

**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**

ANAIIS DO 5º ENCONTRO DA REDE SUL LETRAS

LETRAS NO SÉCULO XXI

VOLUME II – TRABALHOS COMPLETOS

Organização dos Anais

Dr. João Claudio 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 Gracioli

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 Pedrosa 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

NO: O RETRATO HISTÓRICO E POLÍTICO DO CHILE PELO VIÉS MULTIMODAL	9
Me. Juliane Della Múa (URI)	
ANÁLISE DISCURSIVA DE TEXTUALIDADES DIGITAIS: PESQUISA E AUTORIA PARA/NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	21
Drª Solange Maria Leda Gallo (UNISUL)	
Drª Katia Cristina Schuhmann Zilio (UnC)	
ENSINAR PORTUGUÊS É PARA FORMAR CIDADÃOS? A ANÁLISE DE DISCURSO E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS DE CIDADANIA NA EDUCAÇÃO	33
Kelly da Silva Fernandes (PPGEDU/UFRGS)	
REPRESENTAÇÕES DO TEMPO E DA MORTE NA GRAPHIC NOVEL <i>SINAL E RUÍDO</i> DE NEIL GAIMAN E DAVE MCKEAN	44
Kleber Kurowsky (UFSM/CAPES)	
DISCURSO DO “GOLPE”: UM OLHAR SOBRE OS DESLOCAMENTOS DE SENTIDOS.....	54
Laura Velasques Gomes (UFSM)	
ECOS LÍRICOS EM “UMA ABELHA NA CHUVA”.....	59
Lenine Ribas Maia (UFSM)	
Ma. Larissa Garay Neves (UFSM/CAPES)	
A METÁFORA NO DISCURSO DA GRADUAÇÃO E DA PÓS-GRADUAÇÃO: UMA ANÁLISE BASEADA EM <i>CORPUS</i>.....	65
Ma. Leticia Presotto (PUCRS/CAPES)	
A EMPATIA AO CRIMINOSO NO <i>TRIBUNAL DA QUINTA-FEIRA</i>: O NARRADOR EM PRIMEIRA PESSOA E SEU CRIME	77
Lisiane Andriolli Danieli (FURG/CAPES)	
FANTASIA ESPECTRAL AMERICANA: UMA LEITURA INTERSEMIÓTICA DO CONTO “THE LEGEND OF SLEEPY HOLLOW”, DE WASHINGTON IRVING, E DO FILME “A LENDA DO CAVALEIRO SEM CABEÇA”, DE TIM BURTON	85
Lóren Cristine Ferreira Cuadros (UFPeI)	
HIPERTEXTO E HIPERLEITOR: O NOVO APRESENTADO PELA CULTURA DIGITAL.....	95
Luana Grasiela Schonarth (UNISC)	
ANÁLISE DE DISCURSO, ESTUDOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE: UM GESTO DE ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM DISCURSOS LGBT	110
Lucas Carboni Vieira (UFRGS)	

SILENCIAMENTO IMPOSTO NO/PELO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO TRADICIONAL NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO (ALUNO)..... 121

Maike Isaquiel Bandeira Moraes

ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: COMO SE DESENCADEIA A LEITURA EM INGLÊS? 129

Ma. Maíra Barberena de Mello (UNIRITTER)

A ELABORAÇÃO E A AVALIAÇÃO DE TAREFAS INTEGRADAS DE LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA EM PLA..... 141

Ma. Maíra da Silva Gomes (PUCRS/CAPES)

Ma. Letícia Grubert dos Santos (UFRGS)

O PROFESSOR EM AUTOCONFRONTAÇÃO: UM ESTUDO DO AGIR EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR 152

Márcia Voges (UNIRITTER/CAPES)

Maria Alzira Leite (UNIRITTER)

Cassiano Ricardo Haag (UNIRITTER/CAPES-PNPD)

DO DISCURSO À/DA PRÁTICA: EFEITOS DE SENTIDOS DA PERMANÊNCIA DOCENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO..... 164

Me. Marcos Salmo Silva de Lima (UFRGS)

ENTRE AS LEMBRANÇAS E A RECONCILIAÇÃO COM O PASSADO: O REGASTE DA IDENTIDADE INDIVIDUAL E A MEMÓRIA DE UM POVO EM UM RIO CHAMADO TEMPO, UMA CASA CHAMADA TERRA, DE MIA COUTO..... 175

Ma. Maria Betânia da Rocha de Oliveira (UEM)

PROCESSOS JUDICIAIS: UMA ANÁLISE DA SUBJETIVIDADE NO DISCURSO JURÍDICO. 187

Maria Cecília Halmenschlager Konzen (UFFS)

AS PERSONAGENS DE ERICO VERISSIMO E O ATO DE DORMIR COMO UM REFÚGIO DAS LEMBRANÇAS..... 197

Ma. Maria Cristina Ferreira dos Santos (UFRGS/CNPq)

OS SUJEITOS E OS SENTIDOS FEMINISTAS E ANTIFEMINISTAS 206

Maria Daniela Leite da Silva (UFRGS)

ESTRATÉGIAS DE VULGARIZAÇÃO DA TERMINOLOGIA MÉDICO-CIENTÍFICA NA COBERTURA DA EPIDEMIA DE MICROCEFALIA CAUSADA PELO ZIKA VÍRUS 213

Dra. Mariana Giacomini Botta (UNIRITTER)

CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E ENSINO DE LITERATURA: PARADIGMAS EM DEBATE 224

Ma. Mariele Gabrielli (UCS)

**CIDADE E VIOLÊNCIA: MOVIMENTOS DE (DES)NATURALIZAÇÃO DE UMA
RELAÇÃO CONSTITUTIVA NA/PELA MÍDIA..... 231**
Marilda Aparecida Lachovski (UFSM/CAPES)

**OS PERCURSOS DA ATIVIDADE ORGANIZADORA DE ENSINO: DESCREVER E
ANALISAR..... 238**
Ma. Marion Rodrigues Dariz (UCPel)
Dra. Fabiane Villela Marroni (UCPel)

**COMUNIDADE DE FALA: UTILIZAÇÃO DE MARCADORES DISCURSIVOS POR
FALANTES DE CHAPECÓ/SC..... 248**
Ma. Maristela Schleicher Silveira (PUCRS/SENAI-SC)

**A INSERÇÃO DE UM *CORPUS* DE LITERATURA CONTEMPORÂNEA NO
CÂNONE BRASILEIRO 257**
Mateus Robaski Timm (PUCRS/CNPq)

LEITURA NO LIVRO E NA TELA 265
Michele Cunha Bicca (FURG/CAPES)

**ARTESANATO E IMIGRAÇÃO ITALIANA: REPETIÇÃO E ESQUECIMENTO
..... 275**
Mônica Restelatto (UCS/CAPES)
Dra. Luciene Jung de Campos (UCS)

**COMENTÁRIOS SOBRE A REFORMA DA PREVIDÊNCIA EM REDES SOCIAIS:
UMA ANÁLISE DE RELEVÂNCIA E POLIDEZ 283**
Ma. Nanashara Fagundes Behle (PUCRS/CAPES - PROEX)
Ma. Rubia Wildner Cardozo (PUCRS/CNPq)

O LOUCO DO CATI: TERROR, MUTISMO, PERSEGUIÇÃO E PRISÃO 294
Octávio Augusto Linhares Garcia Reis (UFRGS/CAPES)

**OS LIMITES DE UMA ESCRITA: A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA DE MAURA
LOPES CANÇADO EM *HOSPÍCIO É DEUS*: DIÁRIO I. 303**
Ornella Erdós Dapuzzo (FURG/CAPES)

**INFERÊNCIAS SEGUNDO A PERSPECTIVA DA TEORIA DA RELEVÂNCIA:
ANÁLISE DE ARTIGO EXPERIMENTAL ENVOLVENDO OS PRINCÍPIOS DA
TEORIA 312**
Pamella Soares Rosa (PUCRS/CAPES)

**O PAPEL DA MULHER VEICULADO EM REVISTA DE 1933 SOB A ÓTICA DOS
ASPECTOS DETERMINANTES DE UM ESTILO POÉTICO ENQUANTO
FENÔMENO SOCIAL 320**
Patrícia Flasmo de Oliveira (PUCRS)

**CONFIGURAÇÃO ARTICULATÓRIA E BASE DE ARTICULAÇÃO: ENSINO DE
PRONÚNCIA REVISTADO..... 333**
Paulo Roberto de Souza Ramos (UFRPE/UFRGS)

YAKA: O DESFAZIMENTO E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA ATRAVÉS DA REMEMORAÇÃO 341

Poliana Soares (FEEVALE/CAPES)

Dr. Daniel Conte (FEEVALE)

Dr. Ernani Mügge (FEEVALE)

O ROMANCE *DIE TOTEN* (2016) DE CHRISTIAN KRACHT: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA TEORIA DE ENCENAÇÕES AUTORAIS E TEXTUAIS 350

Raquel Ribas Meneguzzo (UFRGS/CAPES)

ANÁLISE SEMIÓTICA DE UMA PRÁTICA DE (RE)SIGNIFICAÇÃO LITERÁRIA COM USO DE MÍDIAS DIGITAIS 361

Ma. Raquel Souza de Oliveira (UFPEL)

“FORA TEMER”: DESIGNAÇÃO E ACONTECIMENTO ENUNCIATIVO 370

Rejane Beatriz Fiepke Carpenedo (UFSM/CAPES)

Dra. Eliana Rosa Sturza (UFSM)

HOUELLEBECQ: CONVERSÃO E SUBMISSÃO 378

Dr. Régis Mikail Abud Filho (Paris-Sorbonne)

DOMESTICAÇÃO E ESTRANGEIRIZAÇÃO DA POESIA MODERNISTA NA ANTOLOGIA *LA POÉSIE DU BRÉSIL* (2012) 387

Ma. Rosalia Rita Evaldt Piroli (UFPR/CAPES)

***SALVAJE*: O DIZER EM DOUGLAS DIEGUES 400**

Roselaine de Lima Cordeiro (UFFS)

Orientador: Professor Doutor Valdir Prigol (UFFS)

NINGUÉM PODE INTERFERIR COM O QUE HÁ DENTRO DE SUA CABEÇA – ESTUDO DA NARRATIVA MEMORIALÍSTICA DE FRANK MCCOURT 409

Me. Sabrina Siqueira (UFSM/CNPq)

Me. Adriana Yokoyama (UFSM/CAPES)

Prof. Dra. Rosani Ketzer Umbach (UFSM)

LEITURAS DOS ACADÊMICOS DE LETRAS-INGLÊS: BREVE ESTUDO DE SUAS PRÁTICAS 417

Ma. Samira Dall Agnol (UCS)

DISCURSO, ESTÁGIO E IDENTIDADES DOCENTES: MOVÊNCIAS, ESTABILIZAÇÕES E RUPTURAS 426

Me. Sandra Regina de Moura (UFRGS)

O SEMIÓTICO E O SEMÂNTICO NA PRÁTICA: UMA ANÁLISE DE PARATEXTOS DE TRADUTORES 435

Sara Luiza Hoff (UFRGS/CAPES)

LUGARES DO FEMININO: A DESCONSTRUÇÃO DO GÊNERO NO DISCURSO FEMINISTA E ANTIFEMINISTA..... 448

Dra. Simone Rocha (UnC)

Paula Carvalho de Almeida (UnC)

DENTRE OS JEITOS DE USAR A BOCA: RUPI KAUR E A QUESTÃO DE GÊNERO 455

Luiza Pitrez Gressler (PUCRS/CNPQ)

Thamise Silva da Rocha (PUCRS/CAPES)

QUEM É DILDU? UM ESTUDO SOBRE A RECEPÇÃO DE *A CIDADE É UMA SÓ* 463

Dr. Tiago Pellizzaro (UniFTEC)

CICLOS DE VIDA DOCENTE, PRECARIZAÇÃO E RESISTÊNCIA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA MOVÊNCIA DE SENTIDOS..... 470

Valéria da Silva Silveira (UFRGS)

PASSADO QUE É PRESENTE: O TEMPO DISTORCIDO DE BENJAMIN COMPSON EM *O SOM E A FÚRIA* DE WILLIAM FAULKNER..... 480

Yasmim Naif Amin Mahmud Kader (UFSM/CAPES)

NO: O RETRATO HISTÓRICO E POLÍTICO DO CHILE PELO VIÉS MULTIMODAL

Me. Juliane Della Múa (URI)

INTRODUÇÃO

A história da América Latina, ao longo do século XXI, teve configurado em seu contexto político-governamental a forte presença das ditaduras militares; modelo governamental usado para reprimir e sufocar movimentos de caráter popular, cujo objetivo era reivindicar mudanças no cenário político. Sobre esse fato, Prado discorre:

Em 1980, dois terços da população da América Latina vivia sob regimes militares, na América do Sul, oito países eram dirigidos por militares. De modo geral, essas ditaduras foram o resultado de golpes, que abortaram grande mobilização social cujos atores carregavam bandeiras com importantes reivindicações sociais e políticas (PRADO, 2006, p.34).

O propósito dessas ditaduras no pós-segunda guerra foi combater o inimigo que ameaçava a hegemonia dos regimes capitalistas. Para isso, reprimir de forma violenta as ações de grupos considerados, pelos grupos dominantes, como “subversivos”, ou seja, líderes de movimentos sociais que reivindicavam transformações sociais, econômicas e políticas nos seus países era prática comum.

Neste contexto, vários países sofreram intervenções no plano político com objetivo de enfraquecer os movimentos sociais de esquerda, um exemplo disso é a ditadura no Chile, que para alguns historiadores e políticos, tal intervenção foi financiada pelo governo dos EUA. A exemplo do Chile, outros países passaram pelo processo de ditadura.

Contudo, os regimes autoritários, ditadores provém de longa data, não sendo exclusividade dos governos contemporâneos. Essa forma de governo já era usada na Roma antiga. A palavra ditadura vem do latim *dictatura*, teve origem nos decretos que eram ditados (daí ditadura) pelo ditador romano e tinha valor de lei. O que torna o conceito moderno de ditadura diferente da ditadura romana.

Uma vez que, a palavra ditadura serve para designar os regimes de governos não democráticos ou antidemocráticos em que não há participação popular. Na ditadura moderna o ditador não chega ao poder por indicação de outro poder e sim, o tomando por meio do uso da força concentrando todos os poderes nas mãos. Outras diferenças marcantes dos regimes

ditatoriais modernos é que os poderes do executivo são ilimitados podendo estes, suspender os direitos civis dos cidadãos e até fechar o Congresso caso seja conveniente.

O cinema e outras narrativas audiovisuais possui forte vínculo com a história, podendo também ser caracterizado como forma de objeto multimodal, uma vez que, vincula várias formas de textos. A partir da premissa de que a narrativa é uma forma antropológica de articulação das experiências do passado (Ricoeur), o filme é uma mídia fortemente presente em uma sociedade onde impera a cultura audiovisual, pelo fato das pessoas prestigiarem os cinemas, alugam filmes nas locadoras, assistem a filmes na televisão e, estes, muitas vezes referem-se a acontecimentos, momentos e movimentos reais do passado compartilhando, ao mesmo tempo, do irreal e do ficcional.

A produção cinematográfica que se constitui de atributos da história real é caracterizada como “filme histórico”. Para Rosenstone (2010), “os filmes históricos, mesmo quando sabemos que são representações fantasiosas ou ideológicas, afetam a maneira como vemos o passado”, uma vez que, uma película cinematográfica, por suas características estéticas e dramáticas, é dotada de um efeito de realidade muito intenso, geralmente mais forte do que o efeito provocado por um texto escrito, o que o torna muito presente e importante para a formação da cultura histórica da sociedade contemporânea, ou seja, para a produção de conhecimentos a respeito do passado.

Importante destacar que o longa metragem *No*, de Pablo Larraín, além de abordar um fato histórico – a Era de Pinochet no Chile e seu plebiscito de 1988 - encerra uma trilogia que retrata a ditadura de Augusto Pinochet.

O filme apresenta uma produção híbrida entre o documental, os fatos históricos e a ficção, no que tange ao plebiscito chileno que tirou do poder Pinochet. Em 1988, o povo chileno teve de votar para decidir se Pinochet permanece no poder por mais 8 anos, ou, optar por novo presidente. No desenrolar do filme, a campanha do “no” vence, promovendo uma abertura para um novo processo democrático após quinze anos de Ditadura Militar.

O diretor já havia dado ênfase ao tema em “Tony Manero” (2008) e “Post Mortem” (2010), este último inédito no circuito comercial brasileiro. O roteiro partiu de uma peça inédita de Antonio Skármeta, “El Plebiscito”, mas dependeu muito de pesquisas adicionais e entrevistas com as pessoas que viveram aqueles dias. Embora fosse menino na época (tinha 12 anos por ocasião do plebiscito), o próprio cineasta Pablo Larraín tem um envolvimento familiar com a questão: é filho de um senador de direita, Hernán Larraín, que apoiou a campanha do “sí” a Pinochet. Sua mãe, Magdalena Matte, é ex-ministra do atual presidente direitista do Chile,

Sebastián Piñera. O filme foi vencedor da Quinzena dos Realizadores de Cannes 2012 e candidato chileno a uma vaga entre os indicados ao Oscar de filme estrangeiro 2013.

ARTE CINEMATOGRAFICA: FICÇÃO E REALIDADE NO CONTEXTO MULTIMODAL

Arte de extrema relevância na atualidade, o cinema, fornece produções filmicas possíveis de reflexão sobre a história social da humanidade e seus principais fatos; especialmente dentro da relação Cinema-História onde a obra cinematográfica passa a ser compreendida relacionando-a em dois pontos fundamentais: como meio de representação ou como veículo interpretante de realidades históricas específicas; como linguagem que se abre livremente para a imaginação histórica.

Sobre a relação Cinema-História Barros considera:

Cinema e História, enfim, estão destinados a uma parceria que envolve intermináveis possibilidades. O cinema enquanto forma de expressão será sempre uma riquíssima fonte para compreender a realidade que o produz, e neste sentido um campo promissor para a História, aqui considerada enquanto área de conhecimento. Como meio de representação, abre para esta mesma História possibilidades de apresentar de novas maneiras o discurso e o trabalho dos historiadores (e/ou sociólogos), para muito além da tradicional modalidade de literatura que se apresenta sob a forma de livro. (BARROS, 2008, p.80).

A realidade social a partir da relação Cinema-História favorece a reflexão sobre os fenômenos sociais dentro uma ótica discursiva centrada na imagem enquanto produtora de sentidos ao estabelecer determinados nexos entre o olhar do pesquisador e os processos históricos da vida material e espiritual registradas pela lente da câmera cinematográfica.

“Lo que van a ver a continuación está enmarcado en el contexto social del Chile actual”. René Saavedra (Gael García), em tradução, “O que vai ser mostrado aqui está completamente inserido no contexto social que vivemos hoje”, essa frase é citada três vezes no decorrer do filme. No início ao apresentar a propaganda de refrigerante *Free*, para mostrar a campanha do plebiscito “No” e para expor um comercial publicitário a executivos, no final da produção cinematográfica.

Por ser um comercial midiático, este tem por finalidade o alcance do maior número de pessoas possível, de uma consciência de massa, esse é o papel fundamental da mídia enquanto contexto global. A frase exposta já faz menção ao que se busca com o plebiscito, a democracia, a decisão tomada pela maioria, assim definida por Norberto Bobbio:

Um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos. [...] A regra

fundamental da democracia é a regra da maioria, na qual são consideradas as decisões coletivas (BOBBIO, 1986, p. 18).

René Saavedra o publicitário e também protagonista do filme, retrata o povo chileno, que vive sobre a tensão da ditadura militar, sem direitos de escolha e ou vontades, o próprio carrega em si a marca do sofrimento por ser filho de ex-militante político e ex-esposo de uma militante atuante, que tem com ela um filho, que colherá os frutos futuros do plebiscito. O olhar de René realçado no filme, é a evidencia mais forte do desconforto que sente perante a violência ditatorial, dando voz a sua personagem e fazendo o espectador envolver-se na trama.

O filme apresenta forte influencia da imagem na sua representação, reforçando sua natureza dinâmica ao captar aspectos da realidade e retratá-las a partir de contextos históricos, que serão recordados para serem compreendidos.

