ressignificar-se.

Perguntar faz parte do cotidiano de trabalhadores e entre eles, dos professores. É comum professores dedicarem-se à elaboração deste gênero textual para que tenha lugar de destaque durante a dinamização das aulas. Iniciar a aula com uma boa pergunta talvez desencadeie discussões interessantes, provoque a vontade de saber mais, colabore com a busca por saber mais e melhor sobre o já sabido e desacomode as certezas cristalizadas. Quando professores tecem perguntas interessantes do ponto de vista didático-pedagógico aos estudantes, podem desestabilizar estigmas homogêneos, arbitrários e deterministas.

Também percebemos, através de nossas vivências como docentes das redes pública e privada de ensino, a emissão de cursos e de jornadas pedagógicas, oferecidos, periodicamente, pelas mantenedoras, cujo foco é a elaboração de perguntas tendo em vista a sua utilização nos diferentes componentes curriculares da Educação Infantil ao Ensino Superior. Estes espaços e tempos de formação docente assumem um sentido de reduto de circulação de saberes do professor e da profissão e são constituídos e constituem sujeitos heterogêneos e interpelados discursivamente.

Através da pergunta, o discurso poderá ser reconhecido como rede de memórias discursivas em movimento e, portanto, sem fixidez tampouco hierarquia. As verdades absolutas das vozes dominantes, objetivando o controle dos sentidos, tendem a enfraquecerem-se (MOURA, 2011).

Outro ponto de destaque, pelo nosso gesto de interpretação, é o sentido de distribuição de poder. Ao perguntar, o professor chama à conversa, à troca, à participação, há abertura ao inesperado e, evidentemente, aos outros possíveis sentidos. Conseqüentemente, tal abertura pode tornar a aula mais participativa e mais democrática, convidando os estudantes a assumirem outros sentidos para suas próprias aprendizagens.

Alicerçadas na perspectiva da Análise de Discurso, passamos, então, a exibição dos *frames* capturados e da análise.

Figura 1: *frame* da peça selecionada.

Figura 2: *frame* da peça selecionada.



Fonte: <https://www.mec.gov.br>



Fonte: <https://www.mec.gov.br>

Figura 3: *frame* da peça selcionada.

Figura 4: *frame* da peça selcionada.



Fonte: <https://www.mec.gov.br>



Fonte: <https://www.mec.gov.br>

Observamos, nestes *frames*, o predomínio da cor azul celeste, evocando sentido de suavidade, agradável de ser visto e apreciado. O plano de filmagem é o plano próximo. O efeito de sentido provocado é o de intimidade, proximidade. É preciso que a reforma seja vista de perto, para que ocorram filiações. O letreiro (Figura 1) declara a certeza de que haverá reforma e ela será iluminada, livrando, conseqüentemente, as pessoas das trevas da ignorância. Os estudantes jovens e o adulto estão sorridentes. A reforma se constitui em espaço de contentamento declarado pelo MEC já no início da peça publicitária. A Escola não é, atualmente, espaço de alegria, mas será de acordo com o que é proposto pelo MEC. O adulto, que aparece acolhendo os jovens, é o professor? O sentido, então, desliza. Por que o professor não aparece, explicitamente? Quem, como nós, acusa a falta é porque reclama a presença. Reclamamos a dor do que faz falta: a presença do professor. Por que aquele que será o responsável por dinamizar a reforma junto aos estudantes não é convidado para participar do comercial⁸⁹?

Nessa direção, Nóvoa afirma que “a profissão docente é uma semiprofissão. Em parte, porque depende de coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo, em

⁸⁹ Citamos a tese *Seja um professor! A profissão e a publicidade em discurso* na qual foram analisadas, a partir do referencial teórico e analítico da Análise de Discurso, duas peças publicitárias emitidas pelo MEC. Ver referências bibliográficas.

geral, e as condições do posto de trabalho em particular” (NÓVOA, 1999, p.71). Essencialmente, também podemos afirmar que a profissão docente constitui-se pela existência de influências políticas, econômicas e culturais aliadas à uma situação de desprofissionalização do professorado, configurada pela imagem social desse profissional na sociedade, na formação de professores e na regulação externa do trabalho docente (APPLE apud NÓVOA, 1999, p. 68).

Figura 5: *frame* da peça selcionada.



Fonte: <https://www.mec.gov.br>

Figura 6: *frame* da peça selcionada.



Fonte: <https://www.mec.gov.br>

Figura 7: *frame* da peça selcionada.



Fonte: <https://www.mec.gov.br>

Figura 8: *frame* da peça selcionada.



Fonte: <https://www.mec.gov.br>

Neste conjunto de *frames*, continua o predomínio da cor azul, promovendo a coesão e homogeneidade pretendidas pela proposta oficial. O cenário apresentado é exibido em plano geral, uma vez que é preciso que se mostre tudo, que o olhar seja alargado para que a sociedade enxergue a reforma e se filie a ela. Traduzido como sala de estar, ambiente interno da casa foi o escolhido para uma conversa informal: ora o adulto está em pé, ora sentado no braço do sofá. Causa-nos estranhamento a sala estar na rua. Há possibilidade de sentar-se e ficar à vontade para esclarecer dúvidas através de perguntas e de respostas, ambas curtas e pontuais. Quem fala não são o adulto e os jovens, mas o MEC, divulgando a proposta de reforma. Apela, para isto, à informalidade e à intimidade da casa e da sala. As expressões faciais do adulto suscitam efeito de certeza do que está sendo informado. A conversa não promove reflexões, são informações repassadas, a fim de que sejam esclarecidas as dúvidas.

Quando o jovem fala sobre a reforma do EM, novamente nos chama a atenção a ausência do professor, e nos remetemos à metáfora de *bridge*⁹⁰ utilizada por Houssaye, na qual o terceiro excluído ocupa o lugar do morto, nesse caso, em nossa leitura, o “morto” é o professor, pois está bem morto, mas tem que estar presente no jogo (EM) e precisamos contar com ele, de acordo com o que já está delineado, estabelecido. Para pensar a figura do professor nessa perspectiva, nos pautamos na habitual tríade pedagógica: saber, professor e aluno, e consideramos impossível pensar sobre o processo educativo que não conte com a mediação relacional e cognitiva dos professores.

Figura 9: *frame* da peça selcionada.



Fonte: <https://www.mec.gov.br>

Figura 10: *frame* da peça selcionada.



Fonte: <https://www.mec.gov.br>

Figura 11: *frame* da peça selcionada.



Fonte: <https://www.mec.gov.br>

Figura 12: *frame* da peça selcionada.



Fonte: <https://www.mec.gov.br>

Destacamos, nesta apresentação de *frames*, o plano de filmagem *close-up*. Esta escolha se dá, pelo nosso gesto de interpretação, em função do tratamento destinado às perguntas classificadas como importantes pelo MEC. Elas precisam ser vistas de perto por serem as tidas

90 Na imagem do *bridge* (HOUSSAYE. J. Le triangle pédagogique, 1988), um dos parceiros ocupa “o lugar do morto”, sendo obrigado a expor as suas cartas em cima da mesa; nenhuma jogada pode ser feita sem atender as suas cartas, mas este não pode interferir no desenrolar do jogo.

como mais importantes. Nesta etapa da peça publicitária encontram-se as perguntas essenciais em relação à proposta de reforma do EM. Para tanto, o plano de filmagem colabora com o sentido que o MEC pretende evocar. Novamente, os gestos e as expressões faciais do adulto contribuem para suscitar o efeito de sentido de certeza de que a reforma será benéfica para estudantes e professores.

Entretanto, não há, em nenhuma etapa do comercial, referência a como a reforma será dinamizada e com quais recursos as Escolas poderão contar para a implementação do que é divulgado pelo MEC.

Nesse processo da reforma do EM, temos o sujeito que ensina; o sujeito que aprende; o sujeito que elabora o currículo; todos – e tantos outros – são envolvidos e posicionados por uma prática social muito específica a qual Foucault (2007, p. 136-37) caracteriza por ser “objeto de luta e de luta política.”

Cabe destacar que quem está autorizado a responder as perguntas é um homem (o MEC) e, a mulher, cabe, apenas, perguntar exibindo expressão fácil de desconfiança.

Figura 13: *frame* da peça selcionada.



Fonte: <https://www.mec.gov.br>

Figura 15: *frame* da peça selcionada.



Fonte: <https://www.mec.gov.br>

Figura 14: *frame* da peça selcionada.



Fonte: <https://www.mec.gov.br>

Figura 16: *frame* da peça selcionada.



Fonte: <https://www.mec.gov.br>

Notamos a alternância de planos de filmagem nos *frames* finais da peça. A proposta ministerial mostra tudo e, depois, mostra de perto a fim de lembrar o telespectador de que é preciso que a sociedade aprove a reforma.

A utilização da estatística registrada no quadro-verde (ícone da sala de aula), evoca um sentido de comprovação de resultados favoráveis à proposta de reforma do EM através de pesquisa de opinião, executada por órgão cuja competência não poderá ser questionada. O final feliz se consagra, evocando a filiação do jovem à reforma promovida pelo MEC. No último frame, há o apagamento do cenário para que o logotipo e o *slogan* positivista do Governo Federal (Ordem e Progresso) possam aparecer em primeiro plano. Este expediente, aliás, é comum em peças publicitárias emitidas pelo MEC.

Aqui, nosso olhar analítico, volta-se indubitavelmente para a face política em que a educação está envolta e, atualmente, a ideia de educação como serviço prestado ao cliente parece consensual. Sabemos que pautar o processo educativo sob uma lógica de mercado e impor à Escola critérios de eficácia provocam desvalorização do professor e da profissão de professor. Assim sendo, precisamos de mudanças nesse sentido, “mas é impensável que a mudança leve a uma redução do poder dos professores” (NÓVOA, 1999, p. 9).

Infelizmente, os professores têm estado cada vez mais alheios, distanciados das decisões que dizem respeito à educação e suas reformas. Prova dessa constatação, é o que estamos trazendo à tona, na presente análise, que a aprovação da sociedade civil é uma urgência para que a reforma do EM se consolide em nosso país.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da referida peça publicitária nos remeteu a olharmos para as materialidades linguísticas verbais e não-verbais desvelando objetivos constituídos a partir do funcionamento ideológico, suscitando sentidos salvacionistas, idealizados desta política educacional, distanciando-se, portanto, da complexidade atual das escolas brasileiras que oferecem este nível de escolarização. Valeu-se, para isto, de linguagem opaca, focalizada em contradições e na gestão de sujeitos.

Analisou-se o caráter imediatista e reformista dessa política educacional, o que produz resultados a curto, médio e longo prazo, no mínimo, preocupantes quanto à formação dos jovens em nosso país.

A pesquisa aqui apresentada aponta a um modo de resistência ao que está posto pelas políticas educacionais do EM, do papel do professor e da Escola e o que, nesse sentido, está por vir em nosso país. Questiona a pretensão de convencer, através da emissão de comerciais, a

sociedade, em geral, de que a reforma do EM é adequada, interessante e atual. Embora reconheçamos a qualidade técnica com a qual o comercial foi executado, acreditamos que a proposta oficial emanada do MEC precisa ser repensada.

REFERÊNCIAS

BALZAN, F. P. *Seja um professor! A profissão e a publicidade em discurso*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2015.

BOLSON, J. B. *As políticas de formação inicial de professores em exercício no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2017.

DALRI, V. R.; MENEGHEL, S. M. *Caminhos percorridos pelo ensino médio*, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3294_1919.pdf. Acesso em: 2 mar. 2017.

FELIPPE, B. T. *Refletindo sobre o Ensino Médio Brasileiro*. Caderno de Pesquisas. Ritter dos Reis, Porto Alegre, Rio Grande do Sul: v. 3, nov 2000.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
_____. *A Arqueologia do Saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

GREGOLIN, M. do R. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. In: *Comunicação, Mídia e Consumo*. São Paulo, vol. 4, nº 11, p. 11-25, novembro 2007. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comunicacaomidiaconsumo/article/viewFile/6865/6201>. Acesso em: 4 mar. 2017.

MOURA, S. R. de. *O pertencimento à comunidade de pesquisa: efeitos de sentidos referentes à marca discursiva pergunta na dissertação de mestrado*. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2011. Relatório de pesquisa.

NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Editora Porto, 1999.

PALMA FILHO, J. C. *Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação – 3ª ed.* São Paulo: PROGRAD/ UNESP/ Santa Clara Editora. 2005, p. 49-60.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. *A língua inatingível: o discurso na história da linguística*. Tradução de B. Mariani e M. E. Chaves de Mello. Campinas: pontes, 2004.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução: E. P. Orlandi. 5ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2008.

SANT'ANNA, S. M. L. *Os sentidos nas perguntas dos professores da Educação de Jovens e Adultos*. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

HÁ UMA REPRESENTAÇÃO DA NORMA REAL NOS DICIONÁRIOS BILÍNGUES ESPANHOL-PORTUGUÊS?

Dr. Félix Bugueño Miranda (UFRGS)

Ma. Laura Campos de Borba (UFRGS)

1 A COMBINAÇÃO DE PALAVRAS COMO FATO ONTOLÓGICO DA LINGUAGEM⁹¹

Dentre as dimensões atinentes a um dicionário bilíngue, as informações sobre a combinação das palavras são fundamentais. A sua importância pode ser demonstrada se se pensa, por exemplo, o esforço mnemotécnico que um aprendiz deve fazer para internalizar uma significação expressa por várias palavras⁹². Assim, por exemplo, no alemão se emprega a expressão idiomática *jemandem die Leviten lesen* [reprender (severamente) alguém]. Para o aprendiz do alemão, a dificuldade começa com a presença do pronome *jemandem*, que deve ser decodificado como um marcador sintático de dativo a ser substituído seja por um substantivo seja por um pronome; além disso, dado o caráter não transparente das expressões idiomáticas, o significado total não tem relação com *lesen* [ler], mas, com “reprender (severamente) alguém”, segundo foi comentado já.

As expressões idiomáticas, assim como os fenômenos que serão tratados no presente trabalho, constituem um fenômeno de amálgama de palavras denominado de *formulaic sequences* [seqüências em fórmula], que Wray (2013, p. 1) define como “uma seqüência de palavras com um significado ou função diferente daquele dos seus componentes e que, por essa razão, deve ser processado, hipoteticamente, de forma holística” [a string of words with a meaning or function different from that of its component parts and which, for that reason, is hypothesized to be processed holistically]. A definição citada apresenta dois traços que merecem destaque. Em primeiro lugar, o significado não composicional e, em segundo lugar, o processamento holístico das palavras que constituem a seqüência.

O fenômeno referido *ad supra* apresenta uma implicatura, no sentido de que há seqüências de palavras que obedecem ao princípio do significado composicional e que não precisam ser processadas como um todo, tanto no momento da produção como da recepção da linguagem. Para compreender melhor a natureza dessas magnitudes complementares, Coseriu

⁹¹ Por *fato ontológico da linguagem* se entende aquelas dimensões que correspondem ao “ser da linguagem” (cf. WtbPhi, 2013, s.v. *Ontologie*). 366

⁹² Na linguística aplicada se fala, por isso mesmo, de *mnemonics*, ou seja, dos mecanismos para lembrar de informação, que, no caso de seqüências de palavras que coocorrem, são fundamentais (cf. BARCROFT (2013) sobre esse particular). Lackman (s/d, p. 1) salienta, por exemplo, que as palavras que aparecem associadas com outras palavras [certain words in conjunction with other words] se aprendem melhor quando apresentadas “grupalmente” ao invés de uma apresentação de forma isolada.

(1992, p. 275) reconhece como traço fundamental de toda língua o fato de que as palavras ou guardam relações baseadas em regras morfológicas (como gênero e/ou número), mas mantendo a sua total independência, ou guardam relações que obrigam algumas palavras a coocorrer de forma sistemática com outras. A primeira modalidade corresponde ao “discurso livre” [freie Technik]. No discurso livre, as palavras se constroem atributiva ou predicativamente de maneira exclusivamente conjuntural. Isso acontece, por exemplo, entre muitos adjetivos que acompanham um substantivo ou entre muitos sujeitos em relação a inúmeros verbos.

A segunda modalidade corresponde ao “discurso repetido” [wiederholte Rede]. Nesse último caso, há um grau variável de coocorrência entre determinadas palavras. Dentre as manifestações do discurso repetido, se pode citar a fraseologia (esp. *valer un Perú* “ter [algo] extremo valor”), a parêmia (esp. *no hay mal que dure cien años ni tonto que lo aguante* “não há sofrimento eterno”) e as fórmulas ou rotinas ritualísticas (*ha sido un placer verte* “foi um prazer te ver”).

Duas modalidades do discurso repetido extremamente complexas na sua determinação e no seu tratamento lexicográfico são as colocações e as coligações.

1.1 COLOCAÇÕES

A primeira questão a ser observada em relação às colocações é a de que não há um consenso a respeito da definição do fenômeno na lexicologia. De acordo com Larens (2016, p. 44), há ao menos duas abordagens a partir das quais se almeja definir e analisar as colocações: uma *lato sensu*, atrelada à linguística de *corpus*, e outra *stricto sensu*, de viés lexicológico.

Sinclair (1991) é um dos grandes expoentes da primeira abordagem, a qual fundamenta a sua concepção de colocação sobre a variável da frequência. Nesse sentido, e conforme observam Duan e Qin (2012, p. 1890), “na linguística de *corpus* e na linguística computacional, colocação define uma sequência de palavras ou termos que coocorrem com mais frequência do que se poderia esperar do acaso”⁹³. Segundo Lehecka (2015, p. 02), tal concepção acarreta uma metodologia de análise estatística do fenômeno a partir de dados de *corpus* para verificar a intensidade da colocação [collocation strength], ou seja, o quão significativa é a coocorrência de duas ou mais unidades léxicas na língua. Para avaliar uma sequência candidata a colocação, analisa-se a frequência da sequência em relação às frequências isoladas de cada componente (VASILJEVIC, 2014, p. 48-49). Em seguida, emprega-se um dos mais de 50 cálculos estatísticos existentes para a análise dos dados (LEHECKA, 2015, p. 03).

⁹³ [in corpus linguistics and computational linguistics, collocation defines a sequence of words or terms that co-occur more often than would be expected by chance]

No que concerne à abordagem *stricto sensu*, também conhecida como perspectiva fraseológica [*phraseological view*], Hausmann (2007, p. 53-53) é um dos seus principais expoentes. Em linhas gerais, as colocações são uma combinação entre um constituinte léxico autônomo – a base – que seleciona um segundo constituinte – o colocado – o qual está em uma relação de subordinação semântica (e, por consequência, sintática) em relação à base. Há, no entanto, outros aspectos peculiares em relação às colocações além do caráter binário, restritivo e hierárquico que também são levados em consideração na abordagem lexicológica. Sobre este particular, Legallois (2012, p. 32-33) distingue entre colocações opacas, nas quais não é possível interpretar diretamente o seu significado, colocações transparentes, nas quais é possível depreender seu significado, e colocações regulares [*régulières*], em que o colocado inclui o significado da base, como em esp. *nariz aguileña*.

Em suma, as duas abordagens comentadas acerca das colocações buscam descrever o fenômeno sob a ótica da frequência e da restrição semântica. Cabe observar que pesquisadores como Duan e Qin (2012, p. 1891) não descartam a possibilidade de associar ambas abordagens ao considerar a variável estatística e a de restrição semântica para definir as colocações.

No entanto, nenhuma parece alcançar esclarecer a natureza da relação entre base e colocado, ou seja, a razão pela qual a base seleciona estritamente um colocado específico e não outro pertencente à mesma categoria semântica.

1.2. COLIGAÇÕES

As coligações são um tipo de relação sintagmática que apresenta variação tanto na sua conceitualização como na própria nomenclatura empregada.

No que concerne ao conceito de coligação, Duan e Qin (2012, p. 1890), por exemplo, salientam que se trata de uma coocorrência, amparada pela frequência, “de certas palavras em certos padrões gramaticais”⁹⁴. Por exemplo, a palavra *nombre* aparece muito mais no padrão V + N que na posição sujeito (cf. DUARTE FERREIRA, 2017, p. 169)⁹⁵.

Legallois (2012) adota a mesma perspectiva, definindo as coligações como

um fenômeno de associação entre uma palavra lexical ou gramatical e uma categoria gramatical (parte do discurso, função sintática, marcadores aspectuais, modais, temporais,

⁹⁴ [of certain words in a certain grammatical pattern]

⁹⁵ Segundo Duarte Ferreira (2017, *ibid*), “dentre as 5 palavras que mais combinam com *nombre*, três são verbos. (*cuyo, recibe, lleva, vuestro, reciben*)”.

marcadores gramaticais das categorias de negação, de propriedade, etc.) (LEGALLOIS, 2012, p. 39)⁹⁶

Sobre esse particular, é prudente comentar que, para Legallois (2012, p. 39), Bell (2013) e Davies e Elder (2004, p. 120), por exemplo, as combinações recorrentes entre uma palavra lexical e uma palavra gramatical são um tipo de colocação⁹⁷. Na mesma esteira, Gyllstad (2014, p. 01) lembra que tal concepção também é denominada na literatura como “colocação gramatical” [*grammatical collocation*]. Isso se deve ao fato de que pesquisadores como Legallois (2012), Bell (2013), Davies e Elder (2004), entre outros, empregam exclusivamente a variável frequência para definir as coocorrências tanto entre palavras lexicais como entre palavras lexicais e palavras gramaticais.

Neste trabalho, será avaliado se os dicionários bilíngues espanhol / português apresentam o que é normal e constante, a norma real⁹⁸, no espanhol quando se trata de combinações de palavras. Com o intuito de facilitar a análise, será adotada a fundamentação proposta por Hoey (2005). Assim, em uma língua natural, acontece um fenômeno chamado *priming* [priorização], que consiste em que as palavras “privilegiam” a coocorrência de outras. Desta forma, distingue-se entre *priming* léxico (colocações) e *priming* gramatical (coligação.).

Lehecka (2015, p. 6) distingue três padrões coligacionais:

1. Item lexical + contexto gramatical: *haber* + art indef.
2. Item lexical + função sintática: V + nombre
3. Item lexical + posição: *querer* + V + *más*

2. O DISCURSO REPETIDO NO PLAN CURRICULAR INSTITUTO CERVANTES (2006)

Fenômenos do discurso repetido como colocações, coligações e fraseologias estão previstos para serem considerados no âmbito do ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (ELE) em todos os níveis de aprendizagem. O *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006, p. 305-309), por exemplo, estabelece o ensino de tais classes de padrões de combinatória léxica no decorrer dos seus seis níveis de ensino-aprendizagem de ELE, ou seja, desde a etapa de ensino mais incipiente, como A1, até a mais avançada, como C2. Cabe ressaltar também que o inventário de combinatórias léxicas presente no PCIC (2006) não almeja ser exaustivo, razão pela qual o próprio documento apresenta exemplos (e não inventários

⁹⁶ [un phénomène d’association entre un mot lexical ou grammatical et une catégorie grammaticale (partie du discours, fonction syntaxique, marqueurs aspectuels, modaux, temporels, marqueurs grammaticaux des catégories de la négation, de la propriété, etc.)]

⁹⁷ Bell (2013, p. 02), por exemplo, defende uma perspectiva generalista ao conceber as colocações como “combinações admissíveis” [*allowable combinations*] entre palavras.

⁹⁸ A norma real corresponde ao que é “corriqueiro” em uma língua natural, ou, em palavras de Coseriu (1992, p. 297), “tradicional, geral e estável”[*traditionell, allgemein und beständig*].

completos de padrões combinatórios). Para efeitos deste trabalho, foram escolhidos padrões combinatórios que, segundo orientações presentes no próprio PCIC (2006, p. 307), são “representativos, frequentes e naturais” [representativos, frecuentes y naturales].

3. ANÁLISE

Embora seja um argumento falaz, costuma-se afirmar que o dicionário bilíngue seria o primeiro instrumento lexicográfico à disposição do aprendiz iniciante de uma língua estrangeira. Em uma percepção impressionista de escolha de dicionários (cf. BUGUEÑO MIRANDA; DAMIN, 2006), atrela-se o tamanho reduzido de um dicionário bilíngue aos estágios iniciais de ensino-aprendizagem da língua estrangeira. No caso específico do espanhol, a ingente quantidade de dicionários bilíngues de formato reduzido cumpriria essa tarefa.

Evidentemente, tal instrumento lexicográfico deveria espelhar também a norma real da língua na dimensão do discurso repetido. Aliás, o próprio PCIC (2006) recomenda que manifestações como as que constituem o objeto desta pesquisa sejam ensinadas ao aprendiz iniciante.

Em função do exposto nas seções anteriores, avaliaremos se um *corpus* de seis dicionários bilíngues português-espanhol satisfaz essa dimensão específica da língua considerando os níveis de aprendizagem A1-B1. No tocante à constituição dessa classe de obras, é pertinente salientar que um dicionário bilíngue ativo⁹⁹ deve ser extenso no âmbito da microestrutura (BUGUEÑO MIRANDA; DAMIM (2005)) com o objetivo de fornecer ao consultante todo o conjunto de informações necessárias para desempenhar-se de maneira satisfatória na língua estrangeira. Para tanto, assume-se que a microestrutura desses dicionários deveria ser não integrada, isto é, apresentar em um primeiro bloco todas as manifestações do discurso livre (equivalente, informações morfológicas, sintáticas, etc.), enquanto que, no segundo, expor as manifestações do discurso repetido.

⁹⁹ É pertinente lembrar que os dicionários bilíngues se classificam em ativos e passivos. Um dicionário ativo vai da língua materna do consultante para a língua estrangeira (L1 → L2), enquanto que um dicionário passivo vai da língua estrangeira para a língua materna (L2 → L1). Essa distinção determina um desenho completamente diferente dos componentes canônicos da obra lexicográfica (macro-, micro- e medioestrutura).

Quadro 1 – Análise de seis dicionários ativos português-espanhol

UNIDADE LÉXICA	PortEsRid (2012)	PortEsEd (2014)	MiPortEs (2008)	MiVoxPortEs (2015)	PortEsFTD (2013)	PortEsSan (2014)	INFORMAÇÕES NECESSÁRIAS (NORMA REAL)
aversão	X	X	X	X	X	X	CLC: (PT) ter ~ a [v. + n.] (ES) tener / sentir ~ a [v. + n.]
avião	X	LOC col. ser um ~ estar como un tren	<i>meu irmão estava eufórico na sua primeira viagem de avião</i> / mi hermano estaba eufórico en su primer viaje en avión	X	X	X	CLC1: (PT) pegar um ~ [v. + n.] (ES) tomar / coger un ~ [v. + n.] CLC2: (ES) (Esp) estar como un tren CLG: (PT) ir / viajar de ~ [v. + prep. + n.] (ES) ir / viajar en ~ [v. + prep. + n.] → (ES) eufórico con
bagagem	X	X	X	2 f. (<i>conhecimentos</i>) <i>bagaje m.</i>	X	X	CLC: (PT) pouca / vasta ~ de conhecimento [adj. + clc] (ES) amplio / vasto ~ de conocimiento [adj. + clc]
brecha	X	X	1. Brecha (...) 4. <i>fig</i> oportunidade, chance <i>se ela me der uma brecha, vou beijá-la</i> / si ella me da una oportunidad, voy a besarla	X	X	X	CLC1: (PT) --- (ES) ~ profunda / insalvable , infranqueable [n. + adj.] CLC2: (PT) abrir / dar / encontrar / deixar / aproveitar (uma) ~ [v. + n.]

							(ES) cerrarse / abrirse / salvar una ~ [v. + n.]
caloria	X	X	X	---	X	X	CLC: (PT) gasto calórico [n. + adj.] (ES) gasto de ~s [n. + s.n.]
cesta	X	X	X	X	X	X	CLC1: (PT) ~ básica [n. + adj.] (ES) canasta alimentaria [n. + adj.] CLC2: (PT) ~ de natal [n. + s.n.] (ES) ~ navideña [n. + adj.]
gostar	X	X	O verbo gostar tem regência distinta em português e em espanhol: <i>eu gosto de livros</i> / a mí me gustan los libros	gostar 1. <i>intr.</i> gostar (de, -): gosto de maçãs , me gustan las manzanas.	X	X	CLG: (PT) [s.] ~ de + [compl.] (ES) [compl.] ~ + [s.]
muito	mui <i>adv.</i> forma apocopada de <i>muito</i> : mucho. mui.to <i>adv.</i> y <i>pron. indef.</i> mucho, numeroso, abundante.	X	muito → mucho Usa-se mucho antes de substantivos (...) e antes [<i>sic!</i>] e depois de verbos (...). Usa-se muy antes de adjetivos e advérbios (...).	X	X	X	CLG: (PT) ~ + [n. / adj.] (ES) muy + [adj.] ; mucho + [n.]
pressa	X	pres-sa (...) <i>n/f</i> prisa. LOC Ter ~, tener prisa, tener apuro. Às ~s, con prisas,	pressa <i>sf.</i> prisa. à pressa a prisa / aprisa. a toda a pressa a toda prisa. dar-se	X	X	X	CLC1: (PT) ter ~ [v. + n.] (ES) tener / darse ~ [v. + n.] CLC2: (PT) às ~s [prep. + n.pl.] (ES) de ~ [prep. + n.]

		aceleradamente, atropelladamen- te	pressa darse prisa.				
--	--	--	-------------------------------	--	--	--	--

Fonte: elaboração própria do quadro a partir dos dados de PortEsRid (2012), PortEsEd (2014), MiPortEs (2008), MiVoxPortEs (2015), PortEsFTD (2013), PortEsSan (2014)

Os dicionários elencados foram: 1) *Dicionário Espanhol* (PortEsRid, 2012); 2) *Diccionario Edelvives: español portugués / portugués-español* (PortEsEd, 2014); 3) *Michaelis Dicionário Escolar Espanhol* (MiPortEs, 2008); 4) *Diccionario Bilingüe Mini Portugués-Espanhol / Español-Portugués* (MiVoxPortEs, 2015); 5) *Minidiccionario: español-portugués, portugués-español* (PortEsFTD, 2013); 6) *Dicionário Santillana para estudantes* (PortEsSan, 2014). Cada obra foi avaliada em relação a duas manifestações do discurso repetido (*i. e.*, colocações e coligações) presentes em um conjunto de nove unidades léxicas (ver Quadro 1 na próxima página).

Em termos gerais, os nossos dados acerca da norma real (ver última coluna do quadro) revelam claramente que os dicionários não registram nem padrões colocacionais nem padrões coligacionais. Em alguns casos, há indícios de algumas informações em relação a padrões combinatórios, mas faz-se de maneira assistemática e/ou não se atendo a fatos de norma do espanhol.

No verbete *avião*, PortEsEd (2014), por exemplo, lematiza a expressão “ser um avião”; porém, o equivalente *estar como un tren*, embora seja um fato de norma real, constitui uma unidade multilexemática marcada diatopicamente, de tal maneira que seu uso fica restrito a alguns pontos do diassistema do espanhol. Para o mesmo lema, MiPortEs (2008) fornece o exemplo “meu irmão estava eufórico na sua primeira viagem de avião” com a tradução *mi hermano estaba eufórico en su primer viaje en avión*. O exemplo em língua espanhola apresenta um duplo erro de norma. Em primeiro lugar, com a forma verbal estar eufórico, o espanhol prefere ou a causalidade (*por su primer viaje*) ou a temporalidade (*durante su primer viaje*), mas nunca a locatividade (**en su primer viaje*). Em segundo lugar, *viaje* é regido em espanhol pela preposição *en*.

No que diz respeito ao lema “bagagem”, MiVoxPortEs (2015) emprega a palavra “conhecimentos” como um distinguidor semântico, muito embora se trate de um padrão colocacional.

No tocante a *brecha*, a frase “se ela me der uma brecha, vou beijá-la” e a sua tradução ao espanhol oferecem um padrão colocacional só de maneira implícita.

O verbo “gostar” é um típico exemplo de padrão coligacional por posição. Somente MiPortEs (2008) e MiVoxPortEs (2015) apresentam a respeito, porém o fazem de maneira implícita, já que aparecem no segmento informativo reservado aos exemplos. Tampouco se empregam códigos semióticos para salientar o contraste de posição entre as duas línguas.

Um exemplo de ausência de atenção ao padrão coligacional *mucho/muy* do espanhol são as informações apresentadas em PortEsRid (2012) e MiPortEs (2008). Em ambos

os casos, as informações não são completamente elucidativas ou são simplesmente errôneas. Assim, por exemplo, em MiPortEs (2008, s.v. *mucho*) afirma-se que *mucho* se emprega antes e de depois de verbos. Sobre esse particular, é necessário acrescentar que o uso de *mucho* apresenta um duplo padrão coligacional. Por um lado, antecedendo um verbo, este só pode estar no infinitivo; por outro lado, posposto ao verbo, *mucho* pode estar tanto conjugado como no infinitivo.

Finalmente, em relação a *pressa*, PortEsEd (2014) acertadamente lematiza o padrão combinatório “ter *pressa*”, para o qual são fornecidos os equivalentes *tener prisa* e *tener apuro*. O consulente, no entanto, não tem condições de estabelecer por si só se ambas as combinatórias do espanhol são plenamente “sinônimas” ou se há, *de facto*, alguma diferença entre elas. Em uma situação diferente se encontra a segunda combinatória elencada, *às pressas*, e seus respectivos equivalentes em espanhol. Em primeiro lugar, não é fato de norma real no espanhol a forma **con prisas*. Em segundo lugar, os equivalentes adverbiais *aceleradamente* e *atropelladamente* são equivalentes aproximados, faltando a solução mais óbvia e imediata: *rápidamente*.

MiPortEs (2008), por sua vez, elenca as combinatórias, no português, “*à *pressa*”, “*a toda a *pressa*” e “*dar-se *pressa*”. Por um lado, as formas “*à *pressa*” e “*a toda a *pressa*” não correspondem a um fato de norma real do português do Brasil¹⁰⁰. Por outro lado, há fortes indícios de que a forma “*dar-se *pressa*” seja um decalque do espanhol *darse prisa*, e, portanto, tampouco constitui um fato de norma real do português. Em função do exposto, evidentemente as soluções elencadas como equivalentes em espanhol também são inapropriadas.

4. CONCLUSÕES

A análise permite-nos afirmar de forma categórica que a lexicografia bilíngue português-espanhol ainda não assumiu a necessidade peremptória de se preocupar e tratar lexicograficamente os fenômenos de combinatória léxica como os avaliados no trabalho. Da mesma forma, é evidente que tampouco se assume a distinção entre dicionário ativo e dicionário passivo. Nessas condições, os dicionários bilíngues ativos, assim como estão desenhados atualmente, praticamente não têm serventia alguma não somente para um usuário falante de

¹⁰⁰ Não obstante o *Grande Dicionário Sacconi da Língua Portuguesa* (Sac, 2010, s.v. *pressa*), o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (Hou, 2009, s.v. *pressa*) e o *Novo Dicionário de dúvidas da Língua Portuguesa* (NDLP, 2016, s.v. *À pressa, às pressas*) lematizem a forma “*à *pressa*” no singular, não foi possível encontrá-la no *Corpus do Português* (DAVIES, 2016). Com combinatória “*dar-se *pressa*”, aconteceu exatamente o mesmo. Em relação a “a toda a *pressa*”, das 74 ocorrências presentes em Davies (2016), somente 19 correspondem ao português do Brasil. O *Corpus* parece indicar que essa combinatória se emprega mais em Portugal, muito embora seu uso seja pouco frequente.

português como língua materna e que está aprendendo espanhol como língua estrangeira, mas – e eis o pior – para usuário algum.

REFERÊNCIAS

DICIONÁRIOS ANALISADOS

MiPortEs. MICHAELIS. *Michaelis Dicionário Escolar Espanhol*. Espanhol-Português, Português-Espanhol. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

MiVoxPortEs. VOX. *Diccionario Bilingüe Mini Português-Espanhol / Español-Português*. Barcelona: Larousse, 2015.

PortEsEd. EDITORIAL LUIS VIVES. *Diccionario Edelvives: español português / português-espanhol*. São Paulo: FTD, 2014.

PortEsFTD. BALLESTERO-ALVAREZ, M. *Minidicionário: espanhol-português, português-espanhol*. São Paulo: FTD, 2013.

PortEsRid. ROSA, U.; GUIMARÃES, D. *Dicionário Espanhol*. Espanhol-Português, Português-Espanhol. São Paulo: Bicho Esperto, 2012.

PortEsSan. GARCÍA TAVALLERA, M. 2014. *Dicionário Santillana para estudantes: espanhol-português, português-espanhol*. São Paulo: Moderna, 2004.

DEMAIS REFERÊNCIAS

BELL, H. Core Vocabulary. In: CHAPELLE, C. (Ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. New Jersey: Wiley-Blackwell, 2013. p. 01-05. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0223/pdf>>. Acesso em: 17 out. 2017.

BARCROFT, Joe. Mnemonics. In: CHAPELLE, C. (Ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. New Jersey: Wiley-Blackwell, 2013. p. 01-06. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0767/pdf>>. Acesso em: 17 out. 2017.

BUGUEÑO MIRANDA, Félix; DAMIM, Cristina. Elementos para uma escolha fundamentada de dicionários bilíngues português/inglês. *Entrelinhas*. São Leopoldo, v. 2, n.3, p. 1-10, 2005.

COSERIU, Eugenio. *Einführung in die Allgemeine Sprachwissenschaft*. Tübingen: Franke, 1992.

DAVIES, Alan; ELDER, Catherine. *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004.

DAVIES, Mark. *Corpus do Português*. Salt Lake City: University of Utah, 2016. Disponível em: <<http://www.corpusdoportugues.org/x.asp?c=3>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

DUAN, M; QIN, X. Collocation in English Teaching and Learning. *Theory and Practice in Language Studies*, [S.l.], v. 2, n. 9, p. 1890-1894, 2012. Disponível em:

<<http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/09/09.html>>. Acesso em: 17 out. 2017.

DUARTE FERREIRA, Gabriela. Testagem de critérios de avaliação de um vocabulário básico. *Entrepalavras*. Fortaleza, v. 7, p. 160-174, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/783/41>>. Acesso em: 17 out. 2017.

GYLLSTAD, Henrik. Grammatical Collocation. In: CHAPELLE, C. (Ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. New Jersey: Wiley-Blackwell, 2013. p. 01-06. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal1444/pdf>>. Acesso em: 17 out. 2017.

HAUSMANN, Franz Josef. Apprendre le vocabulaire, c'est apprendre les collocations. In: HAAG, Elke (éd.). *Collocations, phraseologie, lexicographie. Études 1977-2007 et Bibliographie*. Aachen: Schaker Verlag, 2007, p. 49-61.

HOEY, Michael. *Lexical Priming*. London: Routledge, 2005.

Hou. HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LACKMAN, Ken. *Introduction to Colligation*. Disponível em: <<http://www.kenlackman.com/files/colligationhandout.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2017.

LARENS, J. *Colocações do Português Brasileiro: tipologia, categorização e construção de uma base de dados*. 2016. 157f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

LEGALLOIS, Dominique. La colligation: autre nom de la collocation grammaticale ou autre logique de la relation mutuelle entre syntaxe et sémantique? *Corpus*. Nice, v. 11, p. 31-54, 2012. Disponível em: <<https://corpus.revues.org/>>. Acesso em: 17 out. 2017.

LEHECKA, Tomas. Collocation and Colligation. In: ÖSTMAN, Jan-Ola; VERSCHUEREN, Jef (ed.). *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamin, 2015, p. 1-23. Disponível em: <<http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:2304786:2/component/escidoc:2304785/Collocation%20and%20colligation.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2017.

NDLP. BECHARA, Evanildo. *Novo Dicionário de dúvidas da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

PCIC. INSTITUTO CERVANTES. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. 3 vol. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006.

SAC. SACCONI, Luiz Antonio. *Grande Dicionário Sacconi da Língua Portuguesa*. São Paulo: Nova Geração, 2010.

SINCLAIR, J. *Corpus, Concordance and Collocation*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

VASILJEVIC, Z. Teaching Collocations in a Second Language: Why, What and How?. *ELTA Journal*, Belgrado, v. 2, n. 2, p. 48-73, 2014. Disponível em: <<http://eltajournal.org.rs/elta-journal-volume-2-no-2-dec-2014/>>. Acesso em: 17 out. 2017.

WRAY, Alison. Formulaic Sequences. In: CHAPELLE, Carol (Ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. New Jersey: Wiley-Blackwell, 2013. p. 01-05. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0434/pdf>. Acesso em: 17 out. 2017.

WtbPhi. REGENBOGEN, Armin; MEYER, Uwe (Hrsgn.). *Wörterbuch der philosophischen Begriffe*. Hamburg: Felix Meiner, 2013.

O TRÂNSITO ENTRE GÊNEROS TELEVISIVOS DO PROGRAMA *LAST WEEK TONIGHT WITH JOHN OLIVER*: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Fernanda Gruending (UNIRITTER/CAPES)
Dra. Mariana Giacomini Botta (UNIRITTER)

1 INTRODUÇÃO

Os programas de entretenimento da televisão têm como característica a natureza híbrida, pois oferecem aos telespectadores entrevistas, números musicais, quadros de humor, entre outras atrações. Essa variedade está presente nos talk shows, gênero televisivo popular no Brasil, inspirado em programas de TV americanos. Ao longo dos anos, essas produções passaram por modificações, adaptando-se a diferentes públicos e horários de exibição. No fim de noite, muitos programas continuam a ser chamados de talk show, mesmo apresentando elementos mais característicos de programas jornalísticos, o que torna confusa sua categorização.

Este trabalho faz parte da pesquisa de Mestrado em progresso sobre o programa de televisão americano *Last Week Tonight with John Oliver*, veiculado semanalmente aos domingos pelo canal a cabo HBO nos Estados Unidos e, no Brasil, às quartas-feiras pelo canal HBO Plus. Iniciado em 2014 e atualmente em sua quarta temporada, o programa, segundo seu website oficial, “apresenta, em 30 minutos, uma visão satírica da semana sobre notícias, política e eventos atuais” (LAST..., on-line, tradução nossa), e recebe muitas vezes a designação *late-night talk show* (talk show noturno). No entanto, observa-se significativa diferença entre suas características composicionais e a de programas com a mesma designação, como *The Tonight Show starring Jimmy Fallon* (canal NBC) e *Late Show with Stephen Colbert* (canal CBS), e que são constituídos de monólogo de abertura – esquetes de comédia – entrevistas – números musicais.

O objetivo deste estudo é trazer as considerações iniciais no que tange a categorização do programa *Last Week Tonight with John Oliver*, observando se este se encaixa no gênero discursivo talk show noturno e, em caso negativo, identificar as características do gênero televisivo ao qual este show pertence. Para tanto, faz-se uso de aspectos teóricos e metodológicos sobre gêneros do discurso e dialogismo propostos por Mikhail Bakhtin e seus estudiosos e do contrato de comunicação idealizado por Patrick Charaudeau, autor da Análise do Discurso de linha francesa. Além disso, exploram-se as noções de autores da Comunicação Social sobre gêneros televisivos. Para a realização do trabalho de dissertação, o *corpus* de

análise consiste em seis edições do programa *Last Week Tonight*, sendo os dois primeiros episódios das três primeiras temporadas (1ª temporada – 2014; 2ª temporada – 2015; 3ª temporada – 2016), selecionados com o intuito de observar a evolução, recorrências e possíveis alterações ao longo do programa. Finalmente, para um melhor entendimento do gênero talk show noturno, inicia-se este artigo com algumas considerações sobre seu histórico e sua estrutura tradicional.

2 A ESTRUTURA TRADICIONAL DO TALK SHOW NOTURNO

Os mais de 60 anos de trajetória do talk show noturno comportam uma variedade de programas e apresentadores que tanto refletiram as tendências culturais e sociais de suas épocas como também deixaram suas marcas registradas, principalmente se forem levados em conta franquias como *The Tonight Show* (canal NBC, 1954-presente), programa que deu início ao gênero discursivo talk show noturno que é conhecido até hoje. Seu primeiro apresentador foi Steve Allen, que comandou a atração (na época chamada de *Tonight!*) direto de Nova York entre 1954 e 1957, sendo responsável por moldar os segmentos que se tornariam clássicos em um *late-night talk show*:

Quando eu desenvolvi o Tonight Show, o exemplo original do gênero, não foi um ato criativo no sentido tradicional. A fórmula do Tonight Show nasceu de um processo de ‘workshop’ pessoal, descobrindo quais formas de entretenimento eram mais efetivas para mim e gradualmente construindo um novo tipo de programa baseado nesses pontos fortes. O monólogo de abertura simples, as piadas sobre o líder da orquestra, as conversas desprezíveis com o locutor-sidekick¹⁰¹, as brincadeiras com a plateia do estúdio, as entrevistas com celebridades – tudo isso foi selecionado por conveniência pessoal, mas que ao longo do tempo pareceu ser a fórmula ‘natural’ de um talk show. (ALLEN, s.d., on-line, tradução nossa).

Em 1957, o comediante Jack Paar assumiu o programa após a saída de Allen, ficando como apresentador do *Tonight starring Jack Paar* até 1962. Foi ele quem idealizou a organização bancada-sofá utilizada até hoje para conduzir as entrevistas, mas Paar também recebia convidados que se sentavam junto a ele na bancada. Foi durante o seu tempo como apresentador que a atração deixou de ser transmitida ao vivo, passando a ser gravada horas antes de ir ao ar (EDGERTON, 2007, p.176).

Mas foi Johnny Carson, que comandou o show entre 1962-1992, o responsável por “alinhar” os segmentos veiculados pelos seus predecessores em uma ordem estrutural que se tornou clássica não só no próprio *Tonight Show* como também em diversos programas que o

¹⁰¹ Segundo o dicionário Meriam-Webster, *sidekick* é “uma pessoa que ajuda e passa muito tempo com alguém que é geralmente mais importante ou poderoso” (tradução nossa, disponível em: <<https://tinyurl.com/ybkvnt8l>>. Acesso em: 23 ago. 2017).

seguiram (no Brasil, Jô Soares se inspirou em Carson para o *Jô Soares Onze e Meia* [SBT, 1988-1999]). Primeiramente, Carson saía de trás da cortina para cumprimentar os telespectadores após ser chamado ao palco por seu *sidekick*¹⁰² Ed McMahon, a câmera enquadrada em plano americano, para realizar seu monólogo de abertura. De acordo com Timberg (2002, p.60-61), o monólogo durava até 15 minutos e era feito com a câmera absolutamente imóvel, que não acompanhava os movimentos de Carson pelo palco. A segunda parte do programa quase sempre era dedicada a algum esquete ou quadro recorrente preparados pela produção. Carson interpretou diversos personagens de comédia, entre eles “Carnac, o Magnífico” (EDGERTON, 2007, p.172). Após os esquetes, as entrevistas iniciavam, geralmente três por noite, na maioria das vezes com atores e atrizes de Hollywood, comediantes e músicos. Em 1972, o show foi transferido de Nova York para Los Angeles justamente para ficar mais próximo das celebridades, e as entrevistas eram eventualmente acompanhadas por uma atração musical.

Depois que Johnny Carson se aposentou em 1992, três apresentadores já assumiram o comando do show: Jay Leno (1992-2010; 2011-2014), Conan O’Brien (2010-2011) e atualmente Jimmy Fallon (2014-presente). Todos eles, embora evidentemente trazendo novidades próprias em cada uma das incursões, não alteraram a macroestrutura monólogo-esquetes-entrevistas consolidada por Carson. Além disso, diversos outros programas de fim de noite que vieram depois do *Tonight Show* também mantiveram, de uma forma ou de outra, essa macroestrutura.

Um exemplo é o programa *The Daily Show*, que já contou com três apresentadores diferentes desde sua estreia no canal a cabo Comedy Central em 1996, sendo Jon Stewart o seu nome mais representativo (1999-2015). Embora a linha seguida pelo programa seja a sátira política em formato de um telejornal, evitando o foco nas celebridades como no *Tonight Show*, o *Daily Show* manteve a mesma macroestrutura. De acordo com Cutbirth (2011, p.63), o *Daily Show* iniciava com a apresentação dos assuntos do dia por Stewart (seu monólogo), seguido pelo trabalho de campo com clipes pré-gravados ou então a análise política de um dos correspondentes (seus esquetes), finalizado com uma entrevista de cerca de cinco minutos, na maioria das vezes com figuras políticas.