A respeito disso, Rose (2001, p.26) argumenta sobre a importância de se levar em consideração a questão da “mobilidade das imagens”. Segundo a autora, atualmente, imagens aparecem e reaparecem em todos os tipos de lugares, e esses lugares mediam os efeitos visuais das imagens e implicam diferentes maneiras de assistir. Salientado fortemente no filme, na propaganda de *marketing* criada para o plebiscito onde a simbologia do arco-íris remetia a um novo (re)começo.

Kress e Van Leeuwen (1996) consideram que, a linguagem verbal é apenas um dos modos de representação semiótica que pode assumir, ou não, um papel central num determinado momento, em uma situação de comunicação. De acordo com a visão desses autores, o modo de representação não verbal pode estar ou não subordinado à linguagem verbal. Ou ainda, os dois modos de representação agem de forma integral, sem que um modo prevaleça sobre o outro. Argumentam, então, que o componente visual de um texto é uma mensagem estruturada e independentemente organizada, relacionada com o componente verbal, mas não obrigatoriamente dependente dele. Da mesma forma o verbal não depende necessariamente do visual. Cada modo de representação semiótica apresenta, segundo os autores, potencialidades e limitações inerentes, diferentes potenciais para construção de sentido e valores sociais específicos a determinados contextos sociais.

No entanto, para falar desse objeto de estudo(filme) como um texto multimodal é necessário, primeiramente, fazer uma reflexão acerca do que é texto, do que faz um texto ser um texto e de quais fatores podem ser considerados características de um texto. O conceito de texto está essencialmente atrelado às concepções de língua, sujeito e sentido. A partir daí, o texto poderá ser visto como: um produto do pensamento, um instrumento de comunicação, ou um processo de interação entre o autor e o leitor. O que faz necessário o entendimento da criação

de sentido, que poderá ser afetado pela concepção de sujeito (sujeito psicológico ou social) e de língua (representação do pensamento, estrutura linguística, ou lugar de interação comunicativa entre sujeitos).

Neste sentido, Marcuschi (2002) destaca que, os gêneros textuais tem um papel essencial na organização da vida em sociedade, uma vez que, dos textos formaram-se os gêneros textuais e esses, são elementos sócio-históricos, estão indiscutivelmente presentes na nossa sociedade. Como bem definiu Marcuschi (2002, p. 19), quando diz que “os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social (...) contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia”. Socialmente falando, a humanidade vive em uma era digital, uma cultura eletrônica, o que gera a grande diversidade textual e a multimodalidade do texto, fazendo por considerar a música como um gênero textual.

Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, como o telefone, a gravação, o rádio, a TV e particularmente o computador pessoal e internet presenciamos uma exploração de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita (MARCUSHI, 2002, p. 19).

Em meio a este cenário, muitos gêneros textuais surgiram e surgem a todo o momento, sofrendo um processo de hibridização em sua estrutura e apresentação, merecendo sempre uma discussão e análise que perpassa pela teoria de gênero.

Desta forma, cada gênero faz parte de determinado campo da atividade humana, o que o confunde e inibe a capacidade de os gêneros serem engessados. É importante destacar que Bakhtin não trabalhou com classificações de gêneros, no entanto, afirmou haver dois grandes tipos: os primários e os secundários. Os gêneros do discurso primários (simples) se realizam em circunstância de uma comunicação verbal espontânea e geralmente falada. Os gêneros do discurso secundários (complexos) se realizam em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e principalmente escrita. Para o autor

(...) a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, (...) e cada esfera da atividade humana comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (...) (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Na visão de Bakhtin (1997), o indivíduo não se comunica se não pelos gêneros textuais, por isso é impossível ignorar o enunciado que acaba por debilitar o vínculo que existe entre a língua e a própria vida.

Assim, texto é tudo aquilo que é provido de sentido e de uma continuidade de ideias, possuindo elementos que se conectam entre si para garantir a construção e a continuidade do sentido. Essa definição pode variar de acordo com as concepções de língua e de sujeito. Um texto poderá ser considerado como: um produto do pensamento; um mero instrumento de comunicação; ou um processo interacional entre autor e leitor.

Bakhtin relaciona a formação de novos gêneros ao aparecimento de novas esferas da atividade humana, com finalidades discursivas específicas. O que permite que, os gêneros dos discursos possam ser divididos entre primários e secundários, sendo compostos por fenômenos da mesma natureza os enunciados verbais que segundo Bakhtin:

Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a consequente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado. Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero de discurso primário (simples) e o gênero do discurso secundário (complexo). Os gêneros secundários do discurso - o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios (BAKHTIN, 1997, p.281).

O gênero não surge do nada, ele está ligado a uma origem cultural, delimitada por aspectos sociais que estão relacionados ao espaço e, toda cultura possui sua própria história relacionada ao tempo. Daí o gênero, que nasce dentro de tal cultura e sofre modificações de acordo com o espaço e tempo.

Os gêneros surgem dentro de algumas tradições com as quais se relacionam de algum modo, permitindo a reconstrução da imagem espaço-temporal da representação estética que orienta o uso da linguagem: “o gênero vive do presente, mas recorda o seu passado, o seu começo”, afirma Bakhtin.

Numa época em que a multiplicidade de recursos semióticos está em foco, à questão da multimodalidade passa, ainda que lentamente, a ocupar posição mais central nos estudos de linguagem. Kress e Van Leeuwen (2001, p.46) afirmam, então, que na era da multimodalidade, outros modos de representação semiótica, além da linguagem verbal, passam a ser tratados como plenamente capazes de servirem à representação e comunicação. Os autores assumem que a linguagem verbal, tanto falada quanto escrita, pode inclusive funcionar de forma secundária a outros modos semióticos como a linguagem visual. Nesse sentido, o filme é

considerado um texto multimodal, isto é, um texto em que vários modos de representação interagem na construção de sentido.

Para o diretor Pablo Larraín, que viveu em sua infância as mazelas da Ditadura Militar, essa é a real intenção do filme, recordar o passado, com um olhar novo que busca outro futuro, como afirma Ecléa Bosi, quando diferencia a memória enquanto sonho e trabalho:

A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista (BOSI, 1995, p.55).

Assim, podemos esclarecer a expressão do olhar transmitida pelo protagonista, o próprio recorda de seu passado, enquanto o enxergar como trabalho de transformação, de mudança, que depende de sua competência profissional para projetar o futuro. Marcando um protagonista anti-herói, que tem por finalidade vencer a eleição e libertar o Chile da opressão, ao mesmo que demonstra suas falhas (como o ego na rixa contra o diretor dos comerciais) e crença nas mentiras que vende.

Kress e Van Leeuwen (1996, p.39) apresentam uma série de hipóteses de acordo com as quais os seres humanos usam uma variedade de modos de representação para a construção de sentido, de memória e de lembrança. Esses diferentes modos de representação não podem ser considerados separadamente, como domínios autônomos no cérebro, ou como recursos de comunicação autônomos em uma cultura; ao contrário, os diferentes modos de representação devem ser percebidos de maneira interrelacionada. Proposição semelhante é discutida por Lemke:

as representações verbais e visuais co-evoluíram histórica e culturalmente para complementarem-se mutuamente e para serem co-ordenadas e co-integradas. Cada forma semiótica é única na medida em que agrega um conjunto de normas interpretativas e possibilidades de significado que lhes são particulares (LEMKE, 2002 apud BRAGA, 2004, p.148).

Drama político em tom documental estilizado, a obra cinematográfica, permite ao espectador um contato real com os acontecimentos da época, pois partilha de trechos da campanha televisiva real, bem como recursos de cores, texturas e sons que remetem a ocasião em cenas gravadas na atualidade, essa reprodução dos anos 80 fortalece a impressão de

autenticidade da história, despertando o envolvimento do público. A partir dessa década, as imagens passam a ganhar cada vez mais importância, fazendo com que muitos estudiosos como Kress e Van Leeuwen (1996, 2001) voltem sua atenção ao letramento visual e suas implicações educacionais e sociais.

Pablo Larraín, por meio deste filme consegue dar voz aos subalternos, aos humilhados, aos pobres, dando aos testemunhos reais um gênero de fronteira, reconstruindo a memória dentro do próprio testemunho. Com essa hibridação entre o documental, o histórico e o ficcional, é que o longa se torna instigante e ao mesmo intrigante entre emoção e reflexão, sobre os fenômenos políticos e culturais da atualidade, os fatos e ações da década de 60 são mostrados pelo filme em cenários contextualizados, desestabilizando o modelo hollywoodiano que se baseia em formalidades de ideologias construídas pela classe dominante americana e que não se preocupa com a situação política e social das ações que descreve. *No*, articula a trama não apenas com personagens políticos, mas com lideranças de movimentos sociais, que vislumbram um Chile livre dos sistemas dominantes e aberto para os sujeitos ditos “inferiores” (mulheres, mestiços, subalternos,...), sem esquecer-se de representar as peculiaridades humanas como a ambição e o poder.

Logo ao iniciar, o filme faz menção ao contexto histórico vivido pelos chilenos e também pelo povo Latino-Americano, juntamente com a destreza da publicidade, poderá um anti-herói manipular toda a mídia e com ela uma sociedade, para conseguir de forma precisa e sem vestígios o que deseja?

Sobre a definição de anti-herói, Köthe (1987, p. 23), identifica dois tipos: um deles é o oposto ao herói clássico, por apresentar um caráter frágil, conformista. É um personagem dominado pelo meio, pelas circunstâncias e situações vividas, o que o torna incapaz de superar conflitos sociais ou psicológicos. Nesta acepção, é um personagem despido de virtudes, de objetivos nobres, de caráter ou de determinação, quando dele se esperariam tais qualidades. Outra figura do anti-herói corresponde a um indivíduo em ruptura com os padrões morais ou ético-sociais predominantes de uma época. O sujeito não se adequa aos padrões vigentes na sociedade, vistos por ele como injustos ou hipócritas e, por isso, repousa à margem desta. A segunda definição do pesquisador caracteriza o protagonista da trama, pois o mesmo delibera essa sondagem irônica de primar pelo bem comum, quando na realidade se preocupa com sua própria ascensão.

Essa alienação induzida e conduzida fica evidente no filme quando a campanha do “No” formatada como um comercial, com jingle é apresentada, tendo como objetivo a contemplação e alienação de massa, associadas a imagens agradáveis e harmoniosas.

Na história da cinematografia hollywoodiana, as propagandas de refrigerantes, cigarros e indumentárias eram criadoras de hábitos para o consumo, destinadas as classes médias e altas, como se tudo o que viesse dos Estados Unidos, costumes, valores, produtos e até mesmo o idioma, pudesse denotar e definir um modelo de alta cultura, enquanto os hábitos nacionais e tradicionais denotavam poder aquisitivo menor. Isso era propagado com a finalidade de fazer-se admirar pelos países Latino-Americanos, e assim, tornar-se patriarcal, onipotente e onipresente.

No explora os problemas enfrentados pela equipe "comunista", salientando as intimidações, as ameaças, as injustiças e a censura cometida pelo governo, mostrando um país assustado e sem confiança que pretende se livrar do período ditatorial. Quando determinado o tempo para a defesa das partes (plebiscito), fica evidente o poder governamental, enquanto “No” tem apenas 15 minutos o partido da direita dispõe de todo o tempo.

Há uma quebra nos diálogos do filme, alguns iniciam em determinado ambiente e perpassam por outros mais para que se concluam; o figurino como o ambiente retrata fielmente a época, a tecnologia recria a realidade, através das percepções sensoriais, convence que aquilo que é retratado na tela, possa ser um fato vivido, real.

No decorrer do filme, o tempo e o que ele manifesta é uma questão de marketing, o que realça é a imagem do arco-íris, na cena em que René Saavedra dirige e entra Patricio Bañados (com o arco-íris de fundo) dizendo que a alegria já vem, a imagem faz um zoom out, para a realidade, fazendo passar vários anos. O arco-íris como simbologia representa a boa nova, o recomeço, o novo dia, no entanto o protagonista não acredita nesse futuro de um povo alegre. Outro momento é quando ao fim do plebiscito, a alegria de almejar um futuro promissor e otimista é contagiante que a câmera foca no rosto de Bernal e depois mostra o coletivo da campanha e pega à silueta de René, o próprio não está “alegre” com o resultado, mas em poder alcançar essa alegria – o abstrato, concretizado - a conquista pessoal, dissolvida no bem comum.

CONCLUSÃO

O filme é um texto em que vários modos de representação interagem na construção de sentido. Assume-se que a linguagem verbal é apenas um dos modos de representação semiótica que pode assumir papel principal num determinado momento de uma interação. Logo, todas as interações são consideradas multimodais, ou seja, toda interação implica uma multiplicidade de modos comunicativos, o que torna impossível construir sentido de uma mensagem se levar em conta apenas um sistema de recurso semiótico.

A produção do filme é excelente, pois representa de forma satisfatória o cenário de 1988. A tecnologia empregada para a captura de imagem, som e cenário foi fundamental para o sucesso do longa metragem. Quanto aos personagens do filme, os mesmos conseguem fazer uma representação impecável, principalmente o René personagem principal. No tocante da construção filmística, o roteiro consegue desenvolver um drama político talvez jamais visto, apresentando com sucesso a relação dialética entre direita e esquerda, patrão e empregado e/ou capitalismo e comunismo.

O filme também explora o terrorismo psicológico enfrentado pelos partidários de esquerda. Nota-se, em vários momentos do filme artifícios de intimidação sobre os membros da equipe. Ora, deve-se destacar que, a intimidação é uma característica funcional dos governos militaristas, que culminavam com mortes, injustiças e prisões desnecessárias.

A censura se destaca várias vezes no filme, cortes eram feitos nas edições dos partidários do “No”. Além disso, o cenário de medo e terror é constante, pois vários membros da equipe eram ameaçados, juntamente com seus familiares. Em alguns momentos, o personagem principal sente-se receoso, pois não fazia parte da sua rotina momentos de medo e de insegurança.

Sob a luz destas observações levantadas pela análise do filme, é possível destacar dois elementos, a saber: a identidade nacional e a globalização da comunicação.

O primeiro elemento, sobre a identidade nacional é relevante destacar que, as promessas políticas produzidas pela situação (partidários de Pinchet) já não surtiam efeitos desejados na população chilena, que convivia com o medo da repressão do governo, uma economia desestruturada e insatisfação popular. A ditadura acompanhou uma lógica que se tornou comum na América Latina, dentre este fato, cresce o custo humano de negação dos próprios direitos e, em contra partida, a violência assegura um povo temeroso e coroadado por profundas disparidades sociais. A personagem (René) se reveste de atitudes que representam a identidade latina da luta contra a repressão das ditaduras, nota-se tal fato, através da sua relação com a mulher (esposa) ativista e contrária ao sistema político. Com base nestes fatores é possível afirmar que, a identidade nacional do povo chileno, representada pelas lutas em prol de uma sociedade mais humana, demonstra a redemocratização que acontece após um longo período de ditadura militar.

Observa-se no filme que, na vida ocidental contemporânea, o aspecto visual desempenha papel central e, logo, que os papéis desempenhados pelas imagens são múltiplos e complexos.

A globalização da comunicação recebe destaque a tentativa de fazer o uso da mídia como um mecanismo hegemônico, fortalecendo a manipulação ideológica. E neste contexto, nota-se que a influencia dos meios de comunicação promovem grandes mudanças no cenário político, pois os partidários de esquerda conseguem ligar as vontades políticas aos anseios do povo através da propaganda. É importante frisar que, a mídia de massa é utilizada, por vezes, para negar a autonomia e a criticidade dos indivíduos, seu poder de manipulação esgota as forças de emancipação do sujeito social. Vale destacar que, a globalização da comunicação promoveu uma construção de identidades em prol de causas semelhantes, mas também, promove a desconstrução de identidade através da inclusão de novas características ou costumes em uma cultura.

Se tomar como elemento de análise a globalização da comunicação e a sua interferência no processo político, esta pode ser benéfica na medida em que contribui para externalizar os problemas sociais e alertar para possíveis soluções, por outro lado, a mídia pode mascarar determinado cenário, ou mesmo, criar determinado cenário. Ambos os fatos formam uma camada social de condicionamento ideológico que a publicidade conduz através de seus artifícios.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*: Os gêneros do discurso. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, José D'Assunção. Cinema e História: entre expressões e representações. In: NÓVOA, Jorge; BARROS, José D'Assunção. *Cinema-História*: teoria e representações sócias no cinema. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia*: uma defesa das regras do jogo. São Paulo, Paz e Terra, 1986.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade*: Lembranças de velhos. 4ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

COSTA N. B. da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: Dionísio, A.; Machado, A. R.; Bezerra, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

KOTHE, Flávio R. *O herói*. Série princípios. 2ª ed. São Paulo: 1987.

KRESS, G. *Rethinking Resources in the ESL Classroom*. Multimodality: Challenges to Thinking About Language. TESOL Quarterly, vol. 34, No: 2000.

KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The grammar of visual desing*. London, Routledge: 1996.

_____. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Comtemporary Communication*. London: Arnold, 2001.

MARCUSHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A.; Machado A. R.; Bezerra, M. A. (Org). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

PRADO, Luiz Fernando Silva. História Contemporânea da América Latina: 1930-1960 / Luiz Fernando Silva Prado. Porto Alegre: Ed. da Universidade / UFRGS, 1996.

ROSE, G. (2001). *Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. SAGE Publications Ltd.

ROSENSTONE, Robert A. *A história nos filmes, os filmes na história*. Tradução de Marcello Lino. São Paulo: Paz e Terra, 2010, p. 18.

ANÁLISE DISCURSIVA DE TEXTUALIDADES DIGITAIS: PESQUISA E AUTORIA PARA/NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dr^a Solange Maria Leda Gallo (UNISUL)
Dr^a Katia Cristina Schuhmann Zilio (UnC)

O projeto homônimo ao título, financiado pela FAPESC e desenvolvido pela Unisul com parceria da UnC, teve como objetivo principal produzir, para o nível básico, conhecimento sobre o modo como se processa a busca por textos da internet, por meio da transformação dos procedimentos de busca/pesquisa e leitura em um grupo experimental. O desenvolvimento do projeto contou com a participação de professores da educação básica das redes pública e privada de ensino. A experiência desenvolvida mobilizou alunos e professores no sentido de compreender o que é busca e o que pesquisa e como desenvolver na escola esse processo.

A ORIGEM

Esse trabalho teve como ponto de origem o trabalho de tese “O processo busca/pesquisa na internet: gestos de leitura e condições de produção da autoria na escola” da professora Katia Cristina Schuhmann Zilio, orientada pela professora Solange Leda Gallo. Nessa tese propusemos compreender o processo de escolhas do sujeito-aluno em uma pesquisa que envolve o processo de busca em buscadores da internet. O eixo mobilizador a ser discutido e analisado à luz da análise do discurso é a questão da autoria a partir do processo de busca. Também foi importante entender esse processo no movimento do uso da tecnologia, a partir do rol de informações que a rede mundial de computadores oferece ao sujeito que escolhe ou é escolhido por onde navegar.

Há uma certa institucionalização da importância dos meios digitais e investigações acerca das novas tecnologias e seus impactos na sociedade atual possibilitam compreender melhor esse espaço novo, principalmente na escola. A aparente evidência de que a tecnologia está em tudo e que todos a dominam traduz, na verdade, espaços estabilizados social e ideologicamente onde se insinua o sentido de que os sujeitos já pertencem à era digital e, portanto, já fazem uso da tecnologia e atuam nesse espaço, por isso é interessante observar as regularidades dos processos discursivos que correspondem a esses efeitos e podem mostrar como eles são produzidos.

Os diversos financiamentos para a aquisição de laboratórios de informática e instalação de rede de internet nas escolas sugerem que o acesso à tecnologia pode ser

assegurado com a simples presença da máquina na Escola. No entanto, sabemos que são necessárias ações que, empreendidas no sentido de possibilitar o acesso, também discutam o que se acessa e por que se faz. A costuma evidência e a naturalidade de que é necessário pertencer à era tecnológica, além da alegação da sua importância e de inúmeras justificativas para o seu uso, principalmente na escola, levou-nos a refletir na tese e agora, nesse projeto, sobre a opacidade do que seja tecnologia e de sua importância na contemporaneidade.

A tese se interessou por analisar discursivamente o processo de pesquisa/ busca na internet a fim de compreender as condições de produção da autoria quando se estabelece a busca por um tema (prática de pesquisa Escolar) que é reconhecida pelas instituições escolares como uma prática de compreensão de informações, pois transitar entre as ideias e poder escolher entre diferentes percursos de construção do conhecimento, pode também desconfigurar o jogo complexo das relações de poder. Ao questionar como se faz busca/pesquisa e de que forma ela se instala na escola ajuda a compreender as condições de produção estabelecidas durante esse processo.

Pesquisar e refletir como se dá a pesquisa na escola, como acontece a circulação da informação e como ela se transforma em conhecimento, é o que consideramos importante para uma sociedade que, cada vez mais, não só acolhe informações, mas também as produz e interfere nelas. O processo de identificação da informação e os procedimentos de pesquisa que atuam para a construção do conhecimento são relevantes para formação da autonomia do aluno leitor-autor. Isso nos fez desenvolver um trabalho que pudesse conhecer e interferir nesse espaço a fim de influenciar na determinação do lugar da ciência e do texto científico no âmbito das instituições de ensino.

Durante o desenvolvimento da tese refletimos sobre a pesquisa que acontece na escola compreendendo que pesquisar é construir possibilidades de sentido em quaisquer discursos. É importante pensar, então, que pesquisa não é prerrogativa acadêmica e que as experiências de ensino, em todos os níveis, ao assimilarem essa prática, podem colaborar para a emancipação de um sujeito que encontra aí um meio de se auto(in)formar-conhecer. A tese dedicou-se ao levantamento de gestos de leitura que são formulados no momento da busca/pesquisa por alunos e também por professores em formação, além de uma tentativa de refletir sobre esses gestos.

O processo de pesquisa da tese ocorreu em duas escolas de educação básica com alunos de quinto ano do ensino fundamental nas quais acadêmicas bolsistas do PIBID (Programa Nacional de Iniciação à Docência) desenvolviam experiência de docência. As aulas planejadas incluíam busca pesquisa por temáticas previamente previstas durante o planejamento. Esse

processo de busca/pesquisa empreendido pelos alunos da educação básica foi filmado pelas acadêmicas e, posteriormente, analisado no corpo da tese. Inferimos a esses resultados a confirmação das hipóteses que os alunos não sabem por onde buscar, que o que fazem diante da máquina é uma busca que denominamos selvagem, pois não se constitui em uma atividade refletida.

A experiência foi repetida e ampliada com as próprias acadêmicas a fim de compreender se elas, alunas de universidade e quase professoras, saberiam como fazer uma busca na internet e se isso poderia se transformar em pesquisa. O processo pouco se diferenciou dos alunos da educação básica o que nos impulsionou a pensar e sugerir nas conclusões que é urgente e necessário que se empreendam formações entre os professores de educação básica acerca do processo de busca/pesquisa na internet, visto sua aparente facilidade e comprovada complexidade. Isso, então, foi possível a partir do projeto ANÁLISE DISCURSIVA DE TEXTUALIDADES DIGITAIS: PESQUISA E AUTORIA PARA/NA EDUCAÇÃO BÁSICA que agora passamos a ancorar teoricamente, além de descrever e discutir os resultados de sua aplicação.

TECNOLOGIA: ESPAÇO DE AUTORIA?

Quando se fala em novas tecnologias, a primeira coisa que se pode pensar é que o termo “novas” se opõe a um possível “velhas”: velhas tecnologias, ou tecnologias tradicionais de informação. Costuma-se dizer que essas novas tecnologias são as que propiciam maior interatividade, ou seja, são tecnologias que constroem espaços de inscrição para os interlocutores, de modo que os dizeres aí produzidos podem ter uma resposta imediata (ou quase imediata) de um ou mais interlocutor. Essa condição permitiria diferenciar essa tecnologia daquela em que o dizer tem uma via exclusiva, unidirecional, sem espaço para uma inscrição de um interlocutor. Em termos discursivos, então, as novas tecnologias materializam de uma forma específica a língua, pois pressupõem interlocução, diferente das tradicionais tecnologias de informação. Ao se dizer isso é preciso esclarecer, imediatamente, dois pontos; o primeiro, é o de que a interlocução, nesse caso, é condição de possibilidade, mas não significa condição de efetividade, sempre. O segundo ponto, é o de que há tecnologias não tão novas que pressupõem igualmente interlocução, como é o caso do telefone, hoje revestido de novas funcionalidades, mas que tem essencialmente a função de conectar sujeitos distantes fisicamente.

O ciberespaço comporta muitos indivíduos em conexão, simultaneamente, ou quase simultaneamente, sem que pra isso seja necessária a presença física (além disso, esses indivíduos podem valer-se de um vasto arquivo digital). Estamos falando de coletividades em

contato nas chamadas redes, o que requer uma forma específica de sujeito. Esse funcionamento do ciberespaço nos parece ser, de fato, algo novo nas chamadas novas tecnologias a saber, um modo novo de inscrição dos sujeitos. Explicamos: novas posições porque, se por um lado são posições semelhantes às aquelas assumidas por sujeitos do discurso da Oralidade, em interlocuções instantâneas, provisórias, com múltiplos interlocutores, sem fecho, sem efeito de autoria; por outro lado, na rede, esses interlocutores não estão fisicamente presentes e, além disso, relacionam-se com textualidades constituídas com uma certa unidade e legitimidade, o que é uma característica do discurso da Escrita e constitui uma possibilidade nova para o sujeito, no que se refere à autoria presente nessa prática.

Por essa razão, Gallo tem chamado esse tipo de discursividade de ESCRITORALIDADE ...um discurso sem as margens estabilizadas, um discurso ele próprio desestabilizador, na medida em que produz efeito de autoria sobre sujeitos não alinhados às conhecidas instâncias de poder, que são próprias dos processos discursivos identificados ao Discurso de Escrita. (GALLO, 2011, pg. 418) No caso de uma textualidade como vemos na wikipedia, o efeito de unidade, de legitimidade e de autoria constitui-se em bom exemplo. Podemos pensar que a wikipedia é um espaço especializado em disponibilizar informação, no entanto, essa informação assume formas específicas e contornos de legitimidade, na medida em que está determinada pelo DE e a memória, aí mobilizada, das enciclopédias físicas. Também elas eram de autoria coletiva, assim como a wikipedia, e apresentadas com unidade de sentido, enquanto um efeito da autoria desse discurso. Portanto, a relação de interlocução que a wikipedia propõe aproxima-se do DE, ou seja, a relação não presencial de um leitor com um autor, assim como aquela que se dá na leitura de um livro. No entanto, a fluidez da tecnologia digital faz com que essa produção, diferente do livro impresso, seja muito rápida, quase instantânea, em relação aos acontecimentos sociais que são ali informados. Mas ainda assim, apesar da condição instantânea dessa textualidade, tão própria do ciberespaço, o que difere o autor da wikipedia ainda é sua materialidade relacionada ao Discurso de Escrita e ao Discurso da Oralidade, simultaneamente. Mas o fato que intriga, e que trazemos hoje para discussão, tem relação, não com a existência da materialidade dessa ESCRITORALIDADE, da qual falamos até aqui, mas com o efeito de seu apagamento na rede. Ou seja, na rede, a dimensão material dos sujeitos e dos sentidos fica invisível, por isso temos a ilusão, ao navegar na rede, de estarmos nos puxando pelos próprios cabelos, como a imagem do Barão de Munchhausen, conforme trazida por Pêcheux (1988, pg.151) ao se referir ao funcionamento da ideologia de maneira geral. Diremos que no caso da rede informatizada, esse efeito se radicaliza, o efeito de des-territorialização, de des-materialização. A metáfora do nó da rede é interessante para

pensarmos na emergência da dimensão material dos sujeitos na rede. Ou seja, estou considerando que cada vez que o sujeito material irrompe na rede, faz-se um nó, para deslizar imediatamente em fios que vão em variadas direções, como rizoma.

Em um espaço como o google, por ex., não há nós , pois o interlocutor do sujeito que busca não tem materialidade, é resultante de cálculos algorítmicos, por isso trata-se aí de um tecido friável, tão distendido e com uma imensa capacidade de expansão. Por outro lado, sempre que os interlocutores da rede compartilham memórias discursivas, ou seja, compartilham lembranças e esquecimentos, faz-se um nó, que é o que sustenta a rede. E nesse caso do google, embora não haja interlocução, o sujeito que busca, ao inscrever-se por meio de certos enunciados registrados no buscador, deixa marcas de sua territorialidade. A contradição aí presente é a de que apesar da dimensão material do sujeito-internauta ser a própria condição de possibilidade da rede (na medida em é nó , fator de amarração), a rede ganha sua pertinência social na medida em que apaga essa materialidade, tratando-a como conexão . Em outras palavras, apesar dos sujeitos que estão conectados na rede só produzirem sentido na medida em que mobilizam uma memória discursiva, isso fica invisível para os sujeitos, que têm a ilusão de estarem constituindo sentido no interior da rede, ou seja, a partir da memória metálica, deslizando nos infindáveis fios de informação lá disponíveis.

Isso produz uma certa cegueira em relação às condições materiais que estão na sustentação desses movimentos, condições invisíveis, mas inexoráveis. Essa cegueira, no entanto, não atinge o mercado, que está de olhos bem abertos. Um bom exemplo disso é o escandaloso valor de mercado da plataforma google, justamente em função dos dados aí armazenados que dizem respeito aos interesses de milhões de usuários territorializados. Para nós, educadores, a relação com a rede passa primeiramente pela compreensão de que se trata de um instrumento tecnológico altamente complexo, que se sustenta em um arquivo sempre crescente, mas que só chega a constituir conhecimento para o sujeito-aluno, ou para o sujeito-professor, na medida em que se mobiliza memória discursiva para sua interpretação. Compreender esse processo e trabalhar com ele nas salas de aula e nos projetos de pesquisa e de extensão (de olhos abertos), entendendo a dimensão política dessa inscrição, significa assumir a autoria nessa discursividade; autoria enquanto função de todo sujeito (ORLANDI, 2001, pg.77), e enquanto efeito do discurso, refletido no sujeito, conforme tenho mostrado no funcionamento do Discurso de Escrita, mas que nessa discursividade aqui analisada, que estou chamando de ESCRITORALIDADE, ganha novos contornos, e adquire tanto características do Discurso da Escrita (DE), quanto do Discurso da Oralidade (DO). Em outras palavras, esse efeito de autoria se dá tanto em razão da legitimidade, publicização, efeito de fecho

características próprias do DE, quanto pela simultaneidade, instantaneidade, abertura, provisoriidade, características do DO. Portanto, uma autoria com novos contornos.

Por essa razão, acreditamos que o funcionamento dessa discursividade constitui um enorme potencial para a educação, desde que se trabalhe na compreensão dos gestos de interpretação presentes nessas novas tecnologias da informação que, como procurei mostrar, podem apagar a dimensão política do sujeito. No caso da informação, temos uma memória que se relaciona a um sentido legítimo, inscrito em um discurso escrito (discurso jornalístico, por exemplo, etc). Para se produzir conhecimento, é necessário relacionar diferentes memórias e compreender a relação delas com os diferentes efeitos de sentido produzidos. O movimento de interpretação, trabalhado na Escola, deve procurar compreender de onde vem as informações, em que lugares sociais, históricos e ideológicos inscrevem-se os sujeitos-autores. A multiplicidade que o discurso da escritorialidade comporta, permite quebrar o próprio efeito de informação, que é um efeito de sentido único, legítimo, fechado, próprio do D.E., constituído de formas autoritárias. Na rede internet esse sentido pode ser trocado por dados, possibilidades postas em confronto, formas polêmicas, e esse é o potencial da rede que podemos explorar na escola.

MOTIVOS E AMBICÕES

Os sujeitos inscritos no discurso pedagógico/acadêmico (professores, alunos, pedagogos) geralmente têm pouca clareza sobre o processo de fazer pesquisa. Em função disso, a avaliação das pesquisas desenvolvidas nas Escolas, muitas vezes recai sobre o produto da pesquisa, e não sobre o processo. No entanto, conhecer o processo é adquirir competência não só para outras pesquisas, como para ensinar a pesquisar. Por essa razão, em um ambiente de aprendizagem, o processo pode ter igual ou maior importância que o produto, sobretudo no que se refere às pesquisas/buscas feitas na internet. Como, então, dar a devida importância ao processo de pesquisa na internet, focando nele a avaliação da aprendizagem, e não somente no produto resultante?

Nesse escopo, propomos uma reflexão junto a professores da educação básica, a respeito da pesquisa/busca na WEB. Baseados nos procedimentos da análise do discurso, o contexto em que os textos são produzidos não se traduz somente em elementos imediatos como os interlocutores e o ambiente em que se encontram, mas principalmente em elementos determinantes de âmbito social, histórico e ideológico. Levando-se em conta este escopo, todo o gesto de leitura de um texto, seja ele verbal, imagético ou, em suma, todo gesto de interpretação do mundo que nos circunda, pode ser relativizado por essas determinações. Isso

significa que as afirmações que fazemos, nossas convicções e mesmo as verdades científicas são relativas às suas determinações históricas, sociais e ideológicas. O que corresponde a dizer que para compreender um texto é preciso conhecer o contexto e conhecer, conseqüentemente, as suas determinações, entendendo que quando essas mudam, tais afirmações também podem mudar, deslocar-se, adaptar-se, visando o efeito de verdade, de precisão. A partir desse posicionamento interpretativo, torna-se possível compreender o caráter relativo dos sentidos, e principalmente os sentidos enquanto efeito de suas determinações contextuais. Não se pode mais negar que as informações difundidas em rede adentram na vida do sujeito para dela fazer parte, porém, muitas vezes, não há critérios formalizados que auxiliem a lidar com as informações colaborando para que se transformem em conhecimento.

Saber como os discursos funcionam nesse movimento de pesquisa de informações pode colaborar para a compreensão de como o sujeito se relaciona com as informações para que elas façam sentido. A aparente transparência do processo de como fazer pesquisa no ambiente escolar traduz, na verdade, espaços estabilizados socialmente de que o produto é mais importante do que o processo. Sabemos que é durante o processo que as acomodações de conhecimento se dão e é por isso que é importante pensar, investigar e compreender o fazer pesquisa principalmente com o advento da internet. Nesse sentido, a prática de análise discursiva constitui-se em um dispositivo poderoso na Escola, possibilitando que os estudantes exercitem gestos de interpretação qualificados ao se depararem com os conteúdos da internet.

É importante pensar, então, que pesquisa não é prerrogativa acadêmica e que as experiências de ensino, em todos os níveis, ao assimilarem essa prática, podem colaborar para a emancipação de um sujeito que encontra aí um meio de se auto(informar)conhecer. A chamada alfabetização digital é elemento-chave nesse quadro. É inevitável a integração das tecnologias de informação e comunicação no espaço escolar, porém é fundamental incentivar que a educação supere o simples preparar o cidadão consumidor. Na verdade, é ir além e capacitá-los para a tomada de decisões acerca de diversos aspectos da vida em sociedade. É preciso que se desenvolva a capacidade de processar com critério, sem se deixar levar cegamente pelo poder econômico ou político das redes informatizadas. É preciso lembrar que apesar de todas as possibilidades no seu uso, o processo de informatização da sociedade e das escolas, articulado com os sistemas midiáticos de comunicação, não se estabelece por si, não é apenas uma mera atualização dos meios tradicionais de comunicação. É importante salientar dessa forma que o trabalho do professor e o papel do aluno passam por mudanças, já que o sistema educacional tenta se adequar a essa nova realidade, que possui temporalidade e espaços múltiplos.

DESDOBRAMENTOS DA TESE

Os diversos financiamentos para a aquisição de laboratórios de informática e instalação de rede de internet nas escolas sugerem que o acesso à tecnologia pode ser assegurado com a simples presença da máquina. No entanto, sabemos que são necessárias ações que, empreendidas no sentido de possibilitar o acesso, também discutam o que se acessa e por que se faz. A costumaz evidência e a naturalidade de que é necessário pertencer à era tecnológica, além da alegação da sua importância e de inúmeras justificativas para o seu uso, principalmente na escola, levou-nos a refletir, já na tese e agora em um projeto mais abrangente, sobre a opacidade do que seja tecnologia e de sua importância na contemporaneidade.

Ao questionar como se faz busca/pesquisa e ajuda a compreender as condições de produção estabelecidas durante esse processo e, talvez, ajude a discutir novas práticas para o processo de produção de conhecimento a partir da pesquisa. Para efetuarmos a trajetória empreendida neste projeto, foi necessário compreender o universo a que o professor da educação básica tem acesso e quais são suas escolhas a partir daquilo que ele objetiva pesquisar.

O novo universo de pesquisa desdobrado da tese correspondeu às duas escolas que já faziam parte da pesquisa anterior, mas agora o foco seriam os professores que já atuam na escola e a partir deles a aplicação com os alunos. Entendemos como grupo de pesquisa que seria necessário e já previsto no projeto ANÁLISE DISCURSIVA DE TEXTUALIDADES DIGITAIS: PESQUISA E AUTORIA PARA/NA EDUCAÇÃO BÁSICA formação para os professores que empreenderiam essa jornada. Por isso, após preparação e discussão do grupo de pesquisa, já com apoio da 11ª Agência de Desenvolvimento Regional (ADR) e parceria da Universidade do Contestado, fizemos o contato inicial com as duas escolas que fizeram parte da pesquisa que originou a tese a fim de verificar o interesse dos professores. A ADR solicitou que os professores interessados em participar fossem efetivos na rede estadual e que tivessem desenvolvido ou participado de feiras ou projetos de pesquisa, pois a intenção é que eles disseminem o que aprenderam entre os seus pares. A partir dessas condições e do aceite do convite para a formação inicial, o universo com o qual trabalhamos durante este ano de 2017 foi de 07 professores: quatro deles são educadores dos anos iniciais e três são professores de áreas específicas (Educação Física, Língua Portuguesa e Ciências/Biologia).

A apresentação do projeto foi elaborada pelas professoras Solange Leda Gallo e Katia Cristina Schuhmann Zilio, ambas interessadas nos desdobramentos da tese da qual foram parceiras. Acreditamos que compreender essa trajetória da tese era também importante para os

professores que ali estavam. Por isso apresentamos os resultados da tese e iniciamos as discussões a fim de problematizar o processo de busca/pesquisa na escola onde trabalham.

Como segundo momento, já motivados e com o conhecimento do problema, os professores (equipe) promoveram uma busca/pesquisa na internet, entre os professores com tablets a partir do aplicativo MOBIZEN o que possibilitou a gravação da trajetória de busca dos professores e as discussões que eles fizeram durante esse processo. As discussões e as dúvidas sobre como aplicar na escola nortearam a etapa seguinte.

O desafio, então era utilizar o tablete em um processo de busca/pesquisa com os alunos da educação básica (cada professor com os alunos com os quais trabalha), por isso durante aproximadamente três meses, os professores puderam realizar buscas, com os alunos da educação básica, na internet com o auxílio do tablet.

Os dados oriundos desse dispositivo foram armazenados na nuvem, com acesso a todos os envolvidos. A equipe de pesquisa, estudou e analisou os dados e novo encontro foi marcado para devolutiva e nova formação a fim de refletir a respeito dos procedimentos e critérios adotados pelos professores-alunos (o que foi selecionado e o que foi rejeitado e por que). Essa etapa foi também gravada e discutida posteriormente com todo grupo, inclusive acadêmicos de licenciaturas matriculados na universidade do Contestado.

A finalização da formação contou ainda com o relato de experiência dos professores que fizeram parte do estudo, que motivados pelas discussões foram convidados a relatar o que vivenciaram e aprenderam em um artigo para posterior publicação. Essa última etapa possibilitou o exercício da autoria, um dos objetivos mais desafiadores do projeto, visto que é sabido que pouco o professor relata de sua experiência e quando o faz é de forma oral. Os textos produzidos foram um exercício de internalização do processo vivido e das leituras que circularam durante a formação

Esse material foi, então, disponibilizado no site Metarede (<https://metarede.wordpress.com/2017/11/06/3a-etapa-desenvolvimento-da-analise/>), cuja gestão é feita por alunos e professores do mestrado e doutorado em Ciências da Linguagem da Unisul. Pretendeu-se com isso constituir o início de uma formação para professores da escola básica que queiram compreender o processo da pesquisa/busca na internet.