Outro exemplo, também veiculado no canal Comedy Central, é o programa *The President Show*, que estreou em abril de 2017. A atração mostra uma paródia do presidente

¹⁰² *Sidekick*, segundo o dicionário *Meriam-Webster*, é “uma pessoa que ajuda e passa muito tempo com alguém que é geralmente mais importante ou poderoso” (tradução nossa, disponível em: <<https://tinyurl.com/ybkvnt8l>>. Acesso em: 23 ago. 2017).

americano Donald Trump, apresentada pelo comediante Anthony Atamanuik como Trump e que conta com atores e comediantes que interpretam membros do governo, parecendo muito com uma comédia de esquetes como o programa *Saturday Night Live!* (NBC, 1975-presente). No entanto, nota-se a macroestrutura tradicional do talk show noturno: o “presidente” faz seu monólogo em um cenário que recria a Sala de Imprensa da Casa Branca. Após, é apresentada uma série de esquetes com figuras políticas ou envolvendo outros temas. Finalmente, o convidado do programa é entrevistado na réplica da “Casa Branca do Inverno”, o clube Mar-a-Lago. Eventualmente, a ordem em que os segmentos são apresentados pode ser alterada, com a entrevista acontecendo antes de um esquete, mas predominantemente a sequência estabelecida por Carson continua sendo mantida.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A característica essencial do pensamento bakhtiniano e do Círculo ¹⁰³ sobre a comunicação verbal é natureza dialógica da linguagem, em que o sujeito, intencionalmente ou não, vale-se da palavra do outro para realizar o seu ato de linguagem, e que esse ato é, simultaneamente, resposta e pergunta aos demais atos de linguagem, pressupondo que sempre há um receptor. Levando o papel do destinatário em consideração, que produz uma resposta à fala do locutor – ou melhor, “recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso [e] adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc.” (BAKHTIN, 1997, p.290, grifo do autor) – o filósofo propôs que a real troca discursiva se dá através de *enunciados*, os quais chama de “*unidade real da comunicação verbal*” (BAKHTIN, 1997, p.293, grifo do autor). Ou seja, a língua existe na interação verbal concreta entre sujeitos, e não somente como um sistema abstrato.

Para dar conta de uma análise que vai além dos aspectos propriamente linguísticos, Bakhtin (2015) propôs um novo campo de estudos, a *metalingüística*, que se encarregaria de “aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística” (2015, p.207). De acordo com Bakhtin,

Na linguagem, como objeto da linguística, não há e nem pode haver quaisquer relações dialógicas: estas são impossíveis entre os elementos do sistema da língua (por exemplo, entre palavras no dicionário, entre os morfemas, etc.) ou entre os elementos do ‘texto’ num enfoque rigorosamente linguístico deste. [...] Assim, as relações dialógicas são extralingüísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles

¹⁰³ Não se entra aqui em questões de autoria que permeiam o Círculo. As referências utilizadas respeitam a autoria atribuída nas edições consultadas.

que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida, da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas. (BAKHTIN, 2015, p.209-210, grifo do autor).

Mas Bakhtin nunca deixou conceitos teórico-metodológicos fixos para uma análise dialógica, ou, segundo Brait (2006, p.10), “uma definição fechada do que seria uma análise/teoria dialógica do discurso, uma vez que esse fechamento significaria uma contradição em relação aos termos que a postulam”. No entanto, de acordo com Rohling (2014), há parâmetros que servem como norteadores para que uma análise dialógica do discurso possa ser realizada, a saber:

- O estudo da esfera da atividade humana, em que se dão as interações discursivas em foco;
- A descrição dos papéis assumidos pelos participantes da interação discursiva, analisando as relações simétricas/assimétricas entre os interlocutores na produção de discurso;
- O estudo do cronotopo (espaço-tempo discursivo) dos enunciados;
- O estudo do horizonte temático-valorativo dos enunciados;
- A análise das relações dialógicas que apontam a presença de assimilação de discursos já-ditos e discursos prefigurados, discursos bivocais, apagamentos de sentidos, contraposições, enquadramentos, reenunciação de discursos e reacentuação de discursos. (ROHLING, 2014, p.50).

Tais parâmetros possuem estreita relação com o que é proposto por Patrick Charaudeau, autor da Análise do Discurso de linha francesa que tem como foco o estudo do discurso midiático. A sua teoria, chamada de semiodiscursiva (CHARAUDEAU, 2010, p.80), propõe a existência de um “contrato de comunicação” (CHARAUDEAU, 2005; 2009; 2010; 2015) entre os sujeitos do ato de linguagem, os quais “consentem” com determinadas regras para que as trocas languageiras se tornem possíveis.

Na situação de comunicação, segundo o autor (2009, p.44-49), os sujeitos estão localizados em duas instâncias, dentro de dois espaços de significância em que o ato de linguagem acontece. O espaço externo comporta o *sujeito comunicante* e o *sujeito interpretante*, *parceiros* da linguagem e seres sociais, enquanto o interno diz respeito ao *sujeito enunciator* e o *sujeito destinatário*, *protagonistas* da linguagem e seres de fala. O espaço externo estabelece a situação de comunicação, um “*um espaço de restrições*, que compreende as condições mínimas às quais é necessário atender para que o ato de linguagem seja válido” (CHARAUDEAU, 2005, p.17, grifo do autor). Ao mesmo tempo, esse espaço dita as regras de como as estratégias de encenação do ato de linguagem vão se realizar, estratégias essas que ocupam o lugar interno no ato de linguagem.

Levando em consideração a situação de comunicação da esfera midiática, Charaudeau (2015, p.68-70) estabelece as características a serem analisadas no que diz respeito ao contrato

de informação (comunicação). Os dados externos abarcam a identidade dos sujeitos (quem fala a quem?), a finalidade do ato (estamos aqui para dizer o quê?), o propósito (do que se trata?) e o dispositivo (em que ambiente? Qual o canal de transmissão?). Já os dados internos (CHARAUDEAU, 2015, p.70-71) se relacionam aos aspectos discursivos do ato de linguagem, às estratégias utilizadas pela instância de produção para atingir a instância de recepção e causar determinados efeitos (como dizer?).

Mas para o estabelecimento do gênero discursivo televisivo do objeto de estudo, recorre-se novamente a Bakhtin (1997) e seus postulados sobre gêneros do discurso, assim como a autores da Comunicação Social. Para Bakhtin, gêneros são “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (1997, p.279, grifo do autor) que se realizam em determinada esfera de atividade humana. Ainda de acordo com o autor (1997, p. 279), “o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, [...] mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.” Essa concepção tem forte influência sobre os princípios da Comunicação Social no que tange gêneros televisivos.

Um exemplo vem de Arlindo Machado (1999, p.144), que diz que os códigos televisuais são organizados em “esferas de intenção mais ou menos bem definidas, no interior das quais os enunciados podem ser codificados e decodificados de forma relativamente estável por uma comunidade de produtores e espectadores até certo ponto definida.” Da mesma forma, Temer (2017, p.5-6) estabelece que “um gênero é constituído pelo agrupamento de trabalhos semelhantes e sua consolidação serve como elemento auxiliar para a produção e leitura de novos trabalhos que se incluem e fortalecem o próprio gênero.”

Embora se observe uma certa discrepância a respeito da nomenclatura utilizada pelos autores da área (categoria/gênero e gênero/subgênero), percebe-se a consistência de uma organização da produção televisiva em três níveis. O primeiro deles diz respeito a traços de conteúdo mais geral, em que programas podem ser considerados como de informação, entretenimento ou educacional. Já o segundo nível comporta características que fazem determinados programas apresentarem similaridades (por exemplo, aspectos que constituem todos os telejornais, ou todos os programas de entrevista, ou todos os *reality shows*). Finalmente, o terceiro nível, o mais específico, diferencia os programas que foram unidos pelas características semelhantes do segundo nível. Nesse patamar, os autores entram no consenso da designação “formato”. Para ficar em consonância com a proposta bakhtiniana, utiliza-se neste trabalho a nomenclatura proposta por Aronchi de Souza (2004) de *categoria-gênero-formato*.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Levando em consideração o contrato de comunicação de Charaudeau (2009; 2015), que faz um levantamento das condições de produção para determinar a situação de comunicação, aborda-se aqui alguns aspectos ligados ao *dispositivo* (ambiente onde a produção ocorre). O programa é veiculado nos Estados Unidos pelo canal a cabo HBO aos domingos às 23h e, levando em conta a programação do canal, o horário do domingo à noite é considerado o mais nobre e é quando as produções de peso são transmitidas. *Last Week Tonight* estreou no dia 27 de abril de 2014, após o quarto episódio da quarta temporada da bastante popular série *Game of Thrones* (2011-presente, veiculada às 21h), e de duas séries de comédia: a então estreante *Silicon Valley* (2014-presente, veiculada às 22h) e da já consagrada e premiada *Veep* (2012-presente, transmitida às 22h30)¹⁰⁴. Essa tática de colocar programas novos na sequência de atrações com uma grande audiência é bastante comum na programação televisiva americana.

O canal a cabo HBO, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, é considerado um canal *premium*, e para ter acesso ao seu conteúdo é necessário adquirir um pacote adicional de canais, geralmente com um custo elevado. Isso poderia significar que *Last Week Tonight* não está ao alcance de um público que não pode pagar por uma TV por assinatura. No entanto, diversos segmentos do programa são disponibilizados no seu canal do *YouTube*, onde o público tem acesso gratuito à parte do conteúdo. Isso pode estar ligado a alguma tática de atração de novos espectadores, que só têm acesso ao programa completo através da assinatura do canal. Mas ao mesmo tempo, há vários usuários da plataforma que acabam fazendo *upload* de vídeos de *Last Week Tonight*. Muitos canais de televisão pedem a retirada de qualquer conteúdo que é disponibilizado on-line sem a devida autorização, mas *Last Week Tonight* e HBO parecem não se importar com os internautas que se apropriam de seu conteúdo. Muitos segmentos do programa são inclusive traduzidos para outros idiomas e legendados. Nesse caso, o que pode estar em jogo é o alcance que o programa tem em outros países, e isso pode novamente gerar novas assinaturas para o canal.

No que tange o seu cenário, o show transita tanto na esfera dos tradicionais talk shows noturnos quanto na dos telejornais. O palco principal, espaço em que acontece a maior parte da encenação, é constituído por uma bancada que fica sobre um tablado centralmente localizado (Figura 01), diferentemente dos talk shows noturnos da TV aberta americana que colocam a bancada do apresentador mais à esquerda ou à direita do palco (Figura 02). Atrás da bancada de Oliver está a imagem de uma paisagem urbana noturna que remete aos tradicionais

¹⁰⁴ De acordo com o website *TV Tango*. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y7fdek7r>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

programas de talk show, como o *Tonight Show starring Jimmy Fallon* (NBC), *Late Show with Steven Colbert* (CBS) e *Jimmy Kimmel Live!* (ABC). No entanto, ao invés de mostrar uma paisagem noturna de Nova York ou Los Angeles, onde os programas supracitados são gravados, a imagem é composta por diversos edifícios e monumentos célebres de várias partes do mundo, como o arranha-céu Burj Khalifa (localizado em Dubai, nos Emirados Árabes Unidos), Petronas Towers (na cidade de Kuala Lumpur, Malásia), a Opera House de Sidnei, as pirâmides do Egito, o Big Ben (localizado em Londres), entre outros.

Figura 01 – Palco de *Last Week Tonigh with John Olivert*, bancada localizada no centro, sem lugar para convidados.



Fonte: *Christopher Boone Scene Design*.
Disponível em: <<https://tinyurl.com/y8lez9ho>>.
Acesso em: 1 mai. 2017.

Figura 02 – Palco de *Late Show with Stephen Colbert*, bancada localizada à esquerda, com as poltronas dos convidados ao lado.



Fonte: *Rose Brand Know-How Blog*.
Disponível em: <<https://tinyurl.com/yaspzd63>>.
Acesso em: 16 nov. 2017.

Ao mesmo tempo em que segue a convenção visual de mostrar uma paisagem noturna, algo que faz parte da composição do cenário em todos os talk shows tradicionais, tal escolha visual acaba por distorcer essa convenção. A imagem em exibição não representa um lugar que existe na realidade, ela mostra um agrupamento de prédios e monumentos aleatoriamente posicionados. Essa escolha sugere que o programa adota uma posição mais global, em que acontecimentos de outras partes do mundo também podem fazer parte do show.






Outro elemento observado na estrutura visual do show é a imagem colocada à esquerda da tela de quem assiste o programa. Essa imagem, que no meio telejornalístico é denominada “selo” e pode ser observada no Quadro 01, e é “uma ilustração criada pela editoria de arte que identifica um assunto ou notícia veiculada em seguidas edições do telejornal. Algumas vezes, pode apresentar também uma seção permanente do noticiário”. (REZENDE, 2013, p.303).

Considerando o que Charaudeau (2015) denomina de “dados internos” da situação de comunicação, que dizem respeito às estratégias de encenação (como dizer algo?), faz-se aqui breve descrição de como se estruturam os enunciados do programa. Observa-se a constituição tanto explícita quanto implicitamente dialógica do conteúdo apresentado em *Last Week*

Tonight. Toma-se como exemplo um dos segmentos veiculados no primeiro episódio da segunda temporada, transmitido originalmente em 8 de fevereiro de 2015. Nesse dia, o programa dedicou cerca de 18 minutos do seu tempo total de 30 minutos ao tema *Marketing to Doctors* (em tradução livre, Marketing para Médicos), sobre empresas farmacêuticas que mandam seus representantes de vendas aos consultórios médicos para “empurrar” os medicamentos aos doutores, para que eles então passem a receita-los aos pacientes.

O programa faz uso de videoclipes de outras fontes, em sua maioria programas informativos de canais abertos ou a cabo, mas também de documentários, comerciais de televisão ou séries de entretenimento. A maneira como Oliver avança a história toma forma, na maioria das vezes, através da estruturação ilustrada no Quadro 01.

Quadro 01 – Exemplo de constituição enunciativa do segmento “História Principal” do programa *Last Week Tonight with John Oliver*.

Parte	Conteúdo visual	Conteúdo de áudio
1.1		(OLIVER) O problema acontece quando um desses representantes não entendem os efeitos das drogas que eles empurram. Ouça um ex-representante descrever seu primeiro treinamento.
1.2		(CLÍPE) Eu estava numa sala com 21 colegas e dois treinadores, e eu era o único com formação em ciência. Na verdade, no primeiro dia, eu ensinei o processo básico que é a comunicação entre células para minha turma e meus instrutores.
1.3		(OLIVER) Essencialmente, os representantes são como o elenco de...
1.4		(OLIVER) ... <i>Grey's Anatomy</i> : são jovens, atraentes e não têm nenhum conhecimento em medicina.
1.5		(OLIVER) Para ser justo, a maioria dos médicos provavelmente leva isso em consideração, o problema é quando alguns não levam.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras. Imagens capturadas da tela do computador do 1º episódio da 2ª temporada, veiculado originalmente em 8 de fevereiro de 2015. Texto transcrito e traduzido pelas autoras.

Primeiramente, o apresentador faz uma pequena ligação (parte 1.1) com a informação mostrada imediatamente antes (“O problema é quando um *desses representantes...*”) para então introduzir o fato de que muitos deles não têm conhecimento nenhum de ciência, em especial medicina, mas mesmo assim podem se achar na posição de indicar remédios aos médicos. Considerando o aspecto visual, o selo intitulado “Marketing to Doctors” tem a função de passar de uma informação a outra, sendo um elemento “neutro” na ligação entre os tópicos do tema principal sobre o qual Oliver está tratando (medicamentos). Para argumentar sobre o problema, o depoimento de um ex-representante de vendas (parte 1.2) é mostrado por meio de um videoclipe de outra fonte.

Logo após o depoimento, Oliver usa como selo a imagem do ex-representante do clipe anterior (parte 1.3), que tem novamente a função de ligar a informação recém mostrada ao momento seguinte (parte 1.4), que é a piada. Nessa etapa, Oliver usa o elenco do seriado *Grey’s Anatomy* (canal ABC, 2005-presente) para fazer uma comparação com as pessoas que trabalham como vendedores para a indústria farmacêutica. Finalmente, novamente o selo “Marketing to Doctors” (parte 1.5) faz a ligação para a próxima informação do tema principal, que vai mostrar mais um depoimento de uma ex-representante que foi questionada por uma médica sobre quais medicamentos ela deveria receitar. Essa descrição ilustra uma recorrência observada em todos os segmentos do programa em que o apresentador John Oliver está posicionado em sua bancada. Pode-se resumir essa estruturação da seguinte forma: *ligação-videoclipe-ligação-piada-ligação*.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este artigo apresentou breves considerações sobre a análise discursiva da atração *Last Week Tonight with John Oliver*. Por se encontrar nos estágios iniciais, o estudo ainda não estabeleceu resultados concretos no que diz respeito ao gênero discursivo televisivo no qual o programa poderia ser enquadrado. No entanto, alguns aspectos da situação de produção em relação ao dispositivo e da constituição dos enunciados do segmento principal do programa puderam ser observados à luz das teorias de Bakhtin e Charaudeau. Tais aspectos indicam que o programa se vale do discurso jornalístico na constituição de seu conteúdo, baseando-se em videoclipes veiculados em programas telejornalísticos para realizar as piadas. Além disso, quando se leva em conta o aspecto visual como o cenário, há nítida semelhança com telejornais tradicionais, e não com os talk shows noturnos, embora a semelhança com os talk shows exista com a imagem dos prédios na tela de fundo, mas de maneira estilizada. Todas essas observações

mostram as peculiaridades desta atração que, mesmo tendo o hibridismo com característica, parece estar muito mais próxima dos programas informativos que humorísticos.

REFERÊNCIAS

ALLEN, Steve. Steve Allen on the Tonight Show. *Britannica*. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yak4kbom>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

ARONCHI DE SOUZA, José Carlos. *Gêneros e formatos na televisão brasileira*. São Paulo: Summus, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p.279-326.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso em Dostoiévski. In: _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. p.207-310.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: _____ (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p.9-31.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid. (Orgs.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.11-27.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2009.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma problemática comunicacional dos gêneros discursivos. *Revista Signos*, vol. 43, Número Especial Monográfico nº 1, p. 77-90. PUC, Valparaíso, 2010. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y8a3xu9j>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

CUTBIRTH, Joe Hale. *Satire as journalism: The Daily Show and American politics at the turn of the twenty-first century*. 248 f. (Tese) Doutorado. Graduate School of Arts and Sciences. Columbia University. Estados Unidos, 2011. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y7a7wlao>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

EDGERTON, Gary R. *The Columbia history of American television*. New York: Columbia University Press, 2007.

LAST Week Tonight with John Oliver. *HBO*. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y92e8cbn>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

MACHADO, Arlindo. Pode-se falar em gêneros na televisão? *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n.10, p.142-158, junho 1999. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yabyfztr>> Acesso em: 24 out. 2017.

REZENDE, Guilherme Jorge de. Gêneros no Telejornalismo. In: MELO, José Marques de; ASSIS, Francisco de Assis (org.). *Gêneros Jornalísticos no Brasil*. São Bernardo do Campo: UESP, 2013.

ROHLING, Nívea. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 15(2), p.44-60, 2014. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y96esqe6>>. Acesso em: 7 nov. 2017.

TEMER, Ana Carolina Rocha Pessoa. Gêneros Jornalísticos e a análise de conteúdo: um aporte brasileiro. *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. p.1-15. Curitiba, PR – 04 a 09/09/2017. Disponível em: <<https://tinyurl.com/ydghg6xb>>. Acesso em: 24 out. 2017.

TIMBERG, Bernard M. *Television talk: a history of the TV talk show*. Austin: University of Texas Press, 2002.

ESCOLA SEM PARTIDO: O SUJEITO-PROFESSOR SILENCIADO

Franciele Farias Sepel (UFSM)

1 INTRODUÇÃO

A conjuntura política no Brasil, atualmente, é motivo de grande debate e preocupação. As modificações na “Consolidação das Leis do Trabalho” (CLT)¹⁰⁵, assim como modificações na Lei sobre Crimes Ambientais¹⁰⁶ demonstram grande retrocesso e, progressivamente, apontam para a acentuação de uma crise que atinge a população de médio e baixo poder aquisitivo. No setor educacional a crise não se difere dos outros setores, também se manifesta em proporções gigantescas, podendo essa agravar os já existentes inúmeros e diversos problemas. Dessa forma, faz-se necessário refletir sobre estas questões tão significativas e pertinentes para o futuro de nossa população.

Neste trabalho, acercado do apartado teórico da Análise de Discurso de linha francesa (AD), nos deteremos em uma pequena parcela da grande gama de temas relacionados à educação. Refletiremos sobre os efeitos de sentidos referentes ao sujeito-professor, nas escolas de ensino fundamental e médio, na possibilidade de incorporação do projeto de lei “Escola sem Partido”, na ‘Lei de Diretrizes e Bases da Educação’ (LDB).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹⁰⁷ foi lavrada sob o N°9.394, em 20 de dezembro de 1996, redigida pelo poder legislativo brasileiro, Ministério da Educação e do Desporto e sancionada pelo então presidente em exercício, Fernando Henrique Cardoso. Objetiva estabelecer normas à educação, prescrevendo as leis de diretrizes e bases da educação nacional.

O projeto “Escola sem Partido”¹⁰⁸ é um conjunto de medidas que surgiu pelo movimento de mesmo nome, que tenciona cercear a prática pedagógica do professor objetivando evitar uma suposta “doutrinação” ideológica e política em sala de aula. Tal projeto está em trâmite no Distrito Federal e em diversas cidades de dez estados brasileiros, como Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Tocantins, Alagoas, Paraíba, Ceará e Amazonas. Sendo aprovado como projeto de lei e em vigor na

¹⁰⁵Segundo o site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm, 20/10/17, às 12h43min.

¹⁰⁶Segundo o site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9605.htm, em 29/10/17, às 12h50min.

¹⁰⁷ Segundo o site do Palácio do Planalto: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm, em 10/09/16, às 14h 02min.

¹⁰⁸ Segundo o site do Programa “Escola sem Partido”: <http://www.programaescolasempartido.org/FAQs>, em 28/04/17, às 19h47min.

cidade de Santa Cruz do Monte Castelo, estado do Paraná, onde gera grande polêmica na classe docente.

Atualmente, busca-se aderi-lo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por iniciativa do Senador Magno Malta. Se aprovado e incorporado à LDB esse terá abrangência nacional, sendo instituído em escolas públicas e privadas de forma obrigatória. Com isso, questiona-se sobre os efeitos de sentido produzidos a partir da proposta de inserção do projeto “Escola sem Partido”, na “Lei de Diretrizes e Bases da Educação”, em comentários de redes sociais de especialistas em educação e na população leiga, objetivando compreender o posicionamento de especialistas e da população em geral sobre determinado tema.

Para isso utilizaremos os seguintes critérios: primeiramente, compreender a inserção do político no Ensino Básico, Fundamental e Médio a partir da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” (LDB); na sequência, analisar o projeto “Escola sem Partido”, em trâmite no Senado Federal; interpretar o possível impacto causado na Educação caso o projeto “Escola sem Partido” seja aprovado e, por último, verificar a repercussão de tal proposta na mídia.

O corpus discursivo é constituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), pelo projeto “Escola sem Partido”. A análise consiste em verificar os pontos divergentes entre a LDB e o projeto de lei “Escola sem Partido” e possíveis efeitos de sentidos produzidos e tais comentários.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Análise de Discurso (AD) se origina na França, no decorrer do século XX, com o objetivo de refletir sobre as construções ideológicas e políticas presentes naquele período. Essa teoria não possui aplicação direta, como uma fórmula pré-estabelecida, pois constitui como fundamentos de sua metodologia de análise que “A Análise de Discurso é uma disciplina de entremeio”: entre a linguística, a história e a psicanálise. Estando, permanentemente, “o dispositivo teórico-metodológico da Análise de Discurso” em um movimento pendular entre teoria e análise. (PETRI, 2013, p.40). Portanto, na “Análise de Discurso ‘não há aplicação’: cada análise é uma análise, tem-se que voltar à teoria, construir um dispositivo analítico que é próprio ao material que se vai analisar”. (PETRI, 2013, p. 41). Dessa forma, cada análise é única, assim como os resultados que dela se inferem. Este fato obriga ao analista estar sempre atento a sua análise, já que não há duas análises iguais, sempre estando em contato com um novo desafio.

Compreender um texto é uma tarefa complexa, sendo necessário que o analista transcenda o óbvio no papel e abranja a interpretação dos sentidos gerados nos “entremeios”,

nos fatores *in ausencia*. O real significado contido em um texto transpõe as respostas unívocas, sendo apenas passível de interpretação por meio do discurso, que é compreendido pela AD como a língua em movimento. O discurso se constitui na língua em seu meio de produção, sendo esse “movimento de sentidos, errância dos sujeitos, lugares provisórios de conjugação e dispersão, de unidade e de diversidade, de indistinção, de incerteza, de trajetos, de ancoragem e de vestígios.” (ORLANDI, 1999, p.11). Assim, observamos que o discurso foge da superficialidade da linguagem, da crença que essa possa ser transparente, tendo seu sentido claro e único. Ao contrário, percebe a linguagem como “parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.” (ORLANDI, 1999, p.15). A linguagem se funda do explícito e do implícito do texto, necessitando do leitor um exercício maior do que observar o sentido literal (que é inexistente), mas a percepção dos “processos de identificação dos sujeitos, de subjetivação, de construção da realidade” (ORLANDI, 1999, p.21).

Ao trabalhar a língua no mundo, considerando as diversas maneiras de significar a produção de sentido, e essas como parte constituinte da vida dos homens, A AD se ocupa dos sentidos situados no tempo e espaço. Com isso, percebe-se que a linguagem está materializada na ideologia e vice-versa. (ORLANDI, 1999). A ideologia é compreendida como sendo o discurso intimamente relacionado às experiências vividas em sociedade e responsáveis por sua capacidade de compreender e significar o mundo. Orlandi aclara:

Partindo da ideia de que a materialidade específica de ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha a relação língua-discurso-ideologia. Essa relação se complementa com o fato de que, como diz M. Pêcheux ‘Não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia’ (PÊCHEUX, 1975 apud ORLANDI 1999, p.17), o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido. (ORLANDI, 1999, p.17).

O sujeito é denominado pela AD como assujeitado e possui o paradoxo como uma de suas características principais: ao mesmo tempo é livre e submisso. É livre no fato de que tudo pode dizer e submisso porque necessita submeter-se a língua para sabê-la. Orlandi assevera que “não podemos reduzir a questão da subjetividade ao linguístico; fazemos entrar em conta também sua dimensão histórica e psicanalítica”. (ORLANDI, 1999, p.50).

O silenciamento, entre outros fatos, refere-se ao caráter de incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não-dizer (ORLANDI, 2007, p.12). Tal fato evidencia o desconforto da inexistência de um sentido fixo, da possibilidade de muitos sentidos, da incompletude da linguagem e do equívoco. Por outro lado, está estreitamente vinculado à “história e a ideologia” (ORLANDI, 2007, p.12). O silenciamento ou a política do silêncio

evidencia uma situação de censura, um conflito entre um dominante e um dominado. Orlandi infere que:

Aí entra toda a questão do ‘tomar’ a palavra, ‘tirar’ a palavra, obrigar a dizer, fazer, calar, silenciar etc. Em face a sua dimensão política, o silêncio pode ser considerado tanto parte da retórica do dominador (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência). E tem todo um campo fértil a ser observado: na relação entre índios e brancos, na fala sobre reforma agrária, no discurso sobre a mulher, só para citar alguns. (ORLANDI, 2007, p.29).

Com isso, percebe-se que o silêncio não se relaciona apenas com a parte sonora da língua, ao contrário, “possui significação”, compreende uma relação significativa entre som e sentido. “No entanto, assim como a linguagem, o silêncio não é transparente”. (ORLANDI, 2007, p. 67). O silêncio não necessita da materialidade linguística para significar, “ele não remete ao dito, ele se mantém como tal, ele permanece silêncio e significa” (ORLANDI, 2007, p. 66). Orlandi ainda elucida o fato afirmando que:

A ‘legibilidade’ do silêncio nas palavras só é tornada possível quando consideramos que a matéria significante do silêncio e da linguagem diferem e que isso conta nos distintos efeitos de sentido que produzem. (ORLANDI, 2007, p.67)

O estudo do silêncio, igualmente ao estudo das demais ferramentas de análise da AD, ocasiona ao analista de discurso determinada inquietação devido ao fato das diversas possibilidades de interpretação, já que cada análise possui é única, assim como cada resultado.

A Política X O Político

Buscando considerações sobre o significado de “Política”, faremos uma breve análise do conceito a partir de três autores: Aristóteles, Hannah Arendt e Jacques Rancière.

A Política, segundo Aristóteles é “a ciência da felicidade humana” (ARISTÓTELES, 1997, p.05). Tal ciência ocupa-se de duas questões fundamentais: a primeira busca determinar o que é felicidade, recebendo esses estudos a denominação de Ética, a segunda qualificada como Política propriamente dita, objetiva complementar a primeira e reflete sobre os meios possíveis em que o homem pode obter a felicidade. Nesta perspectiva, Ética e Política são impartíveis. Aristóteles expõe:

A meta da política é descobrir primeiro a maneira de viver que leva a sociedade humana a felicidade, e depois a forma de governo e as instituições sociais capazes de assegurar aquela maneira de viver. (ARISTÓTELES, P.1997, p.05)

Dessa forma, na Grécia Antiga, a política tinha como objetivo buscar formas de vida que garantissem ao homem, “animal social por natureza” (ARISTÓTELES, 1997, p.05) a

felicidade, sendo essas oportunizadas pela atuação do governo. Para isso, o homem, parte constituinte da cidade (polis) e possuidor do dom da oratória, possui a obrigação de indicar o conveniente e o nocivo, o justo e o injusto a seus concidadãos, sendo, permanentemente, atuante no que denomina Política.

Hannah Arendt interpreta a política na atualidade com peculiaridades distintas da política descrita por Aristóteles. Segundo Arendt, o homem não tem apenas a obrigação de ser atuante na sociedade por meio da oratória, mas ser capaz da ação que se efetiva pelo discurso, concomitantemente, na esfera pública. (ARENDR, 1983). A autora elucida:

A vida sem discurso e sem ação está literalmente morta para o mundo – deixa de ser uma vida humana, uma vez que já não é vivida entre os homens. Na ação e no discurso, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares, e assim se apresentam ao mundo humano, através da cena pública que nunca é comensurável, pois tem espaço para o dissenso. (ARENDR, 1983, p.1988 – 193)

Segundo Corten, o político é entendido como “representação das forças políticas” e definido a partir da teoria da Análise do Discurso como “a representação da cena das forças políticas construída pelo discurso, isto é, na e pela cena discursiva de interlocução” (CORTEN 1999, p.37 - 52). Assim, percebemos que o político é a realidade provocada pela ação executada pelos membros da sociedade, agentes políticos que atuam de diferentes lugares sociais.

Uma das ferramentas mais utilizadas no ambiente político, por parte do poder legislativo, ou a partir de reivindicações da sociedade, é a criação ou supressão de leis. A lei, fator de extrema relevância e grandemente debatido no meio político, é conceitualizado pelo dicionário Aurélio como: “regra de direito ditada pela autoridade estatal e tornada obrigatória para manter, numa comunidade, a ordem e o desenvolvimento” (FERREIRA, 2009, p. 1191). As leis regem a organização da sociedade, podendo seu descumprimento acarretar em punições, conforme a infração praticada.

Para uma melhor interpretação dos efeitos de sentido causados à Lei de Diretrizes e Bases se inserido o Projeto Escola sem Partido, analisaremos dois fragmentos, sendo o primeiro referente à LDB e o segundo à Escola sem Partido:

3 A LDB E O PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO: PONTOS DIVERGENTES

Fragmento 01: Lei de Diretrizes e Bases¹⁰⁹

¹⁰⁹ Fragmentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, retirada do site da Casa Civil: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm, em 02/07/17.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem **na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.**¹¹⁰

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à **prática social.**

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

II - **liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber**¹¹¹;

III - **pluralismo de ideias** e de concepções pedagógicas;

IV - **respeito à liberdade e apreço à tolerância;**

VII - **valorização** do profissional da educação escolar;

VIII - **gestão democrática** do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de **qualidade;**

X - **valorização da experiência extra-escolar;**

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas **sociais.**

XII - consideração com a **diversidade étnico-racial.**

Fragmento 02 – Projeto Escola sem Partido¹¹²

Deveres do professor:

O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais, religiosas ou falta delas.

O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos ou passeatas.

Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.

O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

4 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Sendo este trabalho incipiente, podemos constatar considerações iniciais: O fragmento 01, recorte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, evidencia a liberdade de atuação do professor em sala de aula. Encontramos tal evidência no fragmento número 01, por afirmar que a educação se realiza não apenas na instituição, mas também **“nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”**.¹¹³ (LDB, 1996, p. s/p). Esse

¹¹¹Grifos do autor.

¹¹² Projeto de lei Escola sem Partido, segundo o site do Movimento Escola sem Partido: <http://www.programescolasepartido.org/>, em 02/07/17.

¹¹³ Grifo do autor.

fragmento da lei compreende a educação como ato indissociável da cultura e da ideologia, percebendo a diversidade cultural existente. No artigo 03, inciso 02, encontramos: “- **liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber**”, (LDB, idem), e nos demais incisos, encontramos expressões como “**pluralismo de ideias**”, “**respeito de liberdade e apreço à tolerância**” que evidenciam o estímulo ao professor em ensinar direitos humanos e a igualdade de raça, gênero, diversidade cultural e consciência política.

Distintamente, o fragmento 02, proposta do projeto Escola sem Partido apresenta, na totalidade das suas cinco determinações, o tentativa de controle do sujeito-professor em sala de aula, ditando o que falar, quando e como. Uma possível ressonância é o silenciamento do sujeito-professor, este fica impedido de despertar o senso crítico dos alunos, já que não pode tratar sobre diversidades, sejam: de gênero, éticas, políticas ou ideológicas, e impossibilitado instigar os alunos a lutarem por direitos já que não pode incentivá-los a participar de manifestações, atos públicos ou passeatas. Outra possível ressonância é o permanente estado de apreensão do profissional professor com a possibilidade de punição.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. Desobediência Civil. In: *Crises da República*. Tradução de José Volkmann. São Paulo: Perspectiva, 1973.

_____. *A Condição Humana*. Tradução Roberto Raposo. Rio de Janeiro, RJ: Forense-Universitária, 1983.

ARISTÓTELES, *Política*. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1985.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. -4ª ed. Curitiba : Ed. Positivo; 2009.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP : Pontes, 1999.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6ª Ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, *O Discurso*. Estrutura ou Acontecimento. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. 6ª Ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. *Semântica e Discurso*. Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

PETRI, Verli; DIAS, Cristiane. *O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do “dispositivo experimental” da Análise de Discurso*. In: *A Análise de Discurso em perspectiva: teoria, método e análise*. – Santa Maria : Ed. Da UFSM, 2013.

_____. *O imaginário sobre o gaúcho no discurso literário: da representação do mito em Contos Gauchescos, de João Simões Lopes Neto, à desmitificação em Porteira Fechada, de Cyro Martins*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento*. Tradução de Ângela Leite Lopes. São Paulo, SP: Ed.34, 1996.

POR UMA CONCEPÇÃO ENUNCIATIVA DE LETRAMENTO ACADÊMICO: A INSTAURAÇÃO DO ALUNO NAS CULTURAS DE ESCRITA ACADÊMICA

Giovane Fernandes Oliveira (UFRGS/CAPES)

1 INTRODUÇÃO

No quadro da crescente democratização do acesso ao ensino superior no Brasil e do consequente ingresso na universidade de grupos sociais historicamente excluídos desse contexto educacional e sem tradição de escrita acadêmica, o letramento acadêmico constitui-se um tema atual e relevante ao estudioso da linguagem interessado pelo discurso socialmente situado. Inserido nessa conjuntura social, este trabalho tem por objetivo lançar as bases para um diálogo entre o campo dos Estudos do Letramento, particularmente os Estudos dos Letramentos Acadêmicos, e o campo da Linguística da Enunciação, particularmente a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, a partir da proposição de uma concepção enunciativa de letramento acadêmico atrelada a uma perspectiva antropológica da enunciação.

Este trabalho, portanto, é de *cunho teórico*. Embora concordemos com Kleiman (1995/2012) sobre serem os Estudos do Letramento no Brasil um dos campos que mais aproximam o interesse teórico e o interesse aplicado, buscando explicar o fenômeno do letramento ao mesmo tempo em que procuram transformar a realidade desigual enfrentada por grupos sociais que desconhecem ou apresentam dificuldades em sua relação com a escrita, neste estudo, não buscamos uma *aplicação*, mas uma *teorização* que possibilite aplicações futuras. Em outras palavras, não objetivamos analisar fatos de linguagem de alunos universitários ou propor ações de intervenção pedagógica em contexto acadêmico, mas, antes, dar um passo que julgamos essencial para tornar possíveis análises e intervenções práticas dessa natureza: produzir uma explicação teórica para o fenômeno do letramento acadêmico que possa subsidiar posteriormente pesquisas empíricas.

Para perseguir o objetivo estabelecido, organizamos este estudo em três partes. Na primeira parte, apresentamos os modelos de letramento (o *autônomo* e o *ideológico*) e de letramento acadêmico (o das *habilidades de estudo*, o da *socialização acadêmica* e o dos *letramentos acadêmicos*) do antropólogo britânico Brian Street, concepções de letramento definidoras do que se faz hoje nos Estudos do Letramento e dos Letramentos Acadêmicos no Brasil. Na segunda parte, procuramos situar o pensamento enunciativo do linguista sírio-

francês Émile Benveniste, primeiramente na imanência de sua teoria sobre o homem na língua, com foco nas noções de *linguagem*, *intersubjetividade* e *enunciação*, e, em seguida, nos principais deslocamentos dessa perspectiva teórica para o ensino de língua materna no Brasil. Na terceira parte, a partir da *dupla lacuna* evidenciada pela incursão nos dois campos – no campo do Letramento, a ausência de uma abordagem enunciativa benvenistiana; no campo da Enunciação, a falta de uma tematização do letramento como objeto de estudo enunciativo –, objetivamos lançar as bases para um diálogo entre os dois saberes disciplinares por meio da elaboração de princípios e concepções para um *modelo enunciativo de letramento acadêmico*.

2 OS ESTUDOS DO LETRAMENTO E DOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS FILIADOS A BRIAN STREET

Os Estudos do Letramento filiados a Brian Street estudam o fenômeno a partir de modelos interpretativos, descritos pelo antropólogo britânico e nomeados como *modelo autônomo* e *modelo ideológico*.

Dominante nos discursos midiático, político e educacional, o modelo autônomo de letramento concebe a escrita como um produto acabado e independente de interlocução e contexto. Kleiman (1995/2012), que introduziu a discussão sobre os modelos de letramento propostos por Street no debate acadêmico brasileiro, destaca três características do modelo autônomo decorrentes de sua ênfase no funcionamento interno do texto escrito: a) *a associação da escrita ao desenvolvimento cognitivo*, que reforça o preconceito ao conduzir a concepções deficitárias de grupos não letrados ou não escolarizados; b) *a dicotomização entre oralidade e escrita*, que minimiza a complexidade das duas modalidades, ao conceber toda escrita como formal e planejada e toda oralidade como informal e não planejada; c) *a atribuição de qualidades intrínsecas à escrita*, que supõe uma superioridade do indivíduo ou do grupo detentor da escrita, com argumentos cientificamente não comprovados como o de que a posse desta permite o exercício de operações mentais mais abstratas e complexas.

Como alternativa ao modelo autônomo, Street (2012, 2014) sugere a inclusão da ideologia na teorização e na prática do letramento na contemporaneidade. Observa o antropólogo que o modelo ideológico “não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder” (2014, p. 172). Todavia, se o modelo ideológico não contesta a mecânica envolvida na leitura e na escrita, refuta veementemente os pressupostos cognitivos acerca de uma pretensa superioridade intelectual dos indivíduos letrados, assumindo as práticas de letramento como social e culturalmente determinadas. O modelo ideológico tem como

conceitos-chave as noções de *eventos de letramento e práticas de letramento*. Street (2012) parte da noção, formulada por Heath (1982), de *evento de letramento* como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita é integral à natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos” (HEATH, 1982, p. 83 apud STREET, 2012, p. 74), para propor a noção de *práticas de letramento* como “modos de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais” (STREET, 2012, p. 77).

Com o processo de expansão universitária a partir da década de 1990, o Reino Unido viu germinarem, no seio dos Novos Estudos do Letramento, os Estudos dos Letramentos Acadêmicos. Precursora dessa nova corrente, a pesquisa etnográfica de Lea e Street (1998) foi desenvolvida em duas instituições universitárias do Reino Unido e levou os autores a descreverem três abordagens da escrita na universidade, nomeadas por eles também como *modelos*. O primeiro modelo, o das *habilidades de estudo*, compreende o letramento acadêmico como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas, considerando o domínio das regras gramaticais e das convenções escriturais definidor de um leitor e produtor de textos competente. Já o segundo modelo, o da *socialização acadêmica*, concebe o letramento acadêmico como um processo de aculturação dos alunos nos discursos e nos gêneros de sua área do conhecimento, pressupondo que, após dominarem um discurso acadêmico particular, os estudantes podem reproduzi-lo em quaisquer contextos universitários. Por fim, o terceiro modelo, o dos *letramentos acadêmicos*, leva em conta a heterogeneidade das práticas acadêmicas letradas e sua relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade. Segundo os autores, o modelo dos letramentos acadêmicos inclui o modelo das habilidades de estudo e o da socialização acadêmica, mas vai além destes ao não limitar o ensino da escrita acadêmica a técnicas instrumentais (primeiro modelo) e ao não restringir as práticas de letramento acadêmico à universidade (segundo modelo), considerando sua relação com práticas letradas de outras instâncias sociais, como a do trabalho.

Os estudos britânicos (STREET, 2012, 2014; LEA e STREET, 1998) impulsionaram uma série de estudos brasileiros sobre letramento (TFOUNI, 1995/2010; KLEIMAN, 1995/2012; ROJO, 2009/2014; SOARES, 1998/2006) e sobre letramento acadêmico (FISCHER, 2007; MARINHO, 2010; FIAD, 2011). Um denominador comum a todas essas pesquisas nacionais é o foco no *caráter social e situado* das práticas de leitura e de escrita, além da articulação com as Teorias da Enunciação e do Discurso. A grande maioria desses estudos, no entanto, assume como referencial teórico o Círculo de Bakhtin, centrando-se nas noções de *dialogismo* e *gêneros do discurso*, de forma que o termo *enunciação*, embora recorrente em tais pesquisas, parece se apresentar nelas sem um estatuto teórico. Ademais, nenhum desses

estudos, bem como nenhum outro até onde sabemos, recorre à teoria enunciativa benvenistiana em suas investigações sobre o letramento. Ao indicar essa ausência, porém, não é nossa intenção criticar tais estudos, apenas sinalizar o lugar epistemológico do qual passaremos a falar no seio da miríade de teorias que informa o campo do Letramento. Não se trata, portanto, de negar as perspectivas já existentes, das quais mencionamos algumas das mais influentes nos contextos brasileiro e britânico. Isso porque as abordagens já estabelecidas do letramento, na sua diversidade de olhares, objetivos e análises, contribuem para uma compreensão mais ampla desse objeto. Trata-se, antes, de tomá-lo sob um prisma diferente e tentar explicar, sob esse prisma, questões talvez ainda latentes na imanência do fenômeno, a fim de enriquecer ainda mais a sua gama de interpretações. É esse novo prisma que buscamos nas seções seguintes.

3 A TEORIA DA ENUNCIÇÃO DE ÉMILE BENVENISTE E OS ESTUDOS ENUNCIATIVOS BRASILEIROS SOBRE TEXTO, LEITURA E ESCRITA

A Teoria da Enunciação de Benveniste pode ser lida a partir de três tríades conceituais ¹¹⁴ : a) *linguagem/língua/línguas*; b) *homem/locutor/sujeito*; c) *enunciação/discurso/significação*.

Na primeira tríade – *linguagem/língua/línguas* –, está em jogo a concepção de linguagem indissociável da sociedade que subjaz às reflexões benvenistianas. Em *Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1963/2005), Benveniste define a *linguagem* como a manifestação máxima da faculdade de simbolizar, que constitui o homem como ser racional e lhe possibilita representar e compreender o real por meio de signos (linguagem como faculdade simbólica). Já a *língua* é concebida pelo linguista, nesse texto, como um arranjo sistemático de partes, desde os sons até as complexas formas de expressão (língua como sistema de signos). As *línguas*, por sua vez, são entendidas pelo autor como realizações concretas e particulares da linguagem, próprias a sociedades também particulares (línguas como organismos históricos e empíricos). Segundo ele, a capacidade simbólica é a fonte comum do pensamento, da linguagem e da sociedade, pois permite ao homem, por meio da língua, organizar o pensamento e relacionar-se com o outro e com o mundo. Nessa perspectiva, “A sociedade não é possível a não ser pela língua; e, pela língua, também o indivíduo” (BENVENISTE, 1963/2005, p. 27).

¹¹⁴ Essa perspectiva de leitura inspira-se em Flores (2013), mas não coincide inteiramente com a proposta pelo autor, que lê a teoria enunciativa benvenistiana a partir de três momentos temáticos: 1) o momento da distinção *pessoa/não pessoa*; 2) o momento da distinção *semiótico/semântico*; 3) o momento da concepção do aparelho formal da enunciação.

Outro eixo estruturante do sistema conceitual benvenistiano é a tríade *homem/locutor/sujeito*. Em *Da subjetividade na linguagem* (1958/2005), o mestre sírio contesta a visão utilitarista de linguagem que a assimila a um instrumento de comunicação, argumentando que a linguagem é constitutiva da natureza humana e não uma ferramenta pelo homem fabricada, pois “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*” (BENVENISTE, 1958/2005, p. 286, grifo do autor). Segundo o estudioso, a função instrumental não é própria à linguagem, mas à palavra (discurso), que é a atualização da linguagem na comunicação e cuja condição reside na propriedade fundamental da *subjetividade*: “A ‘subjetividade’ de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’” (BENVENISTE, 1958/2005, p. 286). Já a condição da subjetividade, para Benveniste, é a *intersubjetividade*, “única que torna possível a comunicação linguística” (BENVENISTE, 1958/2005, p. 293), pois a passagem de locutor a sujeito é possível apenas quando este diz *eu* a um *tu*. A constituição do *homem* em *sujeito* é assegurada por uma figura intermediária, o *locutor*, quem realmente se apropria da língua, de modo que esses três termos – *homem*, *locutor* e *sujeito* – não são conceitualmente equivalentes: enquanto *homem* é uma noção antropológica, *locutor* e *sujeito* são noções linguísticas, sendo o locutor a *fonte* da apropriação da língua e o sujeito, o *efeito* dessa apropriação, marcado no discurso pela categoria de pessoa (FLORES, 2013).