DAS CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Na pesquisa relatada na tese, o contexto imediato diz respeito à situação de pesquisa na internet empreendida por alunos da educação básica e durante a execução do projeto compreendeu ao processo de formação dos professores da educação básica. O contexto amplo aponta para as demandas da educação básica, a sua organização e àquilo que significa

historicamente numa abordagem de pesquisa escolar e que determina a posição dos sujeitos matriculados nesse nível de ensino e que durante a execução deste projeto nos fez perceber ainda mais explicitamente os possíveis desdobramentos que a formação possibilita.

Podemos pensar, então, na internet como perspectiva para que o processo de textualização se efetive, pois, enquanto a escrita trabalha sobre a grafia, dando a ela limites e sentido, da mesma maneira que a textualização trabalha sobre fragmentos dando a eles limites e organizando seus sentidos (Gallo, 2008, p. 49), a textualidade digital, que é tomada num processo de busca/pesquisa, apresenta-se em fragmentos que serão colados e descolados a partir do sujeito. Quando pensamos no processo de busca/pesquisa desta forma, entendemos que há mais em jogo do que somente uma cópia daquilo que se conseguiu encontrar. Isso não é certamente um processo de textualização, mas, pensada como nós a concebemos, podemos olhá-la como uma seleção de fragmentos que poderão fazer sentido e, por conseguinte, possibilita que os enunciados funcionem agrupados pelo sujeito, a fim de responder à pergunta da pesquisa.

Para uma atividade de pesquisa que repense a pergunta e para um processo de busca mais autônomo, sem cópias, os fragmentos encontrados, os vestígios de resposta vão se alinhando, a fim de fazer sentido. Então, podemos, sim, pensar que o processo de busca/pesquisa na internet não é um processo de textualização como àquele da escrita, mas pode fazer parte desse processo, se considerarmos um sujeito que busca, pesquisa, tentando fazer os sentidos se (des)alinharem para responder a uma pergunta, diferente do aluno que procura anota (copia), não confronta informações e faz uso delas como se fossem suas.

Pensar em uma prática discursiva na qual os sentidos não serão pré ou sobre determinados é importante quando almejamos discutir as formas autoritárias do discurso e as possibilidades de polemização. Nesse sentido, a internet é tomada como elemento exterior ao DP e pode constituir-se como fator e possibilidade de textualizar. Tudo vai depender do modo como ela será mobilizada na Escola. Por isso é importante refletir os confrontos e contradições dos diferentes funcionamentos do Discurso Pedagógico nessa prática discursiva que queremos nomear como Prática de Textualização Digital.

Já acreditávamos, durante os estudos realizados para a pesquisa que originou a tese, que a formação de professores deve ocorrer com constante discussão sobre os caminhos percorridos durante um processo de busca, a fim de que haja pesquisa, pois a simples busca não caracteriza pesquisa.

É necessário também analisar o percurso dos sujeitos envolvidos no processo de ensino, pois é necessária reflexão acerca da tecnologia e seu uso, mas principalmente é urgente

formação continuada que reflita sobre isso e ampare práticas que discutam a entrada da tecnologia na escola.

Os professores já relatam uma intensa transformação no planejamento e na metodologia de trabalho com os alunos quando encaminham pesquisa na escola, mas ainda pensamos que é necessário intensificar a formação e ampliar o repertório de discussão sobre o tema. Os educadores, por vezes, anseiam desenvolver pesquisas e entender o uso refletido da tecnologia e isso pode acontecer em novos desdobramentos deste projeto. Outra sugestão é torná-los disseminadores do processo, o que já ocorreu com uma das professoras que foi convidada para relatar o que aprendeu e como foi participar da experiência.

No último encontro entre todo o grupo envolvido, foram compartilhados os registros da prática da pesquisa/busca feita pelos professores e alunos, e se refletiu conjuntamente sobre eles, procurando compreender os gestos de leitura dos alunos e suas determinações históricas, sociais e ideológicas. A afirmação de que a tecnologia é importante, mas se precisa repensar como ela pode ser usada na escola, não em termos técnicos, foi uma das discussões relevantes para a formação final do trabalho.

Outra questão relevante é compreender a diferença entre busca e pesquisar e de como essa compreensão desestabiliza o processo de pesquisa escolar e desloca o professor do papel de receptor de trabalhos escolares para atuar como protagonista, assim como o aluno, considerando não mais o produto final, mas sim o processo. Foi ainda relevante para os professores compreender que é necessário o desejo de pesquisa que pode ser iniciado pela busca. Entender que o papel de professor pesquisador é fundamental para iniciar discussões com os alunos a fim de possibilitar práticas de busca na internet que podem transformar-se em pesquisas para além da escola.

REFERÊNCIAS

GALLO, S. L. *Da escrita à escritorialidade: um percurso em direção ao autor online*. In: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; CASTELLO BRANCO, Luiza Katia Andrade. (Org.). *Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi*. Campinas, SP: Editora RG, 2011, v. , p. 411-423.

_____. *Como o texto se produz: Uma perspectiva discursiva*. Blumenau: Nova Letra, 2008.

ORLANDI E. *Discurso e Texto: formação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PECHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi Campinas SP: Unicamp 1988.

ZILIO, Katia Cristina Schuhmann. *O processo busca/pesquisa na internet: gestos de leitura e condições de produção da autoria na escola*. Tese (Doutorado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, 2016.

ENSINAR PORTUGUÊS É PARA FORMAR CIDADÃOS? A ANÁLISE DE DISCURSO E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS DE CIDADANIA NA EDUCAÇÃO

Kelly da Silva Fernandes (PPGEDU/UFRGS)

EFEITO DE INÍCIO

Segundo a Análise de Discurso (AD), os indivíduos, ao falar, escrever, significar, são interpelados pela ideologia e tornam-se sujeitos. E são sempre já-interpelados (PÊCHEUX, 1995). Seu *assujeitamento* se dá pelo viés das *Formações Ideológicas*, representadas no discurso pelas *Formações Discursivas* (FD), que criam um sistema de evidências reconhecidas pelo sujeito como “sua realidade” (PÊCHEUX, 1995, p. 162). O ensino de Língua Portuguesa é, portanto, decidido por sujeitos que estão submetidos a determinações ideológicas contraditórias e variadas.

Nas últimas décadas, a formação da cidadania é apresentada como principal objetivo educacional expresso pelas diretrizes oficiais acerca do ensino de Português. Será o discurso da escola enunciado por professores e alunos reprodução do discurso oficial sobre educação? O tema desse artigo é a constituição dos sentidos de cidadania no ensino de português. Foram analisados discursos dos PCN, dos professores e alunos para compreender como se constituem os sentidos de *ser cidadão* no domínio de LP na escola, de acordo com a Análise do Discurso pecheuxtiana. Além da noção de *Aparelhos Ideológicos* de Althusser, a reflexão sobre sentidos fundamenta-se em conceitos da AD ou de outras áreas que são ressignificados por ela.

A pesquisa de que trata o presente artigo tem como objetivo geral: compreender a importância que os sujeitos atribuem ao ensino de português em seus discursos e a relação entre esse ensino e a formação da cidadania em cada um deles. Os objetivos específicos, por sua vez, são: 1. Entender as relações (de repetição, oposição ou sobreposição) entre o discurso oficial e o dos professores, entre o destes últimos e o dos alunos; 2. Evidenciar processos de assujeitamento a partir da análise do discurso oficial, de professores e de alunos de duas escolas públicas de educação básica da região metropolitana de Porto Alegre; e 3. Delinear Formações Ideológicas e Discursivas que constituem o discurso sobre formar cidadãos no ensino de português, como forma de aproximação do processo discursivo.

O referencial teórico que embasa esse trabalho é essencialmente da área da Análise de Discurso pecheuxtiana, com obras de Michel Pêcheux, Eni Orlandi, Freda Indursky, Aracy Ernst-Pereira e Regina Mutti e Louis Althusser, entre outros.

ANÁLISE DO DISCURSO PECHEUXTIANA

No tenso espaço dos entremeios, margeada por outros saberes, situa-se a Análise de Discurso enquanto campo teórico-conceitual. Análises que se pretendem *discursivas* buscam não se restringir ao *texto*, entendendo-o como materialidade linguística de um discurso em permanente relação com outros discursos, com o já-dito e com o a-dizer. Esse tipo de análise leva em conta a incompletude da linguagem e a imobilidade impossível dos sentidos. Uma leitura, sob esta ótica, busca compreender, além do que está dito na superfície linguística, o *não-dito* que também significa, os silêncios das entrelinhas. Não se pode ignorar a historicidade e a equivocidade da linguagem, seu caráter de código socialmente constituído, em uma análise discursiva.

A descrição conceitual do quadro epistemológico da AD localiza-o na articulação entre materialismo histórico, linguística e teoria do discurso, sendo atravessado pela teoria psicanalítica da subjetividade (PÊCHEUX; FUCHS, 1975, p. 163-164) – definindo-se como *uma teoria não-subjetiva da subjetividade* (PÊCHEUX, 2010). Essa

[...] base teórica nova, politicamente muito heterogênea, tomava forma e desembocava em uma construção crítica que abalava as evidências literárias da autenticidade do ‘vivido’, assim como as belezas ‘científicas’ do funcionalismo positivista (PÊCHEUX, 1988, p. 45).

A conceituação do quadro epistemológico também aparece na atualização da Análise Automática do Discurso de 1975, conforme a citação a seguir:

1. o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
 2. a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
 3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.
- Convém explicitar ainda que estas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica. (PÊCHEUX, 2010. p. 164)

A noção de *sujeito* é fundamental em AD, porém entendido como um sujeito descentrado, que não é dono de seu dizer e sem poder de direcionar plenamente seu discurso. O indivíduo empírico se assujeita por meio da *interpelação ideológica*, tornando-se *sujeito* de seu discurso, ao se submeter a uma filiação ideológica, quando se identifica com a forma-sujeito de uma formação discursiva (FD). A FD, por sua vez, é compreendida como um conjunto de saberes ideologicamente organizado, mas heterogêneo e contraditório como a própria ideologia.

ANÁLISE DO DISCURSO DA/SOBRE EDUCAÇÃO

A pesquisa que esse trabalho se propõe a empreender é, quanto à abordagem, do tipo qualitativa. Os pesquisadores que optam pela pesquisa qualitativa se opõem ao modelo positivista de ciência, que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências e que rege a pesquisa quantitativa, ignorando a especificidade das ciências sociais que requer metodologia própria. A preocupação principal em uma pesquisa qualitativa, segundo Silveira e Córdova (2009), é aprofundar a compreensão de grupos sociais ou organizações, não se ocupando propriamente com representatividade numérica. As análises empreendidas por pesquisadores qualitativos buscam explicar o porquê das coisas. Segundo Minayo (2007), é impossível quantificar os aspectos da realidade com os quais se ocupa a pesquisa qualitativa, já que ela procura compreender e explicar a dinâmica das relações sociais. A pesquisa qualitativa é uma forma de conhecer em profundidade, no que diverge da abrangência que caracteriza a pesquisa quantitativa.

O objeto da AD é o discurso, materialidade da ideologia, e é por meio dele que o analista acessa uma série de funcionamentos ideológicos materializados nele. A interpretação do sujeito enunciador e daqueles que com ele partilham sentidos ocorrem em função de filiações às mesmas formações discursivas; é por um mecanismo ideológico que se associam um universo de significados. Assim, um trabalho de pesquisa que pretenda basear-se em análises discursivas é, por definição, uma forma qualitativa de estudo. A análise da materialidade linguística é o ponto de onde parte o pesquisador em Análise de Discurso, procurando compreender dinâmicas sociais, aprofundando o conhecimento sobre grupos e organizações.

O *corpus* da análise aqui enfocada foi formado por dois recortes: *cidadania e formação do cidadão* e *a importância de ensinar/aprender LP na escola*. Os discursos se dividem em *oficial* (PCN), *dos professores* e *dos alunos*. As sequências discursivas (SDs) foram recortadas de questionários aplicados a professores, diretores e alunos de duas escolas públicas (uma estadual localizada em Porto Alegre e uma municipal situada em Viamão) entre setembro e outubro de 2008. Segundo a categorização de Courtine (2007), os *corpora* aqui estudados se

constituem de *corpus de arquivo* (a partir de materiais preexistentes – os PCNs) e *corpus experimentais* (que conduzem os locutores a produzir as sequências discursivas em uma situação específica).

A CAIXA DE CONCEITOS DA PESQUISA E A PARTICULARIZAÇÃO DA TEORIA

Igreja e escola funcionam como *Aparelhos Ideológicos do Estado*, realidades que se apresentam sob a forma de instituições especializadas na reprodução das relações de produção, complementando o aparelho repressivo do Estado (ALTHUSSER, 1985). A transmissão cultural/ideológica entre as gerações é tarefa legada à escola atualmente. A *Formação Ideológica* compreende um “conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito” (PÊCHEUX; FUCHS, 2010, p.166). O sujeito interpelado se submete à filiação ideológica ao se identificar com a forma-sujeito da FD. A FD determina o que pode e o que deve ser dito em uma conjuntura histórica determinada, os *sentidos* das palavras, frases e proposições são determinados na FD em que foram produzidos, representando a existência material da formação ideológica (PÊCHEUX, 1995). A FD organiza o saber, mas as modalidades de tomada de posição frente à forma-sujeito, a posição-sujeito dominante na FD, às quais chamamos *posições-sujeito*, demonstram que há heterogeneidade em seu interior. Seu conjunto constitui a *forma-sujeito* da FD, com a qual é possível a identificação plena, contra-identificação e desidentificação (INDURSKY, 2008).

Algumas operações podem ser fundamentais para o analista de discurso em sua análise (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 827). Por meio delas, o pesquisador volta sua análise para o inesperado em dada circunstância. No processo de afinamento ou regulação metodológica, as operações requeridas pelo pesquisador em termos de observação do corpus podem ser tratadas a partir de três conceitos-chave: a *falta*, o *excesso* e o *estranhamento*. O que se diz demais, de menos ou que parece não caber naquele discurso pode apontar para silenciamentos de sentidos outros, redirecionando as interpretações. Segundo as autoras, os três conceitos-chave devem ser interpretados em dupla dimensão, levando em consideração o interdiscurso, como memória discursiva, e o intradiscurso, como materialidade discursiva, em função do objeto da Análise de Discurso, inscrito na relação da língua com a história.

A partir da demanda imposta pelo corpus, é feita a particularização da teoria em vista do objeto de análise, com auxílio da seleção teórica cuja organização já é tarefa de análise. O corpus deste trabalho divide-se em duas partes: uma, formada por SDs dos PCN (*discurso oficial*), a partir da palavra-chave *cidadania*, e de trechos sobre *LP*; outra, constituída por SDs

extraídas das respostas a um questionário sobre a relação entre ensino de *LP* e formação da *cidadania*. Cada recorte foi dividido em discurso oficial, dos professores e dos alunos com SDs de extensão variável, numeradas por ordem de aparecimento no texto, com destaques em negrito.

A análise encontrou apenas a Formação Ideológica Educação, onde se delineiam duas FDs: a Oficial e a Escolar. Essa Formação Ideológica seria constituída por elementos ideológicos não-discursivos necessários na constituição de sentido.

ENSINO DE LP E FORMAÇÃO DO CIDADÃO

DISCURSO OFICIAL

O discurso oficial é representado aqui por sequências dos PCN: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, de Língua Portuguesa e da Parte II dos PCN de Ensino Médio, que trata de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Esse discurso, como voz do Aparelho Ideológico do Estado na instituição escolar, determina sua dinâmica. Isso nem sempre ocorre, pela heterogeneidade discursiva dos PCN, composto por especialistas de correntes diversas da área de linguagem. Em função dessa contradição, há interferências de outras vozes diferentes da posição *esperada* de autoridade. A posição-sujeito Autoridade, enunciadora da SD I, se assujeita plenamente à forma-sujeito da FD Oficial: Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania” (PCN-EF, p.19).

Podemos perceber nessa SD *excesso* e *estranhamento*. Excesso pelas diversas remissões que faz à vida fora da escola, estranhamento porque a relação entre o projeto educativo e o exercício da cidadania não é comum no discurso pedagógico que circula na escola. Essa SD tem estrutura afirmativa e formato de conclusão lógica: dada a apresentação de argumentos, só se pode chegar à conclusão posta: de que a única forma de um projeto educativo comprometer-se com a democratização social e cultural é atribuindo à escola a função de contribuir para garantir o acesso de todos os alunos aos saberes necessários à cidadania. Essa interpretação se apoia no nexos *assim*. A veracidade das afirmações se baseia na autoridade da posição-sujeito. Por esse raciocínio, não seria permitido o voto dos analfabetos, que permite que muitos brasileiros sem escolarização participem de decisões políticas e sociais.

Na SD II, “As propostas de mudanças qualitativas para o processo de ensino-aprendizagem no nível médio indicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, **negociar significados**, cooperar, **de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho** e a continuidade dos **estudos**” (PCN-EM, p. 5), os sentidos de “...**negociar significados**, cooperar” apontam para o discurso *polêmico* (ORLANDI, 1983), que permite práticas/sentidos diferentes e até conflitantes com os tradicionais no ambiente escolar. O sujeito enunciador do discurso que consente esses deslizamentos já não tem identificação plena com a posição-sujeito Autoridade. Consequentemente, nessa SD se destaca o *estranhamento*.

DISCURSOS DOS PROFESSORES

Na SD III, “Procuro orientar os alunos quanto aos seus direitos e deveres, lembrando-os, sempre, de que, para terem os direitos de alunos (cidadãos), devem, primeiramente, cumprirem com seus deveres”, o conceito de *cidadania* não parece relacionado com atividades das disciplinas ou com o “currículo” escolar, é algo desconectado de ações reais e paralelo ao desenvolvimento *normal* do conteúdo, tornando-se presente pela *falta*. **Orientar...lembrando-os** é a *atividade* que teria a ver com a formação da cidadania dos alunos, embora não exija *participação* dos alunos. Poderíamos defini-la, paradoxalmente, como *atividade passiva*, pois somente o professor tem direito à voz, aos outros se reserva o papel de ouvintes. Abstração em vez de participação real faz parte do funcionamento do DP como *discurso autoritário* (ORLANDI, 1983). Portanto, há contradição entre *cidadania* como *participação social* e o DP. Quanto ao posicionamento do enunciador da SD III, houve assujeitamento pleno à forma-sujeito da FD Escolar. Essa *posição-sujeito* denominaremos Professor Tradicional.

A SD IV, “Penso que cidadania deva ser a condição de exercer seus direitos, tanto civis quanto políticos, e, para isso, agir corretamente com seus deveres”, é enunciada pela posição-sujeito Professor Tradicional. É a definição de cidadania elaborada pela professora de Português. Nessa noção de cidadania, o acesso aos direitos depende do cumprimento dos deveres. O cidadão não se questiona sobre *quem/o que* impõe os deveres e *quem/o que* concede ou garante os direitos ou seus critérios, isso não parece fazer parte da *cidadania* construída nesse discurso. Nessa SD nota-se a *falta* de relação entre o conceito de cidadania e o ensino de língua portuguesa.

DISCURSOS DOS ALUNOS

Indecisão, imprecisão, incerteza caracterizam o discurso dos alunos sobre cidadania. Eles evitam afirmações e buscam *falar sem dizer*, para talvez não se comprometer opinando, o que indica a *falta* de desenvolvimento de um conceito de ser cidadão nos enunciados. A SD V responde às questões “*Você acha que as aulas de LP colaboram para a formação de cidadania dos alunos? Que atividades desenvolvidas na disciplina contribuem para isso?*”: “**(Sim, rasurado) não sei muito bem acho que sim. Eu acho que ler e estudar**”. A rasura e a afirmação de que as aulas contribuem, sem que, no entanto, o aluno saiba explicar como isso ocorre, também causa efeito de *estranhamento*.

Talvez pelo caráter excludente do DP, que atribui ao aluno o espaço da repetição ou da culpa, a resposta sugere que cidadania não seja conceito elaborado no discurso dos alunos nem seja um dos saberes da FD Escolar. Consequentemente, o discurso do aluno se marca pela tentativa de reprodução do discurso do professor ou pela *culpa* de não saber, atitude prevista para alunos no funcionamento ideológico do Aparelho Escolar. Quando o aluno se posiciona dessa forma, está se colocando na *posição-sujeito* Aluno Repetidor, que também representa identificação plena com a forma-sujeito da FD Escolar, mas a partir de outro lugar social. São discursos que materializam as mesmas representações de mundo que o Professor Tradicional mobiliza.