A tríade *enunciação/discurso/significação* comporta as duas outras ao supor linguagem (primeira tríade) e intersubjetividade (segunda tríade) combinadas na produção enunciativa do sentido. Em *O aparelho formal da enunciação* (1970/2006), Benveniste define a enunciação como “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 82). O *discurso* é o resultado da enunciação e não é ele o que interessa ao linguista, mas a própria enunciação enquanto *processo* de apropriação da língua por um locutor que se funda como sujeito. O processo enunciativo, segundo Benveniste, pode ser estudado sob diversos aspectos, sendo dois deles estreitamente relacionados à *significação*, a saber: a *semantização da língua* e o *quadro formal de realização da enunciação*. A semantização da língua consiste na conversão individual da língua em discurso e na análise de como o sentido se forma em palavras nessa conversão. Tal análise pode ser formalizada pelo esboço do quadro formal de realização da enunciação, constituído de três instâncias: a) o *ato*, cujo estudo busca descrever a *estrutura do diálogo*, no interior da qual o locutor e o alocutário alternam o protagonismo da enunciação e os papéis de *eu* e de *tu*; b) a *situação*, que implica o exame do contexto em que ocorre a produção do discurso, isto é, o lugar e o momento da enunciação; c) os *instrumentos de realização*, os quais nada mais são do que as formas e as

funções linguísticas que permitem ao locutor construir o seu aparelho formal da enunciação e enunciar a sua posição de locutor.

No Brasil, a partir dos anos 2000, surgiu uma série de estudos buscando deslocar a teoria enunciativa benvenistiana para o contexto de ensino-aprendizagem de língua materna. Trata-se de dissertações de mestrado e teses de doutorado, desenvolvidas principalmente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que procuram estudar a dimensão enunciativa do *texto* (MELLO, 2012; KNACK, 2012), da *leitura* (NAUJORKS, 2011; CREMONESE, 2014) e da *escrita* (ENDRUWEIT, 2006; JUCHEM, 2012; SILVA, 2013; STEIN, 2016). Todos esses trabalhos, embora tematizem fenômenos vinculados ao letramento, como o texto, a leitura e a escrita, não empregam os termos *letramento* e/ou *letramento acadêmico* com um estatuto teórico. Se tais estudos apresentam uma *unidade* – a preocupação com o ensino-aprendizagem de língua materna tematizado no quadro benvenistiano –, apresentam igualmente uma *exclusão* comum: a reflexão sobre o fenômeno *letramento* a partir de tal perspectiva teórica. Ao apontar a incompletude de tais estudos em termos de teorização sobre o letramento, contudo, não os estamos criticando e sim produzindo uma argumentação em favor de nossa proposta, que visa justamente a suprir essa falta, pois consideramos, com Silva (2009, p. 24), a *falta* “como constitutiva de todo movimento de saber”. A construção de tal proposta é o objetivo da próxima seção.

4 O MODELO ENUNCIATIVO DE LETRAMENTO ACADÊMICO

4.1 A ESCRITA E A ORALIDADE ACADÊMICAS: DUAS FORMAS COMPLEXAS DO DISCURSO LETRADO

A primeira grande questão com a qual nos deparamos, na busca por uma concepção enunciativa de letramento acadêmico, foi aquela com a qual se depara todo estudioso do letramento: a necessidade de refletir sobre a relação entre o oral e o escrito. Após estudarmos as propriedades enunciativas da escrita e da oralidade acadêmicas, chegamos à seguinte concepção enunciativa: *a escrita e a oralidade acadêmicas, atualizadas nos atos enunciativos de fala, escuta, escrita e leitura de textos escritos e orais letrados, são formas complexas do discurso letrado interpretantes das culturas de escrita acadêmica, por meio das quais o locutor-aluno apropria-se dos conhecimentos disciplinares e das convenções escriturais próprias ao seu campo do saber.*

A complexidade dessas formas do discurso letrado reside, de um lado, no *desdobramento* de cada uma delas em dois planos enunciativos (a escrita acadêmica nos planos

da escrita e da leitura; a oralidade acadêmica, nos planos da fala e da escuta), e, de outro lado, no *atravessamento* delas pelas *culturas de escrita acadêmica*. Por culturas de escrita acadêmica, compreendemos os quadros e os esquemas culturais que prescrevem e interditam os usos da escrita e da oralidade acadêmicas por campos do saber específicos, regulando-lhes os modos de enunciação letrada em situações enunciativas de letramento acadêmico particulares.

Para se constituir sujeito de linguagem nas culturas de escrita acadêmica, o aluno universitário precisa se instaurar nessas duas formas complexas do discurso letrado. Mas como se dá essa instauração?

4.2 A DUPLA ALTERIDADE CONSTITUTIVA DO LETRAMENTO ACADÊMICO

A fim de responder à pergunta formulada na seção anterior, este estudo parte da pesquisa de Silva (2009), uma das primeiras no país a conferir à cultura o estatuto que lhe cabe no pensamento benvenistiano. Com efeito, a releitura antropológica da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, assumida neste trabalho, tem como um de seus principais operadores a noção de *cultura*, incorporada por Silva (2009) em sua investigação sobre a aquisição da linguagem. Para analisar enunciativamente a fala da criança, a autora elabora o dispositivo teórico-metodológico (*eu-tu/ele*)-*ELE*, que comporta os sujeitos (*eu-tu*), a língua (*ele*) e a cultura (*ELE*) instanciados no ato de aquisição da linguagem.

A este estudo, faz-se pertinente a reflexão da autora acerca da dupla alteridade com o outro da alocação (*tu*) e com o *outro* da cultura (*ELE*), da qual depende a produção, pela criança, da sua *história de enunciações*, que possibilita a sua *instauração na linguagem*. Como o locutor-criança, o locutor-aluno parece também necessitar do estabelecimento de uma dupla alteridade, com o *tu* – o locutário-professor/colegas – e com o *ELE* – as culturas de escrita acadêmica –, a fim de continuar a sua história de enunciações letradas e se instaurar no mundo letrado acadêmico.

Assumindo a ideia dessa dupla alteridade, este estudo organiza em dois eixos os princípios teóricos elaborados para propor um *modelo enunciativo de letramento acadêmico*¹¹⁵.

4.2.1 A ALTERIDADE COM O *OUTRO* DA CULTURA: A INTERPRETÂNCIA DA LÍNGUA NA ESCRITA E NA ORALIDADE ACADÊMICAS

¹¹⁵ Neste trabalho, tomamos o termo *modelo* não na acepção linguística, enquanto conjunto coeso de proposições teórico-metodológicas (FLORES, 2013), mas na acepção antropológica dos Novos Estudos do Letramento, enquanto perspectiva conceitual que reúne noções sobre uma dada concepção de letramento (STREET, 2010).

O primeiro eixo de princípios diz respeito à alteridade com o *outro* da cultura e tem como conceitos-chave as noções benvenistianas de *cultura* e *interpretância da língua*. A cultura é definida por Benveniste, no texto *Estruturalismo e linguística* (1968/2006), como um sistema de valores que se imprimem na língua. Já a *interpretância da língua* é desenvolvida pelo linguista no artigo *Semiologia da língua* (1969/2006) e designa a capacidade da língua de interpretar todos os sistemas de significação humanos, dentre eles a cultura.

Segundo os princípios inseridos neste eixo, o aluno universitário, ao converter a língua em discurso *na* e *pela* enunciação, manifesta nesse discurso os valores das culturas de escrita acadêmica. Tais valores culturais acadêmicos podem se manifestar lexical, gramatical e textualmente, como evidenciam – por exemplo, mas não só – os vocabulários especializados, a preferência por uma ou outra pessoa do discurso e os gêneros acadêmicos privilegiados por cada campo do saber. No entanto, esses valores nem sempre são apreensíveis na linearidade do discurso letrado, o que requer do locutor-aluno a vivência de situações enunciativas de letramento acadêmico que o convoquem a inserir seu discurso no mundo letrado acadêmico para se apropriar da língua-discurso desse mundo e dos dados culturais que ela traduz.

Essa apropriação garante ao locutor-aluno o estabelecimento de uma parte da dupla alteridade constitutiva do letramento acadêmico, a alteridade com o *outro* da cultura – as culturas de escrita acadêmica.

4.2.2 A ALTERIDADE COM O OUTRO DA ALOCUÇÃO: INTERSUBJETIVIDADE E REFERÊNCIA NA ESCRITA E NA ORALIDADE ACADÊMICAS

O segundo eixo de princípios diz respeito à alteridade com o outro da alocução e tem como conceitos-chave as noções benvenistianas de *intersubjetividade* e *referência*, relativas ao duplo funcionamento intersubjetivo e referencial do discurso, o qual, segundo Benveniste, no artigo *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1969/2006), possibilita a inclusão do falante como sujeito em seu discurso e como participante na sociedade.

Conforme os princípios que se enquadram neste eixo, o aluno universitário, ao se apropriar da língua e colocá-la em funcionamento a cada vez que fala, ouve, escreve e lê textos escritos e orais letrados, instancia-se subjetivamente no discurso letrado como sujeito de linguagem. Com o alocutário-professor/colegas, o locutor-aluno constitui intersubjetivamente a *estrutura enunciativa do diálogo letrado* e dá início a um processo de resignificação da sua relação com a língua e com o outro. A inscrição nessa estrutura enunciativa requer, do locutor-aluno, a assunção do lugar de *eu*, a atribuição do lugar de *tu* ao alocutário-professor/colegas e a constituição do *ele* como a língua atualizada em discurso para a produção de sentidos e

referências. A apreensão, pelo locutor-aluno, da referência enquanto *situação discursiva* (o *aqui-agora* da enunciação), *tema do discurso* (o objeto da alocação) e *atitude do locutor* (o intentado) – a qual comanda todas as suas escolhas de forma, sentido e conteúdo – torna possível a sua instanciação subjetiva na escrita e na oralidade acadêmicas como formas complexas do discurso letrado interpretantes das culturas de escrita acadêmica.

Instanciando-se, então, nesse duplo funcionamento intersubjetivo e referencial do discurso letrado, o locutor-aluno estabelece a alteridade com o outro da alocação – o alocutário-professor/colegas – e consolida a alteridade com o *outro* da cultura – as culturas de escrita acadêmica –, instaurando-se, assim, singularmente como sujeito de linguagem no mundo letrado acadêmico.

5 CONCLUSÃO

As concepções enunciativas de escrita e oralidade acadêmicas e os princípios enunciativos de cultura, interpretância, intersubjetividade e referência resultaram na seguinte concepção enunciativa de letramento acadêmico, ponto de chegada deste estudo: *o letramento acadêmico é um ato enunciativo de inscrição do homem nas culturas de escrita acadêmica, nas quais ele se instaura como sujeito de linguagem e renova sua relação com a língua materna a cada vez que insere seu discurso no mundo letrado acadêmico para falar, ouvir, escrever e ler textos escritos e orais letrados.*

Uma vez assumida essa concepção enunciativa, o letramento acadêmico não pode mais ser concebido em termos de um processo com início e fim circunscritos a um único período cronológico, como o início da graduação, por exemplo. Nesse sentido, o letramento acadêmico estende-se ao longo da vida e reinventa-se a cada inserção do locutor como sujeito no discurso letrado acadêmico e como participante nas culturas de escrita acadêmica. O letramento acadêmico, portanto, é um ato enunciativo e inventivo, e o vínculo dessa concepção com uma perspectiva antropológica da enunciação reside na centralidade da condição do homem como ser falante, ouvinte, escrevente e leitor nas culturas de escrita acadêmica.

Este trabalho espera contribuir, assim, com os estudos sobre o letramento acadêmico, ao formular uma nova explicação teórica para o fenômeno; com os estudos enunciativos benvenistianos, ao inserir o letramento acadêmico dentre seus objetos de investigação; e com o ensino de língua materna na universidade, ao fornecer subsídios teóricos para a prática da produção e da compreensão de textos escritos e orais letrados.

Por fim, a perspectiva conceitual aqui esboçada aponta caminhos ainda a serem percorridos e nos convida a prosseguir esta pesquisa, analisando fatos de linguagem de alunos

universitários a partir do modelo enunciativo de letramento acadêmico aqui proposto e interrogando temas outros, como o letramento escolar, o letramento no mundo do trabalho, o letramento literário, o letramento digital, temas que igualmente acusam a singularidade da presença do homem na língua e do sujeito na escrita.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. 5.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

_____. *Problemas de linguística geral II*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

CREMONESE, Lia Emília. *Um olhar enunciativo sobre a relação entre leitura e produção textual na universidade*. 154f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.

ENDRUWEIT, Magali Lopes. *A escrita enunciativa e os rastros da singularidade*. 206f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2006.

FIAD, Raquel. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, n. Especial, p. 357-369, 2011.

FISCHER, Adriana. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 341f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2007.

JUCHEM, Aline. *Por uma concepção enunciativa de escrita e re-escrita de textos em sala de aula: os horizontes de um hífen*. 195f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012.

KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita (1995)*. 2ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

KNACK, Carolina. *Texto e enunciação: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação*. 189f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *UK Studies in Higher Education*, v.23, n.2, p.157-172, 1998.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico (2010a). *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.10, p.363-386, 2010.

MELLO, Vera Helena Dentee de. *A sintagmatização-semantização*: uma proposta de análise de texto. 145f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012.

NAUJORKS, Jane da Costa. *Leitura e enunciação*: princípios para uma análise do sentido na linguagem. 153f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes (2016). *Do homem na língua ao sujeito na escrita*: bases para um diálogo entre Letramento e Enunciação. 143f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2016.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social* (2009). São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SILVA, Carmem Luci da Costa. *A criança na linguagem*: enunciação e aquisição. 1ª edição. Campinas: Pontes Editores, 2009.

SILVA, Silvana. *O homem na língua*: uma visão antropológica da enunciação para o ensino da escrita. 222f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2013.

SOARES, Magda Becker. *Letramento*: um tema em três gêneros (1998). Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STEIN, Jorama de Quadros. “*Eu não sou essa escrita aí e, ao mesmo tempo, essa escrita é minha*”: por uma problematização enunciativa benvenistiana para o ensino de escrita. 177f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Porto Alegre, 2016.

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas (2010a). In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (orgs.). *Cultura escrita e letramento*. 1ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (org.). *Discursos e práticas de letramento*: pesquisa etnográfica e formação de professores. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

STREET, Brian. *Letramentos sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização* (1995). 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SITCOMS ESTADUNIDENSES: UM GÊNERO DISCURSIVO

Graziella Steigleder Gomes (PUCRS - CAPES/PROEXT)

*Quando assistimos a sitcoms, estamos assistindo a nós mesmos; e quando as desconstruímos, nos tornamos mais cientes de como nós somos construídos.*¹¹⁶

(MORREALE, 2003, p. xix)

A televisão tornou-se, em nossos dias, um veículo do qual muitos de nós não podem prescindir. Através dela temos acesso a todo o tipo de informações jornalísticas e também a programas, filmes, séries, etc., cujos objetivos são, entre outros, formar opiniões, informar e entreter. Dentro daquilo que visa ao entretenimento, que pode ser de ação, suspense, terror, ficção científica ou aventura (para citar alguns), encontramos as séries cômicas, também chamadas de *sitcoms*, abreviação de *situation comedy* – comédia de situação (ou de costumes) –, as quais escolhemos como objeto de análise deste estudo.

Tendo em vista essas considerações, o objetivo deste trabalho é identificar o que há de recorrente nas *sitcoms* estadunidenses, procurando identificar quais traços as definem como um gênero discursivo, a partir de uma perspectiva de análise baseada nos pressupostos do Círculo de Bakhtin.

Antes de começarmos a discorrer sobre as peculiaridades das *sitcoms*, torna-se relevante elencarmos algumas noções sobre o que são gêneros do discurso no conjunto da obra bakhtiniana, sobretudo no que diz respeito à publicação *Gêneros do Discurso*, de 1979.

Segundo Machado (2014), a noção de gêneros teve sua origem na Grécia antiga, com Platão. Suas considerações, assim como delineadas em *A República*, inspiraram seu discípulo Aristóteles a escrever a *Poética*, obra na qual o filósofo grego toma como objeto de estudo o fazer dos poetas, classificando suas produções de acordo com a voz e as formas miméticas que nesse processo surgiam. Tratava-se, portanto, de identificar diferentes tipos de poesia: a lírica, a épica e a dramática. Apesar de a *Poética* ainda ser uma referência para os estudos de gêneros, é preciso lembrar que ela opera com gêneros de ordem poética e oral. Ainda para a autora, à medida que a prosificação da cultura foi tomando corpo, novos gêneros surgiram, e novas formas de estudá-los tiveram de ser criadas.

Assim, com a emergência da cultura prosificada, passou-se a trabalhar com as noções de gênero de maneira a reunir textos com propriedades em comum (MACHADO, 2014).

¹¹⁶ "When we watch sitcoms, we are watching ourselves; and when we deconstruct them, we become more aware of how we are constructed."

Trata-se de um reconhecimento de determinados padrões nos quais se podem agrupar formas discursivas a partir de determinadas similitudes, que são reconhecíveis no processo de interação verbal. Interessa a nós a abordagem em uma orientação comunicacional, assim como proposta pelo Círculo de Bakhtin.

Para a teoria bakhtiniana, a noção de gênero está calcada no entendimento de produção discursiva viva, porque oriunda de uma sociedade dinâmica. Assim, os gêneros, sob essa perspectiva, comportam plasticidade e fluidez, que permitem que seja sua tipificação menos relevante do que sua produção.

A classificação de gêneros, portanto, não pode seguir orientações metodológicas pré estabelecidas, já que um mesmo excerto discursivo (independentemente de sua extensão) pode conter traços híbridos, acumulando mais de um critério de definição; tal é o caso da literatura fantástica, que se apresenta em momentos distintos da história, fazendo uso de diferentes formatos. Há mesmo casos em que um gênero se transfigura em outro. Por exemplo, pode-se citar o "Poema tirado de uma notícia de jornal", de Manuel Bandeira. O conteúdo poético é, nessa instância, redigido fazendo-se uso de um gênero culturalmente aceito como noticioso (FIORIN, 2016). Assim, diferentes formas de perceber um dado texto podem autorizar e legitimar suas considerações e classificações de acordo com suas abordagens específicas.

Faraco (2009) explica a etimologia do termo "gênero", dizendo que: essa expressão relaciona-se com palavras como *genitor*, *primogênito*, *genital*, *genitura*; ou seja, há uma referência ao ato de gerar e ao produto dessa geração. Gêneros, então, são textos que compartilham traços em comum. Ainda de acordo com o autor, *Os gêneros do discurso* foi um texto escrito por Mikhail Bakhtin (1895-1975) possivelmente entre 1952-53, e trata-se de um material que não foi concluído. Foi encontrado entre os seus alfarrábios e publicado pela primeira vez na Rússia no ano de 1979.

Segundo Bakhtin ([1979] 2016, p. 42), "Os gêneros do discurso [são] formas relativamente estáveis e normativas de enunciado." Tanto Fiorin (2016) quanto Faraco (2009) dão ênfase à palavra "relativamente". Temos, então, características fronteiriças que se modificam constantemente, em uma tensa relação. "O gênero une estabilidade e instabilidade, permanência e mudança. [...] A reiteração possibilita-nos entender as ações e, por conseguinte, agir; a instabilidade permite adaptar suas formas a novas circunstâncias." (FIORIN, 2016, p. 76).

Os gêneros relacionam-se constantemente entre si, relacionando também enunciados. Para Bakhtin, "O enunciado [consiste na] *unidade real da comunicação discursiva*." (itálicos do autor, [1979] 2016, p. 22), sempre ocorrendo dentro de determinada esfera de atividade

humana. Por essa razão, os sujeitos, ao se enunciarem, esperam por uma responsividade ativa vinda de seus interlocutores, criando, dessa maneira, elos discursivos que se projetam tanto para o futuro quanto fazem referência a enunciados já proferidos. Dessa forma, segundo o filósofo russo,

[...] o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas." ([1979] 2016 p. 62)

A Bakhtin, ([1979] 2016) interessa menos a classificação em diferentes espécies de textos que o dialogismo inerente ao processo de comunicação social. O filósofo russo se afasta das teorias tradicionais de classificação para dar lugar a manifestações discursivas, tais como o heterodiscurso, isto é, os diversos códigos que não se restringem à palavra, concebida como "um fenômeno ideológico por excelência que, possuindo natureza dinâmica, entra em contato com uma diversidade de fios ideológicos de modo a refletir e refratar diferentes graus de transformações sociais." (DI FANTI, 2009, p. 182).

Feito esse preâmbulo e retomando a discussão sobre *sitcoms*, tomaremos como material de análise *sitcoms* estadunidenses de modelo técnico do tipo clássico, conforme o paradigma criado por *I love Lucy* nos anos 50. Justificamos que nossa opção por trabalhar com shows dessa nacionalidade se deve a dois fatores: primeiramente, porque os EUA foram o país em que esse gênero despontou e, em segundo lugar, por esse mesmo motivo, é onde mais desenvolvidas se encontram as produções cujas características pretendemos traçar.

Vejamos a definição de *sitcom* pela Encyclopaedia Britannica online¹¹⁷:

Comédia de situação, também chamada sitcom. Séries de comédia de rádio ou televisão que envolvem um elenco contínuo de personagens em uma sucessão de episódios. Frequentemente, os personagens são tipos marcadamente diferentes que se encontram juntos por alguma circunstância e que compartilham um dado ambiente, tal como um prédio ou local de trabalho. As *sitcoms* duram tipicamente meia hora, podendo ser gravadas na frente de um público no estúdio ou fazendo uso de risos e aplausos pré-gravados, sendo caracterizados por discussões e conflitos que são rapidamente resolvidos.

As *sitcoms* tiveram sua origem no rádio, na década de 1920. As primeiras comédias de situação televisivas eram simplesmente um decalque daquelas que eram antes transmitidas pelo

¹¹⁷<https://global.britannica.com/art/situation-comedy>. (Acesso em 01out2017)

"Situation comedy, also called sitcom. Radio or television comedy series that involves a continuing cast of characters in a succession of episodes. Often the characters are markedly different types thrown together by circumstance and occupying a shared environment such as an apartment building or workplace. Sitcoms are typically half an hour in length; they are either taped in front of a studio audience or employ canned applause, and they are marked by verbal sparring and rapidly resolved conflicts." (Acesso em 03abr2017)

rádio. Entretanto, essa variedade de entretenimento começou a tomar forma própria e a primeira *sitcom* televisiva da qual se tem notícia foi produzida de 1947 a 1950, intitulada *Mary Kay and Johnny*. Por terem se tornado muito populares, as *sitcoms* começaram a se proliferar, respeitando seu formato técnico praticamente fixo, como teremos chance de ver mais adiante.

A evolução desse gênero midiático acompanhou a forma como a sociedade igualmente evoluiu. Nos anos 1950, séries que retratavam o cotidiano familiar eram muito comuns. Nessa seara, podemos mencionar o já citado *I love Lucy* (1951-1957), que inaugurou o modelo clássico de *sitcoms*, até hoje reproduzido.

Desse período até nossos dias, vimos o nascimento de novos tipos de *sitcoms*; esses podem ser considerados uma variação daqueles cuja formatação é mais rígida em termos técnicos ou de conteúdo, ou seja, encontramos aqui a emergência de subgêneros, criados a partir de um modelo reconhecido como clássico. Concerne a nós, entretanto, os shows que, ainda hoje, possuem formatos e estrutura tradicionais, tais como *The Big Bang Theory* e *How I met your mother*, comédias nas quais o núcleo familiar é substituído por um coeso grupo de amigos.

Esse tipo de gênero de entretenimento midiático consiste, no modelo estadunidense, em programas veiculados semanalmente, com duração média de 24 minutos. As séries podem ser gravadas diante de um público real ou podem fazer uso do recurso das risadas e aplausos pré-gravados. Os personagens são fixos e de número limitado, e suas histórias pessoais vão se revelando capítulo a capítulo. Muitos são estereotipados e, na maioria das vezes, consistem em personagens cujas desventuras, vitórias, felicidade, tristezas, etc., podem facilmente encontrar identificação e empatia por parte do público.

De forma geral, esses programas se utilizam de trocadilhos e jogos verbais de toda sorte (o que muitas vezes dificulta a vida do tradutor do inglês para o português), situações engraçadas e inusitadas, problemas que podem ocorrer com qualquer pessoa, mas que rapidamente atingem um ápice e são então resolvidos. É possível que, se tomadas isoladamente, as cenas do programa não sejam consideradas cômicas, o que as faz engraçadas é principalmente o contexto em que elas ocorrem.

Nas *sitcoms*, temos o humor enquanto artefato cuidadosamente preparado pelos redatores. O efeito cômico é, então, minuciosamente calculado, para que o riso apareça em situações comunicativas desenvolvidas através do enredo e das relações entre os personagens. Nessa perspectiva, encontramos sujeitos enunciando à espera de uma atividade responsiva que busque causar o riso, que traga ao interlocutor um efeito de cunho risível, portanto humorístico.

Charney (2014) elenca as subdivisões geralmente encontradas em *sitcoms*: o início, no qual aparece um pequeno *teaser* sobre o conteúdo do episódio, na sequência aparece a vinheta

de abertura; ainda no início, temos delineado o contexto principal do episódio (que pode incluir problemas, decisões difíceis, obstáculos, etc.). Entretanto, posto o conflito, esse não pode ser resolvido muito rapidamente, pois dessa forma o episódio deixaria de ter seu motivo de ser. Portanto, surge algum tipo de problema ou de impedimento para que se chegue a uma resolução. Há então a necessidade de uma nova abordagem para que o objetivo seja alcançado antes do fim da história. Esse momento marca o meio do programa, quando obstáculos se apresentam e vários problemas de entendimento entre os personagens podem acontecer, aumentando assim a tensão, que será resolvida na última parte, com um fim altamente previsível e no qual tudo é solucionado.

A empatia com os personagens é condição necessária para que o riso e a catarse que ele proporciona ocorram. Conhecer bem os personagens, suas histórias de vida, suas fraquezas, habilidades, particularidades de forma geral, dão suporte às razões pelas quais torcemos por eles, rimos e sofremos com seus pequenos problemas.

Outra característica do gênero em questão é a previsibilidade. Determinados personagens servem como o centro condutor do episódio enquanto outros servem de apoio para esses, visando a fazer funcionar o aspecto cômico pretendido. Além disso, alguns personagens têm bordões que acabam por caracterizá-los.

Segundo Furquim, os jargões podem mesmo ser manifestados por gestos e expressões, o que garante ao público "sentir-se parte integrante do elenco retratado na *sitcom*, fazendo-o conhecer e reconhecer seus personagens como se fossem seus velhos amigos." (1999, p. 12).

Dentre as características mais marcadamente tradicionais dessa forma de entretenimento, podemos perceber que, apesar de haver em cada episódio uma nova aventura ou imbróglio a ser resolvido, em verdade muito pouco muda. O elenco fixo é de número limitado, pois assim há a possibilidade de que as subtramas se desenvolvam, sem que se perca de vista a estória principal. De acordo com Wamsler (2014), esse formato estandardizado, no qual aproximadamente três histórias ocorrem em paralelo, sendo uma mais sobressalente que as outras duas, confere versatilidade ao show.

Todos os enredos (o principal e os que ocorrem de forma paralela a esse) devem ter início-meio-fim no mesmo episódio, com exceção do surgimento de algum grande evento (como um casamento, por exemplo). A consistência e previsibilidade são, dessa forma, inerentes a esse gênero, pois há somente 24 minutos para que tudo se resolva. Para Charney (2014), simplicidade é, portanto, o conceito chave para que se possa compreender a estrutura de uma *sitcom*.

Existem atualmente diversos tipos de *sitcoms*, entretanto, focaremos num exemplo que, apesar de estar correntemente no ar, se atém ao modelo clássico previsto a partir das primeiras *sitcoms* gravadas. O modelo clássico é baseado na fórmula que gira em torno de um núcleo familiar, entretanto, atualmente, temos a opção de substituir a família por um grupo de amigos que são bastante unidos.

Apesar das *sitcoms* tratarem de temas variados, em relação à escolha de estilos técnicos há um número mais restrito de opções. Como já afirmado, podem ser gravadas em frente a uma plateia ou podem ser gravadas no set de filmagens sem a interação com o público. As *sitcoms* são raramente filmadas em locações exteriores, dadas as limitações do formato. A maior parte das ações se desenrola em um set de filmagens. Basta lembrar-se do apartamento da Monica ou o *coffee shop* Central Perk em *Friends*, ou do apartamento de Lucy em *I love Lucy*. No formato clássico, o cenário das *sitcoms* pode ser equiparado ao de um teatro, constituindo-se em três paredes, e a quarta parede é onde ficam as câmeras e o staff técnico, e logo atrás delas, o público.

Temos um exemplo de uma *sitcom* atual que faz uso desse tipo de formatação. Trata-se do *The Big Bang Theory* (2007-). A série foi ao ar pela primeira vez em 2007 no canal de televisão CBS e teve até agora 10 temporadas transmitidas no Brasil pela Warner. Os episódios se passam em Pasadena, Califórnia. O *core* do programa consiste em cinco personagens principais, com trinta e poucos anos. As locações são, com raríssimas exceções, em ambientes fechados (os apartamentos dos personagens ou seus locais de trabalho), e a gravação é feita em estúdio, em frente a uma plateia. O esquema de gravação consiste em 3 câmeras. O mote principal da série é a busca do amor romântico e as curiosas situações que ocorrem em relação à ocupação profissional de cada personagem – por serem a maioria cientistas, apesar de o serem em diferentes áreas.

Interessa-nos neste artigo menos entrar em detalhes sobre a série *The Big Bang Theory* e seu conteúdo do que fazer-lhe de exemplo de como uma *sitcom* que se prende a um modelo praticamente fixo desde os anos 1950 continua a ser popular e lucrativa.

1 SITCOMS E NOÇÕES BAKHTINIANAS EM RELAÇÃO

Levando-se em conta o objeto de nosso escrutínio, podemos pensar em algumas relações que dele surgem se confrontados com a teoria bakhtiniana. A primeira e mais relevante é a questão do dialogismo, desde o momento em que, intradiscursivamente, os personagens interagem entre si, enunciando ou respondendo às enunciações que são a eles dirigidos. O

diálogo se vale de enunciados, e esses aparecem enquanto materialização da interação verbal entre sujeitos inscritos na história - mesmo tratando-se de personagens fictícios. Vemos então que "a intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em determinada forma de gênero" (BAKHTIN, [1979] 2016, p. 38), sendo esse gênero a *sitcom*. Essas ponderações nos levam à noção de atividade responsiva, que ocorre por parte dos telespectadores, que, nesse caso, são os interlocutores do projeto enunciativo proposto, sendo que esse busca provocar um efeito derrisório.

Podemos igualmente pensar no entendimento de heterodiscurso, enquanto diferentes linguagens sociais que permeiam as relações entre os personagens. Por exemplo, se tomarmos *The Big Bang Theory*, veremos que o tipo de discurso que Sheldon enuncia, enquanto Phd. em Física, difere substancialmente da enunciação de Penny, que é uma garçonete. Essas considerações nos remetem à questão da palavra enquanto dotada de entonação (que dá o "colorido" ao enunciado). Diz Volochínov que "A entonação é dada pela elevação ou descenso da voz e expressa nossa atitude em relação ao objeto de enunciação, atitude que pode ser feliz, aflita, entusiasmada, interrogativa, etc." ([1930] 2013, p. 147, nota de rodapé - grifos do autor). Volochínov afirma igualmente que "*A entonação sempre se encontra no limite entre o verbal e o extraverbal, entre o dito e o não dito*" (VOLOCHÍNOV, [1926] 2013, p. 82, grifos do autor). Faz-se necessário, portanto, para compreender o que é entonação, mais que elementos puramente linguísticos, já que esses carecem de sentido; desvinculados das suas condições de produção, não podem significar. É preciso recorrer ao contexto extraverbal para apreendê-la. Abaixo traremos um exemplo da aplicação dessa noção.

Voltando à *sitcom Friends*, vemos Joey enunciando seu famoso bordão "How you doin'?" Percebe-se aqui a questão bakhtiniana de entonação nessa enunciação. "How you doin'?" (Como você está?) é, por si, uma pergunta relativamente simples que suscita no interlocutor respostas que podem ser de diversas ordens. No caso do enunciado de Joey, entretanto, ela não é unicamente uma expressão que visa a saber sobre o estado do interlocutor; na realidade, "How you doin'?" passa a relacionar-se com uma questão que subjaz a esse discurso, que é: Joey o utiliza não para saber como o outro está, mas com um objetivo específico, que é cortejar; ou seja, trata-se de uma "cantada". Por essa razão, sendo heterossexual, o personagem somente enuncia essa pergunta para mulheres. Essas questões são oportunas para quem está a par do contexto da série, conhece os personagens e, portanto, entende o tema dos enunciados que ali circulam.

Outra questão a se levar em conta é a dita "neutralidade" da palavra que, enquanto não em uso, aguarda por um preenchimento ideológico. Isso ocorre em *The Big Bang Theory*. "Bazinga!", palavra que Sheldon usa par fazer piadas, não tem valor argumentativo por si, na verdade nem mesmo é uma palavra que existia antes do show. No entanto, a partir do uso que o personagem faz desse item lexical, ele passa a ser preenchido por um acento valorativo; ouvimos "Bazinga!" e lembramos imediatamente do personagem e suas "pegadinhas", e amiúde o utilizamos entre amigos que compartilham da apreciação por essa série. "Bazinga", portanto, já se encontra revestido por uma valoração ideológica. Devemos levar em conta que "bazinga" é uma palavra inventada, mas o que foi dito até agora vale para qualquer palavra: quando não em uso, resguardam uma neutralidade, enquanto potencialidade; em uso, carregam-se de valorações, e de ideologia.

Em nível interdiscursivo, podemos pensar nas *sitcoms* em relação com outras *sitcoms*, enquanto veiculadoras de posições axiológicas e de ideologias - tendo-se sempre em mente as suas condições de produção. Wamsler (2014) sustenta que a partir dos anos 1970, essa forma de entretenimento passou a tratar de temas socialmente relevantes, tais como a emancipação da mulher, racismo e o renovado papel da família – temas, aliás, atuais até nossos dias. Pode-se perceber, portanto, que as *sitcoms* não são um gênero que visa unicamente ao efeito catártico do telespectador através do riso; ela é também um meio de veiculação ideológica.

À guisa de ilustração, traremos alguns exemplos. A série *Mary Tyler Moore* (1970-1977) mostrava uma mulher divorciada lidando com reveses familiares e sua carreira profissional, tópico, portanto, fortemente relacionado à questão da emancipação feminina, em voga nessa época (e ainda hoje em pauta pela sua relevância). Da mesma forma, as comédias de situação podem desempenhar um papel social, como de inclusão/aceitação de classes minoritárias ou étnicas. Foi o que ocorreu com *The Bill Cosby Show* (1984-1992), bem como com *The Fresh Prince of Bel-Air* (1990-1996), séries nas quais os episódios eram formados por afrodescendentes somente. Na década de 1990, houve um distanciamento do tópico que tange a núcleos familiares, e a atenção passou a recair sobre assuntos tais como relacionamentos, amizade, trabalho e sexualidade, como em *Friends* (1994-2004) ou *Seinfeld* (1989-1998). É assim que vemos Furquim afirmar que (1999, p. 05), "De forma satírica, ela [a *sitcom*] diz a verdade sobre questões sociais, políticas e familiares de determinada cultura."

Vemos aqui de que forma as *sitcoms* resguardam um estreito vínculo com os gêneros do discurso e com as diversas esferas da atividade humana, entendidas como as relações que mantemos na escola, no trabalho, entre amigos, etc.

2 CONCLUSÃO

A *sitcom*, gênero predominantemente televisivo (embora atualmente possa ser acessado via smartphones, tablets, computadores) torna-se de grande relevância para o interlocutor desse projeto enunciativo – nesse caso, o telespectador –, pois existe na relação entre personagens e público uma identificação, não importando o fato de que os personagens não sejam pessoas reais. As fronteiras entre realidade e ficção tornam-se tênues quando pensamos em assistir a *sitcoms* como um meio de evasão dos problemas que encaramos diariamente.

Conforme Morreale (2003), as *sitcoms* encontram-se ancoradas na relação entre a ideologia e a cultura da época em que são veiculadas. Ideologia aqui se refere à forma como as pessoas pensam, agem e se percebem enquanto seres socialmente organizados. Apesar de ter tido seu início no rádio, foi na televisão que o formato atingiu seu auge e desde seu início tem refletido mudanças em como damos forma a crenças, atitudes, valores e maneiras de ser. Por meio de seus personagens, podemos gerar uma atividade responsiva de identificação (ou não), tendo-se em vista que, por vezes, a televisão torna-se um espaço significativo na maneira como nossas subjetividades são moldadas. Ela pode ser definidora de comportamentos convencionalmente aceitos, pois reflete a realidade de dada sociedade em determinado momento, e é de responsabilidade dos telespectadores a inevitável refração sobre o que é assistido, i.e., a interpretação do conteúdo dos programas, cujo potencial é essencialmente risível, passa pelo critério valorativo do interlocutor do projeto enunciativo de cada *sitcom*.

Dentro de um formato supostamente simples e desprezioso e que serve "apenas" como fonte de entretenimento e comicidade, pode-se perceber nas *sitcoms* relações conflitivas no que tange a família, comunidades, ambiente de trabalho, etc., cujo tratamento humorístico espelha a tensão que marca diferentes momentos históricos e sociais.

As atividades responsivas que temos diante das *sitcoms* e das situações que elas apresentam se dão por meio de pertencimento e identificação do interlocutor com o que ele assiste, aparecendo o programa como um meio em que mudanças de ordem social podem começar a ser construídas. Levando-se em conta seu caráter ora conservador, ora potencialmente progressivo, o humor aparece como uma estratégia enunciativa que visa a atenuar a tensão existente em discursos de outra forma tidos como virtualmente polêmicos, como aceitação de classes minoritárias ou discriminação de qualquer tipo.

Apesar das limitações que o formato apresenta, as *sitcoms* são meios autênticos de veiculação de posições progressivas políticas e ideológicas. Sua evolução implica negociação de sentidos e construção de subjetividades, tanto quanto construção do que é percebido por nós como socialmente real.

As produções das esferas discursivas midiáticas podem, assim, ser consideradas gêneros discursivos da cultura prosaica (MACHADO, 2014). A possibilidade da incorporação desses novos meios de propagação do discurso tem relação com o fato de que esses estão ligados a diálogos outros, aos quais podem constituir-se enquanto uma réplica ou esperar uma atitude responsiva. Por isso, Bakhtin afirma que

A riqueza e a diversidade de gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discursivo, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. ([1979] 2016, p. 12)

Como as *sitcoms* são produções que possuem um formato altamente padronizado e que partilham de diversas características enunciativas e técnicas, pensamos ser possível encontrar um conjunto de especificidades que permitam entender essa produção artístico-cinematográfico-cultural nos parâmetros do conceito bakhtiniano de *gêneros do discurso*.

Assim, analisar um *corpus* desse tipo pode tornar-se interessante à medida que ele pode ajudar-nos a desvendar o complexo engendramento que ocorre quando de sua produção recepção desse ideário por parte do telespectador, fazendo com que esses se tornem interlocutores mais críticos em relação ao conteúdo veiculado por esse "inocente" tipo de gênero discursivo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. [1979] Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2016.

CHARNEY, Noah. Cracking the sitcom code. (28/12/2014). <https://www.theatlantic.com/entertainment/archive/2014/12/cracking-the-sitcom-code/384068/> (Acesso 25 junho 2017)

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. *Palavra*. In: Dicionário de linguística e enunciação. Org.: Valdir Nascimento Flores [et al]. São Paulo: Contexto, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2016.

FURQUIM, Fernanda. *Sitcom: definição e história*. Porto Alegre: FCF Editora, 1999.

MACHADO, Irene. *Gêneros discursivos*. In: Bakhtin - Conceitos-chave. Org.: Beth Brait. São Paulo: Contexto, 2014.

MORREALE, Joanne (editor). *Critiquing the sitcom: a reader*. New York: Syracuse University Press, 2003.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Palavra na vida e palavra na poesia*. Introdução ao problema da poética sociológica. [1926]. In: *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro e João, 2013.

_____. *Que é a linguagem?* Introdução ao problema da poética sociológica. [1930]. In: *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro e João, 2013.

WAMSLER, Irina. *History and characteristics of US-sitcoms*. Academic paper, Kindle Edition. GRIN Publishing, 2014.

POR QUE CONCEBER UMA REFLEXÃO SOBRE A AQUISIÇÃO DA LEITURA PELA CRIANÇA A PARTIR DA NOÇÃO DE (INTER)SUBJETIVIDADE BENVENISTIANA?

Isadora Laguna Soares (UFRGS/CAPES)

INTRODUÇÃO

Este trabalho parte de uma reflexão proposta por Delia Lerner, ao afirmar que “ensinar a ler e a escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à *cultura do escrito*” (LERNER, 2006, p. 17, grifos meus). Isso se tornou evidente, quando, em 2007, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) apontou que praticamente a metade alunos da 4ª série faz parte dos *estágios mais elementares de desenvolvimento*, que abrangem os alunos que leem apenas frases simples de maneira muito truncada e os que não desenvolveram habilidade de leitura, sendo muitas vezes impossibilitadas de responderem às questões da prova.

A partir desse quadro, é possível considerar que parte das dificuldades que se enfrenta no Brasil ao se falar sobre a aprendizagem de leitura diz respeito ao modo como as crianças *relacionam-se com a cultura escrita*. Em sendo este, aparentemente, o ponto a que a educação brasileira deve direcionar seus esforços, me parece ser papel também dos estudos linguísticos deslocar suas perspectivas sobre leitura a esta importante fase inicial de formação de leitores competentes. Com isso, acredito que a teoria enunciativa de Émile Benveniste dá conta de responder a este problema.

Considerado o linguista da enunciação, Benveniste propõe a linguagem como um fato humano, pois “é, no homem, o ponto de interação da vida mental e da vida cultural” (BENVENISTE, 1954/2005, p. 17). Desse modo, Benveniste coloca o homem como centro da atividade linguística, enquanto a linguagem manifestada pela *língua* tem a função de ser o *instrumento de comunicação intersubjetiva*, através da qual “aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento”, enquanto quem ouve “apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento reproduzido” (BENVENISTE, 1963/2005, p. 26). Esse acontecimento através do qual a *língua* se realiza é o que o autor chama *enunciação*.

A enunciação, em Benveniste, é um ato singular através do qual o locutor, ao se apropriar da língua, se propõe como *sujeito* de um discurso e propõe, diante de si, um *outro*. A partir do estabelecimento dessa relação entre um *eu* (sujeito) e um *tu* (outro), “a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 84). O centro da enunciação para Benveniste, portanto, é o *sujeito*, sempre único e singular a cada ato; esse sujeito se marca no discurso porque se apropria da língua para fazê-lo – a essa passagem, Benveniste chama *subjetividade*. O que me questiono neste ponto é: o que seria a aprendizagem da leitura pela criança se não uma passagem de quem se apropria de um sistema linguístico a quem se marca em sua leitura?

Para desenvolver esta reflexão, ancorei os primeiros passos deste trabalho na tese de Naujorks (2011), que concebe a leitura por um viés enunciativo, considerando-a “uma prática efetiva que supõe o envolvimento do aluno numa posição de sujeito-leitor em um processo que é altamente subjetivo, uma vez que cada leitor imprime sua singularidade no ato de leitura” (NAUJORKS, 2011, p. 11). A partir dessa exposição, buscarei ensaiar uma reflexão a respeito da aquisição da leitura numa perspectiva enunciativa benvenistiana com suporte nos dois volumes de *Problemas de linguística geral* e no deslocamento de proposto por Silva (2009), que concebe a aquisição da linguagem pela criança como um ato enunciativo. Espero, com este ensaio, delimitar um pouco das considerações que tenho feito a respeito de uma perspectiva enunciativa da aquisição da leitura e contribuir à discussão dos problemas do ensino da leitura.

A LEITURA NUMA PERSPECTIVA ENUNCIATIVA

De acordo com Flores (2005), na teoria da enunciação não há um objeto rigidamente definido assim como nas outras teorias, no entanto, Benveniste desenvolveu “um modelo de análise da língua especificamente voltado à enunciação” (FLORES; TEIXEIRA, 2013, p. 29) que pode ser deslocado para tratar das diversas relações entre o homem e a língua. É essa maleabilidade benvenistiana que permite à Naujorks traçar uma teoria enunciativa da leitura e a partir da qual também poderemos refletir sobre uma *iniciação à leitura*.

Uma concepção enunciativa da leitura, nas palavras da autora, consiste em entendê-la como “uma prática efetiva que supõe o envolvimento do aluno numa posição de sujeito-leitor em um processo que é altamente subjetivo, uma vez que cada leitor imprime sua singularidade no ato de leitura” (NAUJORKS, 2011, p. 11, grifo meu). Desse modo, Naujorks compreende que o ato de leitura é um ato enunciativo, comportando, então, um locutor que, ao apropriar-se da língua, enuncia-se como *sujeito* de um discurso específico implantando o *outro* diante de si e expressando sua relação com o mundo (cf. BENVENISTE, 1970/2006).

Em suma, uma perspectiva sobre a leitura ancorada na teoria da enunciação de Émile Benveniste inclui autor, leitor e texto, considerando-os como partes de um todo interligado na prática. A especificidade desta perspectiva, porém, é que “do ponto de vista enunciativo, o leitor é, antes de tudo, um locutor que, no ato de leitura, propõe-se como sujeito, enuncia e enuncia-se; o texto é um complexo jogo de relações entre formas e sentidos; a leitura é um ato de enunciação, de colocação da língua em uso” (NAUJORKS, 2011, p. 12). A partir disso, exploraremos a seguir parte do percurso teórico desenvolvido pela autora para compreender a relação do homem com a leitura¹¹⁸.

O HOMEM NA LINGUAGEM

Segundo Flores e Teixeira (2013, p. 32), para compreender a intersubjetividade em Benveniste, “é fundamental a ela juntar a discussão sobre a estrutura do sistema pronominal pessoal e sobre a enunciação”. Partindo dessa premissa, Naujorks (2011) selecionou três artigos¹¹⁹ para fundamentar esta primeira parte de sua reflexão: *Estrutura das relações de pessoa no verbo*, *A natureza dos pronomes* e *Da subjetividade na linguagem*. Vale ressaltar que, ao se deslocar o pensamento benvenistiano a um determinado assunto, é imprescindível abordar as relações de subjetividade e intersubjetividade, uma vez que é na subjetividade que o sujeito se propõe no ato enunciativo e que, ao mesmo tempo, propõe o outro: logo, é a partir dessas relações que a teoria enunciativa se singulariza.

Um dos primeiros pontos a se abordar quando se fala em subjetividade diz respeito às relações dos ditos pronomes pessoais. Em *Estrutura das relações de pessoa no verbo*, o autor explicita as razões pelas quais precisamos estabelecer diferenças entre esses pronomes, que são tratados como uma categoria homogênea quando não deveriam sê-lo.

Essa tradição que concebe os pronomes de primeira, segunda e terceira pessoa (eu, tu e ele) como homogêneos é herança da gramática grega; segundo Benveniste, no entanto, isso precisa ser denunciado, pois essas denominações não-linguísticas, “não nos informam nem sobre a necessidade da categoria, nem sobre o conteúdo que ela implica nem sobre as relações que reúnem as diferentes pessoas” (BENVENISTE, 1946/2005, p. 248). Desse modo, para o

¹¹⁸ É importante ressaltar que o trabalho de Naujorks (2011) é composto por quatro deslocamentos: o primeiro, a passagem de locutor a sujeito na leitura; o segundo, a intersubjetividade/subjetividade na leitura; o terceiro, a relação entre a forma e o sentido na leitura; e o quarto, a enunciação e a leitura. Neste trabalho, a opção de abordar somente os dois primeiros deslocamentos foi tomada em função de ainda estarmos ensaiando uma proposta teórica.