A correção pode intervir nos sentidos “que este aluno está produzindo e, no mesmo gesto, está interferindo na constituição de sua identidade. E isso não é pouca coisa” (ORLANDI, 1998, p. 205). A aproximação entre discursos de alunos e professores na relação *estudar/ler* – cidadania pode vir da ânsia de repetir, própria da posição-sujeito Aluno Repetidor.

A IMPORTÂNCIA DE LP DISCURSO OFICIAL

No discurso oficial, percebe-se estreita relação entre importância do ensino de língua e formação da cidadania. Esse discurso não menciona alguns saberes organizados na FD Escolar e, em vez disso, enfoca as *diferentes situações de interlocução oral e escrita e na fruição estética dos usos artísticos da linguagem*. Tal descompasso leva a crer que o discurso da escola não é reprodução do discurso oficial sobre educação e que não recebe a atenção esperada como *autoridade*.

Como política governamental, vemos que a tentativa de relacionar ensino de língua com exercício da cidadania dos PCN não surtiu o efeito esperado. Mesmo quando dizem realizar *atividades* para a formação cidadã dos alunos, em seus discursos, os professores não vinculam a *importância de suas disciplinas* e a *formação cidadã* dos alunos. *Cidadania* é uma coisa;

ensino de língua, outra. No discurso oficial, ao contrário, formar cidadãos é o *objetivo* da educação, para onde práticas e conteúdos devem convergir.

Na SD VI, “Em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos [...] que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada” (PCN-EF, p. 24), a ligação entre *educação* e *cidadania* é **compromisso da educação**. Isso quer dizer que a atribuição de importância à(s) disciplina(s) se definem em função de sua relevância na formação de cidadãos. *Competência discursiva*, *reflexão crítica* ou *fruição estética* são importantes porque são “**vitais** para a plena **participação** numa sociedade letrada”. Remetendo essa SD à memória discursiva, nota-se novamente *estranhamento* e *excesso*, em função da insistência em apontar para sentidos externos ao discurso pedagógico tradicional.

DISCURSOS DOS PROFESSORES

Analisamos a imagem que os professores fazem da importância de LP e da importância atribuída pelos alunos à disciplina, na noção de imaginário de Pêcheux, que envolve a imagem que os sujeitos “*fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro*”, bem como do “*objeto imaginário*” (PÊCHEUX, 2010, p. 82-83). A SDVII responde a questão: “*Qual a importância do que você ensina na disciplina?*” e “*Por quê?*”: “No que diz respeito ao conteúdo, **acredito** que a **importância** do que **'tento'** ensinar **seja grande**, devido ao **fato** da **necessidade do conhecimento das regras da língua portuguesa**”. Essa SD se caracteriza pela *falta* de remissão ao contexto extraescolar e pelo *excesso*, uma vez que busca no interior do próprio discurso pedagógico a justificativa do ensino.

Alguns sinais parecem indicar questionamento/relativização (as formas verbais “*acredito*” e “*tento*”); outras marcas sugerem sentidos absolutos, próprios do discurso autoritário. Podemos citar “*fato*” e “*necessidade*” como índices de fechamento dos sentidos. A importância *intrínseca* do ensino de LP aparece como fato. A forma-sujeito da FD Escolar não faculta ao plenamente identificado com ela questionar seus saberes. Por isso, aqui fala a posição-sujeito Professor Tradicional.

Na SD VIII, “Não. A grande maioria dos alunos não atribui importância alguma; aliás, são extremamente resistentes em se adequar à norma padrão”, a imagem dos alunos construída pelo discurso docente sobre a importância de ensinar/aprender LP marca-se pelo sentido de *resistência*: não dariam importância, não teriam interesse, prefeririam outro tipo de informação.

Essas informações marcadas pela repetição de sentidos negativos caracterizam *excesso*. A importância da LP aparece justificada por razões escolares no discurso da posição-sujeito Professor Tradicional. Não há espaço para *atribuição* de importância, visto que a LP *é importante em si mesma*.

Essa sequência, apesar disso, indica questionamento dos valores da FD. Usar “*Atribui*” depõe a favor da importância *conferida*, não absoluta. No entanto, o restante do enunciado assume a posição-sujeito Professor Tradicional. A determinação da importância das disciplinas cabe ao professor, que é quem tem *autoridade* para tal. O aluno que atribui importância, se não reproduz o discurso do professor, erra. A importância de LP se deve pela *aquisição da norma padrão*. Os alunos *precisam* adquiri-la, mas resistem. A insistência em adequar sua linguagem contra a vontade deles seria explicada pela *importância/necessidade* desse saber, determinada pela visão *correta*, a do professor. Desse modo, até a importância não-absoluta das disciplinas pode funcionar autoritariamente.

DISCURSOS DOS ALUNOS

A SD IX, “É muito importante saber aquilo que a gente fala e falar certo **é uma coisa** fundamental para nós que falamos português, **é** nosso dever aprender pelo menos isso”, enunciada pela aluna do ensino fundamental, define sua visão da importância do ensino de LP. Ao enunciá-la, ela procura reproduzir fielmente o discurso do professor. Aprender/ensinar LP seria *muito importante, fundamental*, aprender é “*dever*” do aluno. Seus sentidos se filiam ao discurso escolar tradicional. A recorrência ao *dever* remete à dinâmica de culpa/erro do DP (ORLANDI, 1983), e demonstra o quanto o discurso da aluna reproduz o do professor em seu caráter circular. A submissão à forma-sujeito da FD Escolar atesta que a enunciação é da posição-sujeito Aluno Repetidor. Essa SD é um exemplo, simultaneamente, de *falta* e de *estranhamento*. Nota-se que falta a referência ao contexto social fora da escola, porém a ideia de dever – que comumente se relaciona aos sentidos de cidadania – aparece sem justificativa externa parecendo estranha no enunciado.

A SD X, “Talvez falte um pouco mais de **consenso** entre alunos, professores, direção, talvez **conversando** eles consigam entrar na **mente dos alunos**, **entendendo** assim o que querem e o motivo de algumas atitudes”, traz *consenso, conversa, entendimento*; sentidos que não remetem ao DP, mas apontam para abertura, interlocução: discurso polêmico. A *falta* do autoritarismo taxativo do discurso pedagógico causa *estranhamento*, substituída por sentidos mais aproximados do discurso polêmico. As sugestões de discurso menos autoritário seriam suficientes para considerar a posição-sujeito como Aluno Questionador. Além disso, o aluno

ousa propor que, para ter consenso na escola, professores e direção devem tentar compreender a “*mente dos alunos*”. O funcionamento discursivo desse enunciado desobriga o aluno da culpa pelo erro e responsabiliza o professor. Essa postura rompe as proibições de dizer dentro da FD, sem criar outro discurso autoritário. O principal anseio aqui é pela *polemização* do discurso escolar, pela instituição de um discurso escolar no qual todos tenham voz e sejam ouvidos.

EFEITO DE CONCLUSÃO

A primeira FD analisada foi a *Oficial*. A *forma-sujeito* dessa FD é denominada posição-sujeito Autoridade. No entanto, há mais de uma maneira de identificar-se com ela em função da heterogeneidade da formação discursiva (INDURSKY, 2008).

A FD Escolar é a segunda e organiza os discursos que circulam na escola. Destacaram-se, nas análises, três posições-sujeito dessa FD. Professor Tradicional e Aluno Repetidor representam assujeitamento pleno à forma-sujeito da FD Escolar. Assumida pelo sujeito aluno, a outra posição-sujeito se contra-identifica com a forma-sujeito do discurso escolar e é chamada Aluno Questionador. Essa posição é a adotada ao questionar ou resistir ao lugar de *receptor do saber*.

A presente análise demonstrou que não há implicação entre diretrizes oficiais e discurso escolar, porém é *uma* entre outras tantas possíveis a partir dessa materialidade linguística. Há sobreposições, ideias que se repetem, mas se devem muito mais ao que fica no discurso oficial do que ao que muda no discurso escolar. A possibilidade de polemização do discurso escolar e de sua abertura para disputa de sentidos, quebrando o ciclo desse discurso autoritário, aparece nos sentidos que deslizam. Já aparece a *necessidade* de mudança nas práticas discursivas pedagógicas como um dos saberes da FD Escolar. Esse sentido não é aceito, ainda, no entanto, pela ideologia dominante da FD. Só maus sujeitos, insatisfeitos, podem enunciá-lo. Ainda eles podem se espalhar e se organizar de tal forma que venham a modificar totalmente a FD, modificando sua forma-sujeito e, conseqüentemente, inaugurando outra FD.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985. p. 66-103

BRASIL. Parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias. *Parâmetros curriculares nacionais* – Ensino Médio. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em 17/11/2008.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 08/11/2008.

COURTINE, J. El Concepto de Formación Discursiva. In: BARONAS, Roberto Leiser (org.). *Análise do discurso: Apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p. 119-141.

ERNST-PEREIRA, A.; MUTTI, R.M.V. O analista de discurso em formação: apontamentos à prática analítica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 36 n. 3, p. 817-833, set/dez, 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 23 de abril de 2015.

INDURSKY, F. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. A. (orgs.). *Práticas Discursivas e Identitárias: sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008. p. 9-33.

MINAYO, M.C.S. (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 203-212

PÊCHEUX, M. FUCHS, C. [1975] A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 163- 169.

_____. *Semântica e Discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

_____. Análise Automática do Discurso (AAD69). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010.

_____. [1988] *O Discurso – Estrutura ou Acontecimento*. Campinas: Pontes Editora, 2015.

SILVEIRA, D.T. CÓRDOVA, F.P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO E DA MORTE NA GRAPHIC NOVEL *SINAL E RUÍDO* DE NEIL GAIMAN E DAVE MCKEAN

Kleber Kurowsky (UFSM/CAPES)

A mystery of mysteries!
Edgar Allan Poe

INTRODUÇÃO

A parceria entre o escritor Neil Gaiman e o artista plástico Dave McKean é de longa data e já rendeu diversos frutos para o mundo da arte. Para citar alguns exemplos, no cinema, resultou no filme *Mirrormask*, que foi dirigido por McKean e roteirizado por Gaiman; na literatura, a obra *Coraline*, escrita por Gaiman, conta com ilustrações de McKean que estabelecem intertextos com o restante da obra e pelas quais novas possibilidades de leitura surgem; nos quadrinhos, a dupla colaborou na criação de obras como *Violent Cases* e *Mr. Punch*, as quais são marcadas, no quesito visual, por usar não apenas desenhos, mas também fotografias e recortes de revistas e de jornais.

Nas obras citadas, entretanto, se destacam dois aspectos essenciais: a infância e o fantástico. Todas as obras mencionadas, em alguma medida, realizam um balanceamento dessas duas dimensões, interligando-as de formas nem sempre evidentes. A infância, nos roteiros de Gaiman, nunca é um ambiente feliz, nunca é recordada com nostalgia pelos personagens ou narradores. É também um momento de incertezas, de lacunas deixadas pela memória, em que não se sabe muito bem o que aconteceu, como aconteceu, ou se quer *se* aconteceu. São nessas lacunas, nesse vazio, que o fantástico emerge: por não ter uma noção real de como transcorreram eventos do passado, surge a possibilidade do fantástico, de que talvez algo sobrenatural tenha ocorrido, mas que nunca deixa de ser uma possibilidade, pois o leitor, bem como os personagens, nunca chegam a saber da verdade.

Das obras criadas em conjunto pelos dois artistas, entretanto, uma delas destoa das ideias exploradas pelas outras, mencionadas anteriormente; essa obra é *Sinal e Ruído*, publicada em 1989. Nesta narrativa, diferente de *Violent Cases* e *Mr. Punch*, o narrador não é uma criança e a temática central não gira em torno de memória e esquecimento, também não há o aspecto fantástico, optando por uma representação mais realista dos eventos; em *Sinal e Ruído*, o

narrador é um homem de idade avançada que descobre ter câncer em estágio terminal. O narrador, que é diretor de cinema, passa o restante da obra planejando o roteiro de um filme que ele sabe que não irá viver para ver concluído. A temática central da obra, portanto, é a maneira com a qual o personagem lida com a morte que se aproxima. Trata-se de uma reflexão constante sobre a natureza do tempo e da inevitável entropia, que se vale dos recursos textual e visual para transmitir suas ideias ao leitor. A narrativa também se desenvolve em dois níveis: o primeiro é do narrador-protagonista, relatando seu dia a dia e seus pensamentos sobre a morte e o tempo; o segundo é o do roteiro que ele escreve e que gira em torno de centenas de pessoas que aguardam o fim do mundo em uma montanha.

O objetivo deste artigo, portanto, é estudar de que maneira a obra utiliza imagem e texto para criar reflexões sobre o tempo e sobre a morte. Trata-se, portanto, de entender como a linguagem única dos quadrinhos possibilita novos moldes e novas estratégias narrativas para convir esses aspectos. Importante ressaltar, entretanto, que não se trata, aqui, de estudar o tempo narrativo, ou seja, o tempo em que os eventos da obra discorrem, mas sim de realizar um estudo das opiniões do narrador sobre o tempo e como elas são representadas a partir dos recursos disponíveis.

REVISÃO TEÓRICA

Para melhor explorar os pormenores da obra e do estilo de Neil Gaiman, utilizaremos o trabalho de Daniel Baz dos Santos (2016) e a obra de Hank Wagner, Christopher Golden e Stephen R. Bissette (2011). Segundo esses autores, a obra de Gaiman é atravessada por um aspecto essencial: o ato de narrar funciona como uma forma de dar sentido ao caos universal e à própria vida. Ao criar uma narrativa, os personagens de Gaiman buscam respostas que deem conta dos mistérios e incertezas envolvendo suas existências. Narrar é vital para os personagens do autor; muito mais do que uma tentativa discursiva ou retórica, é uma condição de vida; é a partir disso que os personagens entendem a morte.

Com o objetivo de explorar como funciona a relação do indivíduo contemporâneo com a morte, e como isso se aplica à arte, utilizaremos os tratados do autor Octavio Paz (2014) sobre o assunto. Segundo o autor, o ato de negar a morte, de não pensar nela ou de recusá-la equivale ao ato de negar a vida. Esse seria o problema com a religião, por exemplo, que esvazia os dias de sentido ao prometer uma vida eterna no além. Para o autor, é só ao assumir a finitude de nossos dias que podemos viver nossas vidas plenamente. A vida humana não comporta o eterno, busca-lo pode resultar apenas no vazio. O tempo dos homens é o tempo finito, e apenas nele algum tipo de plenitude por ser alcançada. O autor explica:

Ao defrontar o “pouco ser” do homem com o pleno ser de Deus, a religião postula uma vida eterna. Assim ela nos redime da morte, faz da vida terrestre uma longa pena e uma expiação da falta original. Ao matar a morte, a religião desvive a vida. A eternidade desabita o instante. Porque a vida e a morte são inseparáveis. A morte está presente na vida: vivemos morrendo. E cada minuto que morremos é vivido. Ao tirar-nos o morrer, a religião nos tira a vida. Em nome da vida eterna, a religião afirma a morte dessa vida. (PAZ, 2014, p. 154).

O autor ainda argumenta que a recusa da morte é um problema contemporâneo, em que a mídia e a cultura de massa tentam apagar a morte da mente das pessoas. Giorgio Agamben (2011) explica que, ao recusar a morte, a existência humana passa a girar no vazio; como solução, o autor propõe a arte. Segundo Paz (2014), a arte, opondo-se à religião, não nega a morte, mas força o leitor – ou espectador – a aceitá-la como parte inevitável da experiência humana.

André Lira (2010) compartilha dessa linha de pensamento e explica que: “quanto mais se veicula e cristaliza na mente do homem contemporâneo que ele pode fazer tudo, mais distante parece a felicidade, justamente por que ela, [...] é essencialmente o mesmo de poder morrer como o próprio que é.” (LIRA, 2010, p. 98). Novamente, se repete a ideia de que a morte é mais do que apenas o fim da vida, mas sim uma ideia que deve estar sempre no horizonte de expectativa das pessoas e que assim pode devolver a elas o domínio do tempo. A marcha do tempo, portanto, depende da morte para ser carregada de sentido.

Tendo em vista que se trata de uma obra em quadrinhos e que, portanto, conta também com o recurso visual e não apenas textual, como seria o caso de gêneros literários mais tradicionais, é importante ter em mente de que maneira esse tipo de linguagem tão particular se estrutura. Scott McCloud (2005) argumenta que, numa história em quadrinhos,

as palavras e imagens são como parceiros de dança e cada um assume sua vez conduzindo [...]. Quando cada parceiro conhece seu papel e se apoiam mutuamente os quadrinhos podem se equiparar a qualquer uma das formas de arte da qual extrai seu potencial. (McCLOUD, 2005, p. 156).

Ou seja, para o autor, nenhuma das duas linguagens é predominante e cada uma exerce um papel distinto ao construir a narrativa. É importante ter isso em mente ao realizar a leitura de uma obra nessa linguagem, pois ambas as linguagens presentes – a verbal e a pictórica – precisam ser analisadas para realizar um estudo completo da obra. Sobre isso, Roberto Elísio dos Santos (2015) explica que

O texto pode determinar o fluxo narrativo, enquanto a imagem assume um papel estético. Por outro lado, a palavra possui muitas vezes uma função informativa. Essa interação torna-se ainda mais complexa, uma vez que a palavra e o desenho se encontram em relação de **sequencialidade**, de complementaridade, seja no espaço unitário da vinheta, seja no conjunto dos vários quadrinhos que forma a totalidade do relato, em uma página ou em uma publicação inteira. (SANTOS, 2015, p. 35, grifo do autor).

Essas relações entre texto e imagem se tornam ainda mais complexas nas *graphic novels*. Santos (1995) explica que a *graphic novel* é uma forma mais complexa de narrativa em quadrinhos, que se aproxima do gênero romance, valendo-se de um formato mais longo e de múltiplos focos narrativos, a partir dos quais ocorre uma experimentação maior entre a relação do texto com a imagem, justamente por seu caráter mais complexo.

Importante observar, a partir do que Will Eisner (2010) observa, que a representação do tempo, numa obra em quadrinhos, é também uma questão de ritmo visual. Esse ritmo, segundo o autor, é determinado pelo tamanho e pelo posicionamento dos painéis na página. Painéis mais curtos e em sequência podem ser utilizados para gerar a ideia de aceleração, da mesma forma que um único painel longo pode ser aplicado para abranger uma quantidade maior de tempo e assim diminuir o ritmo da obra.

Este, portanto, será o eixo argumentativo que utilizaremos para analisar a obra: a partir dos pressupostos teóricos sobre a morte e as particularidades da obra de Gaiman, em conjunto com estudos sobre os quadrinhos, avaliaremos de que maneira as ideias do tempo e da morte se encontram representadas.

ANÁLISE DA OBRA

No capítulo inicial da obra, o momento que dá início a todas as reflexões do narrador sobre a morte e o tempo se origina de uma visita ao médico, em que o personagem descobre que está com um tumor e que tem poucos meses de vida. As reflexões sobre a mortalidade começam logo em seguida e junto com a descoberta do tumor em seu corpo, surge uma busca de sentido da vida. Há, portanto, a manifestação de uma pergunta que é crucial para o desenvolvimento da narrativa: “Como fazer sentido da vida?”.



Figura 1 – O narrador reflete sobre a mortalidade (GAIMAN; McKEAN, 1989, p. 9).

Logo de início, portanto, se manifesta a ideia explorada por Agamben (2011) e Lira (2010) de que é só através da morte que a vida pode encontrar um sentido. Ao ouvir seu diagnóstico e ficar sabendo da inevitável morte, o narrador não entra em pânico ou desespero, mas em uma espécie de transe meditativo. Isso também se expressa de forma visual, com McKean optando por fragmentar o corpo do personagem entre diversos painéis, em um fundo escuro, simbolizando a linha de pensamento que o personagem percorre.