¹¹⁹ Os três artigos pertencem a uma parte específica dos dois volumes de *Problemas de linguística geral*, denominada “O homem na língua”. Segundo a autora, em nota, Benveniste desenvolve, nesta parte, uma análise mais teórica dos fenômenos das línguas naturais, explicitando a comunicação intersubjetiva (cf. NAUJORKS, 2011, p. 62)

autor, é necessário entender como cada pessoa se opõe às outras e sobre que princípio essa oposição se funda, “uma vez que não podemos atingi-las a não ser pelo que as diferencia” (*op. cit.*). Com essa reflexão, Benveniste parte das definições dos gramáticos árabes, que concebem a primeira pessoa como aquela que fala; a segunda como aquela a quem se dirige; e a terceira como *a que está ausente*. Assim, explicita-se a diferença entre as duas primeiras pessoas e a terceira, questionando o status de “pessoa” atribuído a *ele*. Para Benveniste, portanto, essa diferenciação marca a *correlação de pessoalidade*¹²⁰, uma vez que “as duas primeiras pessoas não estão no mesmo plano que a terceira, que esta é sempre tratada diferentemente e não como uma verdadeira ‘pessoa’ verbal” (*op. cit.* p. 251-252). A diferença entre o plano de *eu-tu* e o plano de *ele*, consiste, basicamente no fato de que (a) *eu* e *tu* comportam uma *unicidade específica*, pois, a cada enunciação, *eu* e *tu* são sempre únicos, ao passo que *ele* “pode ser uma infinidade de sujeitos – ou nenhum” (*op. cit.*, p. 253); (b) *eu* e *tu* são reversíveis, ou seja, o *tu* pode se propor como sujeito, tornando o *eu* no *outro* de seu discurso, enquanto *ele* não pode ocupar o lugar de pessoa alguma, por não designar especificamente nada nem ninguém; e (c) *ele* é a única pessoa pela qual uma coisa pode ser predicada verbalmente, ou seja, nas palavras de Benveniste, “tudo que está fora da pessoa estrita [...] recebe como predicado uma forma verbal da ‘terceira pessoa’ e não pode receber nenhuma outra” (*op. cit.*, p. 253-254).

Vê-se, portanto, uma clivagem entre *eu-tu* e *ele*, mas também é importante considerar que há diferenças entre *eu* e *tu*. Enquanto esses pronomes carregam a marca de pessoa, opõem-se em razão da *subjetividade*. Para Benveniste, essa *correlação de subjetividade* marca o fato de que *eu* é pessoa subjetiva, e *tu* pessoa não-subjetiva: é *eu* quem se propõe como sujeito e instaura diante de si o *tu*, por isso é sempre *interior* e *transcendente* a *tu*. A ressalva que o linguista faz a seguir é que essas qualidades que pertencem por natureza ao *eu* podem ser invertidas em *tu*; é quando *tu* torna-se *eu* e assume essas características que se constitui a situação dialógica e se instaura a *intersubjetividade*.

Já *A natureza dos pronomes* complementa a reflexão proposta em 1946. Para Benveniste, os pronomes podem pertencer tanto à sintaxe da língua quanto às instâncias do discurso, e é a partir desse modo de linguagem que seu estudo deve ser determinado. Para Benveniste, a realidade à qual se referem *eu* e *tu* é a realidade singular do discurso, pois só se podem definir em termos de locução/alocução, e não em termos de objetos; desse modo, “cada eu tem a sua referência própria e corresponde cada vez a um ser único proposto como tal”

¹²⁰ Na tradução original, consta-se como *correlação de personalidade*; no entanto optamos por utilizar *pessoalidade* por compreender que esta etimologia carrega mais traços em comum com a relação *pessoa/não-pessoa*, conforme também o faz Silva (2009).

(BENVENISTE, 1956/2005, p. 278) e cada *tu* é “o indivíduo alocutado na presente instância do discurso contendo a instância linguística *tu* (*op. cit.*, p. 279). Fora da realidade discursiva, *eu* e *tu* são tidos como signos vazios e só se tornam plenos no discurso. Além disso, neste texto, Benveniste enfatiza que os *dêiticos* também são signos vazios que, assumidos pelo sujeito no discurso, tornam-se plenos, estabelecendo referências nesta situação discursiva.

Já em *Da subjetividade na linguagem* (1958), Benveniste trata da subjetividade como propriedade fundamental da linguagem – uma vez que é “um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem” (BENVENISTE, 1958/2006, p.285) –, como a capacidade do locutor se propor como *sujeito*. Isto é: o locutor, ao apropriar-se da língua e colocar-se como sujeito do discurso, através do *eu*, constitui o outro diante de si, que será, nesta alocução, o *tu*. Essa é a condição dialógica constitutiva da *pessoa*, pois implica reciprocidade, como já sinalizado em *Estrutura das relações de pessoa no verbo*. Assim, mais uma vez enfatiza-se que esses pronomes pertencem ao âmbito discursivo. Importa salientar também, contudo, que a partir da instituição do ato enunciativo pela emergência da subjetividade, constituem-se uma rede de referência que apontam sempre a um *presente enunciativo*, ou seja, as referências que se constituem no ato discursivo apontam sempre para aquele *aqui-agora*, a partir do qual todas as noções espaço-temporais se organizam.

Finalizando este ponto, a autora reconhece que, para Benveniste, as noções de pessoa, tempo e espaço não se apresentam apenas como categorias da língua, pois só têm existência no discurso; desse modo a noção de pessoa e de situação configuram-se como o *centro de referência relativo à enunciação*. O desafio que decorre desta reflexão é realizar o deslocamento para pensar sobre a relação locutor-leitor e sujeito-leitor, assim como a subjetividade e intersubjetividade na leitura – o que se desenvolve a seguir.

DE LOCUTOR-LEITOR A SUJEITO LEITOR

Para Naujorks (2011, p. 70), “está posto o ato de passagem de locutor a sujeito”, não apenas na figura do autor, mas também na figura do *leitor*, que se coloca subjetivamente no ato de ler, “pois toda leitura procede de um locutor e produz um sujeito” (*op. cit.*). Para a autora, sinalizar a distinção entre os termos locutor e sujeito, no ato de leitura, é importante porque:

[...] permite ver que há no ato/processo de leitura uma *dupla instância conjugada*, para usar uma expressão benvenistiana, a instância do locutor – aquele que fala, em nosso caso, aquele que lê – e a instância de sujeito – aquele que se marca singularmente no ato de enunciação, em nosso caso, [...] no ato de leitura. (NAUJORKS, 2011, p. 90)

Desse modo, a subjetividade, no ato de leitura, marca a passagem de um locutor-leitor a um sujeito-leitor, entendendo que há, na figura do leitor, um *eu* que produz sentidos¹²¹. Esses sentidos produzidos no ato de ler um texto, segundo a autora, não coincidem integralmente com as representações de quem o produziu; por isso, a leitura pode ser entendida, conforme Flores e Teixeira (2013), como um ato de interpretação e de reconstrução de sentido, e é nesse ato que o leitor pode *apropriar-se* do texto.

Em síntese, no deslocamento de Naujorks (2011, p. 90), “a leitura é um ato intersubjetivo entre os locutores, entre o locutor-leitor e o próprio texto, considerado alocutário, que se converte em ‘tu’ no discurso do locutor-leitor quando da sua passagem a sujeito-leitor, considerando a experiência singular na linguagem”.

(INTER)SUBJETIVIDADE NA LEITURA

Para Benveniste, a subjetividade é condição da intersubjetividade, em função da posição que o sujeito ocupa nesta teoria. No entanto, o que há na enunciação é uma *relação intersubjetiva*, na qual o locutor se propõe sujeito ao outro que será, na alocução, um *tu*, em um momento eternamente presente aqui-agora, pois, nas palavras de Benveniste, “eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocução um *tu*” (BENVENISTE, 1958/2005, p. 286, grifos no original). Essa reciprocidade se caracteriza pela unicidade e reversibilidade constitutivas da condição de pessoa *eu-tu*. Isso é claro quando pensamos em uma situação dialógica ordinária, mas, para pensar nessas noções relacionadas à leitura, precisamos ir além: “se os locutores, ao apropriarem-se da língua, instituem-se como sujeitos, e somente assim há a possibilidade de linguagem, então *a leitura é um apropriar-se do locutor-leitor para propor-se como sujeito-leitor*” (NAUJORKS, 2011, p. 91, grifos meus). Desse modo, é o locutor-leitor que, ao produzir a leitura em um aqui-agora, propõe-se como sujeito-leitor, fixando as referências dessa enunciação.

Na leitura, segundo a autora, a relação *eu-tu* manifesta-se “num abrir e fechar de olhos”, manifestando-se de duas maneiras: a primeira, quando o locutor, ao apropriar-se do enunciado, coloca-se em uma relação dialógica com ele, sendo, então, um *tu*; a segunda, quando o enunciado é proposto como *interlocutor* a partir do qual o locutor-leitor estabelece uma troca e se propõe como *sujeito-leitor*, como *eu*. Desse modo, a leitura só existe no momento em que o leitor *mobiliza a língua*, apropriando-se dela para *produzir uma leitura*: “podemos dizer,

¹²¹ Importante salientar que a autora não desmerece o fato de que o leitor pode ser visto como um “tu” na produção de um texto, no entanto, sua tese versa, não sobre o processo de produção de um texto, “mas sobre o processo de compreensão e interpretação que se faz dele, ou seja, da leitura” (NAUJORKS, 2011, p. 90)

então, que se encontram implicados o ‘eu’ e o outro. O ‘eu’ como aquele que enuncia, ou melhor, que ao ler se enuncia, e com esse ato dialoga com ‘tu’, o enunciado” (*op. cit.*). Nessa relação, leitor e texto são simultaneamente *eu* e *tu* – únicos e reversíveis na situação discursiva. Além disso, Naujorks salienta que, no diálogo com o texto, instaura-se também uma situação de referência, um certo ‘ele’, que só faz sentido nessa situação discursiva singularizada. Em termos de síntese, pode-se dizer, com Naujorks (2011, p. 93), que ler é enunciar em duas dimensões.

IMPLICAÇÕES PARA A ANÁLISE ENUNCIATIVA DA LEITURA

Se, conforme a autora, “ler é fazer uma trajetória de constituição de sentido que suponha que alguém enunciou” (NAUJORKS, 2011, p. 93), a análise de uma enunciação-leitura deve olhar para a relação que o locutor-leitor tem com o enunciado (*tu*) e com as relações que o constituem em uma dada situação discursiva. A leitura é, portanto, uma nova enunciação que não ignora que o *tu* contém sua própria *história de enunciação*, mas que a partir disso se apropria do texto e redefine sentidos. Assim,

Na leitura surge sempre um significado novo, que resulta da relação de um locutor e de um interlocutor. Toda enunciação “eu” postula um “tu”, mas este “tu”, ao se apropriar do enunciado e se tornar “eu”, pode ou não manter o mesmo sentido, a mesma referência, pode ou não co-referir. (NAUJORKS, 2011, p. 94)

O que importa depreender dessa implicação metodológica é que ela não comporta analisar as marcas que o sujeito deixa em seu discurso, mas sim o modo como ele produz ou não sentidos a partir de seu interlocutor. Em suma: “‘eu’ (locutor-leitor), ‘tu’ (enunciado lido) e ‘ele’ (referência) configuram as relações básicas de subjetividade/intersubjetividade no ato/processo de leitura no qual está contido uma relação eu-tu-ele-aqui-agora” (*op. cit.*, p. 96) e é a partir dessa relação que, apropriando-se do discurso lido, constitui-se o sujeito-leitor, que atualiza o enunciado em um novo discurso.

A CRIANÇA E A LINGUAGEM: UMA CONCEPÇÃO ENUNCIATIVA

A aquisição da linguagem pela criança é uma questão que envolve diversas áreas e campos da ciência; cada olhar para essa descoberta busca descobrir um pouco mais do instigante mistério que é o *aprender a falar*. Silva (2009) afirma que o encontro com a teoria enunciativa de Émile Benveniste permitiu um olhar à aquisição que contemplasse o *processo*,

e não mais apenas o produto (enunciado), já que uma reflexão enunciativa em Aquisição da Linguagem também contempla a *intersubjetividade* inerente à colocação da língua em funcionamento.

Essa reflexão teórica, no entanto, precisou passar por um deslocamento, uma vez que a aquisição da linguagem não é um tema central no trabalho de Benveniste, que apenas apresentou uma concepção que se contrapõe à tese inatista, na medida em que se refere à aquisição da leitura para colocar em evidência a indissociabilidade entre língua, indivíduo e sociedade. Nas palavras do autor

Língua e sociedade não se concebem uma sem a outra. Uma e outra *são dadas*. Mas também uma e outra são *aprendidas* pelo ser humano, que não lhes possui o conhecimento inato. A criança nasce e desenvolve-se na sociedade dos homens. São homens adultos, seus pais, que lhe inculcam o uso da palavra. **A aquisição da língua é uma experiência que vai a par, na criança, com a formação do símbolo e a construção do objeto.** (BENVENISTE, 1963/2005, p. 31, itálicos no original)

Partindo dessa concepção, Benveniste segue sua reflexão afirmando que, no processo de aquisição da língua, a criança descobre-se como um *eu*, e por intermédio da linguagem adquire consciência da sociedade e da cultura que a cerca. Essa exposição de Benveniste sobre a aquisição da linguagem pela criança nos faz perceber a importância da subjetividade, uma vez que essa descoberta só se dá na relação com o outro.

Desdobrando uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem, então, Silva (2009, p. 143) compreende que “a apropriação da linguagem pela criança ocorre pelo uso e, sobretudo, pela relação com o ‘outro’, lugar em que se constitui como sujeito e é constituída pela estrutura linguística”. Logo, é na situação enunciativa que a criança é constituída pelo “outro”, que é geralmente a mãe, como *sujeito*: “a mãe fala ao bebê, esperando encontrar, com a sua voz e com o seu olhar, o ‘outro’” (*op. cit.*). É nessa situação que se atualizam os primeiros sons da criança e que se coloca a intersubjetividade em jogo – embora esses ruídos não sejam o sistema da língua como conhecemos, a mãe os toma como dizer e começa a marcar a polaridade *eu: tu*.

Em suma, ao iniciar-se na linguagem, a criança se depara com um mundo linguístico, mas precisa constituir-se como sujeito nesse mundo; isso só acontece por intermédio do “outro” que lhe dá este lugar. Desse modo, a criança (*eu*) possui um adulto-interlocutor (*tu*) e passa a constituir referências nas situações discursivas (*ele*) de um mundo já constituído. Esse mundo já constituído é permeado por um sistema de valores que fazem parte da sociedade em que a criança está inserida; por isso, Silva (2009) considera esse sistema como parte de seu dispositivo

de aquisição da linguagem que comporta, portanto, os sujeitos (*eu-tu*), as referências da língua (*ele*) e o sistema cultural (*ELE*) que, embora externo ao dispositivo – entendido como (*eu-tu/ele*)-*ELE* – influencia no modo como a criança se propõe como sujeito nesse ato enunciativo.

Para Silva (2009, p.183), então, é no espaço intersubjetivo que a criança passa a adquirir sua língua materna, pois “se reconhece e se inclui no simbólico da língua, através do discurso do outro com todas as suas nomeações, colocando em jogo a sua dependência a um outro”. Essa dependência a autora entende como uma conjunção entre as figuras enunciativas *eu-tu*, na qual “à criança é dado um lugar enunciativo e a possibilidade de encontrar a linguagem *através* do outro” (*op. cit.*, grifo meu). Ou seja, a criança, no ato/processo de aquisição da linguagem, se ancora no discurso do outro para produzir sentidos e apreender o sistema linguístico no qual está imersa. É com o rompimento dessa conjunção, com a ausência do *tu*, segundo a autora, que a emergência da criança como sujeito na linguagem ocorre: “É pela ausência do *tu*, como outro que fala à criança na eternidade do presente, que a criança pode experimentar, no espaço da ‘falta’, o prazer de estar falando” (*op. cit.*).

É a partir dessa relação da criança com a língua no ato de aquisição da linguagem que procuro entender a relação da criança com a língua *escrita* na aquisição da *leitura*. Tendo, então, os deslocamentos de Naujorks (2011) e de Silva (2009) como pontos de ancoragem teóricos, passamos ao próximo tópico, que será um ensaio sobre uma concepção enunciativa em *aquisição da leitura*.

A CRIANÇA E A LEITURA: DE ONDE PARTIMOS?

A importância de olhar o sujeito aprendiz nas séries iniciais já vem sendo discutida há muito nas teorias educacionais. Ferreiro e Teberosky (1986), por exemplo, além de apontar ao fato de que a aprendizagem da leitura se inicia muita antes da escola e que, em função disso, a criança já tem hipóteses sobre o *código escrito*. Partindo dessa concepção, as autoras buscaram responder como a criança que não lê ou não escreve passa a ler e escrever e quais os processos que permeiam esse aprendizado. No entanto, segundo Piccoli e Camini (2012, p.36), o foco desta teoria estava na escrita, “e não na coordenação de diferentes habilidades que compõem a capacidade de fazer uso socialmente da leitura e da escrita”, deixando em segundo plano o desenvolvimento das habilidades de leitura.

Apesar de haver críticas a uma concepção construtivista do aprendizado da leitura e da escrita, é inegável sua contribuição à história da alfabetização no Brasil e à investigação dos processos de aprendizagem, singulares em cada criança. Magda Soares, inclusive, afirma que “o construtivismo [...] trouxe algo que não sabíamos. Permitiu-nos saber que os passos da

criança, em sua interação com a escrita, são dados numa direção que permite *a ela descobrir que escrever é registrar sons e não coisas*” (SOARES, 2003, p. 18, grifos meus).

Com a reflexão de Soares (2003) sobre o construtivismo¹²², então, partimos de duas premissas existentes sobre o processo de aquisição de leitura pela criança: primeiro, que cada criança traz consigo conhecimentos sobre o mundo letrado no seu processo de aprendizagem, estando, portanto, imersa nas letras desde antes da escola; e segundo, que sua descoberta das letras é também própria e singular. Há, porém, outro ponto que é importante salientar: os processos de aquisição de um sistema e de desenvolvimento das competências de leitura e escrita são indissociáveis (cf. Soares, 2004).

No processo de aquisição da leitura, então, com base no que vimos até aqui, temos (I) a criança imersa num mundo letrado, com o qual está em constante interação desde antes de se alfabetizar; e (II) um sistema linguístico que (a) tem significado e (b) produz sentidos. Em função da delimitação deste trabalho, enfocaremos no primeiro ponto, que nos parece se aproximar da relação *intersubjetiva* da criança com a leitura.

ESBOÇO DE UMA RELAÇÃO (INTER)SUBJETIVA PARA UMA CONCEPÇÃO ENUNCIATIVA EM AQUISIÇÃO DA LEITURA

Se, para Naujorks (2011), o ato de leitura evidencia a passagem de um locutor-leitor a um sujeito-leitor, uma vez que “toda leitura precede de um locutor e produz um sujeito” (NAUJORKS, 2011, p. 70), o ato de *aquisição da leitura* deve evidenciar a mesma passagem. Ao mesmo tempo, Silva (2009) afirma que

a subjetividade e a intersubjetividade da/na Aquisição da Linguagem estão vinculadas a sujeitos que se constituem, ao mesmo tempo, em uma instância *cultural*, porque imersos na cultura, em uma instância de *alocução* ou *dialógica*, porque constituem e são constituídos na esfera do diálogo, e em uma instância *linguístico-enunciativa*, porque são sujeitos produtores de referências e de sentidos do/no discurso. (SILVA, 2009, p. 186)

Com isso, a autora concebe a existência de duas alteridades: a de interlocutor e a de cultural. Se pensarmos na criança que está iniciando sua relação com o texto escrito, temos um *eu-criança*, imerso em um mundo de letras (*ELE*), em relação dialógica com o enunciado escrito

¹²² Partimos do construtivismo por entender a dimensão que essa teoria tomou na educação brasileira e sua influência até hoje nas salas de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental no Brasil;

(*tu*) através da própria escrita (*ele*). Desse modo, percebemos que o dispositivo enunciativo de aquisição da linguagem também pode ser pensado em uma situação de aquisição *da leitura*.

A criança, mesmo iletrada¹²³, nasce numa cultura escrita. O texto, seu interlocutor, está sempre por perto, esperando-a para interagir, referir e co-referir. Nessa situação, a criança pode reconhecer que aquele interlocutor *tem* um sentido ou que *pode produzir* sentidos; mas precisa apropriar-se de um sistema para *decodificar e compreender* o sentido. É claro, como vimos até agora, que esses dois processos são indissociáveis, mas ainda nos questionamos: nessa passagem a *sujeito-leitor*, em que ponto se ancora o *locutor-criança* no ato de aprender a ler?

Entendemos que em uma perspectiva enunciativa em aquisição da leitura também é preciso considerar as dimensões enunciativas: enquanto ler é enunciar em duas dimensões, segundo Naujorks (2011) - a primeira na passagem de locutor-leitor a sujeito-leitor *na e pela* relação do leitor com o texto; e a segunda, na apropriação do texto pelo leitor - aprender a ler pode considerar ainda outra *intersubjetividade*: o *tu-adulto*. Pensando no jogo de conjunção/disjunção, abordado por Silva (2009), no qual a criança se constitui como sujeito de seu discurso, a criança-aprendiz da leitura também se ancora nas diretrizes do adulto para apropriar-se do sistema escrito. Ao meu ver, essa ancoragem é a porta de entrada da criança na leitura, e não deve ser ignorada. A autonomia de leitura da criança ao se propor como *sujeito-leitor* se dá na ausência do outro-adulto que confere à criança um lugar enunciativo: o de *leitora*.

Embora não interesse aqui desenvolver uma metodologia de ensino, ignorá-la é cair novamente na errônea concepção de que não é preciso haver um método de alfabetização. Concordamos com Soares (2003) quando afirma que aprendemos a ler e a escrever como aprendemos qualquer coisa: interagindo com o objeto de conhecimento, mas que não se pode ignorar o *sistema* da língua escrita. É por essa razão que entendo ser necessário considerar ainda outra dimensão intersubjetiva no ato de aquisição da leitura: o domínio semiótico.

ENCAMINHAMENTOS FINAIS

Embora este trabalho ainda ensaie um entendimento muito inicial sobre a aquisição da leitura numa perspectiva enunciativa, uma coisa nos parece muito clara: a constituição da criança como *sujeito-leitor* deriva da *intersubjetividade* da criança com o outro-texto e com o outro-adulto – esse entendimento, é claro, ainda precisa ser aprofundado. Além disso, para se constituir uma nova perspectiva em aquisição da leitura, não é possível apenas tratarmos sobre

¹²³ Consideramos *iletrada* aqui como a criança que não tem conhecimento algum sobre o sistema escrito, não sabendo diferenciar as letras, mas que já possui consciência de si mesma como sujeito na linguagem. 431

a (inter)subjetividade constitutiva do ato de aprender a ler, outros deslocamentos, principalmente os realizados por Naujorks (2011) e Silva (2009) precisam ser levados em conta.

Considerando os dois processos simultâneos da aprendizagem da leitura apresentados por Soares (2004), também parece ser imprescindível realizar uma leitura mais atenta às relações de forma e de sentido nos modos semiótico e semântico da língua (cf. BENVENISTE, 1967/2006). Um aparato teórico que inclua essas duas dimensões pode dar conta de explicar a maneira como aprender a ler nesses dois domínios andam juntas. Este parece ser um interessante e importante caminho a se percorrer. Respondendo à pergunta que intitula este trabalho, importa conceber uma reflexão sobre a aquisição da leitura pela criança a partir da noção de (inter)subjetividade benvenistiana porque esta *intersubjetividade* não ocorre em apenas uma instância. A criança está diante de um diálogo complexo com o mundo, com o texto e com o adulto: é um caminho sinuoso para o qual a teoria benvenistiana parece ser uma guia.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. Tendências recentes em linguística geral. In: _____. *Problemas de linguística geral I*. São Paulo: Pontes Editores, 2005, p. 3-18.

_____. Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística. In: _____. *Problemas de linguística geral I*. São Paulo: Pontes Editores, 2005, p. 19-33.

_____. Estrutura das relações de pessoa no verbo. In: _____. *Problemas de linguística geral I*. São Paulo: Pontes Editores, 2005, p. 247-259.

_____. A natureza dos pronomes. In: _____. *Problemas de linguística geral I*. São Paulo: Pontes Editores, 2005, p. 277-283

_____. Da subjetividade na linguagem. In: _____. *Problemas de linguística geral I*. São Paulo: Pontes Editores, 2005, p. 284-293.

_____. A linguagem e a experiência humana. In: _____. *Problemas de linguística geral II*. São Paulo: Pontes Editores, 2006, p. 68-80.

_____. O aparelho formal da enunciação. In: _____. *Problemas de linguística geral II*. São Paulo: Pontes editores, 2006, p. 81-90.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1986.

FLORES, Valdir do Nascimento. Por que gosto de Benveniste? *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*. v.1, n.2, p. 127-138, jul/dez, 2005.

_____.; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à Linguística da Enunciação*. 2ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NAUJORKS, Jane da Costa. *Leitura e Enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem*. 2011. 153 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2011.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. *Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim: Edelbra, 2012.

SILVA, Carmem Luci da Costa. *A criança e a linguagem: enunciação e aquisição*. São Paulo: Pontes Editores, 2009.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. *Presença pedagógica*, v. 9, n. 52, jul/ago, 2003.

_____. Alfabetização e letramento: caminho e descaminhos. *Revista Pátio*, ano 7, n. 29, p. 18-22, fev/abr, 2004. Disponível em:

<<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>

OS LIVROS PROIBIDOS NA UNIÃO SOVIÉTICA: UMA QUESTÃO IDEOLÓGICA

Ísis Lopes de Almeida (UNISC/CAPES)

“Manuscritos não ardem.”

Mikhail Bulgákov

INTRODUÇÃO

O período histórico que compreende a Rússia Soviética tem seu marco inicial com a derrubada da monarquia pelos bolcheviques, e é deste período de transição que emergem os livros proibidos sobre os quais se falará em um segundo momento deste artigo. Contudo, antes disso, é importante que se lance um olhar mais abrangente sobre o contexto da sociedade russa na virada para o século XX a fim de que se compreendam os motivos que culminaram na Revolução.

Antes mesmo do início dos anos 1900, o povo russo mostrava-se insatisfeito com o governo do czar Nicolau II, o último da linhagem dos Romanov. Às condições miseráveis em que viviam as massas operárias de São Petersburgo somou-se a vergonhosa derrota do país contra o Japão, em 1904, o que acabou por chocar a opinião pública dos russos. Diferentemente do que acontecera nos séculos anteriores, a simples obediência ao czar passou a não ser mais o suficiente para conter uma revolta social. A sociedade russa sentia a instabilidade do sistema vigente e tinha consciência da necessidade de mudanças. Assim, em 1905, a primeira revolução tomou o país:

As greves virtualmente paralisaram Petersburgo. Fábricas fecharam, corretoras ficaram inativas, escolas e farmácias cerraram as portas. Não havia eletricidade e a Nevski, lugubrememente deserta, permanecia iluminada por holofotes do Ministério da Marinha (VOLKOV, 1997, p. 163).

Preocupado com as dimensões que o movimento popular adquiria, Nicolau II assinou um Manifesto Constitucional, prometendo ao povo liberdade de expressão e uma política menos rígida. Embora a medida representasse muito pouco e, como se percebeu mais tarde, fosse baseada em promessas não concretizadas – pois a Duma, assembleia legislativa criada pelo czar, não alcançou qualquer validade –, o espírito revolucionário do povo acabou sendo abafado. Entretanto, nem os problemas sociais foram resolvidos, nem a insatisfação das massas foi esquecida.

Nicolau II era jovem e inexperiente para governar a Rússia, salientam críticos e historiadores. Além disso, o czar “[...] insistia na suposição infrutífera a respeito do amor filial que o povo e o exército lhe votavam, convicto de que somente os intelectuais, acampados em sua ‘Petersburgo apodrecida’, criavam problemas” (VOLKOV, 1997, p. 215). Sua ingenuidade fez com que, aos poucos, ele perdesse o controle sobre a nação e com que seu sistema autocrático desmoronasse. Por conseguinte, em 1917, o czar foi forçado a abdicar e a monarquia na Rússia caiu. “Formalmente, o poder passou para o governo provisório; de fato, foi parar nas mãos do Soviete de Deputados Trabalhadores e Soldados, que controlava o Exército, as ferrovias, correio e telégrafos” (VOLKOV, 1997, p. 219), e que era liderado por Lênin.

O fim da dinastia Romanov aconteceu em 1918, quando Nicolau II “[...] e toda a Família Imperial foram executados pelos bolcheviques, nos Urais, onde vinham sendo mantidos sob a vigilância do soviete local” (VOLKOV, 1997, p. 215-216). A Revolução de 1917, encabeçada principalmente por Lênin, inaugurou uma nova fase na história da Rússia e uma quebra de paradigmas sem precedentes. A autocracia dos czares havia sido substituída pelo que se pode chamar de consciência soviética, e a partir dela emergiu uma nova ideologia.

LITERATURA, POLÍTICA E IDEOLOGIA

Ao assumir o poder, Lênin, acompanhado de Trótski e de sua “flamejante oratória” (COELHO, 2008, p. 97), criou a Nova Política Econômica (NEP), que refletiu mudanças em todas as esferas do sistema social, inclusive no campo das artes e da literatura. Em vista disso, muitos dos grandes nomes da cultura russa deixaram o país. Alguns “[...] permaneceram no exterior ou emigraram, outros ficaram para trás com graus variados de simpatia pelos bolcheviques” (BUSHKOVITCH, 2004, p. 350).

Para os escritores, em geral, o novo governo representou sobretudo uma série de problemas, pois, diferentemente da reação frente à Primeira Guerra Mundial, quando a Alemanha declarou-se contra a Rússia e os escritores apoiaram o esforço de guerra, agora a maioria deles não via com bons olhos a transformação do país

A revolução era outro assunto. Em 1917, a maioria percebeu que o esforço de guerra tinha fracassado em grande parte. Eles estavam contentes com a queda do tsar, mas não profundamente envolvidos na política ou, de início, nem eram atraídos por ela (BUSHKOVITCH, 2004, p. 355).

Todavia, alguns escritores mostraram-se favoráveis à Revolução. O poeta Maiakóvski, por exemplo, “[...] estava inteiramente no campo bolchevique e passou os anos da guerra civil

escrevendo não somente poesia, mas também versos militantes e desenhando imagens para cartazes políticos” (BUSHKOVITCH, 2004, p. 356). Maksim Górkí, embora já fosse reconhecido e aclamado por sua literatura antes mesmo da tomada pelos bolcheviques, engajou-se na Revolução e tornou-se amigo de Lênin. Além disso, Górkí “[...] passou a colaborar com os projetos culturais do novo regime, principalmente na área da literatura, e, em 1919, foi designado para chefiar uma coleção de obras universais para o Estado” (FERRAZ, 2010, p. 304).

Para Lênin, a literatura deveria contribuir com o Partido através de sua função social, colocando em evidência o valor do proletariado e as contribuições do pensamento marxista para a melhora da sociedade. Sob essa perspectiva, não havia espaço para a literatura que falava sobre o “eu”, apenas sobre o “nós”:

Lênin, com efeito, em nada contribuiu para a teoria estética como tal. Suas observações sobre vários escritores e até mesmo seus artigos sobre Tolstói abordam antes questões sociais do que problemas de arte. Mas a importância de seu artigo de 1905, “Organização do Partido e Literatura Partidária”, dificilmente poderá ser por demais acentuada, quando mais não seja, devido ao uso que dele se fez em anos posteriores. Declara Lênin, nesse artigo, que a literatura “deve tornar-se literatura do partido”, ajuntando que *partidismo*, em literatura, significa que os assuntos literários “devem tornar-se uma parte da causa geral do proletariado (...) uma parte do trabalho organizado, sistemático, unido, do Partido Social Democrático”. E, dir-se-ia, delineava um programa geral referente à supervisão, pelo partido, de atividades literárias, asseverando que os escritores “deviam sem falta entrar para as organizações do partido”, que os jornais deviam ligar-se a tais organizações, e que as editoras, bibliotecas e outras entidades que tais, deviam prestar contas ao partido (SWAYZE, 1965, p. 12-13).

Alegando a intenção de proteger o Estado contra burgueses e escritores “decadentes”, inimigos do progresso aos olhos do Partido, Lênin colocou instituições culturais e voltadas à literatura sob o controle do Comitê Central. Estabeleceu-se, portanto, que essas instituições, quando independentes do governo, representavam uma ameaça às ideias marxistas, e “[...] que não poderia haver lugar em tais organizações para artistas cujas opiniões diferiam das do Partido ou, dir-se-ia, cujas práticas artísticas sugeriam opiniões divergentes” (SWAYZE, 1965, p. 14).

Nesse contexto, muitos escritores tiveram sua produção tolhida por não se encaixarem aos parâmetros impostos durante o governo de Lênin. Entretanto, a censura mais severa foi sentida após sua morte, em 1924, consequência de um derrame. Trata-se do período em que Iósif Vissariônovitch Djughashvíli, mais conhecido como Stálin, ascendeu ao poder e construiu um regime ditatorial marcado por forte repressão cultural, prisões, assassinatos e exílios em massa. Com Stálin, o clima na União Soviética mudou radicalmente.

Em um caminho oposto à maioria dos líderes revolucionários, “[...] Stálin tinha origens humildes e um total desprezo pela inteligência, as boas maneiras ou a formação cultural” (COELHO, 2008, p. 146), opinião que influenciou seu posicionamento perante os literatos da época. A fim de atingir seus objetivos e eliminar qualquer ameaça que se apresentasse ao seu governo, Stálin utilizou-se do medo como forma de repressão: “[...] estimulou a colocação de espias e informantes, provenientes da classe operária, dentro dos ambientes burocráticos, tecnológicos e universitários” (COELHO, 2008, p. 148). Portanto, a delação tornou-se recorrente nos mais variados círculos sociais e a liberdade de expressão foi reduzida a sinônimo de contravenção:

O clima repressivo da política cultural, já vigente durante o leninismo, agravava-se sensivelmente com a subida de Stálin ao poder; e é, naturalmente, no campo da literatura que ele primeiro se manifesta com mais força. Em 1929, o Partido não tinha dificuldade em usar os radicais das organizações bolcheviques como instrumento para reprimir os escritores não-comunistas, pois eles consideravam tabu a arte individualista. Poucos eram os intelectuais que protestavam, pois a escravidão ainda era preferível ao tûmulo (COELHO, 2008, p. 155).

Desse modo, “[...] por causa de censura e de limitações da atividade política, as belas-letas tornaram-se um veículo para discutir problemas sociais e, como tal, um meio de atividade política, embora limitada” (SWAYZE, 1965, p. 177). Os escritores que aceitavam submeter sua produção ao serviço do Estado acabavam atuando como ferramentas de sustentação do regime, manobrados pela censura stalinista. Entretanto, privar um escritor de seu direito maior, ou seja, o de escrever livremente, implicou em sérias consequências para a literatura, como afirmou Isaac Bábel. “Num discurso, no Primeiro Congresso, memorável pelas suas ironias e sugestões de significado oculto, Isaac Bábel disse que, sem respeito ao leitor, tornara-se ele um grande mestre do ‘gênero silencioso’” (SWAYZE, 1965, p. 132-133). A ousadia de Bábel fez com que fosse fuzilado em 1940, vítima do extermínio stalinista.

Por conseguinte, compreendem-se os motivos pelos quais esse período ficou conhecido como “O Grande Terror de Stálin”:

[...] quarenta mil habitantes de Leningrado foram deportados para os campos de concentração, acusados de conspirar para matar Kírov¹²⁴. Quatrocentos outros, sabendo-se suspeitos, suicidaram-se antes que a NKVD pudesse detê-los. Prisões em massa, processos sumários, execuções, exílios, remoção para campos de trabalhos forçados vieram em avalanche. Só em dezembro de 1934, houve 6.501 fuzilamentos, incluindo o de familiares de pessoas que tinham sido presas. Calcula-se que, até 1938, cerca de dez por cento da população masculina da URSS tenham sido presos ou executados (COELHO, 2008, p. 167).

¹²⁴ Um dos importantes líderes do governo de Stálin.

Apenas após a morte de Stálin, em 1953, os escritores puderam experimentar relativo relaxamento dos controles do Partido. Em parte pela crescente pressão manifestada pela população, em parte pelo reconhecimento da necessidade de reformas, o Partido “[...] permitiu que a posição oficial em assuntos literários avançasse mais na direção da liberalização do que o havia feito em qualquer outra ocasião desde a guerra” (SWAYZE, 1965, p. 193). Só então aqueles escritores marcados como subversivos pelos bolcheviques voltaram a ser publicados e suas obras, até o momento proibidas, puderam ser acessadas com menor dificuldade.

POR QUE PROIBIR OS LIVROS?

Os livros, segundo Fernando Báez (2006), dão consistência à memória humana. Neles, registra-se aquilo que se considera digno de ser lembrado e preserva-se uma identidade – desde o que o homem foi até o que ele deseja ser. “Esse vínculo poderoso entre livro e memória faz com que um texto deva ser visto como peça-chave do patrimônio cultural de uma sociedade e, certamente, de toda a humanidade” (BÁEZ, 2006, p. 24). Por conseguinte, o que se encontra nas páginas de um livro não são apenas histórias ou devaneios, mas a cultura de um povo, seus modos de pensar, suas crenças e seus medos. Não são simples palavras as que estão registradas nos livros, mas vidas inteiras, os caminhos pelos quais passaram as sociedades.

Portanto, “[...] o patrimônio tem capacidade de promover um sentimento de afirmação e pertencimento, pode sustentar ou estimular a consciência de identidade dos povos em seu território; é como uma carteira de identidade” (BÁEZ, 2006, p. 24). Um livro, como suporte dessa identidade, no momento em que pressupõe um leitor, pressupõe também o compartilhamento desse conhecimento – ou reconhecimento. Entende-se, desse modo, os motivos que, desde tempos remotos, levam os homens a temerem certos livros. A informação e o conhecimento têm o poder de “abrir olhos”, de fazer ver aquilo que, para os líderes de um regime repressivo, por exemplo, não deve ser visto.

Em razão disso, ao longo da história, os livros foram muitas vezes vistos como ameaça à ordem de um sistema – seja político, seja ideológico. Como forma de eliminar essa ameaça, a censura se mostrava na apreensão, queima e destruição de livros considerados proibidos. Porém, a destruição de um livro não se baseia no repúdio ao objeto, mas na tentativa de calar opiniões divergentes e de sufocar culturas que se tornam inconvenientes ao governo dominante: “Um livro é destruído com a intenção de aniquilar a memória que encerra, isto é, o patrimônio de ideias de uma cultura inteira. Faz-se a destruição contra tudo o que se considera ameaça direta ou indireta a um valor considerado superior” (BÁEZ, 2006, p. 24).

A discussão, nesse ponto, pode ser direcionada para alguns livros que, durante o governo de Lênin e, posteriormente, de Stálin, foram proibidos de circular na União Soviética. Já se esboçou o panorama político e histórico em que a literatura, no contexto soviético, sofreu as influências ideológicas do Partido Comunista e foi reprimida pela censura. Resta, então, apontar as relações que se pretendeu encobrir durante esse período de repressão.

Em *O controle político da literatura na URSS* (1965), Swayze argumenta:

A atitude que cada nação revela para com o talento artístico, o tratamento que concede a seus escritores e artistas, e as opiniões que mantém a respeito do papel adequado da arte e da literatura na vida da sociedade, propiciam uma visão penetrante dos objetivos e aspirações dessa nação. As teorias soviéticas a respeito do papel social da literatura revelam muito dos valores pelo menos do grupo governante, a liderança do Partido Comunista, bem como a espécie de vida humana que sua política está promovendo (p. 1-2).

Nesse sentido, compreende-se que a censura literária vigente na época atuava a fim de proibir não os livros em si, os objetos físicos, mas a disseminação de valores conflitivos, a liberdade de expressão e a faculdade criadora de seus autores. Trata-se de uma tentativa de objetivação da existência humana, segundo indica Swayze (1965), com o intuito de podar todos os índices de subversão à ordem soviética. Na produção literária, como já se discutiu, as obras que não se dedicassem ao ideal do Partido não podiam contar com a esperança de serem publicadas.

A força da doutrina consiste em reduzir a arte a um modo subsidiário de descrever-se uma realidade que pode ser descrita, de maneira mais verídica e adequada, mediante o emprego dos instrumentos conceituais que se encontram à disposição do partido; é tratar a arte como um meio de ilustrar verdades a que se consegue chegar por meios outros que os que estão ao alcance da percepção estética (SWAYZE, 1965, p. 17).

Provavelmente, tanto Lênin quanto Stálin tinham consciência de que a literatura transmite informação e provoca impacto social. Contudo, transformaram essas características em uma teoria “[...] de que esses são virtualmente os únicos propósitos da arte” (SWAYZE, 1965, p. 19). Essa atitude perante as obras literárias acabou por eliminar qualquer possibilidade de simples fruição estética ou de apreciação da literatura por si mesma. Com o sistema soviético, os paradigmas que orientavam os critérios de mérito e de publicação de uma obra foram transformados. Não se considerava mais a originalidade de um romance ou de um poema, por exemplo, e estes passaram a ser julgados a partir de três índices:

[...] a veracidade, ou espírito partidário, da obra, ao relatar a realidade; as potencialidades pedagógicas da mesma, e sua inteligibilidade, de molde a que possa

ser compreendida pelas massas – todos esses, pré-requisitos para transformar-se a literatura em instrumento social útil. Em termos de doutrina soviética, a literatura é algo adjunto à política e à pedagogia, uma camada de açúcar a revestir a pílula do conhecimento e da moralidade (SWAYZE, 1965, p. 22).

A censura, assim, influenciou negativamente no nível de qualidade das obras literárias que circulavam abertamente na União Soviética, já que os livros admitidos para publicação representavam mais um aparelho de sustentação do sistema do que literatura em si. Contudo, a literatura com potencial de originalidade nunca deixou de existir, mesmo nos momentos mais severos do governo de Stálin, pois havia a possibilidade de se ter acesso a uma obra através de *samizdat* – uma prática arriscada em que se copiavam e distribuía clandestinamente livros proibidos pela censura. O fato de um cidadão soviético possuir uma obra em *samizdat*, porém, representava motivo para prisão.

LIVROS PROIBIDOS E AUTORES PERSEGUIDOS

Boris Pasternak é hoje um dos nomes mais proeminentes da literatura russa. Entretanto, durante a repressão do governo soviético, o escritor foi severamente perseguido pelo regime e sua obra mais importante, *Doutor Jivago*, proibida pela censura. Proveniente da burguesia judia – fato mais do que suficiente para provocar a insatisfação dos bolcheviques – e de uma família culta, Pasternak desde cedo gozou de proximidade com as artes e com a literatura. Na adolescência, encantou-se pela poesia de Aleksander Blók, o grande simbolista, e afeiçãoou-se também pela música de Scriabin, compositor e pianista.

Em 1914, começou a publicar e impressionou os círculos literários de São Petersburgo por seu lirismo poético. Os líderes do Partido, contudo, não viram com bons olhos a produção de Pasternak, percebendo certa ambiguidade na opinião que o autor fazia da Revolução e acusando-o de não colaborar com o progresso da nação. O novo governo chegou a julgar a obra de Pasternak “estranha ao povo soviético” (SWAYZE, 1965, p. 47). Desse modo, seu romance *Doutor Jivago* (1957) foi recusado pelas editoras e considerado um livro proibido pela censura, pois apontava para o sofrimento do povo e para os impactos negativos que a Revolução causou ao país.

Uma campanha violenta contra Pasternak e seu livro foi lançada em 1958, dois dias depois de o autor ter ganhado o Prêmio Nobel. Os jornais publicavam artigos injuriosos, acusando Pasternak de ter escrito um romance de “[...] atitude hostil ao sistema soviético” (SWAYZE, 1965, p. 210) e taxando-o de “Judas” e de “[...] aliado daqueles que odeiam nosso país” (SWAYZE, 1965, p. 210), conforme um dos artigos. A pressão sobre o autor foi de tal

modo insistente que ele acabou por recusar o Prêmio Nobel. Mesmo assim, Pasternak foi imediatamente expulso da União dos Escritores e seu nome passou a ser evitado pela imprensa. *Doutor Jivago* foi publicado pela primeira vez na Itália e, somente alguns anos depois, com o colapso da União Soviética, começou a ser reconhecido pelos russos e publicado abertamente no país.

Outro livro proibido na União Soviética foi *O Mestre e Margarida* (1940), de Mikhail Bulgákov. Nascido em Kiev, Bulgákov trabalhou como médico voluntário durante a Primeira Guerra Mundial e, depois de viajar pela Rússia e pelo Cáucaso, estabeleceu-se em Moscou, dedicando-se ali à carreira literária. No final dos anos de 1920, o autor começou a ter problemas com a censura: “A veia satírica de sua obra e a sua posição cada vez mais conflitante com o regime stalinista fizeram com que fosse duramente criticado” (ALFAGUARA, 2009, não paginado).

Bulgákov teve mais de uma obra proibida pela censura, como é o caso das peças *Os Dias dos Turbin*, *O Apartamento de Zóika* e *A Ilha Vermelha*, que tiveram suas apresentações canceladas. Entretanto, o caso mais conhecido de censura contra uma obra de Bulgákov refere-se a *O Mestre e Margarida*. O autor levou cerca de dez anos na escrita do livro, e, quando finalmente as últimas revisões eram feitas, em 1940, Bulgákov morreu de uma doença renal, deixando seu romance inédito. Durante a produção da obra, o autor tinha consciência de que ela não passaria pela censura stalinista, e chegou inclusive a queimar a versão inicial. Contudo, como disse Woland, o diabo de *O Mestre e Margarida*: “Manuscritos não ardem” (BULGÁKOV, 2009, p. 325). Em 1973, 33 anos depois da morte do autor, o livro foi publicado na Rússia Soviética.

Em *O Mestre e Margarida*, o fantástico e a crítica social se entrelaçam para construir um enredo original e perturbador:

Em uma tarde de primavera, satanás e seu séquito diabólico decidem visitar Moscou. Encontram poetas, editores, burocratas e todo tipo de pessoas tentando levar a vida em pleno regime comunista. E nada será como antes; seu rastro de destruição e loucura mudará o destino de quem cruzá-lo (ALFAGUARA, 2009, não paginado).

Além disso, a narrativa é polêmica por tocar em questões religiosas, já que remete à história de Pôncio Pilatos e à crucificação de Cristo. O próprio diabo, na pele de Woland, é benevolente e acaba confundindo os limites entre bem e mau, assemelhando-se a Jesus. Em razão disso, os manuscritos de *O Mestre e Margarida* foram mantidos em segredo pelo autor durante o processo de escrita, e apenas seu círculo de amigos mais íntimo tinha conhecimento

da existência do romance. Apesar dos impedimentos, “[...] o livro sobreviveu por mais de duas décadas e, contra todas as previsões, tornou-se um fenômeno” (ALFAGUARA, 2009, não paginado).

Contudo, não apenas de escritores homens se ocupou a censura soviética. Anna Akhmátova, uma das mais reconhecidas poetisas russas, também enfrentou problemas com o governo bolchevique e sua obra foi impedida de ser publicada de 1925 a 1940. Sua poesia, caracterizada pelo tom intimista e confessional, possuía “[...] clareza e perfeição formal, simplicidade, ausência de metáforas, léxico compacto e temática cotidiana” (COELHO, 2008, p. 42). Akhmátova integrou o movimento acmeísta, fundado em 1913, que fez oposição ao Simbolismo e aos excessos do Futurismo. Os acmeístas acreditavam na “[...] necessidade do retorno ao Realismo, da devolução à palavra poética de sentidos bem claros e delimitados [...] e que ela fosse capaz de atingir o *acme*, isto é, a própria essência” (COELHO, 2008, p. 48). Não eram reacionários ou contrários às renovações, mas não concordavam com o “apagamento” da história e da cultura anterior à Revolução para que o novo governo pudesse inaugurar um “milênio de progresso”, conforme diziam os bolcheviques. Por essa razão, os escritores ligados ao movimento acmeísta não gozavam de prestígio nesse período.