Este acaba sendo um fenômeno constante na obra: a fragmentação gradativa das imagens conforme o narrador trata de sua própria morte, lutando para encontrar um sentido. Isso pode ser observado, também, no seguinte exemplo:

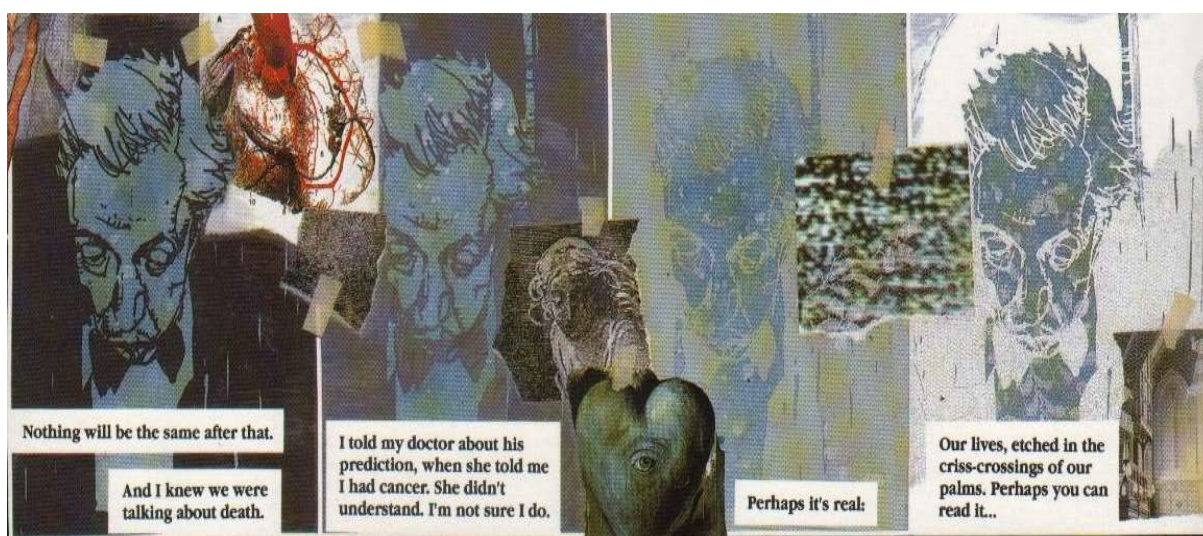


Figura 2 – Fragmentação das imagens (GAIMAN; McKEAN, 1989, p. 14).

Há, portanto, uma busca de sentido por parte do narrador, mas ela não se dá de forma plena ou sem empecilhos; diversas são as situações em que o narrador se mostra mais e mais confuso pela situação em que se encontra, tendo que confrontar o fato de que sua vida logo encontrará um fim. Outro exemplo disso surge quando o personagem olha para as palmas das mãos, tentando ler o próprio futuro, e se depara apenas com uma confusão de linhas: isso simboliza esse momento da vida do personagem, em que o futuro se mostra como um emaranhado que ele não é capaz de decifrar.

Agamben (2011) propõe que é necessário aceitar a morte para dar um sentido à vida, entretanto, por mais que o narrador faça isso, ele ainda se sente perdido em uma miríade de pensamentos que tendem apenas a fragmentá-lo mais e mais. É aqui que outro aspecto da obra se torna importante: o roteiro que ele está planejando, para o filme que ele sabe que não viverá para ver. É através desse roteiro que o personagem encontra algum tipo de resposta para a fragmentação que a morte lhe impõe. Isso é consonante com a ideia de Paz (2014) de que a arte é o melhor caminho para entender a morte e, conseqüentemente, a vida, pois a arte une o fim e o começo da vida em um único instante, não permite que o criador ou o observador recuse a morte. Esse aspecto se torna ainda mais significativo quando se tem em mente, como Santos (2016) argumenta, que o ato de narrar, na obra de Gaiman, é fundamental para que os personagens entendam sua própria vida. Segundo o autor, o narrador de *Sinal e Ruído* cria uma narrativa “pois somente a narrativa pode dar forma a um sentido palpável desse tempo.” (SANTOS, 2016, p. 5).

Essa tentativa de ordenação do tempo também se manifesta de forma visual, como no exemplo seguinte:



Figura 3 – O tempo de forma visual. (GAIMAN; McKEAN, 1989, p. 28).

Ao tratar de suas obras, dos mundos que criou, e de como a morte era importante nesses mundos, a imagem de um relógio irrompe do fundo, cortando entre as pessoas, tornando-se inegável para o leitor de *Sinal e Ruído* como é inegável para os espectadores dos filmes do cineasta narrador. Observa-se, como propõe Eisner (2010) que o ritmo, ditado pelo tamanho e pelo posicionamento dos painéis na página, torna-se cada vez mais acelerado nos momentos em que o narrador trata de sua obra, instaurando uma dimensão de urgência através do recurso visual.

Conforme a narrativa avança – e o tempo que o narrador tem de vida diminui – as imagens dos relógios tornam-se mais e mais fragmentadas:

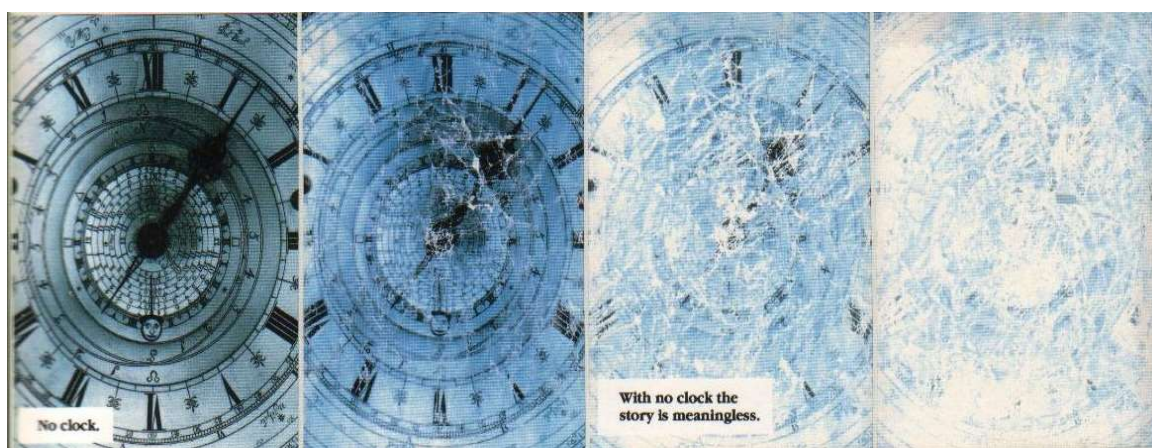


Figura 4 – Fragmentação dos relógios (GAIMAN; McKEAN, 1989, p. 42).

“Sem relógio a história não tem sentido”, podemos pensar nessa sentença – por mais que ela trate de uma das obras do cineasta – como sendo simbólica do período que ele atravessa: sem tempo não há nada que possa ser feito. Segundo Paz (2014), esse medo da finitude, essa noção de que se o eterno não pode ser alcançado, então a vida perde seu sentido, é característica da contemporaneidade. Busca-se apenas o eterno, nega-se o efêmero; isso, por si só, acabando negando a parte da vida humana que teria a possibilidade de ser carregada de sentido, pois a vida em si deixa de ser vivida em prol da possibilidade do eterno.

Mas, assim como o restante da fragmentação da obra, quanto mais o personagem entende o tempo, menos fragmentada se torna a imagem do relógio, surgindo imagens mais nítidas. O tempo, portanto, assim como a morte, é algo que o personagem passa a entender mais conforme ele avança na criação de seu próprio roteiro. A respeito dele, é interessante observar que o narrador passa ter maior compreensão sobre a morte conforme os personagens que ele criou chegam mais perto das suas mortes. Lembrando que o roteiro que ele cria trata de diversas pessoas indo a uma montanha para esperar o fim do mundo. De certa forma, os personagens

acabam funcionando como representações do próprio cineasta, carregando muitos dos mesmos medos e dúvidas.

Ao final da obra, com a fragmentação se tornando menos frequente e o personagem apresentando maior compreensão sobre a morte e o tempo, ele declara estar se sentindo melhor, que consegue se concentrar mais em seu trabalho, por mais que tenha consciência de que a morte está mais e mais perto. Com o fim de suas crises de compreensão sobre o tempo e a morte, vem o fim da fragmentação:

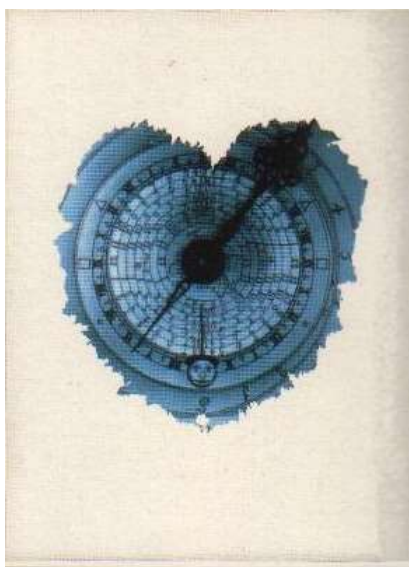


Figura 5 – O relógio se torna mais nítido (GAIMAN, McKEAN, 1989, p. 43).

Isso é consonante com as ideias de McCloud (2005) a respeito da linguagem dos quadrinhos, o qual afirma que, numa *graphic novel*, imagem e texto se complementam, mas não se sobrepõe; a mensagem, portanto, só pode surgir a partir da comunhão desses dois aspectos, e é isso que vemos em *Sinal e Ruído*: a imagem complementa as reflexões apresentadas em texto e vice versa, sem nunca enfatizar um tipo de linguagem sobre a outra. Como Santos (2015) argumenta, o que permite que essas linguagens se combinem não é apenas o fato de as duas estarem presentes nos painéis, mas sim o fato de que as duas estabelecem uma relação de sequencialidade entre os diversos painéis: em *Sinal e Ruído*, é essa sequencialidade que permite a constante fragmentação das imagens, bem como sua posterior reconstituição, ao final da obra, quando elas passam a assumir maior nitidez. Trata-se não apenas de como os painéis se apresentam nas páginas, mas de como eles se relacionam: na obra em questão, é através dessa relação que as reflexões do narrador sobre a morte e o tempo se concretizam, pois

se trata de expor como elas se transformam no decorrer da obra, acompanhando a narrativa que o próprio personagem cria, e que resulta em fragmentação e recomposição.

CONCLUSÕES

Na obra *Sinal e Ruído* a linguagem dos quadrinhos - ou *graphic novels* – é utilizada com um propósito bem definido: ilustrar as reflexões do narrador a respeito do tempo e da morte. Essa representação se dá pela opção de uma estética surrealista por parte do ilustrador, que fragmenta as imagens para espelhar a confusão que o narrador sente e que é apresentada em forma de texto.

Entretanto, a hipótese inicial, de que ao simplesmente aceitar e refletir sobre a morte faria com o que o narrador assumisse maior controle de sua vida, não se concretizou da forma esperada: os postulados de Agamben (2011) e Lira (2010) só são confirmados quando o aspecto da narrativa entra em cena, pois, como Santos (2016), é a partir dela que os personagens de Gaiman fazem sentido da vida. Dos teóricos que refletem a respeito da morte, portanto, o que mais se aproxima das ideias presentes em *Sinal e Ruído* é Paz (2014), o qual afirma que uma maior reflexão da morte só é possível através da arte.

A simples reflexão sobre a morte e sobre o tempo resulta apenas em fragmentação dos painéis da obra, é através do ato de narrar, de criar o roteiro de um filme sobre pessoas que também aguardam seu fim, que o personagem passa a desvendar melhor sua situação: isso é representado pela nitidez cada vez maior que os painéis previamente fragmentados assumem.

A consciência da morte, em *Sinal e Ruído*, resulta em fragmentação; é pelo ato de narrar que o personagem alcança algum tipo de paz.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *O mistério do mal*. São Paulo: Boitempo; Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, 4ª ed.

GAIMAN, Neil; McKEAN, Dave. *Signal to Noise*. Londres: VG Graphic, 1989.

LIRA, André. *Ética, finitude e poesia: uma interpretação poético-ontológica da literatura e da morte*. *Revista Criação & Crítica*, São Paulo, n. 5, pp. 89 - 102, Out. 2010.

McCLOUD, Scott. *Desvendando os quadrinhos*. São Paulo: Mbooks do Brasil, 2005.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. São Paulo: Cosac Naify, 2ª ed., 2014.

SANTOS, Daniel Baz dos. *O devaneio de Neil Gaiman: Realidade, Sonho e Potência de Agir*. *Revista Desenredos*, ano VII, número 25, Teresina, 2016.

SANTOS, Roberto Elísio dos. O caos nos quadrinhos modernos. *Revista de Comunicação e Educação*, São Paulo, (2): jan./abr. 1995.

SANTOS, Roberto Elísio dos. Aspectos da linguagem, da narrativa e da estética das histórias em quadrinhos: convenções e rupturas. In: SANTOS, Roberto Elísio dos; VERGUEIRO, Waldomiro. *A linguagem dos quadrinhos: estudos de estética, linguística e semiótica*. São Paulo: Criativo, 2015.

WAGNER, Hank; GOLDEN, Christopher; BISET, Stephen R. *Príncipe de histórias: os vários mundos de Neil Gaiman*. São Paulo: Geração Editorial, 2011.

DISCURSO DO “GOLPE”: UM OLHAR SOBRE OS DESLOCAMENTOS DE SENTIDOS

Laura Velasques Gomes (UFSM)

Neste trabalho, pretende-se apresentar um breve recorte sobre o projeto de pesquisa de mestrado intitulado “Impeachment: um olhar sobre os discursos dos ex-presidentes Fernando Collor de Mello e Dilma Vana Rousseff”, inserido na linha de pesquisa Língua, Sujeito e História (PPGL/UFSM). Utilizando o aparato teórico da Análise do Discurso de linha francesa, o objetivo deste trabalho é investigar os efeitos de sentido possíveis através do uso do termo “golpe” em discursos da ex-presidente Dilma antes da instauração do processo de impeachment e após o julgamento do caso pelo Senado Federal. Trabalhando com as noções de sentidos, condições de produção e discurso, pretende-se compreender, através dessa investigação como os sentidos se deslocam de acordo com as condições de produção de cada discurso. Entendendo que o discurso do “golpe” retoma e ressignifica que sentidos ora relacionados à tomada do poder pelos militares em 1964, compreendendo como os sentidos funcionam e reverberam dentro do discurso.

Quando nos referimos às condições de produção do discurso, entendemos que tal conceito está diretamente relacionado às formulações do discurso pelo sujeito, pois é nesta relação, nesta articulação entre as condições de produção e o sujeito é que é possível visualizar uma materialização da língua, ou, a produção do discurso; isto fica mais claro à medida que compreendemos que o discurso não é originário do sujeito. Comumente conhecidas pelo senso comum e, também, por outras linhas teóricas, como o contexto, ou entrelaçamento de circunstâncias que geram ou acompanham um fato ou acontecimento. As condições de produção são, para a Análise do Discurso, exatamente condições para as formulações de um discurso, ou seja, o discurso não é produzido pelo sujeito somente, alheio às circunstâncias (e por uma falsa ilusão de autonomia do discurso), mas só é produzido porque é constituído por elas, como afirma Pêcheux:

Um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas: por exemplo, o deputado pertence a um partido político que participa do governo ou a um partido da oposição; é porta-voz de tal ou tal grupo que representa tal ou tal interesse, ou então está ‘isolado’, etc. Ele está, pois, bem ou mal, situado no interior da relação de forças existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado. O que diz, o que anuncia, promete ou denuncia, não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa; a mesma declaração pode ser uma arma temível ou uma comédia ridícula segundo a posição do orador e do que ele

representa, em relação ao que diz. Um discurso pode ser um ato político direto ou um gesto vazio, para ‘dar o troco’, o que é uma outra forma de ação política.

Este gesto de leitura a qual nos propomos a fazer aqui neste trabalho, se faz necessário em nossa pesquisa, pois contribuirão para que possamos compreender os processos discursivos presentes nos discursos da ex-presidenta. São caminhos de análise que serão percorridos por nós para que ajudem-nos a desenvolver o tema de pesquisa, bem como resolver a questão norteadora.

A escolha do tema deste trabalho foi pensada a partir de meus próprios questionamentos/curiosidade toda vez que ouvia os discursos, seja da ex-presidenta, seja de seus aliados, em que utilizavam a alcunha “golpe” ao fazer referência ao impeachment (iminente, em desenvolvimento e encerrado com a saída de Dilma em agosto de 2016). Isto porque, conforme a base aliada do então governo, não havia contra Dilma acusações que justificassem o pedido de impeachment que deputados da oposição preparavam-se para protocolar na Câmara. Quando rumores do processo de impeachment começaram a ameaçar o cargo na presidência, Dilma defendeu-se em um de seus discursos, dizendo que “Impeachment sem crime de responsabilidade é golpe”, a partir desse enunciado outros foram surgindo, tal como “Impeachment não é golpe. Golpe é um impeachment sem crime de responsabilidade cometido pela presidência” em uma tentativa de frear as críticas referentes ao uso do enunciado “golpe” para designar o impeachment. Até que se estabeleceu entre simpatizantes, aliados e a própria presidenta, somente o enunciado “golpe”, sem uma necessidade de uma nova explicação para o enunciado. Os sentidos já estavam lá. Não pretendemos aqui legitimar tal designação ou refutá-la, mas sim fazer uma análise dos sentidos possíveis neste enunciado.

Até meados de 2016, quando ouvíamos a palavra “golpe”, no âmbito político, que aqui nos interessa, rememorávamos 1964, quando os militares assumiram a presidência a partir de um... golpe. Quando aliados de Dilma e a própria presidenta trazem à tona o uso do “golpe” como uma manifestação contrária ao impeachment, sentidos ora estabelecidos – que anteriormente remetiam à ditadura militar - se (re)significam, sim, mas também se atualizam. O que Indursky irá chamar de estrutura horizontal e estrutura vertical:

A existência vertical dos enunciados e sua capacidade de serem repetidos é explicada pela noção de estrutura. Os saberes pré-existentes ao discurso do sujeito encontram-se no interior de uma estrutura vertical, seja ela a FD que afeta o sujeito do discurso ou o interdiscurso. Dito de outra forma: ao inscrever seu discurso na ordem da repetibilidade, o sujeito produz um duplo movimento. (...) os saberes originam-se na rede de formulações e a ela retornam, instituindo uma espécie de moto perpétuo ou, se preferirmos, um ciclo de repetibilidade. Por outro lado, os saberes mobilizados pelo sujeito, em seu discurso, passam também a existir no interior de uma estrutura horizontal que corresponde ao intradiscurso, onde se encontra a formulação do sujeito,

que consiste na forma que o enunciado tomou em seu discurso, após passar pelo processo de apropriação e sintagmatização. (Indursky, 2003)

Ou seja, o enunciado entra na ordem da repetibilidade no âmbito político, pois entra em uma estrutura vertical em que o interdiscurso (pré-estabelecido) nos mostra que onde há um “golpe” na política, há uma tentativa de tomada de poder arbitrária. Mas também entra na forma do novo, não se trata mais de um golpe militar que ameaça a democracia, mas sim o que aliados da base governista chamarão de “golpe parlamentar”, pois encontrará forte aparato e adesão não no poder armado, mas no poder do parlamento e dos partidos de oposição.

A tentativa de Dilma e seus aliados de utilizarem o enunciado “golpe” para referir-se ao processo de impeachment traz, como já mencionado, a memória da ditadura, mas também tenta defender seu mandato através do enunciado, pois coloca a sujeito-presidenta em uma posição de acusada-inocente e que busca, através deste enunciado, reafirmar a legitimidade do seu mandato.

Se os militares rejeitavam a alcunha de “golpe”, pois acreditavam estar agindo em prol do bem da população e contra o comunismo; Dilma se apropria desse enunciado para dizer que há uma conspiração em curso contra seu governo. Este modo de se posicionar da presidenta reclama sentidos

porque entendemos que é por meio dos lugares assumidos pelos sujeitos que vão estar em jogo os sentidos produzidos em cada um deles, e, para nós, é a partir desses lugares que o sujeito produz sentidos (...) (MARTINS, 2012)

É importante ressaltar, porém, que embora o enunciado “golpe” usado pela sujeito-presidenta reclame sentidos e que ela tente defender a si e seu mandato através dele, seus sentidos não estão fechados, ao contrário reverberam de diferentes formas nos sujeitos os quais pretende atingir (população, mídia, deputados e senadores, etc). Isto por que:

Em nossa perspectiva, há um jogo de “transparências” (evidências, efeitos de discurso) que permeiam a produção dos sentidos e dos sujeitos na relação com o outro, resultando paradoxalmente na obscuridade dos limites dos sentidos e dos sujeitos. (Orlandi, 2008)

Ou seja, os sentidos escapam aos sujeitos, não é possível controlá-los. Quando Dilma e aliados utilizam o enunciado “golpe”, sentidos outros reverberam que não somente aqueles pretendidos. Os efeitos de sentido pela oposição, por exemplo, serão outros e funcionarão como uma forma de tirar o impeachment de evidência, isso se dá porque:

Os sentidos circulam. Os processos de produção são encontrados mediante os jogos de paráfrases e as formações discursivas. Inscrever um sentido na relação das

diferentes formações discursivas, encontrar o seu lugar, o seu modo de significar, é o trabalho do analista do discurso (Orlandi, 2008)

Lembremos, porém, que a designação “golpe” ganhou ainda mais força entre Dilma e seus aliados quando o próprio vice-presidente e seu partido apoiaram a aprovação do impeachment na Câmara.

Neste sentido, o contexto sócio-histórico em que este sujeito estava inserido exigia que assumisse um posicionamento de defesa, tanto de sua própria enquanto cidadã, mas também do cargo a que fora eleita. Entendemos, dessa forma, que o discurso do golpe assume um papel relevância na conjuntura política em que fora inserido, visto que tal discurso foi um artifício utilizado como uma forma de – não só defender-se, como já foi mencionado – sensibilizar a opinião pública (eleitores, mídia e também o parlamento) sobre a não-necessidade de prosseguir com o processo de impeachment. Identificamos aí, então, um posicionamento ideológico dos sujeitos aqui mencionados.

(...) o sujeito, ao produzir seu discurso, o faz afetado pela ideologia e pelo inconsciente e, por conseguinte, seu dizer inscreve-se, sem que ele perceba, em uma Formação Discursiva determinada, de onde não só ele retira os elementos de saber que se organizam no interior de seu discurso, como também e, sobretudo, ele se significa ao significar ou re-significar seu dizer. (Indursky, 2003)

Ressaltamos que não entendemos o termo ideologia, aqui, como um conjunto de ideias e/ou doutrinas, mas sim como “a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (ORLANDI, 2009). Dessa forma, a relação entre discurso do sujeito e contexto histórico é que estabelece que, segundo CAZARIN (2011):

Essa relação da ideologia com o sujeito imbrica-se com a questão da historicidade do texto, ou seja, com o modo pelo qual a história se inscreve no discurso – é a relação constitutiva entre linguagem e história. Não se parte da história para o texto, e sim do texto como materialidade histórica, na qual emerge o político (...)

Para finalizar, acreditamos que ao levantarmos questionamentos sobre o discurso do “golpe” de Dilma e seus aliados, criamos uma rede de saberes que busca compreender o processo do impeachment através não do viés político, mas sim por um viés discursivo em que o sujeito resignifica seus posicionamentos a medida em que se desenvolve o processo.

REFERÊNCIAS

CAZARIN, A. E. A análise do discurso nos estudos da linguagem e sua dimensão política. In: *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, p. 33-46. 2ª parte 2011

INDURSKY, F. Lula lá: estrutura e acontecimento. *Organon*, Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 340, 2003.

MARTINS, T. S. *Efeitos de sentido na disciplinarização de uma teoria*. Tese de doutorado. Santa Maria, 2012. Disponível em: http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_arquivos/16/TDE-2012-10-11T131811Z-3748/Publico/MARTINS,%20TAIS%20DA%20SILVA.pdf

ORLANDI, E. P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 8ª Edição, Campinas, SP : Pontes, 2009.

_____. *Terra à vista - Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo*. 2ª. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

ECOS LÍRICOS EM “UMA ABELHA NA CHUVA”

Lenine Ribas Maia (UFSM)

Ma. Larissa Garay Neves (UFSM/CAPES)

*Nós, escritores, trabalhamos com palavras.
Não nos é lícito ignorar que podem ser uma arma de
força terrível
ou terrivelmente frágeis.
Podem apoucar as verdades ou revelar-lhes os gumes
mais finos e luminosos.
O nosso ofício consiste em escolher as palavras, utilizá-
las no momento exacto,
atenuá-las, engrandecê-las, dominá-las [...].
A reestruturação da técnica narrativa ou poética
tem que conhecer até ao pormenor a matéria de que se serve.
(OLIVEIRA, 1979, p. 66)*

1. INTRODUÇÃO

O Neo-Realismo português encontrou muito de sua constituição na literatura brasileira, a partir de temas provenientes do “nordeste (...) porque zona em que as crises sociais e econômicas se agudizam, em função de condições climáticas particularmente adversas” (REIS, 1996, p. 12). Nesse sentido, pode-se afirmar que esse período literário está bastante vinculado a fatores da ordem não somente social, no sentido de esmiuçar e deflagrar as precariedades do espaço (aqui, o português) da época, mas também a outros fatores estético-ideológicos, de caráter, designadamente, marxista. O neo-realismo surge, também, para se opor ao Presencismo, movimento literário vigente até então em Portugal.

Isso porque o Presencismo, de acordo com os neo-realistas, era um movimento bastante descompromissado com a questão social, estando muito mais ocupado de um fazer literário mais formal. Ao contrário, para os neo-realistas, a literatura tinha, de fato, um importante compromisso, no sentido de fazer as pessoas compreenderem, por meio do próprio texto, os problemas sociais, políticos e econômicos da sociedade portuguesa sob o regime salazarista. Como se pode perceber,

A obra de Carlos de Oliveira (...) sempre escapou às leituras mais dogmáticas do Neo-Realismo, tal como depois continuaria a escapar a qualquer leitura que, valorizando o facto de ser perceptível, nas obras finais, uma consciência da crise das utopias ou uma posição de dúvida perante o sentido da História, pretendesse isolá-la da versão-de-mundo marxista com a qual sempre dialogou (PEREIRA, 2004, p. 64)

No contexto da produção neo-realista, que se desenvolve entre as décadas de 30 a 50 do século 20, surge um autor importante, ainda sob a égide do regime ditatorial salazarista, chamado Carlos de Oliveira. Além de ser escritor tradicional no âmbito das letras portuguesas, ele possui uma característica relativamente singular, sobretudo para o período em questão: sua obra é composta não somente pelo narrativo, mas também gênero lírico.

A poesia no romance ocorre quando uma ou mais vozes (personagens, autor, narrador) têm um desejo de fazer poesia. Ela ocorre e é constituída por núcleos poéticos isolados em meio à prosa à qual está inserida (RODRIGUES, 2006). Evidentemente, há inúmeros textos narrativos que apresentam esses momentos poéticos, obviamente sob diferentes configurações.

Assim, pensando o romance como um tipo de discurso que contém inúmeros outros (*outras vozes*), busca-se, no presente estudo, compreender o papel da poeticidade no romance *Uma Abelha na Chuva*, já que o tecido literário desse romance aponta, de modo flagrante, para outro uso de linguagem poética. De acordo com Rosa Maria Martelo Fernandes Pereira,

Carlos de Oliveira é um poeta essencialmente visual, e a imagem perceptiva detém uma função determinante na sua poesia; mas o progressivo adensamento da linguagem em que as imagens se actualizam conduz à exploração de processos referenciais cada vez mais complexos. Sendo essencialmente dialéctica e materialista, a poesia de Carlos de Oliveira aponta para uma versão-de-mundo marxista, mas pondo-se em evidência como obra de linguagem. (PEREIRA, 2004, p. 26).

Nesse sentido, para os limites do presente estudo, tentar-se-á perceber o modo como se manifesta a linguagem poética, mas também a importância dela para a compreensão geral da narrativa e para o efeito que provocam, já que, de acordo com Carlos Reis (1996, p. 20), “com Carlos de Oliveira poesia e narrativa seguiram normalmente a par; não admira, por isso, que um outro paralelo muitas vezes se verifique na sua obra: o dos temas liricamente elaborados e projectados também nos romances”.

2. O LUGAR DO LÍRICO

Desde as primeiras páginas do romance, é notório o desconforto a que estão expostos (mas também são agentes) os personagens principais do romance. Trata-se do casal Maria dos Prazeres e Álvaro Silvestre. Ambos vivem uma situação conjugal extremamente delicada, uma vez que há clara falta de amor (haja vista ter sido combinado o casamento), não possuem filhos e levam a vida frente a contendas e discussões de toda a ordem.

Nesse cenário desolador, conhecemos muito das personagens por meio do influxo à consciência delas, o que, não raro, acontece. Nesses momentos, é possível perceber que o universo lírico, de forma mais contundente, se expande a ponto de tornar-se um macrocosmo predominante. Veja-se o fragmento abaixo:

fez-se o casamento no Monturo. Conseguia recordar ainda com uma agudeza incrível a onda de sentimentos contraditórios que a arrastara vagorosamente ao altar, a amarga obediência aos pais e o desejo de os ajudar, a curiosidade e o medo, o medo e um pouco de esperança; avançava pelo braço do pai, toda de branco, entre um murmúrio de órgão e vozes sussurradas; sorria, mas dentro de si ia nascendo um grito, um grito sempre reprimido; a chuva caía, caía com certeza, no passado e agora. (OLIVEIRA, 1980, p. 24)

Nesse fragmento, fica evidente o momento em que o casamento está a acontecer. A personagem, por se tratar de um casamento arranjado, dirige-se ao altar cingida de inseguranças e, claro, medos. No entanto, à medida que Maria dos Prazeres caminha junto ao pai, a linguagem sofre uma transformação significativa. Além das oposições tornarem-se muito mais evidentes (o que já vinha sendo feito pela narrativa ao longo da exposição das personagens, por exemplo), as aliterações em /r/ e /s/ acentuam e marcam o ritmo com que o fragmento avança.

A sequência de palavras *murmúrio*, *órgão*, *sussurradas*, *sorria*, *dentro*, *grito* ajudam a compor, de modo entrelaçado, as aliterações referidas anteriormente. No entanto, é importante pensar que essa repetição de sons ajuda em muito a reforçar o sentimento ambíguo da personagem, uma vez que o ondular do som repetido em /s/, sugerindo um andar fluido e leve, como a água, se contrapõe ao caminhar truncado oferecido pelo som /r/, reforçado em encontros consonantais. Os sons em /r/ e /s/, portanto, protagonizam papéis opostos e preparam a ambiguidade a que a personagem está submetida. Não menos importante é a repetição das nasais em /m/ ou /n/. Elas prolongam essa sensação de dúvida e incerteza da personagem, além de, literalmente, retumbarem os pares sonoros e vocabulares, desde antes, opostos.

Vale mencionar que, de acordo com Carlos Reis, “a elaboração formal de que é objecto a poesia mais recente de Carlos de Oliveira” é como que beneficiada pela “palavra poética como instrumento de reflexão acerca da ¹...” (REIS, 1996, p. 21). Nesse sentido, torna-se mais claro o fato de os momentos de reflexão das personagens culminem justamente no instante em que o lírico se torna predominante.

¹ Veja-se o poema: Os versos/que te digam/a pobreza que somos/o bolor/nas paredes/ deste quarto deserto/ no frêmito do espelho/ e o leito desmanchado/ o peito aberto/ a que chamaste / amor. Esse poema é bem representativo da questão da reflexão acerca da pessoa humana, mas mais: diz, também, acerca do vazio, o mesmo vazio encarado pelas personagens do romance *Uma Abelha na Chuva*.

Em sua *Estrutura da Lírica Moderna*, Friedrich, ao analisar *Fleus du Mal*² sugere que

Frase poética é uma sequência pura de sons e movimentos, capaz de formar uma linha horizontal, uma ascendente ou descendente, uma espiral, um zigzague de ângulos sobrepostos. E justamente por isso tem a poesia pontos de contato com a música e com a matemática (FRIEDRICH, 1978, p. 57)

A afirmação de Hugo Friedrich é interessante sob muitos pontos de vista. Aqui, interessa, acima de tudo, o modo como ele concebe a gênese poética a partir da matemática e da música. Há uma inerente relação, então, com a *poieseis*, o fazer, a criação (de modo quase *Beneditino*). Para ele, há todo um trabalho árduo no sentido de dar à luz a poesia. Ela, contudo, pode se manifestar em distintos meios, seja prosaico, seja poemático.

As diferenças de classe são muito bem marcadas no romance. Obviamente, o casamento entre Maria dos Prazeres e Álvaro Silvestre evidencia com clareza não somente a decadência da aristocracia (no caso dela), mas também a burguesia mediana (no caso dele). Essa distinção social é tema fundante do neo-realismo português.

Ainda no primeiro capítulo, é possível observar que Álvaro Silvestre está “sempre no mesmo passo oscilante e pesado, como se o levasse a custo o vento que arrastava no chão as folhas quase podres dos plátanos” (OLIVEIRA, 1980, p. 3). É interessante perceber que o vento tem papel fundamental aqui. Primeiro, porque a tessitura da frase sugere que as folhas podres de plátano são equivalentes ao passo do próprio Álvaro Silvestre. Esse arrastar moroso e pesado está em constante conflito com a postura enérgica e energizante da esposa, Maria dos Prazeres. A ordem indireta confere à frase (em verso) uma sensação de estranhamento, também típica da linguagem poética.

A seguir, um fragmento acerca de D. Cláudia, no qual ela conjectura acerca do relacionamento com Dr. neto.

Se olhava para dentro de si lá entrevia ao fundo, num relance, essa mesma crueza asfixiada sob cândidos folhetins ou girassóis imaginários. E asfixiava-a mais. Recortava o Exílio de Amor com renovado zelo, pegava no cautério e, apertando o folezinho de borracha, avivava a ponta de fogo, abria na carneira um rio manso de salgueiros, a guardadora, os patos, a sugestão do silêncio, ou então fragas que o musgo amaciava, grutas rasgadas numa quase ogiva de templo, uma ou outra cegonha solitária, coisas mansas, paradas (OLIVEIRA, 1980, p. 53)

Na passagem acima, há um deslocamento flagrante desde a exterioridade da cena até à interioridade da personagem. A partir dessa mudança, também o campo semântico sofre uma

² Baudelaire

alteração. Expressões e palavras como *relações sociais, convivência, conversas* dão lugar a vocábulos que sugerem um conflito interno, tais como: *fundo, imaginário, asfixia, Exílio*.

Evidentemente, não há um transbordamento lírico tal qual poder-se-ia notar num poema romântico, mas uma contenção vocabular. Justamente aí reside o lírico no excerto. Há, de modo claro, um encadeamento virgulado de substantivos, o que assegura o ritmo melífluo da passagem. Melífluo porque ela está a projetar-se em seu próprio passado de delicadeza. Nesse sentido, ocorre a reconstrução desse passado idealizado.

Essa volta é um tema muito recorrente na Literatura Portuguesa. No caso de Fernando Pessoa³, por exemplo, são inúmeros os poemas em que o sujeito-lírico faz esse regresso ao tempo da infância. Também acontece na prosa romântica, realista e contemporânea. Isso está intrinsecamente ligado a essa ideia, tão arraigada no imaginário português, de um passado glorioso e de grandes feitos.

A partir do *rio manso de salgueiros*, há encadeamentos sonoros, advindos das aliteraões, novamente, em /s/, que contribuem para intensificar distintas ideias. Esse som, por excelência, sugere a continuidade do transcorrer de um tempo, manifestado, aqui, tanto pelo rio, quanto pelo fluxo das próprias sensações pretéritas da personagem.

3. CONCLUSÃO

De acordo com Bakhtin (2010), a diferença entre prosa e poesia não reside no aparecimento de traços ditos formais, tais como verso, metro, ritmo, mas pelo fato de, teoricamente, haver no texto em prosa uma tendência ao plurilinguismo, ou seja, “o discurso de outrem na linguagem de outrem” (BAKHTIN, 2010, p. 127). Nesse sentido, parece profícuo perceber as distintas linguagens e vozes presentes em uma mesma forma literária, já que qualquer outro gênero pode ser introduzido no romance.

Também, o discurso das personagens é outra forma de introduzir o plurilinguismo no romance. Isso fica evidente nos momentos em que adentramos (não necessariamente por meio da primeira pessoa, ou mesmo do fluxo de consciência) as personagens e conhecemos um pouco delas: nesses instantes, a linguagem sofre uma significativa alteração e a caráter prosaico dá lugar ao poético, como ficou evidenciado nos fragmentos analisados.

Talvez soasse curioso aos preceitos estáticos neo-realistas ter obras poemáticas como as mais relevantes. Isso porque o neo-realismo teve na poesia um destino incômodo, uma vez que o gênero narrativo possuiu profunda proeminência. Nesse sentido, a poesia desse período

³ Ver o poema *Aniversário*.

literário é muito mais desviante do que normativa, muito embora grandes obras poéticas tenham sido produzidas.

Carlos de Oliveira, em *Uma Abelha na chuva*, faz esse trabalho quase heroico: dá voz ao discurso lírico dentro da própria obra romanesca. Se, por um lado, há uma grande carga simbólica e crítica em seus textos (e nesse ponto a narrativa cumpre seu papel neo-realista por excelência); por outro, ao deixar a linguagem poética predominar, em alguns momentos, amplia a possibilidade de temas trabalhados: muito mais do que distintas críticas à sociedade, há ali a sensação das pessoas; há ali conflitos da ordem do ser humano; há ali frustrações que transcendem o tempo e que somente a linguagem poética é capaz de capturar e representar.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e estética*. São Paulo: Hucitec, 2010.

FRIEDRICH, H. *Estrutura da lírica moderna*. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

GOLDSTEIN, N. *Versos, sons e ritmos*. São Paulo: Ática, 2012.

OLIVEIRA, C. *Uma abelha na chuva*. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1980.

PEREIRA, Rosa Maria. *Em parte incerta*. Porto: Campo das Letras, 2004.

REIS, C. *Introdução à leitura de Uma abelha na chuva*. Coimbra: Almedina, 1996.

RODRIGUES, L. *A poesia no romance: Memorial de Aires, um caso exemplar*. Tese. São José do Rio Preto: 2006.

A METÁFORA NO DISCURSO DA GRADUAÇÃO E DA PÓS-GRADUAÇÃO: UMA ANÁLISE BASEADA EM *CORPUS*

Ma. Leticia Presotto (PUCRS/CAPES)

1. INTRODUÇÃO

O fenômeno da metáfora tem alimentado discussões acadêmicas em diversas áreas e, nas últimas décadas, começou a ser abordado a partir de diferentes perspectivas. Na visão da pragmática, a metáfora emerge naturalmente na comunicação linguística, já que a linguagem é usada de forma vaga como uma tentativa de transmitir pensamentos complexos que podem ser vagos e não necessariamente metafóricos (WILSON, 2011). Nessa abordagem, há um *continuum* que engloba linguagem literal, vagueza, hipérbole e metáfora, não precisando de um mecanismo específico de compreensão.

Como alguns estudos têm demonstrado (HERRMANN, 2013; SEMINO, 2008; LOW, 2008; TEMMERMAN, 2000), hoje é amplamente assumido que a metáfora desempenha um papel crucial no discurso acadêmico. Especialmente no discurso acadêmico de língua portuguesa, as pesquisas sobre metáforas ainda são incipientes, fazendo-se necessário um estudo que investigue o seu uso nesse gênero específico.

Considerando esse panorama, o presente trabalho visa a analisar as metáforas no discurso acadêmico do português brasileiro, assumindo uma perspectiva pragmática, mais especificamente a Teoria da Relevância (SPERBER; WILSON, 1995). Pretende-se analisar como os falantes nativos do português utilizam metáforas nesse tipo de gênero, considerando as possíveis diferenças entre os três níveis da academia: graduação, mestrado e doutorado. Para tanto, analisamos dois *corpora* compostos por trabalhos acadêmicos (trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses) publicados por falantes nativos do português brasileiro, alunos da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Com este estudo, busca-se caracterizar esse discurso, bem como auxiliar, futuramente, alunos brasileiros e estrangeiros, estes que, cada vez mais, procuram o Brasil para realizar seus estudos de graduação e de pós-graduação.

2. A METÁFORA PELA PERSPECTIVA DA PRAGMÁTICA

De acordo com o modelo teórico de Sperber e Wilson (1995), a comunicação é, primeiramente, um processo inferencial, no qual o locutor produz estímulos – enunciados – a partir dos quais o interlocutor infere as ideias que ele pretende comunicar. A Teoria da Relevância (TR) é uma abordagem de modelo ostensivo-inferencial, tem caráter pragmático-cognitivo e trabalha a comunicação voltada para a compreensão de enunciados. Dentre os diversos pressupostos teóricos do modelo de Sperber e Wilson, enfatizam-se aqueles que se relacionam com o fato de as informações dependerem de um contexto para se tornarem comunicativas.