Akhmátova, além disso, foi a primeira poetisa russa a escrever uma verdadeira poesia de mulher. As poetisas que a precederam, apesar de seu talento, ainda tentavam competir com os homens, “[...] praticando uma arte notável mas, do ponto de vista formal e temático, de cunho erudito e ‘masculino’” (COELHO, 2008, p. 53). Akhmátova, pelo contrário, assumiu sua feminilidade e deu vazão às emoções mais íntimas do comportamento da mulher a partir de uma perspectiva nova até então. Essa tendência ao depoimento pessoal, “[...] o individualismo que a doutrina oficial condenava como burguês e negativista, dando-lhe a pecha de ‘formalista’” (COELHO, 2008, p. 130), fez com que Akhmátova passasse a ser perseguida e sua poesia banida das editoras. Críticas contra a poetisa eram frequentes nos jornais e revistas da época:

A edição de 1929 da *Literatúrnaia Entsiklopédia* a definiu como “uma poetisa da aristocracia, que perdeu a sua antiga função na sociedade feudal, e não encontrou uma nova na sociedade socialista”. O autor do verbete viu-se forçado a admitir que Akhmátova possuía talento, mas via a sua obra como “reflexo da cultura decadente da nobreza”, e o “tom pessimista de seus escritos” como o resultado de “ela ter pertencido a uma classe moribunda” (COELHO, 2008, p. 150).

De seis livros (Iz Shiestí Kníg), uma de suas coletâneas de poemas, foi proibida e todos os exemplares recolhidos das livrarias. Dentre os poemas desse livro, estavam alguns que, aos

olhos dos censores, despertavam associações inoportunas: “Stálin ficara irritado com o fato de a coletânea ter vendido vertiginosamente, a partir do momento em que foi posta das livrarias, prova de que o público nunca a esquecerá [a autora]” (COELHO, 2008, p. 212). Por conseguinte, embora o livro tenha sido proibido, a procura por ele se intensificou, chegando ao ponto de um exemplar de segunda mão passar a custar 150 rublos, um preço alto para um livro.

Com a onda de patriotismo que surgiu com a Segunda Guerra Mundial, os poemas de Akhmátova voltaram a ser publicados, pois “[...] as autoridades moscovitas consideravam conveniente aproveitar o profundo envolvimento emocional, com a condenação do Nazismo, de uma intelectual cujo nome ainda era respeitado e amado por muita gente” (COELHO, 2008, p. 237-238). Essas alternâncias deixam claro, portanto, que as mudanças ideológicas do governo influenciaram profundamente o destino da literatura na União Soviética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se, ao fim deste trabalho, que os valores postos em ascensão pela ideologia do Partido refletiram na cultura da União Soviética e mudaram o rumo da literatura no país. A censura, como aparato do Estado, marcou como livros proibidos aquelas obras tidas como inconvenientes às ideias marxistas e revolucionárias e promoveu severas perseguições a seus autores. A repressão soviética, radicalizada por Stálin, significou mais do que a proibição em escrever, publicar e ler certos livros, mas representou, sobretudo, a tentativa de destruição e esquecimento de uma parte importante da História da Literatura Russa. Como percebe-se após a leitura de Fernando Báez (2006), trata-se da intenção de apagar uma identidade guardada nos livros.

Os livros proibidos pelo governo soviético, portanto, foram aqueles acusados de não colaborarem com o progresso da nação por sua falta de consciência política e por seu individualismo incipiente. Contudo, acredita-se aqui que a arte só deve ser julgada pela arte, e não empregada como função social. Segundo já afirmava Plekhanov, marxista russo contrário a Lênin, “[...] o escritor não pode usar a linguagem e os artifícios da argumentação e permanecer, ao mesmo tempo, verdadeiro à sua arte” (apud SWAYZE, 1965, p. 10). A utilização da literatura com a finalidade pedagógica de doutrinar implica justamente na anulação de sua essência.

Felizmente, os livros proibidos pelo regime soviético foram libertados das redes da censura e seus autores devidamente reconhecidos pelo valor estético e pela originalidade de suas obras. Hoje, é possível perder-se nas emoções que os poemas de Akhmátova proporcionam, experimentar o caos pelas ruas de Moscou com o séquito demoníaco, mas muito

cativante, de *O Mestre e Margarida*, e apreciar as descrições líricas do mundo que Pasternak constrói em *Doutor Jivago*. A arte, quando não lhe dizem o que fazer, mostra-se muito mais interessante.

REFERÊNCIAS

ALFAGUARA. Orelha do livro. In: BULGÁKOV, Mikhail. *O Mestre e Margarida*. Tradução de Zoia Prestes. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

BÁEZ, Fernando. *História universal da destruição dos livros: das tábuas sumérias à guerra do Iraque*. Tradução de Léo Schlafman. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

BULGÁKOV, Mikhail. *O Mestre e Margarida*. Tradução de Zoia Prestes. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

BUSHKOVITCH, Paul. *História concisa da Rússia*. Tradução de José Ignacio Coelho Mendes Neto. São Paulo: EDIPRO, 2014.

COELHO, Lauro Machado. *Anna, a voz da Rússia: vida e obra de Anna Akhmátova*. São Paulo: Algor, 2008.

FERRAZ, Heitor. Maksim Górkki e Infância: vida e obra. In: GÓRKKI, Marksim. *Infância*. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Abril, 2010. p. 295-310.

SWAYZE, Harold. *O controle político da literatura na URSS: 1946-1959*. Tradução de Oscar Mendes. São Paulo: Dominus Editora, 1965.

VOLKOV, Solomon. *São Petersburgo: uma história cultural*. Tradução de Marcos Aarão Reis. Rio de Janeiro: Record, 1997.

LETRAS E DIREITO: UMA DISCUSSÃO SOBRE O DANO EXISTENCIAL SOB O ENFOQUE DA REFORMA TRABALHISTA

Ma. Ivone Massola (UCS)
Dra. Cecil Jeanine Albert Zinani (UCS)

INTRODUÇÃO

O encontro interdisciplinar do Direito com a Literatura pode auxiliar, principalmente o operador do Direito, a preencher o vazio deixado pelo legislador que, ao criar a Lei 13.467/2017, conhecida como a Lei da Reforma Trabalhista, previu a expressão “dano existencial” como uma das espécies de dano extrapatrimonial trabalhista a ser indenizado, sem, contudo, na referida lei, conceituá-lo ou defini-lo.

Os tribunais do trabalho brasileiros, até o presente momento, vinham se valendo dos critérios doutrinários adotados pelo conhecido dano moral como fundamento reparador do dano imaterial que envolve o assédio moral e o dano existencial, pois não se tinha legislação a respeito do tema. Em um primeiro momento, poder-se-ia acreditar que a nova lei representou avanços. Porém, são necessárias algumas análises. Os critérios reparadores para o dano moral envolvem um binômio que toma em consideração (i) o lesado e sua necessidade de reparação, sem, entretanto, enriquecê-lo, e (ii) aquele que causou o ilícito, para que punido monetariamente não venha mais a cometer abusos, sem, contudo, empobrecê-lo. É o que prega o caráter pedagógico da punição civil para o Direito. Dentro dessa problemática é que se desenvolverá o presente trabalho, tendo como norte que a interdisciplinaridade, a qual une Letras e Direito, pode contribuir para que a sociedade como um todo avalie seus processos culturais, os quais, infelizmente, têm pautado este país com falta de ética, através de condutas sociais permeadas pela falta de escrúpulos. A leitura de obras ficcionais, se analisadas com a verossimilhança ao mundo real, podem ser conscientizadoras sociais? O trabalho ora proposto tem o escopo de contribuir para a discussão de que a união do Direito, área de cunho mais técnico, à Literatura, cuja visão é mais lúdica, poderá contribuir para uma sociedade mais justa.

A INCOMPLETUDE DO DANO EXISTENCIAL NO BRASIL E A SUBSIDIARIEDADE QUE A LEITURA PODE TRAZER

O dano existencial, quando visto sob a ótica das relações de emprego, caracteriza-se como um dano extrapatrimonial, sofrido pelo empregado, que ultrapassa os limites do

dissabor, gerando no obreiro um dano à sua existência ou à sua vida de relação, na medida que, em função do trabalho, esse empregado é tolhido do direito de conviver com seus familiares ou, ainda, obrigado a adiar ou mesmo desistir de projetos pessoais. O dano existencial é prejudicial ao ser humano, uma vez que fere a dignidade da pessoa humana, retirando-lhe o sentido de viver e agredindo os seus direitos de personalidade. Um e outro diferem em suma, o dano moral se refere ao sentir e o existencial, ao viver.

A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) é um Decreto-Lei promulgado em 1º de maio de 1943 e, como era de se esperar, nada mencionava a respeito de danos imateriais. Isto porque, na sua promulgação, vivia-se na era Vargas, e o que se objetivava era dar uma guarida aos trabalhadores brasileiros, com um mínimo de legislação para regular os contratos de trabalho, tais como os conceitos de empregado e empregador, direito a férias, regulamentação de jornada e outros dispositivos pertinentes à relação de emprego. A CLT foi criada para consolidar, em um único ordenamento jurídico, legislações esparsas que existiam no país até os anos 40. Isso inclusive justifica a nomenclatura, de “consolidação” e não de “código” do trabalho. Com o passar de mais de setenta anos da vigência da CLT, ela passou por várias mudanças, mas nenhuma tão significativa e com alterações tão profundas como esta de 2017. Assim, até o advento da Lei 13.467 de 13 julho de 2017, com *vacatio legis* de 120 dias, ou seja, passando a vigorar a partir de 11 de novembro, não se tinha nenhum dispositivo legal, assim entendido como inserido em lei, específico para se enquadrar o dano existencial, que é uma subespécie de dano imaterial.

O dano existencial nasceu na doutrina italiana e, posteriormente, passou a ser usado como fundamento para julgar casos submetidos à corte italiana, os quais envolviam danos à existência. Soares (2012) defende que as discussões nasceram nos anos 70 do século XX. Já Almeida Neto (2007, p. 17) diz que os italianos passaram a estudar a possibilidade de aumento das espécies de dano a partir do início dos anos 60, buscando ampliar o

leque de espécies de dano, sempre visando à orientação do intérprete, classificou [sic] uma nova espécie de dano injusto causado à pessoa, que foi então chamado de *danno alla vita di relazione* [dano à vida de relação], dano ao relacionamento em sociedade, à convivência.

Entretanto, não se tomando em consideração as datas de início dos estudos doutrinários italianos, de acordo com Soares, o conceito mais completo de dano existencial foi elaborado pela Corte de Cassação Italiana, na decisão nº 6.572, proferida em 24/03/2006, pela *Sezione Unite*, órgão máximo de jurisdição civil daquele país, que diz se definir como dano existencial o prejuízo que um ilícito

provoca sobre atividades não econômicas do sujeito, alterando os seus hábitos de vida e sua maneira de viver socialmente, perturbando seriamente sua rotina diária e privando-o da possibilidade de exprimir e realizar sua personalidade no mundo externo. Por outro lado, o dano existencial funda-se sobre a natureza não meramente emotiva e interiorizada (própria do dano moral), mas objetivamente constatável do dano, através da prova de escolhas de vida diversas daquela que seriam feitas, caso não tivesse ocorrido o evento danoso. (SOARES, 2009, p. 15).

No Rio Grande do Sul, a primeira decisão a condenar um empregador por dano existencial foi a proferida pelo Tribunal Regional do Trabalho da 4ª Região, datada de 2012, sob a lavra do Desembargador Federal do Trabalho José Felipe Ledur, no processo nº 0000105-14.2011.5.04.0241. A decisão condenou o empregador (um supermercado) a indenizar a sua ex-empregada por dano existencial, vez que lhe era exigida uma carga horária de trabalho extensa, fato que a impediu de acompanhar e dar suporte ao crescimento da filha.

Assim, até julho de 2017, não se tinha expresso na legislação brasileira qualquer expressão, ou mesmo menção, ao dano existencial. Para indenizá-lo nos casos propostos ao judiciário, usava-se como critério e fundamento de reparação os pressupostos do dano moral, o qual tem amplitude menor do que o dano existencial, pois enquanto este fere o fazer (ou não fazer) do empregado diante de um ilícito sofrido por parte do seu empregador, aquele faz referência ao sentir, ao sentimento que um ilícito lhe provoca. Dessa forma, até 2017, as reparações civis dadas ao trabalhador que sofresse dano existencial por parte de seu empregador eram feitas com base no disposto no Código Civil e na Constituição Federal. Porém, agora, o referido dano nasce no arcabouço jurídico brasileiro com o advento da Lei 13.467/2007, a qual inseriu na CLT o artigo 223-B, que dispõe: “Causa dano de natureza extrapatrimonial a ação ou omissão que ofenda a esfera moral ou existencial da pessoa física ou jurídica, as quais são as titulares exclusivas do direito à reparação.”.

Essa exclusividade expressa no artigo foi alvo de crítica por Silva (2017, p. 61), pois, para ele, “o art. 223-B refere que a vítima é o titular exclusivo para o ajuizamento da ação, de fato, mas isso se nós considerarmos que o evento morte está fora do alcance desses artigos”, isso poderia gerar uma dificuldade de exercício ao direito do lesado. Ressalte-se que a Constituição Federal, no artigo 5º, expressa que “XXXV - a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito”, o que tornaria, ao menos a expressão “titulares exclusivas”, inserida no artigo 223-B da nova redação da CLT, em inconstitucional.

Entretanto, o dano existencial surge no Brasil de modo incompleto: sem conceito ou definição do que a lei o considera ser, mas com valores de indenização tabelados, deixando-se entender que para tudo na vida há um preço. Isto porque o artigo 223-G, no parágrafo primeiro,

que também será inserido na CLT, disporá uma tabela de valores indenizatórios a quem sofre dano existencial, a saber:

§ 1º Se julgar procedente o pedido, o juízo fixará a indenização a ser paga, a cada um dos ofendidos, em um dos seguintes parâmetros, vedada a acumulação:
I - ofensa de natureza leve, até três vezes o último salário contratual do ofendido;
II - ofensa de natureza média, até cinco vezes o último salário contratual do ofendido;
III - ofensa de natureza grave, até vinte vezes o último salário contratual do ofendido;
IV - ofensa de natureza gravíssima, até cinquenta vezes o último salário contratual do ofendido.

Infelizmente, os valores brasileiros estão corrompidos a tal ponto que quem causar ou quem sofrer um ilícito de ordem existencial ou moral em âmbito trabalhista já saberá quanto isso lhe renderá, ou quanto isso irá lhe custar, fato que gera o embutir no preço do produto ou serviço uma possível indenização, e não o ideal de justiça, cujo objetivo é coibir a prática do ilícito que gere o dano existencial. O que lamentavelmente se percebe é que o legislador, talvez no afã de aprovar a lei da reforma com pressa, e sem discussões mais detalhadas, possa ter inserido a expressão “existencial” no texto sem sequer se preocupar especificamente com o seu significado e com a consequência de tal ato, até porque o instituto do assédio moral¹²⁵ está muito mais difundido na jurisprudência brasileira do que o dano existencial, que é um dano relativamente novo e foi contemplado no texto, ao contrário do assédio moral.

Silva (2017, p. 59) adota uma postura mais neutra a respeito das mudanças, pois, segundo ele

Para muitos, o esforço é válido, pois oferece um mínimo de previsibilidade, de parte a parte, e aumenta a responsabilidade de advogados e magistrados; para outros, o esforço é vão e somente alimentará a incerteza e a frustração dos que perderam seus entes queridos, suas chances de trabalho ou sua própria razão de ser.

No Brasil, até o advento da Lei 13.467/2017, a qual inaugura expressamente a possibilidade de que danos imateriais sejam indenizados, a prática do dano existencial era punida usando como fundamento a Constituição Federal de 1988. O artigo 5º, nos seus incisos V e X, dispõe que “V - é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem;” e, ainda, “X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação”. De acordo com o artigo 186 do Código Civil,

¹²⁵ Assédio moral é compreendido como a conduta abusiva dirigida ao empregado, seja por gestos, comportamentos, palavras e atitudes, feitas de forma repetida ou sistematizada contra a dignidade ou integridade psíquica ou física de uma pessoa, ameaçando seu emprego ou degradando o ambiente (clima de trabalho).

“Aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência, violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral, comete ato ilícito.”. O referido artigo é complementado pelo artigo 927 do Código Civil, o qual dispõe que todo aquele que cometer ato ilícito e “causar dano a outrem, fica obrigado a repará-lo.”.

Dentro dessa conjuntura de fatos, há que se fazer uso da interdisciplinaridade, pois ela é o ponto de encontro entre o movimento de renovar atitudes, buscando ampliar a visão conceitual dos sujeitos diante das falhas de uma área de conhecimento. Ela faz com que as pesquisas passem a utilizar conceitos de outras áreas e ciências. A expressão interdisciplinaridade vem de interdisciplinar, que segundo o dicionário Houaiss (2015. p. 551) é o termo "que estabelece relações entre duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento", os quais dizem o "que é comum a duas ou mais disciplinas".

Dessa forma, unir a Literatura ficcional com a doutrina jurídica do Direito, através da interdisciplinaridade, poderá efetivamente conceituar o dano existencial, fazendo com que o leitor, a partir da leitura dos textos, possa se vestir do sentimento experimentado pela vítima do dano existencial sem precisar passar pela dolorosa experiência de sofrer o dano. Conseguir esse efeito devido ao fato de que a verossimilhança do texto literário é capaz de preencher a lacuna de experiência de vida do operador do Direito, uma vez que nas páginas das obras literárias se descortinam tramas e histórias que permitem uma conversa entre o real e o imaginário, principalmente se pensarmos sob o aspecto de que culturalmente, no Brasil, criou-se a ideia de que tudo pode ser comprado e tem um preço.

A teoria do efeito, desenvolvida por Iser (O ato da leitura 1996 e 1999), pressupõe que a obra literária somente alcança significado com o ato da leitura e que os espaços vazios no texto permitem que o leitor preencha esses espaços através de sua vivência prévia. Sendo assim, “A ficção é a configuração apta para o uso do imaginário” (ISER, 2002, p. 948), a qual nasce de uma relação que se cria entre o autor e o leitor, descrita por Iser (1999, p. 10) como um jogo, pois

O autor e o leitor participam portanto de um jogo de fantasia; jogo que sequer se inicia se o texto pretendesse ser algo mais do que uma regra de jogo. É que a leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer as nossas capacidades. Sem dúvida há limites de tolerância para essa produtividade; eles são ultrapassados quando o autor nos diz tudo claramente ou quando o que está sendo dito ameaça dissolver-se e tornar-se difuso; nesse caso, o tédio e a fadiga representam situações-limite, indicando em princípio o fim de nossa participação.

O ato de ler necessita evidentemente de um leitor e este, se operador do Direito, com a leitura de textos ficcionais poderá ampliar seu universo de consciência, a fim de corretamente

avaliar e aplicar o que seja o dano existencial, imaginando ou fingindo sobre aquela prática de manifestação tão abusiva. O imaginar-se no contexto e páginas da Literatura dá poesia e leveza ao viver, como em uma espécie de jogo, que faz com que o fictício e o imaginário viajem no pensamento.

Para Iser (2013, p. 302), “Abrindo espaços de jogo, o fictício pressiona o imaginário a assumir uma forma, sendo, ao mesmo tempo, o meio de sua manifestação” e tal brincadeira pode fazer com que, de forma lúdica, se discuta e se pense sobre práticas sérias e comprometedoras da paz social, pois na leitura se pode criar um espaço de “como se”, que envolve o mundo empírico e a imaginação.

Portanto, a Literatura, com obras ficcionais ou pragmáticas, faz o leitor se inserir e se inteirar de informações provenientes de várias áreas do conhecimento e a teoria do efeito estético pode auxiliar a explicar essa relação, uma vez que “as noções sobre a interação do leitor com o texto formularam-se pela interdisciplinaridade promovida por Iser, ao examinar os contextos ficcionais e pragmático, sempre em seus aspectos de semelhança, oposição, distanciamento, proximidade.” (BORBA, 2003, p. 89).

É evidente que essa conjectura somente terá amparo se os textos ficcionais lidos tiverem a ver com a realidade que se vive ou que reflita o dano existencial, pois com a leitura se pretende ampliar a consciência. Para isso, é fundamental que o professor, com o uso da interdisciplinaridade, conduza as leituras dos acadêmicos, a fim de lhes ampliar os horizontes de vida, já que, unindo as Letras com outras áreas, entre elas o Direito, amplia-se o contexto de vida.

CONCLUSÃO

A Lei 13.467/2017 se propôs a tratar de um tema espinhoso, o qual se arrasta desde os anos 90 do século XX: modificar a legislação trabalhista a pretensão de modernizá-la, deixando-a mais contemporânea. Comemorada por uns, vista com desconfiança por outros, e pela maioria da população brasileira, com indiferença, o texto trouxe significativas alterações ao universo do mundo do trabalho e dos processos trabalhistas submetidos à apreciação do judiciário. Definir e conceituar o que é o assédio moral não foi uma das preocupações do legislador. Ao contrário, buscou-se usar a expressão de efeito “existencial” no texto, tabelando o seu valor, sem se preocupar efetivamente no que isso implica, pois o dano existencial é um tema extremamente profundo, já que fere aspectos sérios da existência do ser humano. Pela lei, interromper o nível existencial do ser humano tem um preço variável, em uma escala que vai de três a cinquenta salários do obreiro, dependendo da gravidade dos atos praticados.

O trabalhador submetido a práticas que levem ao dano existencial perde, muitas vezes, o sentido de viver. Dessa forma, aspectos interdisciplinares de diversas áreas do conhecimento precisam se unir e se integrar, com o objetivo de buscar a efetivação de uma sociedade justa e organizada no sentido de não mais se permitir ferir a dignidade da pessoa humana.

Assim, se a lei tabela, mas não define o dano existencial, cabe ao operador do Direito pensar em mudar seu foco evitando o pensamento de que na vida tudo tem um preço. É preciso perceber que na leitura de textos ficcionais é possível fazer com que a sociedade amplie sua visão acerca de problemas sociais tão sérios que machucam o meio social como um todo. Através das tramas que as personagens da Literatura nos contam, é possível sentir o que é o dano existencial sem necessariamente ter passado por essa experiência. Saber o que é, e sensibilizar-se com isso, é o primeiro passo no sentido de conscientizar toda uma sociedade para que coíba essa prática degradante, e, quem sabe, crie-se uma nova lei, mas dessa vez pensada para o que efetivamente a sociedade brasileira precisa: buscar a igualdade e a justiça nas relações, sejam elas entre particulares e as coletivas, pois esse é o caminho para um real Estado Democrático de Direito.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA NETO, Amaro Alves de. Dano existencial - a tutela da dignidade da pessoa humana. *Revista de Direito Privado*, 2007, p. 1-38 - mpsp.mp.br. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:kBQmlb_PZjoJ:www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_consumidor/doutrinas/DANO%2520EXISTENCIAL.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 28 out. 17.

BRASIL. *CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 07 nov. 2017.

_____. *Lei 13.467* de 13 de julho de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm>. Acesso em: 07 nov. 2017.

_____. *LEI No 10.406, DE 10 DE JANEIRO DE 2002*. (Institui o Código Civil) Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm>. Acesso em: 07 nov. 2017.

BORBA, Maria Antonieta Jordão de Oliveira. *Teoria do efeito estético*. Niterói: EdUFF, 2003.

HIRIGOYEN, Marie France. *Assédio moral: a violência perversa no cotidiano*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

HOUAISS, Antônio. *Pequeno dicionário Houaiss de língua portuguesa*. São Paulo: Moderna, 2015.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol 1. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol 2. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. *O fictício e o imaginário*. 2.ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

SILVA, Homero Batista Mateus da. *Comentários à reforma trabalhista*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2017.

SOARES, Flaviana Rampazzo. *Responsabilidade Civil por dano existencial*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

SOARES, Flaviana Rampazzo. *DO CAMINHO PERCORRIDO PELO DANO EXISTENCIAL PARA SER RECONHECIDO COMO ESPÉCIE AUTÔNOMA DO GÊNERO “DANOS IMATERIAIS”* in: Revista da Ajuris, Porto Alegre, v. 39, n. 127, p. 197-227, set. 2012. Disponível em: < <http://www.ajuris.org.br/OJS2/index.php/REVAJURIS/article/view/765> >. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. Tribunal Regional da 4ª Região. *Recurso Ordinário nº 0000105-14.2011.5.04.0241*, da Primeira Turma. Relator: Des. José Felipe Ledur. Julgado em 14 mar. 2012. Disponível em: <www.trt4.jus.br>. Acesso em: 16 jun. 2016.

EDUCAÇÃO LITERÁRIA X OBRIGATORIEDADE ESCOLAR: ALGUMAS POSSIBILIDADES

Ma. Izandra Alves (IFRS/UPF/CAPES)
Dra. Fabiane Verardi Burlamaque (UPF)
Me. Marcelo Lima Calixto (IFRS)

INTRODUÇÃO

Frequentar a escola nos dias de hoje, para muitas crianças e adolescentes, é um fardo pesado demais; um castigo dado a elas sem ao menos terem merecido. O espaço escolar, destinado ao aprender e ao ensinar é visto por grande parte (será a maioria?) de seus assíduos frequentadores como uma verdadeira perda de tempo. Será por conta das poucas mudanças na forma de ensinar? Será que é porque os saberes da escola não interessam àqueles que a frequentam? Como trabalhar com leitura e com literatura nesse contexto de obrigatoriedade quando o que se espera dessa prática é a reflexão e o deleite?

Ao se olhar para trás, vê-se que a lei da obrigatoriedade escolar no Brasil, datada do século XIX, surgiu já estabelecendo diferenças entre classes sociais (os que deveriam preparar-se para servir de mão-de-obra braçal e aqueles que seguiriam para o ensino superior) e interesses econômicos. Mesmo que se percebessem as intenções ideológicas relacionadas a questões religiosas e políticas se sobrepondo à verdadeira preocupação com os saberes desses menores, ainda assim era melhor tê-los na escola do que exercendo trabalhos pesados demais para seus corpos franzinos e ainda em formação. Contudo, a tarefa do ensinar para alguém que está sendo obrigado a aprender não se mostrava (e ainda não é) tão fácil quanto parece. Dessa forma, a rigidez disciplinar entra em cena a fim de contribuir no processo.

Passados muitos anos, a lei da obrigatoriedade escolar ganha mais força e tem intensificado a fiscalização com o intuito de que nenhuma criança e adolescente fique afastado dos bancos escolares. As políticas públicas brasileiras voltadas para a educação procuram reforçar a ideia da importância da matrícula e da permanência na escola, contudo, muitas famílias ainda mostram-se negligentes por inúmeros motivos que vão desde a necessidade de manter a criança em casa a fim de auxiliar no sustento da família, a impossibilidade de acesso às escolas, ou até o pouco caso e importância que dão ao estudo. Por outro lado, grande número de crianças e adolescentes que possuem condições de frequentar os bancos escolares encontram inúmeras barreiras que as impedem de manter com a escola uma relação de afinidade a fim de construir novas aprendizagens. Isso acontece por

inúmeros motivos, dentre eles o pouco atrativo que tem o espaço, bem como sua organização, que é nada convidativa (separados por nível e faixa etária, organizados em filas, de frente para um quadro branco) para uma geração que procura incessantemente a novidade e o movimento, ou então por, simplesmente, não considerar os saberes da escola relevantes para sua vida e, portanto, não os absorve.

Diante dessa realidade em que a escola está imersa, como a leitura e a literatura podem contribuir para que as crianças e adolescentes não se sintam castigados por estarem em um lugar que não gostariam, porém que são obrigadas por força de lei? Como a escola e os professores de Língua Portuguesa e Literatura lidam com essa questão? Como apresentar a leitura literária dentro desse contexto? A fim de responder e/ou dialogar sobre essas questões pretende-se discutir neste artigo alguns apontamentos, principalmente os dos pesquisadores Anne-Marie Chartier e Roger Chartier que contribuem para tornar a tarefa de apresentar a leitura literária para os estudantes uma atividade prazerosa e não apenas obrigatória.

OBRIGATORIEDADE ESCOLAR E LEITURA

A fila. A ordem. A disciplina. O giz e o quadro. O livro didático. Estes e outros costumes e instrumentos ainda são muito comuns na grande maioria das escolas brasileiras. Mesmo que os anos tenham passado, que o Brasil tenha deixado de ser colônia (ao menos teoricamente) e os investimentos na área educacional tenham crescido, percebe-se que quanto à estrutura e à sua organização, a instituição escolar pouco mudou.

Ao olhar para a história, nota-se que o surgimento da República não representou transformação social ou educacional, já que os esforços para que se fizessem formulações de uma política educacional voltada para a população foi superior às possibilidades existentes com a nova organização política republicana. Nesse sentido, de acordo com os escritos de Otaíza de Oliveira Romanelli (1986), no período inicial da República, o poder exercido pelas oligarquias rurais projetava, por sua vez, no sistema escolar, a mentalidade colonial; a burguesia industrial em ascensão tinha como referência a classe latifundiária. Assim, as classes emergentes não tinham afinidade com as camadas mais pobres da população e, ainda, viam a educação como possibilidade de preservação da estrutura aristocrática existente até então. A manutenção dessa estrutura era, portanto, muito conveniente para que se mantivesse a ordenação social pretendida pela burguesia e pela aristocracia. Esse quadro fortaleceu um sistema dual de ensino através de oportunidades educacionais diferenciadas, conforme a classe em que o indivíduo se encontrava: “de um lado, o ensino primário, vinculado às escolas profissionais, para os pobres, e de outro,

para os ricos, o ensino secundário articulado ao ensino superior, para o qual preparava o ingresso” (ROMANELLI, 1986, p. 67).

Nota-se, então, que a escola desde sempre foi o espelho da sociedade. Por representar as parcelas que a compõe, reflete a mesma organização e estrutura a fim de que cada grupo assumia também na escola o papel que lhe cabe. Assim, a ordem deve ser mantida, a hierarquia respeitada com rigor e os conteúdos seguidos à risca, sem fugir do currículo unificado, pré-estabelecido e que segue uma base comum.

Não se pode negar que o fato de obrigar as crianças a frequentar a escola é também uma forma de democratizar esse acesso que outrora era permitido apenas para a elite economicamente superior. Hoje, as crianças assistidas pela escola pública, têm direito à transporte, alimentação e material escolar, o que lhes confere, pelo menos na teoria, condições para o aprender. Diz-se na teoria, pois nem sempre a escola cumpre com seu papel de ensinar com o fim único da independência intelectual, ensinar para a libertação e para a construção de novos saberes. Em muitos casos, sabe-se que a escola apenas reflete ideologias que interessam ao sistema hegemônico de reprodução do conhecimento único, que forma mão-de-obra especializada para atender aos interesses do mercado.

Se a obrigatoriedade escolar tem lá seus problemas, deficiências e mazelas, a não frequência pode igualmente ser nociva aos pequenos. De acordo com pesquisa de Anne-Marie Chartier (2013), por volta de 1970 surgiu, nos Estados Unidos um movimento a favor do retorno à educação familiar. Diz a pesquisadora que

nascido das críticas a uma instituição esclerosada, que confunde os fins (o saber) com os meios (a escola), este movimento atraiu primeiramente aqueles que queriam subtrair seus filhos a seu mau funcionamento, assim como ao seu conformismo opressivo. (...) Querem também preservar seus filhos da violência escolar, da droga, dos riscos da delinquência. (CHARTIER, 2013, p. 21-22)

Muitas foram as polêmicas geradas a partir desse movimento que perde força por volta de 2007, em virtude de decisões judiciais que afirmaram ser as crianças não pertencentes a seus pais e que elas devem conviver com outras crianças a fim de se socializarem e receberem as informações e conteúdos que sejam adequados a ela e a sua faixa etária. As crianças precisam ter a oportunidade de contatar com outras iguais e diferentes dela a fim de trocar experiências e saberes, a fim de desenvolverem a prática de convívio social. Assim, a pesquisadora questiona: “o que é obrigatório, a escola ou o conteúdo?”. (CHARTIER, 2013, p. 22)

Infelizmente, mesmo com a lei da obrigatoriedade escolar, os dados da UNESCO¹²⁶ apontam um grande número de crianças afastadas das escolas e isso pode significar o aumento da criminalidade, da prostituição infantil e do uso de drogas. É, pois, esse um dos argumentos que o Estado faz uso para sustentar a ideia de que a escolarização não pode ficar a cargo e responsabilidade da família, pois muitas delas não possuem sustentabilidade econômica, emocional e social para tal.

Acredita-se que atender a todas as diferenças e necessidades de aprendizagem das crianças e dos adolescentes em idade escolar e que frequentam a escola é algo impossível. Contudo, o fato de serem atendidas pela escola, de lhes ser assegurado um tempo e um espaço destinado ao seu desenvolvimento intelectual merece ser observado atentamente pelos órgãos competentes. De acordo com Anne-Marie (2013), se a sociedade sabe indagar acerca dos problemas da não escolarização deve também questionar e estar atenta aos problemas que a obrigatoriedade faz emergir.

Dentre os problemas da obrigatoriedade da escolarização estão, principalmente, os baixos resultados em leitura e em interpretação textuais. Ser “obrigado” a aprender quando não se tem interesse pelo que é ensinado se torna algo não apreendido. É o que se nota hoje na maioria das escolas públicas brasileiras. O ensino da leitura, conforme apontam inúmeras pesquisas, tem se mostrado mecânico e sem sentido para os estudantes basta conferir os resultados para que se comprove esta afirmação. Se por um lado, as crianças e adolescentes são obrigadas a frequentar as escolas (o que é muito bom, pois as tira das ruas e dos trabalhos forçados), por outro, essas instituições deveriam também ser melhor assistidas por políticas públicas voltadas para a aprendizagem efetiva da leitura e da escrita, fim primeiro do ensino escolar.

Infelizmente, a leitura ainda é ensinada e cobrada na escola somente sob a perspectiva do professor e não do aluno; leituras estas deslocadas de suas realidades regionais e locais. Sabe-se que os interesses de ambos são distintos, assim como o modo de encarar as dificuldades do dia-a-dia também são. Por conta disso, indicar ou ordenar leituras sem que os alunos sejam consultados é uma prática que segue a lógica da obrigatoriedade escolar: uma tarefa enfadonha, que não contribui para o desenvolvimento intelectual do cidadão.

Ao seguirem a lógica da obrigação, os professores se veem presos a listas de livros pré-estabelecidas por um currículo ultrapassado e deslocado de contexto, ou o que é ainda pior, ao se tratar de anos iniciais, atrelados a livrinhos que procuram passar uma moral

¹²⁶ Informações obtidas no sítio: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/>

pedagogizante, acabando com a capacidade de imaginação criadora que estes pequenos leitores originalmente possuem, mas que, quase sempre, a escola abafa. Diante de tais constatações, cada vez se vê mais urgente a necessidade de driblar o currículo e a obrigatoriedade em prol da arte literária, da leitura que instiga, que emociona e questiona a fim de salvar os leitores das amarras do cânone e possibilitar a ele a abertura de novos horizontes que contemplem seu tempo e seus interesses.

A LEITURA LITERÁRIA E A LITERATURA NA ESCOLA: ENTRE O CURRÍCULO, A OBRIGATORIEDADE E O DELEITE

Uma das importantes reflexões acerca da leitura feita pelo pesquisador Roger Chartier (2012), aponta que se deve levar em conta a formação de uma cultura escrita após a difusão dos objetos impressos. É dessa forma, então, que a leitura iria além de uma mera prática da interação texto e leitor. Outros agentes entrariam nesse processo, como, por exemplo, os editores, os revisores, os funcionários de impressão dos textos, as livrarias, os meios de comunicação e a educação formal. O pensador francês se preocupa em enxergar a leitura como um processo coletivo de produção de sentido do texto, e não apenas como um efeito de um ato individual e silencioso.

O que se nota nas escolas, como já fora mencionado, é que o conceito tradicional de leitura, legitima o uso do cânone. Assim, os dados relacionados à leitura não seriam aplicáveis aos jovens que leem livros diferentes dos canônicos, pois estes, se apropriando de objetos diferentes, praticam a leitura fora do controle escolar. Chartier argumenta, então, que, para as ações escolares, é necessário se apoiar nessa não-leitura, como forma de conduzir o aluno a um acesso pleno a “textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e pensar” (CHARTIER, 2004, p. 103-104).

O modo de organização curricular prevê a leitura literária na escola. Por conta disso, excelentes livros de literatura, ou de leitura literária são enviados às escolas todos os anos (os didáticos também!). Onde está este material? Por que os alunos não leem estes livros? Como estão organizadas as bibliotecas escolares? O que os alunos leem, então? Os professores dialogam com seus alunos sobre as leituras que eles mesmos fazem (se é que fazem!)?

Os pequenos leitores logo que aprendem a ler mostram-se sedentos por novas leituras, pelo contato com novos livros. Por sua vez, seus professores procuram apresentar a eles uma série de novas e fascinantes histórias que os envolve cada vez mais e possibilitam a criação de uma infinidade de mundos imaginários e personagens fantásticas. Verdade? Em parte.

O que se sabe é que, infelizmente, nem todos os professores mediadores de leitura estão preparados e apaixonados para fazer da leitura um momento de profunda observação, reflexão, e apreciação da arte da escrita além de deixar-se emocionar e encantar por ela. Preferem, em contrapartida, apresentar aos alunos obras que procurem de certa forma ensinar aos seus pequenos algum tipo de lição, alguma obra que claramente possa servir para algo, ou seja, a chamada literatura pedagogizante.

Conforme discute a pesquisadora Anne-Marie Chartier em seu texto *Os paradoxos da obrigatoriedade escolar*, “os professores devem inventar permanentemente maneiras de ensinar que permitam aos alunos ver o valor e o sentido das aprendizagens que eles não podem por enquanto escolher” (CHARTIER, 2013, p. 28). Contudo, esse sentido do mundo e das coisas não passa por uma literatura que vise apenas doutrinar. Fala-se sim, de mostrar sentido no que se ensina através da beleza do texto, da magia das palavras e do encantamento das personagens com o intuito de que o leitor consiga identificar-se com elas. Acredita-se que através da identificação com o personagem ou com o enredo seja possível um olhar para dentro de si, uma possibilidade de se redescobrir e de se reconstruir enquanto pessoa.

O ensino da literatura na escola tem sido tratado de modo muito fragmentado e afastado da leitura literária. Isso acontece, principalmente, por conta das famosas listas de livros selecionados para as provas de vestibulares e que os professores se acham obrigados a cobrar. Tais listas são trabalhadas muitas vezes atreladas à periodização da literatura, ou seja, o texto visto somente enquanto elemento estético. Assim, deixa-se de lado a possibilidade de vê-lo como instrumento que possibilita a reflexão e a capacidade imaginativa; deixa-se de lado essa perspectiva em detrimento da pura análise estrutural, parte do currículo estabelecido por lei e, de certa forma, abraçado incontestavelmente por um grande número de educadores.

Além disso, as listas de livros solicitadas, em sua maioria, contemplam apenas o cânone, ou seja, os livros que os alunos (e os professores) não gostam de ler. Se os jovens, em sua maioria, não são leitores (pelo menos no que diz respeito às leituras escolares), como serão introduzidos ao cânone? Como empurrar ao jovem, leituras que para ele são maçantes se o professor jamais se mostrou interessado naquilo que ele lê? Por que ele tem que acatar as leituras do professor se este não valoriza as suas? O que se vê, então, é um grande distanciamento entre os envolvidos no processo de leitura e isso acarreta perdas nos resultados, pois o jovem leitor da atualidade não aceita mais tão passivamente (ainda bem) a verdade do professor e da escola como sendo a única. Assim, ao se afastar das leituras da escola, poderá ele afastar-se também das leituras literárias, pois não se vê representado nelas. O que se nota, então, é novamente a obrigatoriedade falando alto na escola através da cobrança da leitura que

o currículo estabelece em detrimento aos reais interesses dos jovens leitores que não ganham espaço no ambiente escolar.

É importante trazer presente reflexões acerca da pesquisa do professor francês Roger Chartier (2010) e do seu entendimento sobre a literatura, quando ele afirma ser ela uma manifestação específica dada a ver a sua relação com outras manifestações discursivas, estéticas ou não, na história. Assim, não se pode pensar a cultura escrita sem a presença da estética representativa da literatura, sendo que esta formou diversas concepções utilitárias, hoje, para o homem; como, por exemplo, a nação, os comportamentos sociais, a perspectiva de vida, a ética, a moral, a crença, o mito, etc. Por isso, as formas de olhar para a leitura literária na escola devem acompanhar as transformações sociais, já que a própria literatura procura representar, com valor estético, as distintas culturas.

O autor menciona, ainda, que busca enxergar a literatura também como um fato histórico (não somente estético ou ficcional) em que se inscrevem culturas de mundo diversas. Essa é a proposta de Chartier (2012) quando relaciona a literatura ao livro, por exemplo, ao relacionar as práticas de leitura a seus usos, o que condicionam uma particularidade de criações e experiências, as quais interferem até mesmo na crítica literária, pois contribuem com novos conceitos e reflexões acerca da arte literária. Assim, como a escola pode manter-se distanciada do novo perfil de leitores e de seus interesses de leitura? Os leitores de hoje, os jovens que desafiam seus professores por meio de seus gostos literários, fazem parte do grupo que contribuirá para traçar um novo percurso crítico da literatura; trata-se de abrir possibilidades para que a escola reveja “suas verdades literárias” e abra espaço para as novas possibilidades, através do diálogo.

No capítulo sobre o leitor em *A aventura do livro: do leitor ao navegador* (1998), Chartier argumenta que a apropriação dos textos é que daria meios para se conceber leitores: após a criação da imprensa e a difusão da leitura, os materiais impressos democratizariam o acesso ao conhecimento, o que formaria, neste caso, uma representação da “função leitor” (CHARTIER, 1998, p. 79). É possível notar melhor essa conexão em *Do códice ao monitor* (1994), texto que Chartier discorre sobre a mudança estrutural do suporte da leitura: a passagem do texto impresso (códice) para o texto digital (monitor) está reconduzindo o contato do leitor com a palavra. A tecnologia, neste caso, dá maior liberdade ao leitor, possibilitando que este manipule o texto de forma a interferir até mesmo na sua autoria.

Infelizmente, ainda se tem notado em muitas práticas pedagógicas um grande distanciamento entre os interesses do professor e os interesses do aluno no que diz respeito ao ensinar/aprender, entre o que se entende por ensino-aprendizagem. O aluno de hoje anseia

aprender os conteúdos que lhe devem ser ensinados, através de meios com os quais ele tem grandes afinidades, como, por exemplo, as tecnologias digitais. Em contrapartida, muitos professores ainda distantes desses mecanismos – ou por falta de condições financeiras, por falta de saber como utilizá-los ou ainda por acreditar que essas mídias atrapalham o aprendizado do conteúdo porque distraem os alunos – não possibilitam o contato de seus alunos com a riqueza do mundo virtual em suas aulas. Acredita-se que tal distanciamento se deva ao fato de que a ação pedagógica que contempla o uso de tais recursos exige, dos docentes, competências distintas das que estão acostumados a usar. Em contrapartida, a nova geração de discentes que ocupam os bancos escolares, hoje, anseia por uma nova cultura de transferência/construção/aquisição do conhecimento, embasada na aproximação/integração das TICS no processo ensino-aprendizagem.

Sabe-se que além do suporte, também mudou o modo como se lê, o lugar onde se lê. Desde o surgimento da imprensa, grandes são as transformações pelas quais a leitura vem passando. Do livro impresso, que possuía um tamanho grande, o que dificultava o transporte e por isso mesmo era disponível apenas para consulta em local restrito, passando para o livro de bolso, mais individual, permitindo uma leitura mais particular e com possibilidades de ser levado para qualquer lugar, chega-se, na segunda metade do século XX à leitura digital, o livro que está disponível na tela de um computador. Contudo, a tecnologia avança ainda mais e tem-se hoje a possibilidade de ter acesso a uma infinidade de livros e revistas, além de qualquer tipo de informação a qualquer momento e em qualquer lugar, através dos chamados dispositivos móveis.

É, portanto, sabido e inevitável que a sociedade vive a era da tecnologia, da digitalidade, da rapidez, da velocidade. Dessa forma, como a escola e o ensino da leitura e da literatura pretendem ficar alheios a essas modificações continuando a reproduzir velhas práticas leitoras? Como continuar a exigir dos alunos que somente devam utilizar o livro impresso por medo de que se distraiam com outras fontes de conhecimento durante suas importantes aulas de (quase sempre) história da literatura?

A leitura literária, assim como a simples decodificação de um texto informativo, também deve ser ensinada, dia a dia, em uma paciente e envolvente atividade. O ensino da literatura precisa ser dissociado, e com urgência, da periodização. Ela é importante, com toda a certeza, porém não pode se sobrepor ao texto literário ocupando o espaço deste em sala de aula. A leitura literária tanto para os pequenos como para os leitores maiores deve ocupar espaço importante nas aulas. Ler os textos em voz alta para os alunos deve ser uma prática também escolhida pelo professor. Ouvir bonitas e emocionantes histórias, arranjos de palavras em uma

sincronia quase que musical faz bem para aproximar os envolvidos no processo de educação literária. No entanto, mais do que ouvir apenas, é necessário que esse texto faça algum sentido ou tenha algum efeito sobre quem tem contato com ele. Desse modo, a obrigatoriedade deixa de estar em primeiro plano e não se sobrepõe aos prazeres que o texto literário pode proporcionar ou sobre as inúmeras possibilidades de ampliação de horizontes que ele pode abrir, ou ainda sobre as redescobertas que cada leitor pode fazer sobre si mesmo a partir das leituras que faz.

CONCLUSÃO

A lei da obrigatoriedade escolar garantiu às crianças a possibilidade de frequentar as escolas a fim de adquirirem uma certa formação e livrarem-se (pelo menos na teoria) dos trabalhos forçados e das crueldades das ruas. Para as famílias, trata-se de uma forma do poder público garantir o que elas próprias em sua maioria não poderiam fazer para seus filhos. Para o estado, uma maneira de garantir ideologicamente a permanência de um sistema hegemônico pautado na obediência a regras rígidas de comportamento e a conteúdos unificados que contribuem para o pensamento único.

Nesse contexto escolar em que a leitura é deixada de lado para que não se perca tempo e seja possível vencer os conteúdos estão inseridos muitos adolescentes e jovens leitores que omitem suas leituras por conta de que elas não serão aceitas pela escola. Trata-se de textos recheados de muita imaginação criativa onde fadas, bruxas, dragões e piratas transitam por universos ficcionais fazendo uso de muita aventura, mistério e sangue. E é, portanto, nesses mundos, muito mais agitados, atrativos e interessantes que os adolescentes preferem estar do que em uma aula de literatura tradicional, ouvindo explicações e características de textos com uma linguagem muito diferente da sua e, quase sempre, muito antigos os quais eles nem têm acesso. É assim que os estudantes obrigados a frequentar as escolas também se sentem na obrigação de ler algo que para eles não faz nenhum sentido.

Para os professores é um desafio muito grande estar frente a alunos dessa geração que têm acesso a informações e conteúdos que vão muito além das contidas no livro didático. Através das mídias digitais as quais estão ao alcance da maioria dos estudantes é possível hoje ter à disposição uma infinidade de informações em tempo real. Então, como pode a escola continuar fechando os olhos para estas mudanças e continuar com práticas leitoras totalmente ultrapassadas? Não aceitando as leituras dos alunos como parte da leitura escolar?

O ofício de instruir e mediar obrigatoriamente não é tarefa fácil, mas pode ser menos dramática e dolorosa se os professores aceitarem, como diz Anne-Marie Chartier (2013), o

depende como resposta para seus próprios questionamentos acerca do ensino escolar. Por se tratar de instituição de ensino e por ser ela a responsável por atender crianças, adolescentes e jovens em constantes mudanças não há uma única certeza para o que gira em torno da aprendizagem, principalmente no que diz respeito à leitura literária. Aceitar apenas as leituras ditas canônicas, as politicamente corretas é afastar os jovens leitores da boa literatura para sempre. Assim, o professor de literatura precisa estar aberto ao ouvir, como diz Anne-Marie, dispostos ao depende e possibilitar ao aluno a fuga da obrigatoriedade da leitura escolar canônica e trazer para a sala de aula as suas leituras a fim de socializá-las. Assim, percebendo que seus gostos são respeitados e valorizados pelo professor, outras leituras serão incluídas e, depende de como forem conduzidas as práticas leitoras, as leituras, antes obrigatórias e por isso mesmo, enfadonhas, podem deixar de ser para tornarem-se atividades prazerosas de trocas, de reflexões, de discussões e de ampliações de horizontes de expectativas.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Anne-Marie. Paradoxos da obrigatoriedade escolar. VIDAL, Diana Gonçalves;

FIGUEREIDO DE SÁ, Vera L; SILVA, Gaspar da. (Orgs.). *Obrigatoriedade Escolar no Brasil*. Cuiabá, MT: EduFMT, 2013, p. 21-38.

_____. *Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática*. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 2010, Fundação Victor Civita, São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/texto-anne-marie-chartier.pdf>>. Acesso em 15 de out. de 2015.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural entre práticas e representações*. Tradução Maria Manoela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. *Do códice ao monitor: a trajetória do escrito*. *Estudos Avançados* [online]. 1994, vol. 8, n. 21, p. 185-199. ISSN 0103-4014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141994000200012>. Acesso em 20 jun. 2013.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Edunesp, 1998.

_____. *Os desafios da escrita*. Tradução Fulvia Moretto. São Paulo: Edunesp, 2002.

_____. *A construção estética da realidade – vagabundos e pícaros na idade moderna*. *Tempo* [online]. 2004, n.º 17, p. 33-51. Disponível em http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg17-3.pdf. Acesso em 20 de out. 2015. [34] *Revista Mosaicum*, n. 18, Jul/Dez. 2013.

_____. *Escutar os mortos com os olhos. Estudos Avançados* [online]. 2010, vol. 24, n. 69, p. 6-30. ISSN 0103-4014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142010000200002>. Acesso em 18 de out. 2015.

_____. *Literatura e cultura escrita: estabilidade das obras, mobilidade dos textos, pluralidade das leituras*. Escola São Paulo de Estudos Avançados. 2012. Disponível em: http://www.espea.iel.unicamp.br/textos/IDtextos_138_pt.pdf., Acesso em: 17 out. 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*, 8ª ed., Petrópolis: Vozes, 1986.

METAFICIONALIDADE E DUPLICIDADE EM *BUDAPESTE*, DE CHICO BUARQUE DE HOLLANDA

Janio Davila de Oliveira (UFSM/CAPES)

INTRODUÇÃO - A METAFICIONALIDADE

Quando consumimos uma obra de arte, seja ela literária, pictórica, cinematográfica, musical ou de outra natureza, automaticamente assinamos um contrato de ilusão com o autor. Suspendemos nossa descrença, em troca, pedimos ao que autor nos conte uma narrativa que apresente coerência interna.

Um paradigma realista de arte sempre buscou uma representação do mundo que conseguisse o máximo de aproximação com o que vulgarmente tratamos como o real. Deste modo, na maioria das vezes, o narrador do romance realista buscou uma problemática neutralidade, tentando apagar-se da narrativa.

Cada vez mais, é possível perceber que esse contrato que mencionamos entre autor e leitor/expectador da obra, vem sendo rompido, seja no cinema, no teatro ou na literatura, por parte de muitos escritores/diretores. O motivo dessa quebra de contrato, muitas vezes acontece em nome de uma reflexão sobre o próprio fazer artístico. Essa reflexão, ou autorreflexão, vem recebendo diferentes termos nos últimos anos. Literatura narcisista, autorreferente, autorreflexiva, antiilusionista, são alguns dos nomes dados a esse processo. No artigo intitulado *A metaficção revisitada: uma introdução* (2012), Zênia de Faria traça um breve histórico da problemática em torno deste tema.

A História Literária registra, desde o século XVI, no Ocidente, o surgimento de um tipo de texto ficcional que se volta sobre si mesmo, que é uma ficção que contém, em seu bojo, questionamentos ou comentários sobre seu estatuto linguístico, narrativo e sobre seu processo de produção e de recepção. [...] Desde o último quartel do século XX, metaficção, narrativa metaficcional, ficção ou narrativa pós-moderna são os termos predominantemente utilizados para designar tais tipos de narrativas (FARIA, 2012, p. 237-238).

Ou seja, a obra de arte afasta um pouco o seu caráter ilusionista e passa a discutir com o leitor diretamente o seu estatuto de ficção. São muitas as formas em que a metaficção pode se manifestar. Podemos ter um livro escrito dentro do livro que lemos, enquanto o narrador discute os problemas do fazer literário, podemos encontrar uma narrativa em que o narrador

converse com o leitor diretamente, deixando claro que tudo o que está sendo contado ali não passa de ficção.

David Lodge aponta que, apesar de a metaficção não ser uma invenção moderna, ela tem sido um recurso em que muitos romancistas contemporâneos se mostram interessados “porque se sentem sufocados com seus antecedentes literários, oprimidos pelo medo de que tudo que tenham a dizer já tenha sido dito antes e condenados pelo ambiente cultural moderno a ter essa essência” (2009, p.214).

No seu livro *O espetáculo interrompido*, Robert Stam aponta a resistência que a autorreflexividade sempre encontrou na literatura e no cinema. A autorreflexividade causa, segundo Stam, um efeito antiilusionista, pois rompe com qualquer pretensão de verdade da obra. Conforme, Stam, pode-se perceber essa predileção pelo realismo em críticos como Ian Watt, por exemplo, que atribui a origem do romance moderno a Daniel Defoe. Auerbach insinuou por vezes que o romance alcançou precisão mimética com os grandes realistas do século XIX, enquanto Lukács venerava as formas do "realismo crítico". Ainda segundo Stam, a crítica fílmica também foi atingida pelo desconhecimento da tradição. Os elementos antiilusionistas de Godard foram criticados por muito tempo, considerados lapsos infelizes. André Bazin considerou o cinema ideal como aquele que contasse uma história de forma transparente, clara e perfeita (STAM, 1981).

A autorreflexividade pode se manifestar de diversas formas e em diversos níveis da narrativa. Ela pode se dar de forma mais explícita como no caso das obras em que o fazer artístico da própria obra em questão é comentado, ou se dar de forma mais indireta, quando temos uma obra em que algum dos personagens é um artista, por exemplo. É problemático afirmar que esse caráter autorreferente das obras é exclusivo do romance. Se pensarmos no teatro, em algumas obras de Shakespeare já podemos encontrar o que chamamos de *mise en abyme*, a peça dentro da peça. Em *Hamlet*, por exemplo, há a cena em que o herói pede a uma companhia teatral que encene a morte do pai. No cinema, Jean-Luc Godard fez dos filmes um dos principais temas de suas obras. Basta pensarmos aqui em *Le Mépris* (1963), filme que tem no seu enredo um roteirista, um diretor e um produtor tentando adaptar *A Odisseia* de Homero para o cinema.

Um dos estudos mais completos sobre o tema já publicados no Brasil foi o livro de Gustavo Bernardo, intitulado *O livro da metaficção* (2010). Na obra, Bernardo não deixa de fora o conflito entre realismo e metaficcionalidade.

Os defensores do paradigma realista se incomodam com a metaficção porque ela quebraria o contrato de ilusão entre o autor e o leitor, impedindo a suspensão da descrença tão necessária ao prazer da leitura. Entretanto o realismo pode ele mesmo ser percebido como uma espécie de máscara metafórica: quando desmascarado, revela-se metáfora (BERNARDO, 2010, p.40).

Um paradigma realista de arte sempre buscou uma representação do mundo que conseguisse o máximo de aproximação com o que vulgarmente tratamos como o real. Deste modo, na maioria das vezes, a narrativa do romance tradicional buscou uma problemática neutralidade, buscando narrar a história como um relato de acontecimentos que realmente aconteceram e não como um artifício da linguagem. Podemos pensar em *Moll Flanders*, de Daniel Defoe, em que o autor introduz a obra com uma nota explicativa em que assinala que tudo o que fez foi reunir as páginas de um diário encontrado.

O que podemos afirmar é que o que a metaficção faz, de forma direta ou indireta, é refletir sobre uma forma de *mimésis* ideal, sobre o papel da arte e, sobre nossa relação com ela. É também refletir sobre questões-chaves da teoria literária como a natureza da ficção e as possíveis relações entre mundo e literatura, questões que mesmo figurando nos livros de teoria e crítica modernas, ainda envolvem conceitos da antiga, mas sempre atual poética aristotélica.

METAFICIONALIDADE E DUPLICIDADE EM *BUDAPESTE*

O romance *Budapeste* é o terceiro romance de Chico Buarque, sucedendo *Estorvo* (1991) e *Benjamim* (1995). A obra problematiza diversos temas como autoria, fama literária, fragmentação da identidade, além de tecer uma acurada reflexão sobre o fazer literário, através de narrativas menores, dentro do romance, que vão progredindo até o ponto de criar uma situação de ambiguidade em que leitor já não consegue identificar instâncias como narrador personagem e diegese.

Budapeste é um romance em que a duplicidade predomina. Um homem com dois nomes, que se divide entre dois idiomas, entre duas mulheres, em duas cidades. A única coisa que permanece é a sua profissão de escritor, porém até esta será dividida ao final, quando alcança a fama em Budapeste, enquanto permanece um anônimo no Rio de Janeiro. José Costa, ou Zsoze Kósta na Hungria, se desloca durante a obra entre dois espaços que são o oposto um do outro, como o reflexo do espelho, que mostra a imagem invertida. O Rio de Janeiro de Chico Buarque é o oposto de Budapeste. A começar pelo clima. Enquanto o espaço carioca é marcado pelo calor com não raras cenas praianas, a cidade húngara é fria, sempre entre a chuva e a neve. Enquanto se afasta cada vez mais da mulher brasileira, Vanda, mais se aproxima da mulher húngara, Kriska. Seu filho brasileiro nem o reconhece, o enteado, filho de sua amante Húngara,

tem uma relação próxima com ele. No Brasil, escreveu uma autobiografia em que outro assinou recebendo os méritos, na Hungria, tem sua autobiografia escrita por outro e se torna famoso por uma obra que jamais escreveu.

O espelhamento que encontramos em *Budapeste* é uma ótima metáfora para o forte caráter metaficcional que encontraremos nessa narrativa, que mais que nos contar uma história, será uma reflexão sobre a sua própria composição. Gustavo Bernardo aponta o espelho como uma metáfora sugestiva para se falar de ficção. Segundo Bernardo, o espelho da ficção não reflete a realidade tal como ela é. Ele a inverte e nos leva para outro lugar situado além da realidade. A metaficção é um fenômeno estético autorreferente em que a ficção duplica-se por dentro, falando de si mesma (2010, p.11).

Budapeste não é narrado de forma linear. O primeiro capítulo conta uma parte da história situada em um espaço temporal mais adiantado, que alcançaremos páginas a frente. Esse processo, semelhante a *Cem anos de Solidão* de Gabriel Garcia Marquez, caracterizará a narrativa de *Budapeste* como circular. O romance nos adianta fatos que só serão esclarecidos páginas depois.

A partir do segundo capítulo, o leitor passa a saber mais sobre o narrador e protagonista da obra, José Costa. Já essas primeiras informações que recebemos do romance permitem ao leitor refletir sobre a autenticidade da narrativa, visto que Costa revela ser um *ghost-writer*, alguém pago para redigir textos que outros assinarão.

O fato de termos como protagonista um escritor, ou melhor, um *ghost-writer*, já muda a nossa percepção da obra. O narrador perde muito da sua credibilidade. Passamos a aceitar sua narrativa de modo mais desconfiado. Afinal, quem fala é um sujeito que escreve para outros assinarem. Logo, o leitor se depara com algumas questões: Seria aquela história assinada pelo seu verdadeiro autor? A história é de quem escreve ou de alguém que pode ter pago o protagonista para escreve-la? Neste ponto já podemos ter um exemplo claro do antiilusionismo apresentado pela narrativa. Estas questões postas pela obra, dificilmente seriam encontradas em um romance tradicional, em que o narrador esforça-se por conquistar a confiança do leitor.

Um dia o protagonista recebe na agência um convite para um Congresso mundial de escritores anônimos, a ser realizado em Melbourne. Após uma discussão com Vanda, resolve pegar um voo e ir ao congresso. O objetivo da estranha reunião era, ironicamente, discutir "ética, leis de imprensa, responsabilidade penal, direitos autorais, advento da internet" (BUARQUE, 2003, p.19). Por fim, acaba-se revelando para Costa uma espécie de válvula de escape para aqueles escritores anônimos poderem se vangloriar de seus trabalhos. "Aquilo

começava a lembrar uma convenção de alcoólatras anônimos que padecessem não de alcoolismo, mas de anonimato" (BUARQUE, 2003, p.20).

Leila-Perrone Moisés ao refletir sobre a literatura na cultura contemporânea, assinala que nesses eventos literários autores e obras são apresentados como espetáculo. Esses eventos parecem menos incluir leitores de livros, do que espectadores ávidos por autógrafos. Os escritores contemporâneos têm uma visibilidade maior que os de épocas anteriores. São incluídos nas categorias de "celebridade" e os mais "midiáticos" acabam tendo mais chances de vender livros, independentemente do valor literário da obra (2016, p.32- 33).

A grande mudança no comportamento do protagonista se opera justamente quando pela primeira vez uma obra escrita por ele alcança o sucesso. A autobiografia *O Ginógrafo*, assinada pelo alemão Kaspar Krabbe se torna best-seller elevando seu falso autor à categoria de celebridade, despertando a admiração até mesmo de Vanda, que sempre aparentou ter desprezo pela profissão do marido "que escrevia um catatau de coisas para ninguém ler" (BUARQUE, 2003, p.19).

Além da autobiografia de Kasper Krabbe, *Budapeste* apresentará outro tipo de ficção no seu interior. As ficções criadas pelo protagonista para preencher lacunas do seu conhecimento sobre os fatos. Em alguns momentos da história, como quando encontra um exemplar de *O Ginógrafo* com dedicatória de Kasper Krabbe para sua esposa Vanda, o narrador criará uma ficção com início, meio e fim e a que nós não poderemos acusar de inverossímil. Vejamos o exemplo citado.

Tomei um banho pelando, fiz a barba no chuveiro, aos poucos para mim ficava claro que o alemão me havia procurado na agência a fim de me contemplar com seu livro. [...] Sucedeu porém que, ao ser recebido por uma mulher de trinta anos, saía branca plissada e blusa sem mangas, cabelos castanhos, olhos negros, rosto, pernas e braços morenos, na sala varrida pelo sol poente, senti um súbito desejo de se vingar do homem generoso. [...] A Vanda, com efeito, estava prestes a se entregar ao alemão, e eu teria preferido não continuar imaginando semelhante cena. [...] Então Kaspar Krabbe falou: e a mulher amada, cujo leite eu já sorvera, me fez beber da água com que havia lavado sua blusa. E fechou o livro. E silenciou, ciente de que qualquer palavra a mais, oriunda de sua mente bruta, poderia gelar e endurecer a esposa de José, como talvez repugnasse a ela o contato de sua pele escorregadia. Possesso, Kaspar Krabbe saltou sobre a mulher sem se despir, deitou-a em L no sofá em L e dessa forma a possuiu. Ao consumir o ato gritou palavras góticas, depois perguntou como era mesmo o nome dela, apalpou o paletó atrás de uma caneta e assinou a dedicatória com letras enormes, como escrevem os cegos. E grafou Vanda com W, para atestar que por uma noite ela tinha sido Wanda, mulher de alemão; antes de bater a porta, teve a impressão de ouvir uma criança chorar no fundo do apartamento. (BUARQUE, 2003, p.84-87).

Apesar da longa citação, selecionamos aqui apenas um trecho da ficção criada por José Costa. No livro, ela se dá em 5 páginas, para logo em seguida ficarmos sabendo que ela não se confirma, o livro foi parar nas mãos de Vanda após um encontro profissional com o alemão.

As ficções criadas por Costa remetem às ficções que criamos no dia-a-dia. É como se nos lembrassem que a ficção não está presente apenas em romances, filmes e outras obras de arte. Criamos histórias o tempo todo, mesmo sem perceber, para dar conta das lacunas presentes no nosso conhecimento. A própria ideia de Eu pode ser colocada em questão. Quanto há de verdadeiro na imagem que construímos para nós mesmos e o quanto tem de ficção? Não vamos adentrar aqui na questão histórica presente na filosofia do quanto é possível ter acesso à verdade, mas precisamos estar cientes de que as linhas entre ficção e realidade não são tão bem delimitadas como muitas vezes imaginamos. Bernardo de Carvalho assinala que para confrontar as ameaças tanto do mundo, quanto de dentro de si mesmo, o ser humano reage fabulando, atribuindo sentido a tudo que se lhe apresenta sem sentido. É essa reação fabuladora que constrói a civilização e as suas instituições. A ficção, antes de ser diversão, é um escudo contra as ameaças internas e externas, obrigando-nos a narrar a luta do drama que nos constitui (2010, p.20).

O sétimo e último capítulo da obra é onde a narrativa deixa de lado seu caráter realista e atinge o auge do seu caráter metaficcional. Ao chegar em Budapeste, o protagonista é recepcionado por Kriska e pelo público no aeroporto como o grande escritor de um livro. Para a surpresa de Kosta e do leitor, o livro que rende as honrarias ao protagonista se chama *Budapest* e é descrito com as mesmas características de capa de *Budapest*, que tem na contracapa um espelhamento da capa, carregando o título *Budapest* e abaixo o nome Zsozé Kósta. "A capa furta-cor, eu não entendia a cor daquela capa, o título *Budapest*, eu não entendia o nome Zsoze Kósta ali impresso, eu não tinha escrito aquele livro (BUARQUE, 2003, p.167).

Deste modo, em *Budapest*, os elementos paratextuais adquirem grande importância para a narrativa. Ao referir-se à sua capa, o romance dá um novo sentido às possíveis interpretações, embaralhando categorias como narrador, personagem e autor. A partir deste momento, não temos mais certeza de que José Costa/Zsoze Kósta é o narrador principal da história. Na verdade, a obra acaba sugerindo que o protagonista é só um personagem criado pelo Sr..., o verdadeiro autor, não do livro que temos em mãos, deste não resta dúvida que o autor é Chico Buarque, mas do *Budapest* que há dentro do próprio *Budapest*. Aqui cabe perfeitamente a metáfora usado por Gustavo Bernardo para tratar da metaficção. Bernardo cita como exemplo, as basbuskas, popularmente conhecidas por nós como "bonecas russas". Estas bonecas se encaixam umas dentro das outras, de modo que quem brinca com elas vai as abrindo

até chegar na última, bem pequenina. Porém, esta está fechada, o que mantém a surpresa (2010, 31-32).

Através de seu jogo metaficcional, *Budapeste* dialoga diretamente com questões relacionadas à autoria. Talvez a primeira questão que chame atenção de quem acessa o romance seja o fato de ele carregar o nome de dois autores: Chico Buarque e Zsoze Kósta. Independente do nome da capa, somos obrigados a assumir que o Chico Buarque que tem seu nome na capa da obra não é o Chico Buarque pessoa, morador do Rio de Janeiro, engajado em causas políticas e com um histórico de lutas contra a ditadura militar de 64. Esse Chico Buarque é apagado para que sua obra romanesca surja. O nome estampado na capa do romance, como assinala Focault (2009), cumpre uma função classificatória, não passando de um autor de papel. Porém, ainda na capa há um outro nome, o de e Zsoze Kósta. Num primeiro momento poderíamos ler este nome como uma espécie de criação do autor Chico Buarque para problematizar a questão que já citamos acima, da confusão muitas vezes existente entre autor e narrador em primeira pessoa. Mas neste jogo de ghost-writers, acabamos por descobrir que *Budapest* não foi escrito por e Zsoze Kósta, e sim, pelo Sr., ou seja alguém sem nome, que apaga-se como indivíduo empírico para produzir uma autobiografia de um outro. Nesse jogo de bonecas russas, temos uma obra com vários autores e ao mesmo tempo com nenhum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos mostrar no presente texto como o romance *Budapeste* usa de sua própria linguagem e estrutura romanesca para refletir sobre seu caráter ficcional. Pode-se constatar que essa autorreflexividade da narrativa atinge vários níveis, começando pelo protagonista, um autor que sacrifica o seu nome pela escrita, passando por uma série de livros dentro do livro, pelas narrativas criadas pelo protagonista na tentativa de preencher lacunas, até culminar no capítulo final, no qual as principais categorias literárias se embaralham, tornando tênues as linhas que separam autor, narrador e personagem, de modo que resta ao leitor tentar interpretar essas lacunas.

Budapeste, como todo grande romance, está longe de ser uma obra que tenha como propósito responder a perguntas, ou corroborar teorias. Nada é dado pronto para o leitor no romance. Ao contrário daquele narrador clássico que pega o leitor pela mão para guiá-lo pelos caminhos da ficção, o (s) narrador (es) de *Budapeste* quase que pedem ajuda ao leitor para entender o mundo em que estão inseridos. E por sua vez, o leitor desacostumado a pensar na natureza dos mundos ficcionais, acaba sendo obrigado a ficar com mais perguntas do que tinha antes de abrir o livro.

REFERÊNCIAS

- BERNARDO, Gustavo. *O livro da metaficção*. Rio de Janeiro: Tinta Negra Bazar, 2010.
- BUARQUE, Chico. *Budapeste*. São Paulo: Companhia da Letras, 2003.
- FARIA, Zênia de. A metaficção revisitada: uma introdução. *Signótica*. v. 24, n. 1, jan./jun. p.237-251.2012.Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/18739/12292>>. Acesso em: nov. 2015.
- FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos III: Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- LODGE, David. *A arte da ficção*. Tradução Guilherme Da Silva Braga Porto Alegre: L&PM, 2009.
- PERRONE-MOISÉS, Leila. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- STAM, Robert. *O Espetáculo Interrompido: Literatura e cinema de desmistificação*. Tradução José Eduardo Moretzsohn. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

COLONIZADOR OU COLONIZADO? A IDENTIDADE PORTUGUESA EM UMA VIAGEM À ÍNDIA, DE GONÇALO

Ma. Jéssica Fraga da Costa (UFRGS)

“Bom português é sempre tudo.”
Fernando Pessoa

O AUTOR E A OBRA

Gonçalo Manuel de Albuquerque Tavares ou como é mais conhecido, Gonçalo M. Tavares é considerado atualmente um dos autores mais importantes de Portugal, da sua geração. Nasceu em Luanda (Angola) em Agosto de 1970, mas vive entre os portugueses desde os dois anos. Do seu lugar de origem acabou não possuindo recordações de infância, cresceu o conhecendo apenas por fotos e lembranças dos pais.

Muito elogiado pela crítica, teve sua estréia em 2001 com o *Livro da dança*. Recebeu alguns dos mais importantes Prémios em Língua portuguesa: o Portugal Telecom 2007; o Prémio José Saramago 2005 e o Prémio LER/Millennium BCP 2004 com o romance - "Jerusalém" (Caminho); o Prémio Branquinho da Fonseca da Fundação Calouste Gulbenkian e do Jornal Expresso, com o livro O Senhor Valéry (Caminho); o Prémio Revelação de Poesia da Associação Portuguesa de Escritores com Investigações. Novalis (Difel) e o Grande Prémio de Conto da Associação Portuguesa de Escritores "Camilo Castelo Branco" com água, cão, cavalo, cabeça (Caminho); na Itália o X Prémio Internacional Trieste 2008. Pela grande diversidade de sua obra, não há gênero literário em que se encaixe o escritor, ele costuma dividir seus livros em séries: O Reino, O Bairro, Livros Pretos, Enciclopédias, Blomm Books, Poesia, Estórias, Teatro, Arquivos e Investigações.

Em uma entrevista sobre seus escritos, para Anabela Mora Ribeiro, o escritor afirma que não gosta da ideia de que seja necessário que se escreva tudo absolutamente novo. Para ele os novos autores precisam revisitar os clássicos e reescrevê-los, pois apenas assim, novos grandes clássicos poderão surgir na literatura mundial.

A partir dessa forma de pensar a literatura Uma viagem à Índia é construído. Uma viagem à Índia é uma epopeia moderna. Esta epopeia não trata de uma coletividade, mas sim, de um homem só. Ela divide-se em dez cantos com número irregular de estrofes. Além disso,

não existem rimas. Ao final do livro há um subtítulo bastante significativo: *Melancolia Contemporânea* (um itinerário), o que segue a esse título, algo mais curioso ainda. Uma espécie de gráficos com palavras chaves de cada uma das estrofes da epopeia. Essas palavras chaves podem ser interpretadas como um resumo do que trata a estrofe, em questão.

Esta epopeia contemporânea desenha o percurso de um português chamado Bloom. Ele parte de Lisboa rumo à Índia, o percurso dura sete anos, de 2003 até 2010. Seu principal objetivo, que aos poucos vai sendo dito, era o de encontrar sabedoria, esquecimento e uma mulher. Cada um desses desejos estava de acordo com uma de suas faltas. Amara uma mulher que seu pai não aprovava. Perdera seu amor por ordens paternas e com isso, acabara com a vida de seu progenitor. Sendo assim, a personagem sentia a necessidade de buscar nas terras estrangeiras aquilo que perdera em sua terra, o amor por uma mulher, retirar de si as lembranças terríveis causadas por seu pai e ainda tornar-se sábio:

E basta – disse Bloom.
Começarás a perceber agora por que razão estou em viagem
e o que procuro:
procuro uma mulher porque quero esquecer
outra.
Eu amava uma mulher chamada Mary
-disse Bloom ao parisiense Jean M-
e o meu próprio pai mandou matá-la.
Eis a minha história. Síntese, síntese. E eis tudo (TAVARES, 2010,
p.155).

A viagem de Bloom tem várias paradas. A primeira delas é Londres, local em que acontecem inúmeras desavenças e contratemplos, alguns inimigos são conquistados e logo partir torna-se necessário. Ainda em terras inglesas, depois de sonhar com Paris, o personagem resolve ir para a França e durante um período longo sente-se bastante feliz. O próximo destino seria a Alemanha, seguida de Viena para finalmente chegar a seu objetivo inicial, a Índia. Depois de muita frustração, o protagonista volta a Paris e depois, para sua terra, Lisboa. Ao longo do percurso feito pelo protagonista pode-se observar variadas questões referentes a identidade luso. Algumas questões serão destacadas aqui.

A VIAGEM/FUGA: A IMAGEM DE SI

No ensaio “entre o próspero e o caliban: Colonialismo, pós colonialismo e identidade” Boa ventura de Sousa Santos discute sobre a identidade portuguesa destacando o quanto os lusitanos apresentam traços de colonizador e de colonizados concomitante. A partir desta ideia

do autor, procurar-se-á discutir a identidade portuguesa usando-se como referência o personagem Bloom, protagonista do livro *Uma viagem à Índia*, de Gonçalo M. Tavares.

Já nas primeiras páginas do livro os sinais do que aguarda os leitores, a primeira estrofe deixa claro o que não se pretende tratar, nada de monumentos ou objetos sagrados, muito menos a história canônica. Neste momento as negações são sublinhadas na epopeia, mostra-se tudo o que não haverá na trama:

Não falaremos do rochedo sagrado
onde a cidade de Jerusalém foi construída.
nem da pedra mais respeitada da Antiga Grécia
situada em Delfos, no monte Parnaso,

esse Omphalus – umbigo do mundo –
para onde deves dirigir o olhar,
por vezes os passos,
sempre o pensamento.
Não falaremos do Três Vezes Hermes
nem do modo como em ouro se transforma
o que não tem valor
- apenas devido à paciência,
à crença e às falsas narrativas.
Falaremos de Bloom
e se sua viagem à Índia.
Um homem que partiu de Lisboa (TAVARES, 2010, p.25).

Destaca-se que o assunto central será Bloom o roteiro será a sua viagem à Índia, partindo de seu local de origem Portugal. Além disso, é estabelecido o tempo em que tal ocorre, mesmo se tratando de uma epopeia, o ocorrido se dá em pleno século XXI. A decisão da viagem aos poucos vai sendo revelada e fica claro o quanto não havia muita saída à personagem. Bloom necessitava sair de Portugal. Ele levava consigo um segredo e este permanecera intacto durante todo o seu percurso. Sobre o segredo não se fala muito na parte inicial, apenas afirma-se que devido aos acontecimentos, o lusitano partia infeliz, não apenas por estar triste de ter passado por maus momentos, mas principalmente pela necessidade de ausentar-se de seu lar. Não estar em Lisboa deixava o protagonista desajustado, pois sentia-se inseguro diante esta ausência:

Nunca consegui esquecer, mesmo em pleno confronto
Que não estava na minha cidade,
Essa Lisboa familiar de onde parti há meses, cidade
Em que podia lutar com um homem na minha língua,
O que muito facilita os movimentos. (TAVARES, 2010,
p.100)

Segundo José Fafe (1993, p. 93) o sentimento de saudade é algo constitutivo do povo português. O movimento de sair de Portugal e ir rumo outros lugares também é algo que faz

parte da tradição lusitana, porém, o retorno sempre é a vontade de todos. Bloom mal saíra de Portugal e já sentira falta de sua casa.

Estando Bloom em Londres, ele passara por alguns percalços, fora enganado por pessoas que se mostravam amigáveis em um primeiro momento. O personagem sentia-se atingido, ofendido pela forma com que fora tratado: “Fui mal recebido em Londres, tentaram roubar-me os bens que em volume excedem o organismo, o que inclui dinheiro, roupas, a bela mala e alguns livros.” (TAVARES, 2010, p. 100). O protagonista sente-se injustiçado. Para ele os ingleses deveriam o receber bem e não se desfazerem de sua figura como acontecera. A impressão dada é que Bloom trata como uma obrigação dos demais povos de recebe-lo bem e que o contrário era tido como uma grande afronta.

É bastante curiosa a forma como o protagonista se porta em Paris. Se na Inglaterra, Bloom sentira-se hostilizado, na França, ele julgava estar em casa. Para ele o lugar lhe pertencia, fazia inclusive parte de si: “Bloom, de fato, está em Paris, mas Paris, de certa maneira, parece também estar em Bloom.” (TAVARES, 2010, p.105). Ele apodera-se dos hábitos locais tais como suas vestimentas, a língua e os costumes. Queria fazer parte daquele local que tão bem lhe fazia e para isso, procurava sentir-se o mais francês possível: “Sim, Bloom veste roupa francesa e procura também vestir as palavras do francês, acentuando a pronúncia.” (TAVARES, 2010, p.107). A personagem demonstra uma atitude que pode ser analisada pela perspectiva da vocação. Esta segundo Fafe (1993, p. 93) é um mito criado pelos portugueses de que eles teria a facilidade de se adaptar e de se transformar no “outro”. Porém, a conclusão que o autor tem é que na verdade, isso não passa de uma lenda, uma vez que mesmo tentando se integrar, os portugueses acabam sempre sentindo saudades de sua terra e de seus costumes o que faz com que a adaptação se torna impossível. Indo ao encontro com a lenda de que trata o estudioso, Bloom não mantém por muito tempo seu pensamento. Logo entende que é um português fora de casa e que jamais seria algo diferente. Isso fica claro na passagem em que conversa com seu amigo francófono Jean: “Mas o que importa, caro amigo parisiense, / É localizar-me. / Não sou o sítio onde estou agora, isso é claro” (TAVARES, 2010, p.121). Mesmo que fosse agradável a estadia na França, o protagonista sabe que na verdade ele apenas está fora de casa e estar consciente disso é o que era mais importante.

Eduardo Lourenço em *Identidade e memória* (p.10) discute sobre a identidade portuguesa e chega à conclusão de que o grande mal do povo lusitano é a sua hiperidentidade, ou seja, é a crença de que são messiânicos, os escolhidos. Essa imagem do bom português se faz presente em vários momentos ao longo da epopeia. Em Londres, ao deparar-se com os três homens que depois vieram a lhe trapacear, Bloom comenta sobre a inteligência que observava

no trio, ou melhor a falta dela que ironicamente o protagonista classificava como “ exuberante” (TAVARES, 2010, p.45). Em outro momento, já em Paris, a aparência do protagonista é exaltada: “Mas como Bloom é elegante.” (TAVARES, 2010, p.105). Mesmo estando desesperado, fugindo, com os sapatos e a roupa suja, ele ainda conseguia manter a sua postura de homem superior, a elegância ainda se fazia presente.

Há ainda um momento em que a personagem se coloca como alguém de extrema bondade e lucidez querendo dar a entender que jamais causaria mal a alguém: “Não sou ladrão- disse Bloom- /e quando a minha mão toca o ferro /Não é para destruir algo, mas para construir.” (TAVARES, 2010, p.). De acordo com a visão do protagonista, ele não destruiria de forma alguma algo, mas ao contrário construiria. Essa visão de si é totalmente desconstruída. Esse mesmo homem que pretende ser alguém melhor que procura a sabedoria e a fuga das más recordações, à mínima possibilidade acabará com a vida de uma mulher que inocentemente só queria estar ao seu lado. Após uma viagem frustrada, Bloom retorna para Paris. O amigo Jean para tentar fazer com que o português se sinta melhor depois das frustrações em terras ocidentais, organiza uma grande comemoração para recepciona-lo. Dentre os convidados, o lusitano conhece uma mulher que, segundo ele, logo mostra-se apaixonada. Depois de ter relações sexuais com a desconhecida, irritado sem motivos, Bloom mata friamente a mulher. Joga o corpo ensanguentado em um rio e segue a sua vida como se nada houvesse acontecido:

Mas foi Bloom, foi o herói Bloom
Quem matou a mulher
Que entrou já morta no lago com
Bolso completo com várias notas altas. [...]

E foi assim mesmo: o contato físico, de repente,
Enojou definitivamente Bloom
A mulher quis abraçá-lo; ele pegou
Numa parte mineral da natureza
E num único ato vingou-se dos longos dias
Sem vontade de agir.
A cabeça da mulher tornou-se disforme,
E o sangue provou ser um elemento
Que nos outros é quase imperceptível. (TAVARES, 2010, p.444)

Aquele homem pacífico de outrem sem qualquer explicação, além do desejo de matar, que se dizia incapaz de destruir algo, matou mais uma vez alguém que nenhum mal lhe causara. A atitude de Bloom pode ser analisada com base nas reflexões de Jorge Dias (2005, p.60). De acordo com o estudioso, o povo português é “paradoxal”. Ou seja, eles são contraditórios, mostrando-se ora de uma maneira e logo em seguida o totalmente contrário: “Os seus defeitos podem ser as suas virtudes e as suas virtudes os seus defeitos, conforme a égide do momento”

(2005, p. 60). Segundo Santos (2005, p. 61) no caráter português há um misto de “contrastes”, ou ainda o homem português possui certa “plasticidade” ou ainda a “[...] oscilação entre visões positivas e visões negativas da condição do ‘homem português’ [...]” (2005, p. 62). Assim são as atitudes da personagem, sempre muito contraditórias. Ele espera que as pessoas sejam boas com ele, como se fossem obrigadas a isso. Por outro lado, porta-se nem sempre de forma confiável, condena maus atos, mas comete inúmeros sem ao menos sentir algum tipo de remorso. Procura justificar suas ações como se para fazer o mal a alguém fosse justificável.

A IMAGEM VISTA ATRAVÉS DO ESPEHO: O OUTRO

Um outro aspecto da identidade portuguesa que merece destaque se refere a sua relação com os demais povos. De acordo com Lourenço (1999, p.10), a história retrata como um povo vive a sua relação consigo e com o resto do mundo. Segundo o estudioso é normal que certos povos vivam “confinados no amor de si”, porém, Portugal vai mais além, pois os portugueses são uma sociedade que vive “por dentro numa espécie de isolamento sublimado, e ‘por fora’ como o exemplo dos povos de vocação universal, indo a ponto de dispersar o seu corpo e a sua alma pelo mundo inteiro [...]” (1999, p. 11). Essa questão identitária sublinhada por Lourenço pode ser exemplificada por variadas vivências de Bloom. Pelos lugares por onde Bloom passa ele sempre espera que as pessoas o tratem bem, como se buscasse fazer amigos. Sua intenção de estabelecer amizades era com segundas intenções para que pudesse obter maior sucesso em sua viagem: “Quero ir para a Índia, pensa o nosso herói, e talvez um meio de lá chegar seja a amizade” (TAVARES, 2010, p.43). Sua primeira tentativa fora infrutífera. Procurara ser amigo de três homens que conhecera em Londres e para isso tenta explicar de forma atrativa o que ele fazia naquele país:

Bloom disse-lhes que do ponto de partida partira
e que do ponto de chegada não chegara.
Estava pois em caminho, em sítio intermédio,
longe da sua cadeira.
Procurava, enfim, coisas belas que lhe emprestassem saúde.
Explicou, depois, de modo sucinto não ser aceitável
[a existência
De um único médico feio, pois curar era o trabalho
De encantar o doente, e nenhuma fisionomia feia encanta (TAVARES, 2010, p.43).

Os cidadãos londrinos aos poucos foram acolhendo o protagonista e até aparentavam o querer bem. Dividiram com o forasteiro sua comida, bebida e deram-lhe um abrigo. Procuraram ser o mais amáveis possível, mostrando tudo o que estava ao redor para que o português pudesse conhecer melhor o que lhe era dado:

Ofereceram a Bloom descanso, frutas e água.
E como explicando tudo a um imbecil
Estrangeiro, disseram, apontando para cada coisa a seu
Tempo: a água é líquida, a fruta é sólida e esta cama
Que te oferecemos estará no estado em que estiverem
Os teus sonhos.
Em princípio – continuaram- o bom descanso pertence
[a um estado volátil
Mas a qualidade do sono é que decidirá.
Muito bem, disse Bloom.
(TAVARES, 2010, p. 44, 45)

Mesmo com o bom tratamento, Bloom, não sentia confiança no trio. O que era correto já que eles planejavam de roubar a sua mala com seus bens. No momento do ataque, o protagonista consegue fazer os assaltantes correrem, deixando o pai do grupo para trás. O trio, enraivado pela derrota planejaram desde a fuga a vingança, aquele não seria um momento de despedida, mas apenas uma pausa para mais sabores:

E Bloom finalmente deixou de os ver, o que não significa
que eles tenham deixado de existir,
pois se fosse obrigatório a cada momento
ver-se tudo o que existe, o mundo não seria mundo
mas concentração de todas as coisas
no mais pequeno espaço.
(TAVARES, 2010, p.59).

Mesmo buscando por onde passava afetividade, Bloom só encontrara praticamente aborrecimentos com os seus conhecidos. De todos os países que visitara apenas conseguira manter uma relação de amizade com poucas pessoas: Jean M. de Paris e Anish da Índia. Todos os demais se aproveitaram de alguma forma da situação já que o protagonista era um estrangeiro, em terras estranhas.

Ao chegar na Índia, seu destino desde o início, mais desapontamentos. Sankra, o indiano que o lusitano pensava ser o grande mestre que lhe ensinaria tudo sobre o mundo, a quem iria torná-lo um sábio, auxiliando a trilhar o rico caminho rumo à sabedoria, lhe dá um golpe por estar interessado em seus bens materiais. Desde a sua chegada, o protagonista não é bem visto, pois percebem as suas intenções que era se apoderar do que ele desejava, a sabedoria oriental:

Mestre Shankra, vejo que este homem
Anseia demasiado pela sabedoria,
em vez de a querer calmamente. Quer a sabedoria
Através do movimento, em vez de esperar
Por ela . Irá roubar-ta como se rouba uma
Galinha, porque é um homem forte e violento:

Viu morrer de perto e matou o que lhe estava
Mais próximo. Este homem é demasiado
Santo ou criminoso. Não confies em quem sofreu mais
Do que tu, sábio Shankra.
(TAVARES, 2010, p. 310)

Antes que Bloom pudesse fazer qualquer coisa, todos já estavam preparados. Assim como Bloom que estava de olho nos livros sagrados do mestre, Shankra estava de olho nos livros que o português carregava consigo em sua mala. Pede-se para que o lusitano entregue a sua arma para confirmar a sua história de sofrimento e desarmado, com um punhal em seu pescoço pegam o que lhe pertencia. Em troca, antes de ir embora, Bloom rouba um dos livros sagrados de Shankra.

Desiludido diante as falsas expectativas, Bloom é imerso em grande melancolia. Acreditara que indo até a Índia seus problemas estariam resolvidos e nada conseguira além de roubar um livro: “Da Índia não trago a imortalidade / (o que me fará falta, sem dúvida), trago, sim /Maus- tratos físicos e a perda definitiva das ilusões.” (TAVARES, 2010, p.368). Diante a situação, decide retornar a Paris acompanhado por Anish, único local que não lhe fizeram mal e onde fora bem recebido por todos.

Na França, o lusitano é recepcionado pelo amigo Jean com uma grande festa e um banquete. Além disso, o parisiense ainda arrumara uma mulher que estava pronta a satisfazer os desejos de Bloom, a fim de que ele pudesse se sentir melhor. Mesmo assim, mais uma vez ele não se sente bem. Em meio a uma crise existencial, acaba com a vida da mulher que segundo ele, mostrava-se apaixonada. Bloom mostrava-se chateado por não ser bem tratado, porém, quando o tratam bem, ele não sabe retribuir a gentileza.

CONCLUSÕES

Observando-se o protagonista Bloom, fica evidente o quanto ele representa variadas características do povo português. Mesmo que a epopeia de Gonçalo Tavares fale apenas de um homem e não de uma coletividade, este único homem representa a de certa forma a sociedade portuguesa, principalmente em seus maiores defeitos. Ele mostrou-se como um sujeito melancólico ao longo de todo o texto. A personagem apontou problemas com relação ao tempo, as suas lembranças, com o deslocamento e com as outras personagens com as quais cruzou durante o percurso feito.

O roteiro de Bloom, sua ida de Lisboa para a Índia simbolizou uma verdadeira peregrinação de um sujeito perturbado querendo encontrar a si, mas ao mesmo tempo, procurando apagar- se no que era possível. Ele tentou integrar-se, transvestir-se do outro, como

fez em Paris. Bloom tentou fazer amizades, criar laços de afeto com pessoas em diferentes partes do mundo. Porém, suas tentativas não funcionaram. Na maioria das vezes ele fora passado para trás. O que não quer dizer que o lusitano seja um “coitadinho”. Bloom mostrou-se em variados momentos como alguém dissimulado que não se importava com o próximo. Ele inclusive afirmara aproximar-se das pessoas com segundas intenções, já que elas poderiam tornar mais fácil a sua viagem para Índia.

Bloom exaltava-se durante todo o tempo, colocando-se como superior em relação aos demais povos que se deparou no seu deslocamento. O personagem mostrou-se irônico ao tratar dos seus conhecidos, querendo dar a entender que certas pessoas eram menos capacitadas, desprovidas de inteligência, ou ainda que não eram merecedoras da condição que ocupavam. Ele mostrou-se por vezes invejoso ou ainda ressentido. Como se apenas ele merecesse todas as boas oportunidades e que qualquer outra pessoa que a tivesse não fosse boa o suficiente para ocupar tal lugar.

Depois de toda a viagem realizada, Bloom retorna para Lisboa ainda pior do que partira. Além de não ter conseguido obter êxito em nenhum de seus desejos, ele volta para a sua terra com mais crimes em suas costas. Tudo que restou a personagem foram amarguras, tristeza, solidão- já que não havia ninguém o esperando, nem por amor, nem por ódio- e uma enorme melancolia. A melancolia tomara conta de boa parte da epopeia e desta forma, também a encerra. Esse é o sentimento que toma conta da protagonista e com esse sentimento ele segue nas ruas de Lisboa sem quaisquer perspectivas.

REFERÊNCIAS

FAFE, José Fernandes. *Portugal, meu remorso de todos nós*. Lisboa: Caminho, 1993.

LOURENÇO, Eduardo. Da saudade como melancolia feliz. In: _____ *Mitologia da saudade: seguido de Portugal como destino*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

LOURENÇO, Eduardo. *Nós e a Europa ou as duas razões*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1988.

SANTOS, Boaventura de Souza. Entre o Próspero e o Caliban: colonialismo, pós-colonialismo e interidentidade. In: _____ *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. Onze teses por ocasião de mais uma descoberta de Portugal. In: _____ *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 10ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, Ana bela Mora. Entrevista com Gonçalo M. Tavares. Revista Berlinda. Disponível em: <<http://www.berlinda.org/pt/pessoas/goncalo-m-tavares-odeio-a-ideia-de-que-tudo-o-que-se-faz-seja-novo/>> Acesso em: 12 mar. 2015. Não paginado.

TAVARES, Gonçalo M. *Uma viagem à Índia*. São Paulo: Leya, 2010.

O LATIM COMO ESTRATÉGIA RETÓRICA NA ORATÓRIA DE ANTÔNIO VIEIRA E DE DOM AQUINO CORRÊA

Jildonei Lazzaretti (UFSM)
Dr. Marcus de Martini (UFSM)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta comunicação consiste em uma breve abordagem de um dos aspectos investigados na pesquisa de mestrado “O Verbo se fez carne: a unidade retórico-teológico-política na oratória de Antônio Vieira e de Dom Aquino Corrêa”¹²⁷. De modo geral, o referido projeto de pesquisa propõe uma análise comparativa entre os sermões de Antônio Vieira¹²⁸ e os discursos de Dom Aquino Corrêa¹²⁹, identificando, nos textos dos dois pregadores, elementos da Retórica Antiga que, somados à tradição cristã da hermenêutica, possibilitaram o desenvolvimento de uma oratória sacra que visava à persuasão de seus ouvintes, considerados como destinatários da salvação, mas também enquanto indivíduos inseridos em determinada organização social e política, seja ela monárquica – no caso de Antônio Vieira – ou republicana – no contexto de Dom Aquino Corrêa.

No entanto, o presente trabalho restringe-se apenas a tratar de uma das partes da Retórica Antiga, aquela que se refere ao modo de expressão do discurso, a elocução, entre cujos recursos de ornamentação está a utilização de citações em latim. Nesse sentido, pretende-se demonstrar que a recorrência a essas sentenças latinas consiste em uma estratégia retórica que visa a maior adesão dos ouvintes.

Antes, porém, é necessário tratar da Retórica Antiga, compreendida como a arte da oratória dos antigos gregos e latinos, a qual se consolidou fundamentalmente a partir do pensamento de Aristóteles, Cícero e Quintiliano, cujo legado teórico permaneceu na cultura ocidental.

De forma muito sucinta, pode-se dizer que Aristóteles definiu a retórica como a “capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir” (ARISTÓTELES, 2005, p. 95). Partindo da perspectiva aristotélica, Cícero desenvolveu a

¹²⁸ Padre Antônio Vieira (1608-1697) foi um sacerdote jesuíta que exerceu grande influência cultural e política tanto no Brasil como em Portugal, durante o século XVII. Nascido em Lisboa, em 06 de fevereiro de 1608, Vieira veio com a família para o Brasil em 1614. Ingressou na Companhia de Jesus aos 15 anos, sendo ordenado sacerdote aos 30 anos. Por meio de seus sermões, tornou-se um dos maiores oradores de Língua Portuguesa (Cf. BESSELER, 1981).

¹²⁹ Dom Aquino Corrêa (1885-1956) foi um clérigo salesiano, natural de Cuiabá. Foi ordenado sacerdote em 1909, e, em 1915, com apenas 29 anos, foi nomeado pelo papa Pio X como bispo auxiliar da Arquidiocese de Cuiabá, tornando-se assim o bispo mais jovem de todo o mundo. Em 1917, devido a inúmeros conflitos internos no estado de Mato Grosso, Dom Aquino Corrêa foi indicado pelo então presidente da República, Venceslau Brás, como candidato ao governo do estado, a fim de exercer um papel conciliatório. E assim, com 32 anos, foi eleito Presidente do estado de Mato Grosso para o período de 1918 a 1922. Grande poeta e orador, Dom Aquino foi o primeiro mato-grossense a ser eleito para Academia Brasileira de Letras, em 1927 (Cf. COMETTI, 1993).

noção de um orador ideal, designada por meio da expressão *doctus orator*, aquele que deveria dominar tanto as técnicas linguísticas como também diversos temas relacionados à arte e à vida política. Quintiliano consolidou as ideias de Cícero, porém, advertiu que, para ser orador, “o elemento essencial é ser um homem bom. Como consequência, dele exigimos não apenas a posse de dons discursivos excepcionais, mas também todas as excelências de caráter” (QUINTILIANO apud MCLUHAN, 2012, p. 90). Assim, o *doctus orator* de Cícero passou a ser o *vir bonus dicendi peritus* em Quintiliano, ou seja, não bastava apenas ter o domínio de diversas áreas do conhecimento, mas era preciso também ter uma retidão de vida. Essa concepção de Quintiliano fez o ideal de eloquência ser muito benquisto pelos cristãos, já que exigia uma virtude moral perfeita. Tal visão fundamentou, ao longo da Idade Média, as representações do *Christus Rhetor*, em que Cristo era apresentado como o orador perfeito. Durante o Medievo, a Retórica se consolidou como uma das disciplinas do *Trivium* – Retórica, Gramática e Lógica (ou Dialética) – e com a criação dos seminários, durante o Concílio de Trento, é incorporada na formação eclesiástica¹³⁰.

Após essa breve e restrita contextualização acerca da Retórica Antiga e de sua presença na formação dos clérigos, é necessário abordar as partes constitutivas da Retórica, pois são fundamentais para compreender a formulação do texto oratório.

AS PARTES CONSTITUTIVAS DA RETÓRICA ANTIGA

A partir do legado de Aristóteles, Cícero e Quintiliano, os teóricos da Retórica Antiga concordam em identificar cinco partes constitutivas da Retórica: a invenção, a disposição, a elocução, a memória e a ação. Essas cinco partes estão propostas em função de dois elementos essenciais, que estão mais especificamente ligados ao discurso: o tema e a questão. Assim, as cinco partes referem-se à Retórica em sua totalidade, enquanto que os dois elementos referem-se propriamente à composição do discurso.

Em relação aos elementos essenciais de um discurso retórico, de forma sucinta, podem ser conceituados da seguinte forma: o tema é o assunto principal do texto; já a questão é o tema problematizado, ou seja, é quando o tema deixa de ser objeto de mera exposição e passa a provocar uma controvérsia. Nesse sentido, o tema está presente em qualquer texto, mas em um discurso retórico, o tema precisa se transformar em uma questão, tornando-se objeto de

¹³⁰ O primeiro seminário foi fundado em Roma, em 1564, pelo papa Pio IV, que confiou aos jesuítas a direção dessa casa de formação. O método de ensino dos jesuítas possui sua formulação clássica na *Ratio Studiorum* (1599), em cuja estrutura curricular pode ser constatada a centralidade da Retórica e da Literatura Clássica.

polêmica entre duas posições divergentes. Deste modo, o discurso retórico procura persuadir seus ouvintes a aceitar determinada posição acerca de uma questão.

Quanto às partes da Retórica, deve-se dizer que consistem, na verdade, em cinco operações principais da *techne rhetorike*: a invenção (em latim *inventio*, em grego *heuresis*), a disposição (em latim *dispositio*, em grego *taxis*), elocução (em latim *elocutio*, em grego *lexis*), memória (em latim *memoria*, em grego *mneme*) e ação (em latim *actio*, em grego *hypocrisis*) (Cf. BARTHES, 1975, p. 182).

A *invenção* é o momento de descoberta dos argumentos, após ter sido posta a questão. O orador busca o que vai dizer – “*quid dicat*” – bem como as provas para fundamentar o que será dito. Aristóteles argumenta que, na Retórica, tudo sobre o que não se tem provas é irrelevante. O filósofo grego também distingue as provas em intrínsecas¹³¹ (quando se comprova algo por meio de uma definição, divisão ou etimologia) e extrínsecas¹³² (quando se prova algo por meio de uma testemunha, fato ou objeto material). As provas intrínsecas derivam da formação e habilidade do orador enquanto orador; ao passo que as provas extrínsecas se apresentam ao orador, que toma posse delas e as reelabora, encaixando-as no discurso (Cf. TRINGALI, 2014, p. 135).

No entanto, não cabe à invenção apenas encontrar as provas e argumentos. Como atividade dialética, ela abrange duas operações: achar e julgar. Foi Cícero quem destacou esse duplo papel da invenção: “*invenire*”, isto é, achar os argumentos; e “*iudicare*”, ou seja, avaliar a relevância dos argumentos encontrados. Deve-se também mencionar que, na Retórica, nenhuma prova é incontestável, mas todas as provas são verossímeis, sempre admitindo a contestação. Até mesmo uma prova eventualmente verdadeira, no conjunto das provas, reveste-se do caráter da verossimilhança.

A segunda parte da Retórica é a *disposição*, que consiste na tarefa de organizar metodicamente o discurso. Após ter juntado criticamente seus argumentos na invenção, o orador precisa colocar cada coisa que vai dizer no seu devido lugar – “*quo loco dicat*” – a fim de que nada fique solto ou desconexo. Para isso, a disposição exige basicamente dois procedimentos distintos: 1) dividir o discurso em partes preestabelecidas; 2) distribuir o

¹³¹ As provas intrínsecas se dividem em lógicas e psicológicas. As *provas lógicas* se dividem em *dedutivas* (os silogismos, enquanto expressão de um raciocínio encadeado) e *indutivas* (os exemplos, que são relatados mediante a narração de pequenos fatos). Já as *provas psicológicas*, por sua vez, dividem-se em *éticas* (que transmitem uma imagem moral daqueles que estão envolvidos no discurso) e *patéticas* (que se referem às paixões e sentimentos que o orador explora e incita em seus ouvintes) (Cf. BARTHES, 1975, p. 184-205; TRINGALI, 2014, p. 135-148).

¹³² As provas extrínsecas estão baseadas no testemunho, que pode ser de uma pessoa, coisa ou evento. É entre as provas extrínsecas que se encontra a citação, a qual possibilita as relações de intertextualidade.

material encontrado em cada uma dessas partes, e dentro de cada parte colocar cada coisa no lugar mais adequado, de modo que todas as partes estejam em harmonia entre si.

Posteriormente, segue-se a *elocução*, que consiste no melhor modo de dizer o que se tem a dizer – “*quo modo dicat*”. A elocução é quando o orador registra (de algum modo) o material pesquisado e organizado. O modo mais comum e conveniente de registrar é escrevendo, redigindo o discurso. Como descreve Barthes, “uma vez encontrados e repartidos os argumentos maciçamente nas partes do discurso precisam ser ‘traduzidos em palavras’: é a função dessa terceira parte da *Techne rethorike*” (BARTHES, 1975, p. 212). Ou seja, nesse terceiro momento da Retórica, todo o empenho se concentra particularmente no nível da linguagem verbal. Aqui, nota-se que os estilos e figuras de linguagem influenciam significativamente na argumentação do discurso e, conseqüentemente, na persuasão dos ouvintes.

Cícero e Quintiliano elencam quatro características fundamentais a serem desenvolvidas na elocução: a adequação da linguagem, a correção gramatical, a clareza do discurso e sua elegância. No que tange à elegância ou ornamentação, deve-se destacar que a beleza do estilo não se trata da beleza pela beleza, mas de uma beleza funcional, que tem em vista reforçar a argumentação. Essas qualidades estéticas da linguagem são alcançadas principalmente por meio das figuras de estilo, utilizadas prioritariamente com uma finalidade retórica, e não apenas poética:

Na elocução, ao se buscar a elegância, as figuras acabam por ocupar uma posição central. (...) Na Retórica, o objetivo não é sobrecarregar um discurso com figuras desnecessárias, o que leva ao preciosismo, ao pedantismo. As “figuras de estilo” devem se converter acima de tudo em “figuras retóricas”, utilitárias na medida em que ilustram e ajudam a provar. Secundariamente, elas exalam um perfume poético (TRINGALI, 2014, p. 176).

Conforme observa Hansen (2013): “As três divisões – invenção, disposição, elocução – são propriamente verbais, dando conta da produção do enunciado. Quando pronto, recorre-se à *mneme*, memória, e à *hypócrisis*, *actio* ou ação, propriamente enunciativas e pragmáticas.” (p. 27). Assim, a quarta parte da Retórica, a *memória*, consiste na memorização integral ou parcial do discurso, decorando-o *ipsis litteris* ou retendo, no mínimo, seus pontos essenciais. Esse é o momento em que se confia à memória, aquilo que se inventou, dispôs e redigiu. Mesmo que a função principal da memória esteja ligada à enunciação, como destacou Hansen anteriormente, deve-se observar que ela também exerce influência sobre a produção do discurso, de tal modo que os antigos diziam que ela era o tesouro da eloquência, “*Thesaurus eloquentiae*”

(TRINGALI, 2014, p. 130). Tal importância é destacada por Quintiliano no *De Institutione Oratoria*¹³³, em que afirma que a disciplina retórica se baseia inteiramente na memória.

Por fim, a quinta parte da Retórica é a *ação*, que consiste na declamação do discurso diante do auditório. A ação compreende tanto a pronúncia como também a gesticulação. Assim, a primeira se destina aos ouvidos, e a segunda, aos olhos. Evidentemente, a voz possui primazia sobre os gestos, de modo que a gesticulação serve à pronúncia.

Em relação a essa divisão das partes da Retórica Antiga, este trabalho se concentra especificamente na terceira parte, a elocução, uma vez que, enquanto modo de expressão do discurso, é o momento em que o orador mobiliza os instrumentais linguísticos de modo a conseguir maior adesão de seus ouvintes.

O LATIM NA ELOCUÇÃO RETÓRICA

Antônio Vieira e Dom Aquino Corrêa se utilizam de inúmeros recursos estilísticos para expressar do melhor modo seus argumentos: recorrem a diversas alegorias; utilizam metáforas enquanto figuras que modificam o valor lógico de uma palavra; constroem uma “engenhosidade” no discurso, à medida que palavras “extremas”, ou semanticamente opostas, são associadas e relacionadas, impressionando o interlocutor pela habilidade e o primor linguísticos; e fazem diversas citações em latim, que estrategicamente funcionam tanto como um argumento afetivo quanto de autoridade.

Ao contrário do que muitos pensam, a recorrência ao latim não é um mero preciosismo formal, mas uma estratégia retórica. Os dois clérigos utilizam-se constantemente de citações latinas da Sagrada Escritura, de escritores eclesiásticos e de filósofos antigos, a fim de persuadir seus ouvintes. Nesse sentido, é como se as máximas latinas, nos sermões de Vieira e nos discursos de Aquino, estivessem dispostas como o “ápice” ou o “coroamento” de um raciocínio.

Para exemplificar esse aspecto, pode-se observar um trecho do *Sermão da Sexagésima*¹³⁴, de 1655, em que Antônio Vieira desenvolve sua argumentação relacionando a parábola do semeador com a missão do pregador, e conclui, ou “coroa”, seu raciocínio com a citação bíblica, em latim: “A definição do pregador é a vida e o exemplo. Por isso Cristo no Evangelho não o comparou ao semeador, senão ao que semeia. Reparai. Não diz Cristo: Saiu a semear o semeador, senão saiu a semear o que semeia: *Esse exiit, qui seminat, seminare.*” (VIEIRA, 2014, p. 36).

¹³³ Capítulo II do Livro XI das *Instituições oratórias*.

¹³⁴ Pregado em Lisboa, na Capela Real, depois de Vieira ter vindo da Missão no Maranhão, em 1655.

Também em Dom Aquino Corrêa, o latim aparece como ápice argumentativo, conforme pode ser constatado em seu discurso *Ciência e fé*¹³⁵, em que, pregando para médicos do Rio de Janeiro, o então arcebispo de Cuiabá relaciona a missão de cura, do Filho de Deus, com a cura física buscada pelos profissionais da saúde:

S. Lucas (...) no seu precioso livro, que são os “Atos dos Apóstolos” nos dá, por assim dizermos, na função médica, uma como síntese ou, ao menos, um distintivo da missão divina do Filho de Deus sobre a terra, e resume-lhe a vida inteira, dizendo que “passou pelo mundo fazendo o bem a todos e a todos sarando”: *pertransiit beneficiendo et sanando omnes* (CORRÊA, 1985, p. 167).

Ao utilizar sentenças em latim para justificar seus argumentos, os dois pregadores exploram estrategicamente dois atributos da língua latina: a autoridade e o ritmo.

Em relação à característica da autoridade, deve-se ao fato de ser o latim a língua da Vulgata¹³⁶, de diversos textos da Patrística e da Escolástica, bem como a língua oficial dos documentos do Magistério da Igreja e de suas celebrações litúrgicas. Nesse sentido, ao citar em latim, o orador agrega palavras mais contundentes que as suas, ou seja, insere as palavras da Escritura, da Tradição e do Magistério, que, para o católico, são os três instrumentos da Revelação de Deus. Assim, falando em nome de Deus, em latim, o orador exerce o papel de “profeta”, no sentido de que não fala por si mesmo, mas age como um mensageiro da autoridade divina.

Acerca do ritmo existente na língua latina, é necessário observar que ele se constitui a partir da associação entre sílabas longas e breves¹³⁷: “Para os clássicos, o verso resulta de combinações especiais de sílabas breves e longas, de cuja sucessão ordenada se obtém o ritmo” (COMBA, 2004, p. 307). Mesmo que os dois oradores aqui analisados utilizem citações latinas que, em sua maioria, não são de textos versificados, pode-se observar que, no modo como são utilizadas nos discursos retóricos, tais sentenças em latim ganham a aparência formal de versos, possibilitando que sejam proferidas com ritmo.

Essa utilização pode ser demonstrada no *Sermão da primeira sexta-feira da Quaresma*¹³⁸, de 1649, em que Antônio Vieira “cadencia” trechos do capítulo quinto do Evangelho de Mateus, como se fossem versos: “Difícultoso preceito: *Diligite inimicos vestros*

¹³⁵ Proferido na Catedral do Rio de Janeiro, aos médicos na festa de seu padroeiro, São Lucas, em 18 de outubro de 1936.

¹³⁶ Tradução latina da Bíblia, empreendida por São Jerônimo no século IV, e que foi declarada oficial pela Igreja no Concílio de Trento, com um decreto de 08 de abril de 1546.

¹³⁷ Conforme Júlio Comba (2004), a distinção entre sílabas longas e breves consiste no fato de que “uma sílaba longa era pronunciada pelos antigos romanos mais demoradamente do que uma breve” (COMBA, 2004, p. 30).

¹³⁸ Pregado em Lisboa, na Capela Real, em 1649.

(Mt 5, 44-45). Dificultoso motivo: *Ego autem dico vobis*. Dificultoso exemplo: *Ut sitis filii Patris vestri.*” (VIEIRA, 2015, p. 168).

O mesmo procedimento também se constata nos discursos de Dom Aquino Corrêa, como no já citado *Ciência e fé*, quando ele se refere aos milagres constatados pela medicina, relacionando-os com o livro dos Salmos: “Por eles (os milagres) é que Deus manifesta claramente a sua vontade, e são assim, de alguma forma, como se exprime o poeta dos Salmos, palavras maravilhosas de Deus: *verba signorum suorum.*” (CORRÊA, 1985, p. 168).

A partir disso, constata-se que, na oratória de Antônio Vieira e de Dom Aquino, a utilização frequente de enunciados latinos compõe como que a matéria sonora do discurso, contribuindo significativamente para a persuasão de seus ouvintes: “para os antigos, o ritmo da frase tem importância capital, pois é a música do discurso, o que torna a expressão harmoniosa ou tocante, sempre fácil de ser retida” (REBOUL, 2004, p. 115). Desta forma, o latim é utilizado como meio de persuasão afetiva, porque o seu “ritmo gera um sentimento de evidência próprio a satisfazer o espírito, mas também a conseguir sua adesão” (REBOUL, 2004, p. 116). Dante Tringali (2014) denomina esse fenômeno como “poetização da Retórica”, quando “a Retórica vai à escola dos poetas. (...) Com os poetas, os oradores aprendem a elaborar os discursos com elegância, com adornos, de modo a lograr efeitos artísticos e persuasivos” (TRINGALI, 2014, p. 277).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto acerca da recorrência às citações em latim, pode-se constatar que essa estratégia retórica – enquanto elemento constituinte da composição e ornamentação do discurso oratório – possibilitou que os dois pregadores buscassem a persuasão não apenas por argumentos racionais, mas também por meios afetivos.

Tal persuasão afetiva estava baseada fundamentalmente nos atributos de autoridade e de ritmo que a língua latina possuía no contexto da oratória de Vieira e de Dom Aquino. A partir da terminologia aristotélica, poder-se-ia dizer que essas citações em latim não funcionam como uma prova “lógica” (*logos*, razão), mas como um instrumento “patético” (*páthos*, paixão), que suscita as emoções e paixões dos ouvintes, explorando tanto a sua obediência à autoridade eclesiástica, enquanto católicos, como também a própria propensão do ser humano de aderir àquilo que possui harmonia e ritmo.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Retórica*. 2. ed. Trad. M. A. Júnior, P. F. Alberto e A. N. Pena. Lisboa: Imprensa Nacional, 2005.

BARTHES, R. A retórica antiga. In: COHEN, J. *et alii. Pesquisas de retórica*. Petrópolis: Vozes, 1975. p. 147-227.

BESSELAAR, J. V. D. *António Vieira: o homem, a obra, as ideias*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1981.

COMBA, J. *Gramática Latina*. 5. ed. São Paulo: Ed. Salesiana. 2004.

COMETTI, P. D. *Aquino Corrêa arcebispo de Cuiabá vida e obra*. Cuiabá: Libris, 1993.

CORRÊA, D. F. A. *Discursos*. Vol. II Tomo II. Brasília: Imprensa Nacional, 1985.

HANSEN, J. A. Instituição retórica, técnica retórica, discurso. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 33, p. 11-46, jul./dez. 2013.

MCLUHAN, M. *O trivium clássico: o lugar de Thomas Nashe no ensino de seu tempo*. São Paulo: É Realizações, 2012.

REBOUL, O. *Introdução à retórica*. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

TRINGALI, D. *A retórica Antiga e as outras retóricas: a retórica como crítica literária*. São Paulo: Musa, 2014.

VIEIRA, A. *Sermões*. Tomo I. Org. de A. Pécora. São Paulo: Hedra, 2014.

_____. Sermões. In: Franco, J. E. & Calafate, P. (Dir.). *Obra Completa Padre António Vieira*. Tomo II – Parenética. v.1. São Paulo: Loyola; Lisboa: Círculo de Leitores, 2015.

VESTÍGIOS CONFSSIONAIS EM *BOYHOOD*: A DESCOBERTA DA CULPA E DA VERGONHA

Me. João Pedro Wizniewsky Amaral (UFSM)

Boyhood (1997) é o primeiro romance da trilogia autoficcional *Scenes from Provincial Life*, do escritor sul-africano John Coetzee. Ele é seguido pelos romances *Youth* (2002) e *Summertime* (2009). *Boyhood* um romance cujos capítulos não estão ligados por uma sequência temporal narrativa. A divisão deles ocorre a partir de fragmentados episódios singulares que mostram experiências do protagonista John Coetzee, sempre apresentados a partir da consciência do menino. Esses episódios não estão isolados, já que, esporadicamente, há menções de eventos já acontecidos na narrativa. Então, como não há um conjunto definido de ações sequenciais, optamos por não estudar *Boyhood* de acordo com a ordem de seus capítulos, dando preferência, nesta dissertação, para uma análise do romance a partir de aspectos temáticos que se repetem durante a narrativa.

As autobiografias tradicionais, como estuda Philippe Lejeune (1989), são geralmente escritas usando primeira pessoa conjugada no tempo pretérito. Diferentemente destas, o sistema narrativo de *Boyhood* utiliza a terceira pessoa narrativa aliada ao emprego do tempo presente, o que permite que os sentimentos e as impressões do menino (a partir de sua consciência) sejam apresentados em um estado nascente. Assim, a narrativa privilegia o modo como esses sentimentos aparecem para John, de sorte que a situação específica dessa aparição é mais importante que as interpretações sobre essas experiências que, hipoteticamente, o narrador poderia fazer. As experiências de John adquirem um caráter de novidade e deslumbramento. Elas, entretanto, não representariam a mesma coisa para uma mente adulta.

Através dessas experiências o que parece ligar o enredo do romance são os episódios de vergonha e culpa. De acordo com John Bradshaw, a culpa e a vergonha muitas vezes são tidas como sinônimos, mas elas podem ser diferenciadas deste modo: "*Guilt says I've made a mistake; shame says I am a mistake. Guilt says what I did was not good; shame says I am no good*" (BRADSHAW, 1996, p. 2-3). Assim, a vergonha indica algo mais social, enquanto a culpa, para algo mais particular. No entanto, em *Boyhood* os dois sentimentos estão imbricados: tanto a culpa quanto a vergonha emergem em níveis particular e social.

Aliás, a culpa e a vergonha são dois sentimentos intimamente relacionados à confissão, como Coetzee, o autor, argumenta em seu artigo *Confessions and Double Thoughts*

(1985). Como, em *Boyhood*, não há um processo de confissão de fato, o método confessional – que, aqui, não possui o “eu confessional” – acontece na narrativa a partir de conteúdos recorrentes, que, no caso, podem ser representados pela culpa e pela vergonha.

Logo no capítulo 1 de *Boyhood*, podemos observar o primeiro contato do protagonista com o seu sentimento de culpa. A cena em questão vem depois da história em que a mãe de John decide aprender a andar de bicicleta. Ela, apesar da relutância de seus familiares, comprou sozinha uma bicicleta e aprendeu a andar pela cidade, aproveitando os momentos em que não havia ninguém na residência dos Coetzees. Contudo, apesar de seu esforço, o pai de John zomba de seu aprendizado. Até que um dia, de repente, a sua mãe desiste de andar com a bicicleta e John sente-se parcialmente culpado pelo que aconteceu:

Then one day, without explanation, she stops riding the bicycle. Soon afterwards the bicycle disappears. No one says a word, but he knows she has been defeated, put in her place, and knows that he must bear part of the blame. I will make it up to her one day, he promises himself. (COETZEE, 1997, p. 4)

Nessa passagem, John admite, entende e aceita a culpa passivamente, sem qualquer reflexão sobre o fato. É um sentimento que reflete a percepção de possessão do filho com a mãe. O seu desejo é que ela não ande de bicicleta e, mais, que não tenha desejos próprios. No entanto, esse desejo, passional e cuja causa ele próprio desconhece, não está sozinho, pois, profundamente, o menino percebe que, ao coibir a sua mãe, há uma injustiça profunda de sua ação repressora. Ainda assim, o protagonista aceita essa culpa.

Da mesma forma, não é exclusivamente John que trata a mãe de modo opressivo. Andar de bicicleta na passagem é percebido como um inquietante sinal de autonomia da mãe. Antes de nutrir o desejo de pedalar, o desejo dela havia sido o de ter um cavalo: “*His mother is restless too. I wish I had a horse, she says. Then at least I could go riding in the veld. A horse! says his father: Do you want to be Lady Godiva?*” (COETZEE, 1997, p. 2). O pai de John, por sua vez, não a apoiou em nenhum desses desejos libertários, reprimindo a esposa. Ele ironicamente compara-a com Lady Godiva, uma aristocrata inglesa do século XI, que, de acordo com uma lenda britânica, sensibilizou-se com a situação de sua comunidade, que sofria com os altos impostos criados pelo marido. Então o casal fez um acordo: Lady Godiva cavalgaria nua pelas ruas do vilarejo e o marido, por sua vez, retiraria os caros impostos para o povo de Coventry. De acordo com a lenda, enquanto Lady Godiva cavalgava, o marido ordenou que todos os moradores ficassem de olhos fechados. No entanto, uma pessoa olhou-a e, por consequência disso, ficou cego (AN ANGLO-SAXON TALE: LADY GODIVA, 2014).

Parte da culpa de John vem de uma velada complacência com as atitudes do pai. O menino nota que as piadas que o seu pai faz de sua mãe são agressivas, mas também não manifesta a sua contrariedade e indignação, sentindo que, de certo modo, ele está se posicionando a favor do seu pai. No entanto, a sua posição não reflete os sentimentos genuínos na sua relação com os pais, pois John é mais afeiçoado à sua mãe, como podemos observar na seguinte passagem.

So at the same time that he is irritated with her for her slowness and dullness, he clings to her as his only protector. He is her son, not his father's son. He denies and detests his father. He will not forget the day two years ago when his mother for the one and only time let his father loose on him, like a dog from a chain ('I've reached the limit, I can't stand it any more!'), and his father's eyes glared blue and angry as he shook him and cuffed him. (COETZEE, 1997, p. 79)

O menino coloca-se ao lado do pai, mas vários sinais textuais revelam como, ao mesmo tempo, na sua dependência, ele termina por contribuir na repressão da sua própria mãe.

He does not want her to have a desire of her own. He wants her always to be in the house, waiting for him when he comes home. He does not often gang up with his father against her: his whole inclination is to gang up with her against his father. But in this case he belongs with the men. (COETZEE, 1997, p. 4)

Temos aí a típica relação edipiana do filho que, ao aliar-se ao pai, afirma a sua “masculinidade” e ensaia o seu desligamento do feminino materno. Desse modo, o filho, ainda vulnerável, mas mesmo assim buscando negar essa vulnerabilidade, reprime todos os sinais de autonomia materna, porém jamais sem ser lembrado de sua dependência que, nesse acontecimento, desnuda-se na forma do sentimento da culpa. Justamente essa impressão de estar desnudado é que leva John à sensação de desespero, que vê, na aliança com o pai, uma forma de poder, negando uma alteridade feminina. A culpa do menino aparece, portanto, nesse reconhecimento de um artifício ilegítimo, ou seja, a sua concordância com a figura paterna. Ele sente que essa simpatia não é algo verdadeiro, mas é um ato de má-fé.

O mecanismo de defesa de John para evitar o sentimento de culpa, aliar-se ao pai para anular a figura da mãe, tem consequências para o caráter do menino. A criança cria uma barreira moral que não permite mostrar os seus verdadeiros sentimentos através de uma *persona* caracterizada pela dureza de caráter. Tal artifício é um estratagema hábil que ele utiliza para que a sua fragilidade não seja descoberta, lançando-o em um estado quase paranoico, pois temos a impressão de que nem o próprio John sabe o que de tão vergonhoso pode ser revelado a seu respeito, ainda que a própria ideia de ser exposto o envergonhe.

A passagem que conta um pouco dessa culpa de John está permeada por lacunas e silêncios. Sem explicação, subitamente, a mãe abandona a sua vida de ciclista. A própria bicicleta, logo depois, desaparece e ninguém fala nada a respeito (“*No one says a word*”). A conclusão do menino é de que ela foi derrotada e “colocada em seu lugar”, sem dar voz a sua mãe. As lacunas e os silêncios nessa passagem intensificam essa sensação de John de que houve algo de errado nesse episódio e, para ele, o que resta é aceitar a culpa nesse primeiro momento.

Em outra passagem, agora em sua escola, John mostra-se confuso ao presenciar a sua professora açoitando um aluno. Sente-se envergonhado só de pensar que possa ser fustigado na sala de aula por um professor. Isso acontece após a narração da professora Miss Oosthuizen chicotear o aluno Rob Hart, bonito e mais velho que os demais colegas, em quem ela bate com frequência:

Miss Oosthuizen flies into rages, calls Rob Hart out from his desk, orders him to bend, and flogs him across the buttocks. The blows come fast one upon another, with barely time for the cane to swing back. By the time Miss Oosthuizen has finished with him, Rob Hart is flushed in the face. But he does not cry; in fact, he may be flushed only because he was bending. Miss Oosthuizen, on the other hand, heaves at the breast and seems on the brink of tears—of tears and of other outpourings too.

After these spells of ungoverned passion the whole class is hushed, and remains hushed until the bell rings. Miss Oosthuizen never succeeds in making Rob Hart cry; perhaps that is why she flies into such rages at him and beats him so hard, harder than anyone else. Rob Hart is the oldest boy in the class, nearly two years older than himself (he is the youngest); he has a sense that between Rob Hart and Miss Oosthuizen there is something going on that he is not privy to.

Rob Hart is tall and handsome in a devil-may-care way. Though Rob Hart is not clever and is perhaps even in danger of failing the standard, he is attracted toward him. Rob Hart is part of a world he has not yet found a way of entering: a world of sex and beating.

As for himself, he has no desire to be beaten by Miss Oosthuizen or anyone else. The very idea of being beaten makes him squirm with shame. There is nothing he will not do to save himself from it. In this respect he is unnatural and knows it. He comes from an unnatural and shameful family in which not only are children not beaten but older people are addressed by their first names and no one goes to church and shoes are worn every day” (COETZEE, 1997, p. 5-6)

É a primeira vez na narrativa que o menino tem contato com a vergonha de forma explícita. Apresentado exageradamente pela consciência do menino, o sentimento aparece de forma esmagadora, como se fosse insuportável para John sentir vergonha numa situação banal. Esse sentimento aparece, aqui, por meio de uma projeção hipotética. John sente vergonha não por estar apanhando ou por ver um colega apanhar, mas simplesmente por imaginar a possibilidade de ser açoitado em sala de aula e não de estar apanhando.

O sentimento de culpa surge por meio dessa experiência peculiar, mas, num mergulho da percepção de John, descobrimos que ele vê a vergonha com um mal próprio de sua família.

O menino caracteriza os Coetzees como uma família *shameful* - vergonhosa ou cheia de vergonhas – e *unnatural* (não-natural), por não praticarem a punição física contra as crianças, não irem à igreja, por chamarem os velhos da família informalmente pelo primeiro nome e por usarem sapatos todos os dias. Com isso, o sentimento de vergonha torna-se paradoxal para John, pois ele tem vergonha de apanhar na sala de aula e, ao mesmo tempo, tem vergonha de ser criado em uma família que não bate em crianças.

John afirma que a sua família é *unnatural*, adjetivo que, no inglês, desde Shakespeare, está associado a algum tipo de tara. Para o menino, contudo, o termo refere-se à inaptidão de sua família para exercer o poder “natural” da violência. A família “natural”, ou “normal”, para John, seria aquela capaz de praticar a violência, seja infantil ou não, pois isso era algo comum no contexto de várias famílias sul-africanas daquela época, inclusive nas escolas. No capítulo 3, John explicita esse indicativo de comparação entre a naturalidade ou a normalidade familiar e a violência na frase “*he wants his father to beat him and turn him into a normal boy*” (COETZEE, 1997, p.13).

É *unnatural* também o estranho hábito da família Coetzee de usar sapatos todos os dias. Na família Coetzee, tudo é tratado com excessivo cuidado e zelo, fazendo com que John tenha um choque de realidade quando observa situações opostas em outros ambientes, como a escola ou as ruas de Worcester. A violência na África do Sul daquela época impõe-se e parece ter uma força própria na sua consciência, oferecendo-se como a realidade inextricavelmente incompatível.

A vergonha de sua família incide de forma individual sobre o menino. John, apesar de ter dificuldades em socializar-se e em manter boas relações com o seu núcleo familiar, quer seriamente ser respeitado na escola. Esse lugar é considerado sagrado pelo menino, uma vez que ele não consegue imaginar sequer uma professora tendo vida fora da escola, por exemplo. O fato, então, de a família não praticar atos de violência infantil contradiz as práticas pedagógicas dentro de sua escola, onde o menino passa uma imagem impecável e indefectível.

John também tem dificuldade para identificar a qualidade dos sentimentos dos outros, seja por ingenuidade ou inexperiência. Quando a professora está açoitando Rob Hart, John consegue perceber que há algo estranho acontecendo entre a professora e o aluno, mas isso é algo que está fora de seu alcance, como podemos ler na frase “*there is something going on that he is not privy to*”. Essa cena é ambivalente, já que podemos lê-la tanto por um viés sexual como um retorno à infância. Se, por um lado mais pornográfico, vemos a professora transferindo a sua paixão desgovernada para atos violentos em relação a um aluno bonito e mais velho, por um lado mais infantil, vemos o retorno de uma relação entre a mãe e um filho neném,

com figuras como a submissão do menino que se curva para a palmada e as nádegas à mostra. Considerando essas possíveis leituras, John sente vergonha no segundo caso, ao temer voltar ao estado infantil, sem qualquer independência.

Como notamos, por muitas vezes o menino John Coetzee julga que sua família é culpada por esses momentos embaraçosos que sente. Mas nem sempre esta justificativa é cabível, como por exemplo notamos no capítulo 8 um episódio em que podemos associar o sentimento de culpa ao desejo pessoal e às injustiças sociais da segregada África do Sul da década de 1950. Enquanto John caminha pelas ruas de Worcester com a sua mãe, ele avista um menino negro que desperta desejos ainda incompreensíveis para si mesmo. Como o entendimento de seu próprio desejo ainda é incipiente e pueril para John, ele compreende mais o impacto que o desejo pode ter do que a sensação em si. O protagonista afirma acreditar que essa experiência será marcante em sua vida, mesmo que nunca mais veja esse menino negro.

John praticamente tem uma epifania ao ver o menino. O protagonista descreve o corpo dele como perfeito, com nádegas delineadas, além de invejar a liberdade que o rapaz possui: John entende que esse menino negro pode até escolher não frequentar a escola e preferir atividades do mundo adulto, como atos sexuais. John tenta organizar os seus pensamentos e criar uma explicação coerente para justificar as suas impressões sobre o menino que o fascina, mas percebe que toda a sua linha de raciocínio acaba em um tom autoacusatório, retornando à culpa para si mesmo. O sentimento de culpa, neste caso, acontece em relação a John com os seus próprios desejos, que estão ligados à figura do menino negro.

That is how the questioning always works. At first it may wander here and there; but in the end, unfailingly, it turns and gathers itself and points a finger at himself. Always it is he who sets the train of thinking in motion; always it is the thinking that slips out of his control and returns to accuse him. Beauty is innocence; innocence is ignorance; ignorance is ignorance of pleasure; pleasure is guilty; he is guilty. This boy, with his fresh, untouched body, is innocent, while he, ruled by his dark desires, is guilty. In fact, by this long path he has come within sight of the word perversion, with its dark, complex thrill, beginning with the enigmatic p that can mean anything, then swiftly tumbling via the ruthless r to the vengeful v. Not one accusation but two. The two accusations cross, and he is at their point of crossing, in the gunsight. For the one who brings the accusation to bear on him today is not only light as a deer and innocent while he is dark and heavy and guilty: he is also Coloured, which means that he has no money, lives in an obscure hovel, goes hungry; it means that if his mother were to call out 'Boy!' and wave, as she is quite capable of doing, this boy would have to stop in his tracks and come and do whatever she might tell him (carry her shopping basket, for instance), and at the end of it get a tickey in his cupped hands and be grateful for it. And if he were to be angry with his mother afterwards, she would simply smile and say, 'But they are used to it!' (COETZEE, 1997, p. 60-61)

A passagem mostra como funciona a linha de pensamento de John ao descobrir-se na afeição por aquele menino negro. O seu pensamento possui influência religiosa, pois ele

compara o prazer com a culpa, o que está ligado ao paradigma cristão do pecado. Embora os Coetzees, como afirma o menino, não sejam praticantes de qualquer religião, a escola em que John estuda possui relações diretas com a igreja e daí vêm as suas referências para chegar a tal comparação. A sua educação protestante de pequeno burguês sedimentou-se no menino, expulsando das práticas familiares qualquer tipo de fruição pura e simples da vida. Portanto, em qualquer experiência desse tipo por que o menino passa, há a presença do paradigma cristão regulando as suas atitudes.

Os desejos que John sente são chamados de *dark desires*, ressaltando o quão nebuloso são esses impulsos e o quão difícil é, para ele, compreendê-los. Para o menino, sentir prazer é sentir-se culpado e, portanto, é ser um pecador. Em outros termos, só o fato de possuir desejos, algo natural, sobretudo para uma criança, atormenta-o, já que John crê que isso não é natural. A culpa que observamos nessa passagem não acontece em relação a seu comportamento do menino perante sua família, como vimos em exemplos anteriores, mas em relação ao desejo que sente pelo menino negro. A incapacidade de John para entender os seus sentimentos oprime-o: a culpa advém de seus desejos e sentimentos, referenciando novamente a sua educação protestante, a qual ele tanto preza.

Tais impulsos infantis de John em relação ao menino beiram o desejo sexual, se considerarmos, por exemplo, a descrição de seu corpo e de suas nádegas. Além disso, John menciona a liberdade que o menino tem de poder deleitar-se com a prática do sexo. Então, essa alusão ao menino negro com o sexo e ao próprio John ter desejos por um menino do mesmo sexo intensifica o sentimento de culpa do protagonista. A homossexualidade na época do *apartheid* era um crime na África do Sul e mesmo sem uma plena consciência disso, o menino tem desejos sinceros. A culpa, no caso, seria uma repressão de ordem social a esses desejos que parecem genuínos ao protagonista.

A culpa que John carrega também vem sobre o desconforto com a sua admiração por uma criança que está numa posição inferior na sociedade sul-africana: um menino negro e pobre. Ora, para o protagonista, uma pessoa como aquele menino, com um corpo perfeito e uma ampla noção de liberdade e maturidade, não deveria estar ali. Enquanto John, dependente de sua mãe, caminha com ela pelas ruas de Worcester, o menino negro está ali como um serviçal de pessoas como a família Coetzee. No fim do trecho, o menino ainda considera a hipótese de ficar furioso com a sua mãe caso ela chame o menino para ajudá-la em qualquer atividade, como empurrar a cesta de compras. A resposta que John receberia seria lacônica, justificando aquele ato através da cultura do país: os negros, segregados, já estão acostumados a fazer isso.

Cenas como essas, que apresentam intuições infantis que trazem o gérmen de uma crítica à sociedade por um viés infantil, estão permeadas por ironia. A narrativa é apresentada do ponto de vista de uma criança, mas as considerações são contundentes e objetivas. Uma criança certamente não consegue elaborar um raciocínio lógico sobre um panorama político social, mas esse olhar indutivo e sincero implica, para o leitor adulto, um olhar de dentro da África do Sul sob o regime do *apartheid*.

Tanto a culpa como a vergonha aparecem na narrativa de *Boyhood* em corriqueiras atividades sociais. No capítulo 5, há uma cena em que John se contorce de vergonha enquanto corta o seu cabelo em Worcester:

He dislikes visiting the barber, dislikes it so much that he even tries, with embarrassing results, to cut his own hair. The barbers of Worcester seem to have decided in concert that boys should have short hair. Sessions begin as brutally as possible with the electric trimmer scything his hair away on the back and sides, and continue with a remorseless snick-snack of scissors till there is only a brush-like stubble left, with perhaps a saving cowlick at the front. Even before the session ends he is squirming with shame; he pays his shilling and hurries home, dreading school the next day, dreading the ritual jeers that greet every boy with a fresh haircut. There are proper haircuts and then there are the haircuts one suffers in Worcester, charged with the barbers' vindictiveness; he does not know where one has to go, what one has to do or say, how much one has to pay, to get a proper haircut. (COETZEE, 1997, p. 44)

A vergonha que John diz sentir aqui não é direcionada ao barbeiro em si, mas à convenção social de cortar o cabelo na África do Sul daquela época. O narrador afirma que quem decide os cortes de cabelo para os meninos são os próprios cabeleireiros, simbolizando uma restrição à liberdade. A forma de John lutar contra isso é ele mesmo tentar cortar o seu cabelo, mas, dessa forma, também obtém resultados constrangedores.

Na passagem, a vergonha acontece devido a dois motivos: o primeiro é por submeter-se a uma imposição social de cortar o cabelo a partir de um determinado estilo e o segundo é devido a um ritual no qual os colegas de escola atormentam-no devido ao seu novo visual. No primeiro caso, restringir opções de corte de cabelo é uma convenção social a cuja adoção John reluta. Se John não tem a possibilidade de escolher o corte de que gostaria e, por isso, fica atormentado e envergonhado, ele faticamente deve deixar o seu cabelo curto, de acordo com essa fórmula convencional.

No entanto, apesar da narrativa estar permeada de episódios que causam vergonha ao protagonista, no capítulo 11, há uma passagem em que a situação se inverte. Quando os Coetzees recebem visitas em sua casa, John e seu irmão menor costumam fugir. Escapar de relacionamentos com outras pessoas, comportando-se de forma selvagem, seria uma típica

situação que causaria vergonha, porém, com John isso não acontece. Ele sente-se satisfeito em ter um subterfúgio para afastar-se de convenções sociais às quais não se adapta:

Outside their circle of kinfolk they have few social contacts. On the occasions when strangers come to the house, he and his brother scuttle away like wild animals, then sneak back to lurk behind doors and eavesdrop. They have also pierced spy-holes in the ceiling, so that they can climb into the roof-space and peer into the living-room from above. Their mother is embarrassed by the scuffling noises. 'Just the children playing,' she explains with a strained smile.

He flees polite talk because its formulas—'How are you?' 'How are you enjoying school?'—baffle him. Not knowing the right answers, he mumbles and stammers like a fool. Yet finally he is not ashamed of his wildness, his impatience with the tame patter of genteel conversation.

'Can't you just be normal?' asks his mother.

'I hate normal people,' he replies hotly.

'I hate normal people,' his brother echoes. His brother is seven. He wears a continual tight, nervous smile; at school he sometimes throws up for no good reason and has to be fetched home. (COETZEE, 1997, p.78)

A passagem ressalta a dificuldade que o menino possui em viver em sociedade. O seu comportamento perante pessoas é comparado ao de um animal selvagem, que não consegue interagir com outras pessoas. Isso acontece porque John repudia qualquer tipo de convenção social, como, por exemplo, fáticas perguntas a que ele se sente desconfortável em responder. John poderia sentir-se envergonhado por não conseguir entrar nesse jogo de criação de uma atmosfera sociável, ou, como ele próprio afirma, por não saber a resposta correta a essas perguntas (ele é um excelente aluno e raramente não sabe a resposta de questões escolares). Porém, nesse caso, acontece o contrário: esse é um dos raros episódios em que uma atitude antissocial não tem o efeito vergonhoso para a criança.

O seu comportamento misantropo evidencia uma atitude instintiva de John. Se compararmos a outros eventos que lhe causam vergonha, como, por exemplo, postar-se em favor do seu pai para confrontar a sua mãe, não seria uma atitude genuína. Então, aqui, o comportamento instintivo de menino possui relação com o comportamento genuíno da criança, o que não o faz sentir-se envergonhado. John sente-se mais seguro em agir como um animal selvagem, evitando o contato com pessoas, do que manter relações de forma artificial, o que acarretaria um conflito do menino consigo mesmo.

O motivo principal do sentimento de vergonha para o menino, então, parece ser principalmente este: John sente-se envergonhado quando está agindo de forma não genuína. Tanto no cabeleireiro, quando ele não consegue ter o corte que gostaria, como quando ele, mesmo sabendo que não faz parte de seu feitio, junta-se ao pai, a vergonha aparece por atitudes (externas, no caso do cabeleireiro, e pessoal, no caso familiar) que castram a sinceridade do

garoto. Já na passagem em que John e seu irmão somem de casa quando aparece visita, ele não sente vergonha sob a justificativa de que, embora socialmente contestável, essa atitude seja verdadeiramente de sua natureza. A atitude de desconforto com o formalismo das relações sociais não lhe causa a vergonha que se esperaria de uma criança que quer agradar os pais, por exemplo.

Tanto a vergonha como a culpa são dois sentimentos recorrentes em *Boyhood*, que permeiam as relações que o protagonista mantém. Eles aparecem em dois níveis: no particular e no social. No primeiro caso, a vergonha e a culpa são sintomas de sua relação familiar. A culpa do menino ocorre por comportar-se de forma não genuína, como a sua identificação com o pai para destruir a mãe. E a vergonha, paralelamente, acontece de duas formas: pelo medo que o menino tem de retornar a um estado de nenê, totalmente dependente; e por uma possível revelação de caráter de John, quando nem mesmo ele sabe o conteúdo do que seria revelado.

Esses sentimentos, projetados para um nível social, denotam um senso crítico de John, mesmo que de forma infantil e pouco articulada e a partir de suspeitas de injustiças, como visto nas passagens dos meninos *coloured*. Além do mais, também John sente vergonha de seus próprios desejos: uma repressão social. Os sentimentos de culpa e vergonha funcionam nesse caso como um regulador moral, condizente com a sociedade sul-africana da época, que limita o que o menino deve sentir ou pensar. A vergonha também acontece quando John vê-se obrigado a usar convenções sociais. Esses acordos para o menino são hipócritas e vão de encontro ao que ele realmente pensa. Desse modo, a atitude de usar convenções para manter relações sociais é punida pelo sentimento de vergonha. Assim, ele não se sente envergonhado ao fugir dessas convenções, como na cena em que ele e o seu irmão fogem das visitas.

A vergonha e a culpa em *Boyhood* são os dois principais sentimentos na narrativa e, em trechos como este, parecem até estar imbricados:

Feeling her hurt, feeling it as intimately as if he were part of her, she part of him, he knows he is in a trap and cannot get out. Whose fault is it? He blames her, he is cross with her, but he is ashamed of his ingratitude too. *Love*: this is what love really is, this cage in which he rushes back and forth, back and forth, like a poor bewildered baboon. What can ignorant, innocent Aunt know about love? (COETZEE, 1997, p. 122-123)

Esses sentimentos representam um processo de autodescoberta de John, se optarmos por fazermos uma leitura de acordo com a classificação de um romance de formação. Também podem indicar uma forma de entender a natureza do personagem, se quisermos fazer uma leitura mais autobiográfica.

REFERÊNCIAS

BRADSHAW, J. *Bradshaw on the family: a new way of creating solid self-esteem*. Flórida: Health Communications, 1996.

COETZEE, J. M. *Boyhood: Scenes from Provincial Life*. London: Penguin Group, 1997.

_____, J. M. *Confessions and Double Thoughts: Tolstoy, Rousseau, Dostoevski*. *Comparative Literature*, Eugene, v. 37, n. 3, 1985, pp. 193-232.

_____, J. M. *Summertime: Scenes from Provincial Life*. London: Harvill Secker, 2009.

_____, J. M. *Youth: Scenes from Provincial Life II*. London: Harvill Secker, 2004.

LEJEUNE, P. *On Autobiography* (Theory and History of Literature). Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989.

COMPREENSÃO LEITORA: UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Jomara Martins Duarte (PUCRS/ CNPq)
Renata de Andrades Guimarães (PUCRS/ CNPq)

INTRODUÇÃO

Compreender e interpretar o que se lê, em diversos contextos, é uma ferramenta necessária para que o indivíduo possa atingir um desenvolvimento pleno na sociedade letrada. No entanto, o que se constata atualmente é que grande parte da sociedade não possui essas habilidades desenvolvidas. Possivelmente, uma das razões está no fato de não ter sido elaborado um plano pedagógico que trabalhasse essas questões ainda na escola.

Segundo avaliações da Prova Brasil e SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico)¹³⁹, pode-se perceber que os estudantes apresentam baixo desempenho na habilidade de compreensão de textos. Ainda que saibam decodificar um texto, os alunos não são capazes de atribuir sentido ao que leem, isto é, decodificam, mas não processam a informação, impedindo-os de utilizar a leitura como objeto de conhecimento e aprendizado (BRASIL, 2001). A partir dessa constatação, surge a necessidade de se refletir de que forma a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa pode ser reorientada para que haja um trabalho linguístico-pedagógico que contribua para o desenvolvimento da compreensão leitora, fazendo com que os estudantes superem a simples decodificação e sejam capazes de ler e compreender autonomamente os textos escritos.

Tendo como base teórica a Psicolinguística (SCLIAR-CABRAL, 1991) em interface com a Linguística Textual (FÁVERO E KOCH, 1983; MARCUSCHI, 2008), o presente estudo tem principal objetivo sugerir uma proposta de ensino para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, voltada para o desenvolvimento da compreensão leitora nas aulas de Língua Portuguesa (doravante LP), utilizando o gênero conto.

¹³⁹“A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos” (<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em 20 de novembro de 2017.)

O artigo está dividido em três momentos principais: inicialmente, apresenta-se os quatro processos que originam as atividades que compõem a proposta de ensino sugerida, fundamentando-as sob o viés das perspectivas teóricas aqui adotadas; em seguida, é realizada

a apresentação do plano de ensino proposto, com a descrição das três sequências didáticas¹⁴⁰ que o compõem; e, no último momento, são retomados alguns conceitos teóricos, com o intuito de analisar e justificar as atividades apresentadas neste planejamento didático. Por fim, trazemos considerações finais, com destaque para a relevância do trabalho aqui desenvolvido.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE UMA PROPOSTA DE ENSINO

Antes da apresentação da proposta pedagógica sugerida, que consiste no objetivo principal deste trabalho, acredita-se que é necessário, primeiramente, apresentar os ideais teóricos que fundamentam as atividades aqui desenvolvidas: a Psicolinguística e a Linguística Textual.

LINGUÍSTICA TEXTUAL

A Linguística Textual preconiza que a característica básica daquilo que se entende por língua é o seu aspecto interacional (dialógico), pois os sujeitos que a utilizam são vistos como construtores sociais. Dessa maneira, “o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente - nele se constroem e são construídos”. (KOCH, 2002, p. 2 grifo do autor)

Koch (2002) afirma que a teoria da Linguística Textual engloba diversos tipos de conhecimentos, dentre eles o que contempla a aprendizagem dos variados gêneros e a sua adequação às diversas práticas sociais, propiciando, inclusive, uma revitalização do estudo da gramática. Dada a importância do estudo da língua por meio dos gêneros textuais, podemos trazer igualmente as contribuições de Marcuschi (2008) que afirma que é impossível nos comunicarmos sem que utilizemos algum gênero textual. Assim, o domínio do uso desses gêneros será condição necessária para a socialização efetiva nas diversas atividades comunicacionais em que estamos inseridos diariamente.

Dentre as características marcantes dos gêneros está o fato de eles existirem em número quase ilimitado, pois a cada nova necessidade comunicativa singular no meio social, surge também um novo gênero. Sendo assim, é possível notar que os gêneros têm caráter dinâmico, apesar de que cada gênero possui uma identidade. Com isso não podem ser

¹⁴⁰Orientados por um viés sociocognitivista-interacionista, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) explicam que a Sequência Didática é uma ação metodológica que se caracteriza por ter a possibilidade de englobar atividades escolares organizadas em função de algum gênero textual, seja ele oral ou escrito, transformando-se em encadeamentos perfeitos, encadeados em um crescimento e/ou aprofundamento gradual do conteúdo.

escolhidos aleatoriamente, é necessário pensar no léxico, no grau de formalidade ou natureza dos temas (MARCUSCHI, 2008).

PSICOLINGUÍSTICA

Em seu princípio, a Psicolinguística era definida como o estudo dos processos de codificação e decodificação envolvidos na comunicação, na medida em que ligavam estados das mensagens e estados dos comunicadores. Porém, com o passar do tempo, o incremento de novas pesquisas e o surgimento de descobertas o cenário linguístico e psicolinguístico passou por uma verdadeira revolução do ponto de vista epistemológico e metodológico. Rejeitando a centralidade e independência da gramática, o paradigma cognitivo ampliou-se e tornou mais variado o campo dos estudos psicolinguísticos, aproximando-os de outras ciências relacionadas, como a Antropologia, a Filosofia da Linguagem e a Inteligência Artificial (SCLiar-CABRAL, 1991).

Atualmente, Scliar-Cabral (1991, p. 64) destaca que a teoria psicolinguística abrangente procura explicar “como o conhecimento linguístico é representado na mente e como as pessoas conseguem usar este conhecimento”. A autora apresenta diversos assuntos que são de interesse atual da Psicolinguística, dentre eles o processamento de unidades amplas como o texto e o discurso; e a aprendizagem de sistemas linguísticos como a leitura e a escrita.

Resumidamente, a Psicolinguística corresponde à ciência que, por meio do uso da linguagem, analisa os processos que dizem respeito à comunicação humana, estudando o funcionamento e o domínio da linguagem por parte dos falantes. As pesquisas psicolinguísticas também pretendem servir como um instrumento na busca da resolução de problemas que atingem a linguagem. Além disso, estuda os fatores que afetam a decodificação - ou seja, as estruturas psicológicas que nos capacitam para entender expressões, palavras, orações, textos - e também os fatores psicológicos e neurobiológicos (mente/ cérebro) que nos tornam capazes de adquirir, utilizar, compreender e produzir linguagem. (SCLiar-CABRAL, 1991).

COMPREENSÃO LEITORA

Na visão de Leffa (1996), a compreensão leitora consiste em um resultado que o leitor, através das relações estabelecidas entre a leitura e as circunstâncias de leitura, obtém como produto. Dito de outro modo, quando se relaciona a leitura do texto ao contexto em que ambos (texto e indivíduo) estão inseridos, consegue-se absorver significados de tal objeto de estudo. Por conseguinte, através das relações estabelecidas e das significações produzidas é possível chegar-se a um conhecimento: a compreensão. Grosso modo, podemos dizer que quando se

compreende, alcança-se com inteligência um conhecimento.

Segundo Toro (1997), o domínio da leitura e, conseqüentemente, a capacidade de compreensão leitora, corresponde a uma das sete competências mínimas que um indivíduo deve possuir para participar ativa e produtivamente da vida em sociedade. Com base nessas concepções teóricas, este trabalho tem como tema central o desenvolvimento da compreensão leitora de alunos do Ensino Fundamental, por meio de atividades docentes que realmente levem os estudantes a refletirem de forma consciente acerca de cada um dos níveis que compõem um texto, desde os elementos linguísticos até sua superestrutura, com olhar para o gênero textual e para a função social.

ANÁLISE LINGUÍSTICA

A análise linguística, de acordo com a visão psicolinguística adotada nesse estudo, se refere à reflexão acerca da forma como o texto foi articulado e sobre o vocabulário utilizado, com foco no porquê da escolha de cada elemento - quer esses recursos se refiram a aspectos gramaticais, quer a aspectos envolvidos na estruturação dos discursos. Também é intenção desta etapa o entendimento da importância dos elementos do texto na construção do seu sentido, sem que a preocupação seja a categorização, a classificação ou o levantamento de regularidades sobre essas questões.

O estudo dos planos linguísticos, segundo Valente & Alves (2009), é fundamental para o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, uma vez que os processos de leitura e escrita exigem o desenvolvimento da consciência sobre a língua, além de serem condição imprescindível à compreensão e à produção de textos em qualquer circunstância da vida dos educandos. Dessa forma, dentre tantos aspectos que devem ser objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa, destaca-se a questão referente aos planos linguísticos, divididos em fônico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e textual¹⁴¹.

ESTUDO DO GÊNERO TEXTUAL

Na visão de Marcuschi (2006, p. 19), os gêneros textuais são “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”, que se moldam para atender necessidades e objetivos de comunicação da sociedade, acompanhando evoluções humanas e tecnológicas e,

¹⁴¹ Este último, que consiste na organização do texto, ainda se subdivide em *superestrutura*, que diz respeito às características do gênero; em *macroestrutura/coerência*, correspondendo à manutenção/ progressão do tema e relações de sentido internas e externas (CHAROLLES, 1978); e em *microestrutura/coesão*, referente às relações estabelecidas entre elementos dentro do texto (MORAES, 1986).

assim, caracterizando uma cultura. Constituem-se, dessa forma, como um lugar de encontro comunicativo entre a forma e o conteúdo de um texto (BAZERMAN, 2006).

Falando mais especificamente do gênero conto, recorreremos às postulações de Gotlib (1985), segundo a qual esse gênero define-se como uma obra de ficção que cria um universo de seres e acontecimentos, de fantasia ou imaginação. Por suas características próprias e por ser um gênero textual muito presente no âmbito escolar, o conto foi o gênero escolhido para ser utilizado na proposta de ensino apresentada neste estudo. Desse modo, quanto mais precisa a definição das dimensões composicionais de um gênero, mais fácil será para os alunos a apropriação deste como instrumento e o desenvolvimento de capacidades de linguagem que a ele estão associadas, como a compreensão leitora e a produção textual (BRASIL, 2000).

PRODUÇÃO TEXTUAL

De acordo com os PCNs (BRASIL, 2000), dentre os diferentes modos de expressão que o educando pode utilizar para a comunicação, ressalta-se a escrita que deve ser, portanto, um dos focos de trabalho do professor na disciplina de Língua Portuguesa, oferecendo os conhecimentos necessários para o processo de escrita de um texto pelos alunos. Voltando o olhar para o contexto da escola, Smith (1983) salienta a necessidade de se repensar o papel da escola nesse processo, afirmando que o professor deve ser um colaborador para o escritor aprendiz, dando apoio e oferecendo os conhecimentos necessários para o processo de escrita de um texto. Isto posto, o presente trabalho também acredita na importância da atividade de produção textual no ambiente escolar e na contribuição que esse tipo de atividade traz para que o aluno aprenda a explorar um texto em todos os seus níveis de organização: micro, macro e superestrutural.

A PROPOSTA DE ENSINO

Neste capítulo será realizada a caracterização do plano de ensino presente neste estudo, que compreende três sequências didáticas, cada uma elaborada com base em um texto do gênero conto e possuidores de uma temática semelhante. Em cada uma das sequências didáticas há um momento pré-leitura, que consiste na motivação que antecede a leitura do texto, e estima-se uma duração de 2 períodos/aula (cerca de 50 minutos cada período) para a realização de cada sequência.

A primeira sequência didática compreende um plano de aula de leitura do texto “Betsy”, de Ruben Fonseca, constituída por: dez exercícios orais e escritos de análise linguística; oito exercícios de compreensão leitora; e, um exercício de produção textual. Com

a produção textual proposta, busca-se avaliar os conhecimentos iniciais dos alunos em relação à escrita de textos do gênero conto.

A segunda sequência didática consiste na apresentação do gênero conto e no estudo de sua estrutura organizacional, tendo em vista suas características particulares. O ponto de partida para esta sequência é a análise do conto “Betsy”, trabalhado na aula anterior.

Na terceira sequência didática, há um plano de aula que envolve leitura e análise do conto “Gravata”, de Caio Fernando Abreu. Uma vez realizada a leitura, inicia-se o estudo linguístico do texto com exercícios orais, seguidos por quatro exercícios escritos de análise linguística; cinco exercícios de compreensão leitora; um exercício de estudo do gênero; e, por fim, dois exercícios de produção textual, com o objetivo de avaliar a evolução do processo de produção textual dos educandos por meio da comparação entre o primeiro e o segundo exercício de escrita realizados.

Após a caracterização das sequências didáticas que compõem a proposta de ensino sugerida e a exposição dos fundamentos teóricos nos quais este trabalho se embasa, acredita-se necessário apresentar uma análise de uma das sequências didáticas propostas, a fim de justificar a elaboração das atividades elaboradas.

ANÁLISE DA PROPOSTA DE ENSINO

Este capítulo apresentará uma análise da proposta de ensino presente neste trabalho. Para a realização da análise, foi selecionada a terceira sequência didática, formulada com base no conto “Gravata” de Caio Fernando Abreu, acreditando que esta seja a mais completa para o estudo que aqui se propõe. Essa sequência é composta de exercícios¹⁴² que englobam todos os aspectos considerados relevantes: análise linguística, compreensão leitora, estudo do gênero e produção textual.

A referida sequência inicia com o momento pré-leitura, através de exercícios motivacionais que buscam despertar o interesse do aluno para o texto, através de situações como apresentação de curiosidades, características do autor e do gênero, levantamento de hipóteses, etc. (PEREIRA, 2002). No caso desta sequência didática, são apresentadas as seguintes questões para motivação:

1. Qual é o significado de “gravata”?
2. Para que se usa este objeto?
3. O título do texto que vamos ler é “Gravata”, sobre o que vocês acham que fala o texto?

¹⁴² Os exercícios aqui apresentados são apenas um recorte de um trabalho maior realizado pelas autoras.

Busca-se, por meio da motivação, despertar a atenção dos alunos para o significado do título do texto “Gravata”, atentando para sua significação ambígua, podendo referir-se ao adorno que se utiliza ao redor do pescoço ou ao golpe de luta no qual se sufoca o adversário. Essas atividades são fundamentais em estudos psicolinguísticos que destacam a importância da preditibilidade no processo de compreensão leitora, já que estimulam a associação da leitura a um jogo no qual o leitor testa suas hipóteses, controlando-as e assim chegando ou não ao êxito (PEREIRA, 2002).

Após a motivação, a atividade que segue consiste no processo de leitura. É importante que nesta etapa o professor realize a leitura em voz alta, mantendo-se atento a fim de guiar esse processo, esclarecendo dúvidas e auxiliando na progressão da leitura do texto. Afinal, de acordo com Delmanto (2009), a escola precisa desenvolver um trabalho pedagógico que contribua efetivamente para a formação de leitores competentes. E, para que isso ocorra, é importantíssimo que o momento da leitura seja trabalhado com muita atenção, com o professor buscando sanar todas as dúvidas e conduzindo os alunos à compreensão.

A seguir, inicia-se o processo de análise linguística do texto, que num primeiro momento deve ser realizada de forma oral, simultânea ou imediatamente após a leitura. Esta etapa é aquela, na qual o professor esclarecerá todas as dúvidas referentes aos aspectos linguísticos presentes no texto, estando, portanto, intimamente ligada ao processo de inferenciação do leitor sobre aquilo que foi lido. Abaixo, apresentam-se alguns exemplos das questões referentes à exploração linguística oral do texto presentes na sequência didática:

1. A quem o pronome “a”, na 4ª linha do texto, está se referindo?
2. Qual é a ideia transmitida pela conjunção “mas”, na 6ª linha do texto?
3. Qual é o significado da palavra “impiedoso”, na 13ª linha do texto?
4. Qual é o significado da expressão “pomposos e cintilantes” na 24ª linha do texto?

No caso desta sequência didática, a exploração linguística oral foi elaborada com base em Valente & Alves (2009), Charolles (1978) e Moraes (1986). Assim sendo, envolve aspectos relacionados aos planos linguísticos, com questões que focalizam a retomada de elementos através do uso de pronomes, o sentido expresso pelas conjunções, o significado de vocábulos que podem ser desconhecidos pelos alunos, a significação de expressões e figuras de linguagem, muitas vezes desconhecidas ou incompreendidas pelos educandos, os elementos de estruturação do texto, como discurso direto e indireto, personagens e pontuação.

Após a exploração oral do texto, iniciam-se os exercícios escritos de análise linguística. Nesta etapa, são exploradas as habilidades de reflexão, argumentação e problematização do aluno, através de exercícios que exigem um posicionamento e uma

compreensão aprofundada do texto, estimulando a análise com base no conjunto de elementos que o compõem e o tornam coeso e coerente. Abaixo, estão expostas as seguintes questões:

1. A conjunção “mas”, na 56ª linha do texto, pode ser substituída, sem que haja alteração de sentido, por qual conjunção?

2. A conjunção “portanto”, na 67ª linha do texto, pode ser classificada como: [...]

As duas questões acima envolvem o uso adequado das conjunções e sua importância para a progressão de sentido dentro de um texto, de modo a não correr o risco de torná-lo contraditório por meio de um uso mal empregado, o que poderia comprometer a compreensão textual (VALENTE & ALVES, 2009). Desse modo, com essas atividades é possível mostrar aos alunos o quanto o emprego de conjunções é fundamental na composição do texto, haja vista que esses elementos são alguns dos responsáveis pela manutenção de sentido e pela interligação entre as estruturas frasais que o compõem.

Após os exercícios de análise linguística, as atividades que seguem se referem ao processo de compreensão leitora. Por esse motivo, as duas questões a seguir focalizam a capacidade compreensiva dos estudantes, através de exercícios que exigem organização de ideias, assim como atenção em relação aos acontecimentos presentes na história e que se relacionam ao significado dela. De acordo com Leffa (1996), é preciso estimular os alunos a analisarem criticamente um texto, de forma a refletirem acerca do modo de organização dos elementos, visando apropriar-se do conhecimento.

1. A partir do texto, explique qual era a relação que existia entre o personagem e a gravata?

O que ele sentia por ela?

2. O que a gravata simboliza no conto? Há uma crítica social no texto? Qual? Justifique.

Na questão nº 1, há referência à relação existente entre o homem e a gravata. É necessário que os alunos reflitam e posicionem-se acerca do que foi solicitado no exercício, exigindo, maior dedicação e esforço reflexivo dos alunos para a resolução da questão. Já a questão nº 2 exige entendimento do texto, reflexão sobre os acontecimentos, argumentação para a justificativa da resposta e estabelecimento de relações entre o texto e a realidade atual. Desse modo, o exercício procura fazer com que os educandos se posicionem frente a questões sociais, tornando-os indivíduos participativos e cientes dos problemas enfrentados pela sociedade (LEFFA, 2012).

Após os exercícios de compreensão leitora, o próximo conjunto de atividades que aparece na sequência didática de número três está relacionado ao estudo do gênero. Através de exercícios que abordam questões de estrutura e organização de gênero, é possível aproximar o

aluno do texto, fazendo com que elementos de estruturação sejam identificados mais facilmente, exatamente por fazerem parte da organização de determinados gêneros.

1. Identifique no texto: introdução, complicação, clímax, desfecho, tipo de narrador, espaço, personagens principais e o tipo de final.
2. Explique a importância de cada um desses elementos na construção e no desenvolvimento do texto.

O objetivo destes exercícios é fazer com que os alunos identifiquem os elementos que constituem o gênero conto. Para Gotlib (1985), a principal característica do gênero conto é o *modo* como a história é contada, por isso cada elemento presente no conto possui um papel importante em sua organização. Dessa forma, através dos exercícios mencionados, os alunos poderão identificar as partes fundamentais que estruturam o conto e compreender melhor o texto que estão analisando.

Após as questões referentes aos elementos que caracterizam e estruturam o gênero conto, o próximo conjunto de atividades que compõe a sequência didática de número três corresponde ao exercício de produção textual.

1. Redija um conto que possua introdução, complicação, clímax, desfecho e que contenha as seguintes informações:
 - a) Personagens: uma mulher e um segurança
 - b) Espaço: uma loja de joias
 - c) Tempo: uma tarde
 - d) Final: tradicional (início, meio e fim)

A questão proposta consiste na elaboração de um texto que possua todos os elementos estruturais fundamentais que caracterizam um conto: introdução, complicação, clímax e desfecho, além de informações pré-estabelecidas referentes à personagem, espaço, tempo e final. Com este exercício objetiva-se incentivar o desenvolvimento da escrita dos alunos e oportunizar a reflexão acerca do modo de elaboração, estruturação e organização de um texto desse gênero. Na visão de Smith (1983), é papel do professor desenvolver trabalhos escolares que privilegiem o processo de escrita, mostrando que esse processo pode se tornar mais fácil quando se conhecem as especificidades do gênero que se deverá produzir.

Acredita-se que através da explicitação dos ideais teóricos que fundamentam os exercícios que compõem a sequência didática analisada neste capítulo, fica evidenciado que todas as atividades aqui propostas possuem aporte em teorias que consideram o texto como um objeto de interação do qual podem ser (re)construídos diversos sentidos, desde que a exploração desse objeto se dê de forma completa e não apenas superficial.

CONCLUSÃO

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, 2010), é função da escola promover condições para que os estudantes reflitam e possam agir sobre os conhecimentos construídos ao longo do seu processo de socialização, utilizando-os nas suas ações, conforme a demanda dos espaços sociais em que atuam. Neste contexto, acredita-se que seja preciso rever o direcionamento dos trabalhos com a linguagem em sala de aula, fazendo com que os professores utilizem-se dos gêneros textuais para o desenvolvimento da autonomia linguístico-discursiva dos estudantes do EF, através de atividades que propiciem uma melhor análise de textos, com enfoque não apenas no que foi lido, mas também auxiliando no processo que deve ser desenvolvido durante a exploração textual.

De acordo com Dolz & Schneuwly (2004) os textos clássicos pertencentes ao conjunto de gêneros escolares podem funcionar perfeitamente como exemplos de modelos concretos para o ensino, com constituição específica e historicamente situada. Além disso, é importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas de sala de aula, visto que essa variável de gênero textual possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas no ambiente escolar. Por esse motivo, o presente trabalho escolheu basear-se no gênero conto para o desenvolvimento da proposta de ensino, uma vez que este se constitui em um modelo clássico tradicionalmente utilizado no âmbito escolar.

Desse modo, a proposta de ensino apresentada e analisada neste estudo, foi elaborada com o objetivo de desenvolver a habilidade de compreensão leitora dos alunos, introduzindo o estudo de textos do gênero conto na sala de aula, e visando desenvolver a capacidade dos educandos de analisar um texto em seu sentido amplo, englobando todos os aspectos que estão envolvidos em sua organização. Busca-se, então, que todas as sequências que compõem esta proposta sejam um caminho de aproximação entre os alunos e o conteúdo dos textos do gênero conto, facilitando os processos de compreensão e produção do respectivo gênero.

Após a descrição e análise das atividades presentes nas sequências didáticas, acredita-se ter ficado evidente a importância de cada etapa de exploração que a compõem: a análise linguística, a compreensão leitora, o estudo do gênero e, por fim, a produção textual. Além disso, acredita-se ter sido possível expor novas alternativas para que os professores de línguas possam desenvolver um trabalho docente que, através do gênero conto e norteado pelas etapas já mencionadas, efetivamente contribua para uma melhora na habilidade de compreensão leitora dos estudantes e possa, também, atuar como um roteiro de auxílio ao trabalho com gêneros em

sala de aula, bem como para nortear as etapas que podem ser exploradas quando se busca melhorar o desempenho dos alunos na formação educacional.

REFERÊNCIAS

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel (org.); tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel; revisão técnica Ana Regina Vieira...[et. al.]. – 2. ed. – São Paulo: 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório Nacional: PISA 2000*. Brasília: INEP, 2001. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000>. Pdf. Acesso em: 17 jul. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório Nacional: PISA 2005*. Brasília: INEP, 2005. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados>. Acesso em: 17 jul. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. 2. ed. Brasília: MEC/SEF; Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CHAROLLES, M. *Introdução aos problemas da coerência dos textos: abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas*. Tradução para o português a partir do texto original em Langue Française, nº38, Larousse, Paris, 1978.

DELMANTO, D. A leitura em sala de aula. *Construir Notícias*, Recife, ano 08, n.45, p. 24-26, mar./abril.2009.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. In: Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística Textual: introdução*. São Paulo: Cortez Editora, 1983. 152 p. (Série gramática portuguesa na pesquisa e no ensino; 9).
GOTLIB, N. B. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1983.

LEFFA, V. J. Fatores da compreensão na leitura. Porto Alegre, *Cadernos do IL*, 1996, p. 143-159.

LEFFA, V. J. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. In: _____ *Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa*. Pelotas: Educat, 2012, p.253-269.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros Textuais: Configuração, Dinamicidade e Circulação*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MORAES, O. M. Um estudo das relações de coesão em Português. In: _____ *Letras & Letras*. Uberlândia, 2 (2): 359-384, dezembro, 1986.

PEREIRA, V. W., Arrisque-se... faça seu jogo. In:_____ *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS. v. 37, nº 2, p. 47-63, junho, 2002.

SCLIAR-CABRAL, L. *Introdução à Psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1991.

SMITH, Frank. *Reading like a writer*. *Language Arts, Urbana, National Council of Teacher of English*. 60 (5): 558-67, may, 1983. Tradução de Giselle Olívia Mantovani Dal Corno, Curso de Psicolinguística ministrado por José Marcelino Poersch, na UCS, em 1990.

SPOHR, M. L. Pontos de convergência entre leitura e escrita. *Letrônica*, v. 2, n. 1, p. 69 - 77, julho 2009.

TORO, J. B. *Os sete códigos da modernidade*. 1997. Tradução e adaptação Antônio Carlos Gomes da Costa, [S. l.]. 1997. Disponível em: < <http://rxmartins.pro.br/teceduc/sete-codigos-da-modernidade.doc>>. Acesso em: 01 maio 2009.

VALENTE, P. M.; ALVES, S. M. L. Os planos constitutivos da língua. *Letrônica*, v. 2, n. 1, p. 60 - 68, julho 2009.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO MULHER A PARTIR DO SEU DISCURSO COTIDIANO

Ma. Juliana Figueiró Ramiro (UNIRITTER)
Ma. Renata Santos de Moraes (UNIRITTER)
Dra. Noeli Reck Maggi (UNIRITTER)

INTRODUÇÃO

Todo sujeito se constitui de palavras. Elas determinam seu pensamento, produzem sentido e é a partir delas que o sujeito se coloca diante de si, dos outros e do mundo (LARROSA, 2002). Na história, a palavra, nas mãos dos sujeitos, foi instrumento responsável por dividir os povos, organizar as sociedades e registrar tudo aquilo que se tem hoje como história e verdade. É por meio dela que o mundo simbólico se dá e que as relações se constituem e fundamentam (FOUCAULT, 2001). As palavras são a história – a história que alguém conta, a fala que alguém discursa. O modo de viver do sujeito, o que ele é e o que com ele acontece se dá por elas. É nesse sentido que justificamos, em um primeiro momento, a importância de se olhar para o discurso cotidiano das mulheres, ou seja, para as suas palavras, e observar nele elementos que se relacionam com a constituição do sujeito mulher na atualidade.

Em um segundo momento, justificamos nosso interesse no tema pela necessidade de questionar. Sabemos que questionar significa abrir a porta ao novo e ao diferente e implica contestar aquilo que já é considerado realidade. Nessa perspectiva, Zanella (2013) afirma que os olhos humanos são formatados para ver apenas determinados ângulos e aspectos da realidade e que, por esse motivo, temos dificuldade de observar para além do que é dado. No intento de provocar novas formas de olhar, sugerimos, neste breve texto, um pequeno exercício de redimensionamento da realidade dada sobre o sujeito mulher – realidade essa que é a soma de camadas discursivas as quais, ao longo dos anos, consolidou-se como tal.

O tema deste estudo, cujas provocações iniciais constam no presente artigo, também se justifica pela evidência de um discurso que versa sobre o sujeito mulher na sociedade brasileira que merece ser analisado. Que discurso é esse? É um discurso que estigmatiza, estereotipifica e vitimiza e que necessita ser compreendido e observado na sua ação mais cotidiana, partindo do entendimento de que a palavra aprisiona, mas que também é por meio dela que o sujeito pode se libertar.

Avaliamos, ainda, que nos cabe justificar dois pontos desta proposta de pesquisa aqui apresentada: por que olhar para o discurso cotidiano em detrimento de outros? E por que o discurso da mulher sobre si? O discurso presente no cotidiano é preferido em detrimento de outros, como o presente em determinadas instituições, na política, no âmbito jurídico ou mesmo no acadêmico, pois avaliamos que a ele não é dada a importância devida. Além disso, é um discurso que toca a todos e que está presente em diferentes nichos, classes e grupos sociais; disfarçando-se de desinteressante/desinteressado, ele vai fazendo parte da vida em sociedade de todo o sujeito, estando diretamente ligado à formação do pensar, com base no entendimento de que a constituição do sujeito se dá a partir do plano externo, da mediação daqueles que estão próximos e fazem parte da sua experiência mais significativa (VYGOTSKY, 1978, 1993).

E sobre nossa escolha de observar o discurso da mulher sobre si, é uma tentativa de, primeiramente, salvaguardar o seu espaço de fala e, também, de fazer nosso recorte buscando algo novo. Já sabemos da supremacia do homem, já sabemos do machismo presente historicamente na nossa sociedade, mas avaliamos que ainda temos pouco, cientificamente, sobre o modo como a mulher discursa sobre si. A fala da mulher sobre si é um discurso de concordância ou resistência? Uma coisa ou outra? Não sabemos!

PROVOCAÇÕES

No dia que for possível à mulher amar-se em sua força e não em sua fraqueza; não para fugir de si mesma, mas para se encontrar; não para se renunciar, mas para se afirmar, nesse dia então o amor tornar-se-á para ela, como para o homem, fonte de vida e não perigo mortal
Simone de Beauvoir

A desigualdade de gênero ainda acomete mulheres no Brasil e em todo o mundo. Ela pode ser percebida em ações cotidianas – como no fato de a mulher ser socialmente responsável por cuidar dos filhos, limpar a casa e obedecer ao marido –, no mercado de trabalho – no qual elas, ainda que ocupando os mesmos cargos que os homens, são remuneradas com salários inferiores – e em situações mais graves, quando são vítimas de diversos tipos de violência. Em todos esses âmbitos da existência feminina em sociedade, está presente um discurso que versa sobre uma supremacia masculina (BOURDIEU, 2005) e que organiza a sociedade com base em relações de poder e de dominação (FOUCAULT, 2015).

Segundo dados de 2015 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os homens, no mercado de trabalho brasileiro, ganham mais do que as mulheres em todas as faixas

etárias, em diferentes níveis de instrução, cargos e tipos de negócios e empresas. Nos espaços políticos e de poder, os salários são equivalentes, porém as mulheres estão sub-representadas. De acordo com outro levantamento, também realizado pelo IBGE, em 2015, as mulheres formavam 50,6% da população brasileira. Seguindo a lógica de que senador, deputado federal e estadual, prefeito e vereador são cargos a serem ocupados por representantes do povo nos espaços de poder, faz-se lógico pensar que as mulheres deveriam ocupar pouco mais de 50% desses cargos para que houvesse real representatividade. A realidade, no entanto, é outra. Na Câmara dos Deputados, no ano de 2015, a proporção ficou em uma mulher para cada dez homens eleitos. Na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, tomando-se um estado brasileiro de exemplo, dos 55 deputados eleitos para exercerem mandato a partir de 2015, somente nove são mulheres. No Senado Federal, a situação não é diferente: das 81 vagas, apenas 11 são preenchidas por mulheres.

Em 2015, segundo dados da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM-PR), o Brasil registrou, de janeiro a outubro, mais de 63 mil denúncias de violência contra a mulher. Isso significa que diariamente, a cada sete minutos, um caso de agressão foi denunciado. Vale ressaltar que esses são números apenas de casos delatados, ficando de fora todos aqueles episódios em que as mulheres sofreram caladas. Entre as situações relatadas, mais de 80% das agressões foram praticadas por homens com os quais as vítimas mantinham algum vínculo afetivo. Acresce-se a isso o fato de que, segundo levantamento feito em 2014 pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), uma mulher é estuprada a cada 11 minutos no Brasil.

Que outro argumento pode ser posto para apontar a evidente desvantagem, em diferentes esferas, em que a mulher se encontra, na sociedade brasileira, se não a existência de um discurso que fomenta e valida a desigualdade de gênero? Frente a isso é que buscamos olhar para a mulher para além do sujeito que sofre a ação desse discurso, observando-a como protagonista do seu espaço de fala a partir da seguinte provocação: como o discurso cotidiano de mulheres se relaciona com a sua condição enquanto sujeito?

O estudo, do qual neste artigo lançamos provocações iniciais, sustenta-se em dois eixos: questões de gênero e discurso. Nesse sentido, propõe-se observar o discurso cotidiano de mulheres, entendendo que ele informa e, ao mesmo tempo, (re)forma as condições em que o sujeito mulher se constitui. A investigação que propomos será desenvolvida visando entender de que forma a relação entre a mulher, seu discurso e sua constituição enquanto sujeito se dá, bem como quais os limites e as possibilidades impostas ao gênero a partir desse discurso.

Para dar conta desse desafio, buscamos observar as questões de gênero tendo como base a perspectiva de Simone de Beauvoir, principalmente no tocante à obra “O segundo sexo”, datada originalmente de 1949, mas consagrada como atemporal nos estudos sobre a mulher. De forma complementar à visão de Beauvoir, apontamos as propostas de Judith Butler, filósofa que tem contribuído para os estudos feministas, com sua perspectiva sobre a subversão da identidade da mulher, desenvolvida principalmente na obra “Problemas de gênero” (BUTLER, 2016), e também os estudos do sociólogo Pierre Bourdieu, apresentados em “A dominação masculina” (BOURDIEU, 2005). Para olhar para as falas do cotidiano, propomos as elaborações do filósofo francês Michel Foucault sobre discurso e relações de poder, principalmente, mas não apenas, partindo do que por ele foi apresentado em “Microfísica do poder” (FOUCAULT, 2015) e História da sexualidade I (FOUCAULT, 1988).

Na obra “O segundo sexo”, Beauvoir (2016, p. 11) traz uma das frases mais utilizadas pelos movimentos feministas ao redor do mundo: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. Com esse enunciado, a autora aponta para o fato de que nenhum destino biológico, psíquico e econômico é responsável por definir a forma como a fêmea humana se apresenta na sociedade. É a própria sociedade que desenvolve o que ela chamou de “produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino” (BEAUVOIR, 2016, p. 11).

Quando uma criança nasce e existe apenas para si, sem se observar na relação com o outro, ela não se vê sexualmente diferenciada. O corpo para meninos e para meninas, segundo Beauvoir (2016), é o instrumento que utilizam para compreender o mundo. Os bebês utilizam os olhos e as mãos para absorver o que os cerca. Suas partes genitais não têm papel nesse processo. Assim, o perceber-se e consolidar-se homem e mulher se dá no contato social e na apreensão, pelo ser, do ambiente que o envolve. Nesse sentido, Foucault (1988) afirma que o corpo não é “sexuado”, apontando para o fato de que sua sexualidade é construída no discurso cotidiano, no contexto das relações de poder. Para o autor, que se dedicou a pesquisar a história da sexualidade, essa é uma organização produzida pelo poder e atribuída ao corpo via discurso.

Butler (2016), ao tratar sobre gênero e identidade, afirma que o conceito de gênero é decorrente de relações de poder que se estabelecem em uma estrutura binária (homem e mulher). Assim, tratando tal binaridade como o sujeito e o outro e reconhecendo-a como uma estrutura estável ao longo da história, pode-se dizer que, quando se pensa no gênero feminino, o que se está fazendo é pensar a mulher na sua relação binária com o homem. Bourdieu (2005) complementa a proposta de Butler quando vê a força do masculino evidenciada em discursos presentes na ordem social – na qual se inclui a ordem do cotidiano, que opera como uma grande máquina simbólica. Segundo o autor:

A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres; ou, no interior desta, entre a parte masculina, com o salão, e a parte feminina, com o estábulo, a água e os vegetais; é a estrutura do tempo, a jornada, o ano agrário, ou o ciclo de vida, com momentos de ruptura, masculinos, e longos períodos de gestação, femininos (BOURDIEU, 2005, p. 22).

Tais discursos, presentes no cotidiano, muitas vezes se apresentam como neutros e, assim, legitimam as construções sobre gênero e identidade da mulher.

DISCURSO E SUA ANÁLISE

Sobre discurso, apresentamos como ponto de partida a perspectiva de Pêcheux (PÊCHEUX, 1990), um dos principais autores da linha francesa da análise de discurso. Para o autor, o discurso é uma forma de materialização da ideologia. A língua, para ele, é um processo que está inserido na sociedade, e o sujeito é uma espécie de reservatório de ideologia. Para Maingueneau (2005, p. 15), também vinculado à linha francesa de análise, o discurso é “uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica o permite definir como um espaço de regularidades enunciativas”. Assim, pode-se dizer que, para ele, o discurso constitui-se na relação com outro ou outros discursos, pois um opera sobre os outros e não sobre a realidade das coisas.

Para os franceses estudiosos da análise de discurso, existe uma nítida relação entre o sujeito e a ideologia, encontrada em três lugares: uma parte na psicanálise, nos estudos de Lacan, outra no materialismo histórico, presente na ideologia de Althusser, e ainda uma terceira nos estudos de Saussure. Para Lacan, o sujeito é dividido entre o consciente e o inconsciente, e sua formação é constituída na sua relação com o outro. Assim sendo, o sujeito é atravessado e constituído pela linguagem alheia, não tendo plena autonomia sobre os sentidos e as formações enunciativas do próprio discurso. Segundo entendimento de Lacan sobre a formação do sujeito, a construção de um discurso pode ser vista como resultante de uma realização ideológica e não consciente.

O materialismo de Althusser parte de premissas marxistas em que as bases das relações sociais são marcadas por conflitos e manipulações por interesses ideológicos. O autor trabalhou a ideia de que a linguagem também consiste em uma manifestação da ideologia, sendo possível, via discurso, perceber traços ideológicos do sujeito. Para Althusser (2001, p. 8), “o mecanismo pelo qual a ideologia leva o agente social a reconhecer o seu lugar é o mecanismo de sujeição

social (...) é um mecanismo com duplo efeito: o agente se reconhece como sujeito e se assujeita a um sujeito absoluto”. Nesse sentido, pode-se observar a ideologia como uma forma de aparelhamento de sujeitos, que se tornam também resultados delas.

Saussure (2008) admite a coexistência de estruturas, formando uma relação composta de sentidos entre si. Dessa maneira, para ele, determinado signo só significa algo porque outro signo não o significa. Tal relação, inserida no contexto de construção do discurso e observada na relação entre sujeito e ideologia, também se apresenta como forma de assujeitamento via sistema linguístico.

Nessa perspectiva, o sujeito é entendido como um ser social, inserido num espaço coletivo, em que possui um papel histórico-social, além de ser constituído por diferentes vozes que constroem múltiplos eventos discursivos e, ao mesmo tempo, constituem o próprio sujeito. O discurso pode ser compreendido, portanto, como uma ação pela qual os sujeitos, marcados por um ambiente sociohistórico e ideológico, posicionam-se em debate, utilizando-se da materialidade da língua.

Para Foucault (2015), o discurso é composto por um conjunto de enunciados apoiados numa mesma base discursiva. Essa base é entendida pelo autor como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram uma determinada época, para uma área social, econômica, geográfica ou linguística, dadas as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2015, p. 153). Em “A História da Sexualidade I”, Foucault (1988, p. 93) afirma que “o poder é o nome que se atribui a uma situação estratégica complexa em uma dada sociedade”. As relações estratégicas de poder acontecem pela via do discurso, que é, para o autor, a forma pela qual o conhecimento se constrói, juntamente com as práticas sociais. Poder – via discurso – e conhecimento constituem-se mutuamente e são mais do que apenas formas de pensamento, pois se relacionam com o corpo, com o consciente e com o inconsciente dos sujeitos.

Nesse sentido, Foucault (2001) afirma que a maneira como o sujeito fala afeta a vida social e faz com que o próprio mundo seja criado a partir disso. No ato discursivo, em que o significado se converte em significação, o objetivo de quem o produz nunca é neutro. Todo discurso visa o poder e a dominação e faz isso no momento em que constrói verdades. Ainda de acordo com o filósofo, as formações discursivas são marcadas por regras do mando social e se constituem de outras formações discursivas. Assim, cabe ao pesquisador observar as formações discursivas – as dadas e as implícitas –, estabelecendo as regras de formação delas e entre elas. É por meio desse exercício investigativo das formações discursivas do sujeito

mulher que acreditamos ser possível dar conta dos objetivos do estudo que aqui brevemente introduzimos.

A partir do entendimento de que, quanto mais uma realidade é observada, mais ela se revela aos olhos de quem a investiga, é que buscaremos dar conta do objetivo apresentado neste artigo, quando na realização da tese, estando diariamente, por um ano, frente a frente com as questões da mulher na sociedade brasileira a partir da observação do discurso da mulher sobre si mesma, em uma tentativa de compor as aparições desses discursos que versem sobre ela. Compor para questionar. Outra questão importante aqui é: como compor este discurso? Isto é, que método oportunizaria este tipo de observação e análise?

PROPOSTA DE METODOLOGIA

O estudo que propomos é de cunho qualitativo e tem como *corpus* o discurso cotidiano de mulheres. Entendo a complexidade do conceito mulher e reconhecendo a influência do ambiente sociohistórico e cultural em tal constituição, recortamos nosso *corpus* no espaço e nossa proposta é considerar apenas discursos de mulheres que vivem – moram, trabalham e transitam – na cidade de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul, colhendo seus discursos proferidos em diferentes meios de comunicação cotidiana, como textos jornalísticos veiculados em sites, jornais e revistas, postagens e comentários em blogs e redes sociais, falas em programas de rádio e televisão, vídeos on-line, conversas informais e outras formas de comunicação às quais tivermos contato, desde que sejam enunciadas por mulheres e de forma espontânea.

Os dados serão coletados e organizados em um diário de bordo, que é uma ferramenta na qual é possível registrar e organizar a produção dos acontecimentos – as inquietações, as dúvidas e a subjetividade do(a) pesquisador(a) frente ao observado (BARROS; PASSOS, 2009). O diário de bordo será o instrumento em que iremos registrar, diariamente, as formações discursivas produzidas por mulheres que chegarem até nós, tendo como regra de seleção dessas entradas a espontaneidade e a relação com o tema de pesquisa. A validade destas escolhas, justificamos no que dizem Barros e Passos (2009) sobre a inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir: toda pesquisa é intervenção. Para os autores, “a intervenção sempre se realiza por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de coemergência – o que podemos designar como plano da experiência” (BARROS; PASSOS, 2009, p. 17). O recorte no cotidiano dos autores proponentes do estudo aqui introduzido e, ainda, a evidente subjetividade e espontaneidade com que será feita a coleta de dados também encontra suporte no que afirma Larrosa (2002) sobre

experiência. Para ele, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21). Os dados organizados no diário de bordo servirão de objeto para a realização de uma análise de discurso, a qual oportunizará a confirmação ou a refutação da hipótese proposta pelo estudo que apresentamos.

Nos anos 50, majoritariamente na França, um novo tipo de análise da língua foi sugerido, rompendo com o então corrente modelo estruturalista. Os primeiros estudos nesse sentido propuseram uma análise para além dos limites da frase, que focava na observação dos aspectos de condição da elaboração linguística e na observação da formação da língua por meio de sua expressão. Segundo Orlandi (1987), a Análise de Discurso (AD) surgiu como uma possibilidade de investigar as relações de poder que se davam mediante o uso da linguagem.

Ao longo da história, muitos autores tiveram relevância no estudo desta nova proposta de análise, entre eles: Pêcheux (1990), Lyotard (1979), Althusser (2001), Maingueneau (2005), Foucault (2001), Authier-Révuz (1990) e Bakhtin (1992). Na pesquisa aqui proposta, pretendemos adotar a orientação teórica foucaultiana, que observa o cotidiano a partir das suas formações discursivas e propõe a arqueologia como método de análise.

As formações discursivas, segundo Foucault (2009), são marcadas por regras do mando social e constituem-se de outras formações discursivas, cabendo ao pesquisador observar essas formações – as dadas e as implícitas –, estabelecendo as regras de constituição delas e entre elas. O que está proposto na análise de discurso foucaultiana é a articulação entre o que pensamos, falamos e fazemos, compreendendo-se que esses movimentos caracterizam determinado período, pois todo discurso é visto pelo autor como um acontecimento histórico.

Foucault percebe a formação histórica do discurso como uma promotora de verdades, que visa ao estabelecimento e à soberania de dadas relações de poder. Para observá-las, o autor sugere a arqueologia como técnica. Em seus termos,

A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos; mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como documento, como signo de alguma coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém a parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um “outro” discurso mais oculto. Recusa-se a ser “alegórica” (FOUCAULT, 2009, p. 159).

De modo geral, uma análise de discurso visa observar o homem em seu ato de fala, isto é, visa compreender a língua fazendo sentido, observando seus processos e suas condições de

produção. Uma análise de discurso considera a língua e a gramática, aspectos que são o caminho para observar a língua em curso, e a prática da linguagem, que é compreendida como um ato de mediação entre os sujeitos falantes e a realidade temporal e social em que estão inseridos. O que difere uma análise de discurso de outras análises textuais, por exemplo, é o fato de que, na AD, o objetivo é responder como, isto é, segundo Orlandi (2010), identificar a forma como o conhecimento é produzido a partir do texto. Na AD, o texto é percebido como possuidor de uma materialidade simbólica, uma significação para além de si mesmo.

Em suma, uma análise de discurso tem como propósito compreender o modo como um agente simbólico gera sentido, como ele mostra sua significância para os sujeitos. Para atingir esse objetivo, a AD explica a forma como o texto se organiza para ser interpretado e se relaciona com o sujeito e os sentidos. Orlandi (2010) afirma que uma análise de discurso deve partir de uma pergunta a ser respondida. Tendo isso em vista, a questão que norteará nossa análise será: como o discurso cotidiano de mulheres se relaciona com sua condição enquanto sujeito, bem como quais os limites e as possibilidades impostas ao gênero a partir desse discurso?

A análise de discurso que propomos executar na tese que este artigo apresenta, de forma introdutória, será organizada a partir da categorização do discurso cotidiano de mulheres coletado e compilado no diário de bordo. A eleição das categorias tem a ver com as afirmações de Foucault (2009) sobre o discurso ser um acontecimento histórico. Assim, espera-se que, no aprofundamento da fundamentação teórica do estudo, sejam encontradas marcas discursivas históricas sobre o sujeito mulher que servirão de categorias a serem cruzadas com as formações discursivas compiladas no diário de bordo. Após essa organização, buscaremos observar como essas formações discursivas se dão e como, relacionando-se com o seu par na história, significam, no presente, e condicionam a existência do sujeito mulher.

APONTAMENTOS FINAIS

Este artigo não tem a pretensão de dar conta do tema que propõe. Nosso objetivo foi trazer provocações iniciais que, como o próprio nome sugere, pudessem pautar o começo de uma reflexão sobre a constituição do sujeito mulher a partir do seu discurso cotidiano. O texto inaugura e publiciza o desenvolvimento de um estudo que ainda tem um longo caminho pela frente.

O que sabemos, até aqui, é que existe um discurso que valida a supremacia do homem e que, partindo da binaridade entre os sexos, coloca o sujeito mulher em posição de submissão. Esse discurso está presente e, ao mesmo tempo, alimenta-se e é alimentado pelas relações de

poder presentes na nossa sociedade, que refletem em outras instâncias do viver social, como as relações de afeto e as de trabalho.

Também sabemos que, diariamente, mulheres são vítimas de diferentes tipos de assédio, que, por vezes, extrapolam todos os limites da lei e da vida e são tipificados, caso dos feminicídios, isto é, crimes previstos no Código Penal Brasileiro, que dizem do assassinato de mulheres por razão da sua condição de sexo feminino.

Também vemos diariamente, nos meios de comunicação do Brasil e do mundo – jornais, revistas, rádio, sites, redes sociais –, esses crimes e outros temas que envolvem questões de gênero no cotidiano sendo noticiados. São estupros coletivos, mulheres mortas por seus pares, atores globais que assediam funcionárias, escolas de formação de princesas e debates sobre o (des)princesamento de meninas. Tudo isso está no cotidiano, diariamente discursado, está dado. Nossa inquietude é saber, entendendo que todo discurso é atravessado por outros discursos, o que diz, e como diz, a mulher sobre si, estando imersa neste ambiente sociohistórico, cultural e de informação. O que diz, e como diz, a mulher sobre si-sujeito a partir do que está dado? O que diz, e como diz, uma mulher quando vê outra mulher sendo assassinada por ser do sexo feminino? O que diz, e como diz, uma mulher para a filha sobre como ela deve ou não se comportar? O que diz, e como diz, uma mulher sobre o ser mulher? E, principalmente, como se relacionam o que ela diz e a forma como diz sobre si na sua constituição enquanto sujeito.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparalhos Ideológicos do Estado*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo: fatos e mitos*. 3. ed. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BOURDIEU, Pierre. *Campo do poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Folios, 1983.

_____. *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade do saber*. 17a. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

_____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Terra & Paz, 2015.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20–28, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar, 2005.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Eds.). *Por uma análise automática do discurso: Introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1990. p. 61–161.

RAMIRO, Juliana Figueiró; MORALES, Renata Santos de. *Somos Todas. Somos Uma: formas de pensar a mulher na sociedade brasileira*. Porto Alegre: ArteLíngua, 2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Editora Cultrix, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semenovich *Pensamento E Linguagem*. 3a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.