Nesse sentido, a TR apresenta uma orientação cognitiva para o pensamento e para a comunicação em sua alegação principal de que a cognição humana é voltada para a maximização da relevância, de tal forma que cada ato de comunicação ostensivo transmite a presunção de sua própria relevância ótima (SPERBER; WILSON, 1995). Na perspectiva pragmática da TR, as metáforas são compreendidas da mesma maneira que a interpretação literal, ou seja, não é necessário um mecanismo específico para tal. Para Sperber e Wilson (2006, p.172), a metáfora é

simplesmente uma variedade de casos em uma extremidade de um *continuum* que inclui interpretações literais, vagas e hiperbólicas. Em nossa opinião, as interpretações metafóricas são alcançadas exatamente da mesma maneira que essas outras interpretações. Não há nenhum mecanismo específico para a metáfora, nenhuma generalização interessante que se aplica apenas a ela.⁴

Além de ser considerada como uso vago, duas outras características são dadas como essenciais para a descrição da metáfora: (a) os enunciados não podem ser literalmente verdadeiros, para que o ouvinte consiga fazer inferências eficazes (por isso que metáforas são consideradas uso vago); (b) um enunciado metafórico carrega mais informações que o equivalente mais literal e mais direto. Para ilustrar esses dois aspectos, considere (1):

(1) Esse jogador joga como um touro.⁵

⁴ Do original em inglês: “as simply a range of cases at one end of a continuum that includes literal, loose and hyperbolic interpretations. In our view, metaphorical interpretations are arrived at in exactly the same way as these other interpretations. There is no mechanism specific to metaphor, no interesting generalization that applies only to them”.

⁵ Exemplo de acordo com Sperber e Wilson, 1995.

O enunciado (1) atende a (a), pois um ser humano não pode ser um touro literalmente, o que torna o enunciado literalmente falso. Além disso, ele também atende a (b), pois, caso utilizássemos o equivalente literal (p.ex. Esse jogador joga com muita vontade para defender o seu time), várias outras inferências possíveis não seriam realizadas, visto que a metáfora carrega características do touro que não são prototípicas, mas que estão presentes. Para a TR, entretanto, pode-se perceber que o aspecto (b) é mais importante, visto que o princípio da relevância refere-se muito mais ao ouvinte do que ao falante. Dessa maneira, as informações extras que a metáfora carrega podem ser de extrema importância para que a cognição do ouvinte busque por mais inferências possíveis.

De acordo com Carston (2002), além de existirem conceitos decodificados somente através do contexto, há outros construídos como conceitos *ad hoc*, o que acontece com esses conceitos metafóricos. Conforme Gibbs e Tendhal (2006, p. 393), conceitos *ad hoc* são ampliações⁶ ou delimitações construídas on-line através de inferências a partir dos conceitos lexicais na forma lógica do enunciado⁷. Esses dois processos que constroem os conceitos *ad hoc* se dão de maneiras diferentes: por ampliação, que é o processo que inibe algumas informações lógicas e enciclopédicas do léxico para que ele passe a denotar conceitos mais amplos; e por delimitação – processo de restringir as informações do léxico para que ele denote conceitos mais restritos. Carston (2002) também afirma que esses dois processos podem acontecer ao mesmo tempo. Esses processos nos levam a perceber que, muitas vezes, o conceito comunicado é mais amplo ou mais restrito do que o codificado. Os conceitos *ad hoc* são parte da proposição que o falante quis comunicar, e não parte das implicaturas, não acarretando mais esforços para que o conceito seja compreendido, pois ele faz parte da explicatura, da proposição.

Assim sendo, ampliação e delimitação são parte do processo inferencial. Segundo Wilson e Carston (2006), cada vez que um conceito é comunicado, ele é ajustado automaticamente, através de um processo on-line para formar a explicatura. Uma vez ajustado, através de restrições ou ampliações, o conceito *ad hoc* é criado, e o processo inferencial continua através da construção das implicaturas. Wilson e Carston (2006) afirmam que a construção dos conceitos *ad hoc* (através de ampliação e delimitação) se dá não só nas metáforas, mas no *continuum* em que elas estão inseridas, que vai do literal ao metafórico,

⁶ Gibbs e Tendhal (2006) usam o termo *loosening*, enquanto Wilson e Carston (2006) usam *broadening*. Optou-se por traduzir ambos os termos por ampliação. Já delimitação é a tradução para *narrowing*.

⁷ Do original em inglês: “Ad hoc concepts are loosening or narrowings that are constructed on-line via inferences from the lexical concepts in the logical form of the utterance”.

passando pelas hipérboles, aproximações e outros usos vagos. Esses processos, segundo os autores, ocorrem na interpretação dos léxicos, incluindo as metáforas. Entretanto, parece que, nas metáforas, esses processos são muito mais radicais. Carston (2002) afirma que o processamento de metáforas envolve um rápido processo on-line para ajustar pragmaticamente o conceito, através de ampliação ou delimitação, criando um conceito *ad hoc*, como pode ser visto abaixo:

(2) A: Caroline pode ajudar na limpeza da garagem?

B: Ela é uma princesa.

O significado expresso pela palavra “princesa” é o conceito PRINCESA*, mais restrito do que PRINCESA, pois ela não faz parte da realeza, mas também mais amplo, pois faz referência às mulheres que são mimadas, têm tratamento especial, etc. É importante ressaltar que a escolha de qual parte do conceito está sendo acessada é dada através da busca pela relevância, havendo um ajuste do significado do conceito PRINCESA.

No exemplo (2), A desenvolve um cálculo dedutivo não trivial em relação às palavras de B, formando um conjunto de premissas que levam a uma conclusão. Nesse caso, o conceito *ad hoc* já faz parte da explicatura, construída em um processo on-line. A característica de que PRINCESAS NÃO LIMPAM GARAGENS não está armazenada na memória enciclopédica, mas ela é rapidamente construída a partir das informações já armazenadas.

3. O DISCURSO ACADÊMICO E METÁFORA: RELAÇÕES E CARACTERÍSTICAS

As metáforas são vistas como importantes ferramentas de comunicação, tanto na escrita científica quanto no pensamento científico (HERRMANN, 2013). Com uma visão mais cognitivista, Temmerman (2000) afirma que parte do conhecimento científico e tecnológico é compreendida através da nossa percepção sensória, como resultado da interação entre língua, mente, corpo humano e mundo. Segundo a autora, a linguagem não pode ser reduzida a um nível literal e consciente. Desse modo, como o nosso pensamento é metafórico por natureza (LAKOFF; JOHNSON, 1980), a nossa linguagem também deve ser impregnada de metáforas e, inevitavelmente, as nossas produções discursivas, até as mais objetivas e científicas. Berber Sardinha (2007, p.84) postula que a metáfora encontra-se na própria natureza do conhecimento científico. Para o autor, mesmo a ciência sendo objetiva e concreta, necessita de metáforas, já que sem elas não seria possível “levantar hipóteses, interpretá-las, comunicá-las, debatê-las ou perfazer qualquer outra tarefa-chave do universo da pesquisa”.

Segundo Biber et al. (1999) o objetivo primário da escrita acadêmica é facilitar a veiculação de informações detalhadas e precisas, bem como de argumentos e explicações. Tal aspecto pode ser percebido através de metáforas como a personificação, que podem ser encontradas no discurso acadêmico em construções impessoais do agente nos verbos de ação, com uma entidade inanimada na posição de sujeito de um verbo que normalmente pede por um sujeito animado, o que, de acordo com Biber (1988) pode ser visto como uma característica do discurso. Os exemplos⁸ a seguir apresentam esse aspecto:

- A teoria *explicou* o comportamento das fábricas.
- Esse fato *argumenta* contra as teorias padrão.
- A inflação *atacou* a base da nossa economia.

Além disso, em relação a uma possível caracterização desse tipo de discurso, Gibbs (1994) afirma que as metáforas convencionais são as mais utilizadas no discurso acadêmico, já que seu uso está relacionado ao fato de elas serem parte fortemente estabelecida em uma comunidade linguística específica. Segundo Lakoff e Turner (1989), as metáforas são convencionais quando estão estabelecidas em nossa experiência diária, sendo utilizadas de forma automática e sem esforço. Também sobre esse aspecto, Low (2008) e Semino (2008) mencionam que as metáforas convencionais são consideradas mais técnicas em contextos acadêmicos em comparação à linguagem usual. Assim como Gibbs (1994), para Cameron (2003), a metáfora técnica diz respeito a metáforas familiares a um grupo através de um discurso compartilhado previamente. Além das metáforas convencionais, há as metáforas novas, que são criadas pelos falantes a partir de metáforas convencionais, habilidade que não está só restrita à linguagem poética, mas sim a diversos tipos de gêneros, incluindo o discurso acadêmico (KÖVECSSES, 2010). Essas não são tão frequentes quanto as convencionais. Em um estudo sobre metáfora e posicionamento do autor em resenhas de livros, Low (2008) mostra que a contribuição para muitas das reivindicações de autoridade por parte do autor é puramente através de metáforas convencionais, o que também ressalta uma das funções da metáfora nesse tipo de texto.

4. *CORPORA* E METODOLOGIA

Tendo como base a Linguística de *Corpus* e a fundamentação teórica abordada anteriormente, analisaram-se dois *corpora* na área das Ciências Humanas: o *Corpus* da

⁸ Exemplos adaptados de Lakoff e Johnson (1980).

Graduação e o CorpAcad, ambos compostos por trabalhos de alunos nativos do português brasileiro da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Do *Corpus* da Graduação, constituído por trabalhos de conclusão de curso de diferentes áreas, publicados em uma revista da universidade como trabalhos destaque, foram escolhidos 15 trabalhos da área das Ciências Humanas, de 2006 a 2012. E do CorpAcad, composto por dissertações e teses da área das Ciências Humanas, foram escolhidas 15 dissertações e 15 teses para serem analisadas, também do período de 2006 a 2012.

Para descrever o *corpus* em relação aos *types* (cada item ou palavra, sem considerar as repetições) e *tokens* (número total de itens ou palavras, incluindo as repetições de um mesmo item ou palavra), valeu-se da ferramenta *Wordlist* do software AntConc (ANTHONY, 2014)⁹, apresentando a seguinte relação:

	<i>Types</i>	<i>Tokens</i>
Graduação	23.241	342.826
Mestrado	25.087	430.977
Doutorado	31.985	713.795

Tabela 1. Descrição dos *corpora* separados por nível de escolaridade – graduação, mestrado e doutorado –, apresentando os valores de *types* e *tokens*.

Além disso, cada texto recebeu uma etiqueta identificadora para a preservação da identidade dos falantes e para a localização do *corpus*, do número do sujeito e de que nível de escolaridade ele pertence.

A escolha da metáfora analisada, ENTENDER É VER, se deu por ela ter sido a mais recorrente no estudo realizado pela autora deste trabalho no mestrado (PRESOTTO, 2016). Nesse estudo, foi observada a ocorrência de metáforas em trabalhos de conclusão de curso de duas áreas da graduação – Ciências Humanas e Ciências Exatas – através da pesquisa de *corpus*. Como a metáfora conceptual ENTENDER É VER foi a que se destacou em ambas as áreas, julgamos interessante analisá-la nos diferentes níveis da academia.

Assim, para buscar as metáforas linguísticas relacionadas à metáfora conceptual ENTENDER É VER no discurso acadêmico, o método utilizado foi o MIP – *Metaphor Identification Procedure*, um procedimento de identificação de metáforas idealizado pelo

⁹ O AntConc, desenvolvido pelo Prof. Dr. Laurence Anthony, é um software de análise geral de *corpus*, o qual pode ser baixado gratuitamente através do site <http://www.laurenceanthony.net/software.html>.

Pragglejaz Group (em 2007). O MIP apresenta quatro passos a serem seguidos (adaptados de PRAGGLEJAZ GROUP, 2007, p.3):

1. Ler todo o texto para se estabelecer um entendimento geral.
2. Determinar as unidades lexicais no texto.
3. Para cada unidade no texto, estabelecer o seu significado no contexto, ou seja, como é aplicado a uma entidade, relação, ou atributo na situação evocada no texto. Além disso, deve-se considerar o que vem antes e depois da unidade lexical.
4. Para cada unidade lexical, determine se há um significado mais básico em outros contextos do que nesse a ser analisado. Nesse caso, significado básico é: mais concreto (o que ele evoca é mais fácil de ser imaginado, visto, ouvido, sentido, etc.); relacionado à ação corporal; mais preciso (oposto a vago); historicamente mais antigo. Os significados básicos não são, necessariamente, os mais frequentes da unidade lexical. Se a unidade lexical tem um significado básico mais atual em outros contextos do que no analisado, veja se o significado contextual se diferencia ao significado básico, mas pode ser entendido em comparação a ele. Se sim, marque a unidade lexical como metafórica.

Primeiramente, foi realizada uma leitura manual dos *corpora* pela autora deste trabalho para identificar as unidades lexicais do texto. Para ajudar na análise das unidades, mais especificamente para verificar se havia palavras mais literais que poderiam substituir as expressões metafóricas encontradas nos *corpora*, foram utilizados dois dicionários renomados da língua portuguesa: Novo Dicionário Eletrônico Aurélio (FERREIRA, 2009) e Dicionário Eletrônico Houaiss (HOUAISS, 2009).

Além disso, utilizou-se o software AntConc na busca por metáforas linguísticas. Depois da investigação por meio do MIP, os termos identificados foram analisados através da ferramenta de concordância para buscar todas as ocorrências das unidades e para checar o contexto em que elas apareciam. Após essa etapa, compilaram-se todas as metáforas linguísticas encontradas, comparando cada um dos níveis de escolaridade pesquisados.

5. ANÁLISE GERAL DOS DADOS

A metáfora conceptual analisada nos dois *corpora*, o *Corpus* da Graduação e o CorpAcad, foi ENTENDER É VER, como explicado na seção anterior. Percebe-se que as ideias relacionadas a esse conceito têm ligação com o fato de os novos conhecimentos poderem ser

captados através de experiências visuais, no sentido de que quando visualizamos algo passamos a entender ou a conhecer aquilo. Esse conceito também pode ser relacionado à noção de ‘entender’ e a sua ligação com o nosso conhecimento prévio, as informações pressupostas e as informações dadas.

As expressões metafóricas destacadas a seguir são processadas de forma semelhante, num processo on-line que ajusta pragmaticamente o conceito, criando um conceito *ad hoc*:

(1) Graduação

- O autor ainda afirma em seu trabalho que o Orientalismo pode ser VISTO* como “um aparato cultural, uma agressão, uma atividade, um julgamento, uma persistência (...) (TAUPUCRSAHFFALEN3.txt)
- O autor está CLARAMENTE* inclinado ao governo de Fernando Lugo (...) (TAUPUCRSAHFFALEN4.txt)
- Eles podem ser persuadidos, mostrando aceitar o PONTO DE VISTA* alheio, ou podem responder com novos argumentos, fazendo a discussão progredir. (TAUPUCRSASAFFAMECOSN15.txt)
- Podemos desta maneira, perceber o OLHAR* simplificado de Taylor, diante destas relações. (TAUPUCRSASAFFAMECOSN9.txt)

(2) Mestrado

- Por fim, queremos deixar CLARO* que a Teoria da Argumentação na Língua possibilita um número grande de análises (...) (D01.11.txt)
- Quando o processo verbal é VISTO* como ação, atividade ou estado (...) (D02.06.txt)
- Outros autores corroboram a VISÃO* anteriormente descrita defendendo que a concepção (...) (D06.12.txt)
- (...) através dos seus estudos sobre a informação não expressa em palavras, possibilitou um novo OLHAR* para o fenômeno da comunicação. (D07.08.txt)

(3) Doutorado

- Segundo Gregg, se não definirmos CLARAMENTE* a teoria com a qual trabalhamos, corremos o risco de (...) (T05.07.txt)
- Numa VISÃO* tradicional, a inteligência é definida operacionalmente como a capacidade de entender (...) (T02.10.txt)
- Sob essa nova ÓTICA*, o leitor é VISTO* como um sujeito ativo, o que pressupõe uma VISÃO* dialética (...) (T02.12.txt)

- Acreditamos, ainda, que OLHAR* a pergunta sob diferentes PERSPECTIVAS* favorece a compreensão desse tema (...) (T03.12.txt)

A partir da análise realizada nos dois *corpora*, apresentam-se as porcentagens das ocorrências das metáforas linguísticas nos três níveis do discurso acadêmico analisados através da seguinte tabela:

ENTENDER É VER	Ocorrências
(1) Graduação	411 (0,12%)
(2) Mestrado	412 (0,10%)
(3) Doutorado	1.027 (0,14%)

Tabela 2. Porcentagem das ocorrências da metáfora ENTENDER É VER nos diferentes níveis do discurso acadêmico – graduação, mestrado e doutorado.

Atentando para o tamanho distinto de cada *corpus* analisado, conforme a Tabela 1 (número de *tokens*), foi necessário analisar os resultados por meio de porcentagem para se ter uma visão balanceada dos três *corpora* e das ocorrências da metáfora conceptual ENTENDER É VER em cada nível do discurso acadêmico. Dessa forma, a Tabela 2 mostra que (1) a graduação apresentou 411 ocorrências de metáforas linguísticas relativas à metáfora conceptual ENTENDER É VER em questão, (2) o mestrado teve um total de 413 ocorrências, e (3) o doutorado, 1.027. Analisando esses números puros, parece haver uma grande diferença entre o uso de metáforas por graduandos e mestrandos em relação aos doutorandos, no sentido de os doutorandos utilizarem muito mais expressões metafóricas do que os outros estudantes. No entanto, levando em conta a diferença de tamanho de cada corpus, esses dados, na verdade, são bastante semelhantes. A partir das porcentagens apresentadas, percebe-se que, do total de *tokens*, (1) a graduação apresentou 0,12% de ocorrências de expressões metafóricas relativas à metáfora conceptual ENTENDER É VER; (2) o mestrado teve 0,10% de ocorrências; e (3) o do doutorado, 0,14%. Assim, nota-se que o uso das expressões linguísticas referentes à metáfora conceptual em questão é semelhante nos três níveis do discurso acadêmico, não havendo diferença significativa entre eles.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar o uso de metáforas nos diferentes níveis da academia, quais sejam, graduação, mestrado e doutorado. Através da análise de dois *corpora*, afirma-se que as metáforas estão presentes nos diferentes níveis do discurso acadêmico, tanto nos trabalhos de conclusão da graduação quanto nas dissertações e nas teses e que os três níveis da academia analisados demonstram utilizar a metáfora conceptual ENTENDER É VER de forma semelhante, com uma diferença de frequência praticamente irrelevante.

Como o resultado apresentado se baseia somente na metáfora conceptual ENTENDER É VER, acredita-se ser necessária uma análise futura de metáforas diferenciadas. Além disso, a metáfora analisada é considerada convencional, ou seja, já é lexicalizada, sendo, portanto, interessante comparar a ocorrência de metáforas convencionais e novas nos diferentes níveis da academia, já que as metáforas novas parecem estar relacionadas a um nível mais elevado da linguagem, no sentido de uma linguagem especializada e sofisticada. Acreditamos que essa futura análise possa acarretar resultados diferentes do que esses apresentados neste estudo.

Mesmo os *corpora* sendo limitados à área das Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, acredita-se que o presente trabalho possa contribuir para a construção da caracterização do português brasileiro acadêmico, já que, como mencionado, se fazem necessários estudos nessa seara. A partir de pesquisas futuras, não só sobre metáforas, mas sobre os diversos aspectos relacionados ao português acadêmico, poderá ser possível entendê-lo a partir de diferentes prismas e, assim, chegar a uma caracterização mais fiel e específica desse discurso.

REFERÊNCIAS

ANTHONY, L. (2014). AntConc (Version 3.4.3) [Windows 3.4.4]. Tokyo, Japan: Waseda University. Available from <http://www.laurenceanthony.net/>

BERBER SARDINHA, T. Análise de metáfora em corpora. *Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, Florianópolis, n. 52, p. 67-199, jan./jun, 2007.

BIBER, D. *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BIBER, D., JOHANSSON, S., LEECH, G., CONRAD, S., & FINEGAN, E. *The Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman, 1999.

CAMERON, L. *Metaphor in educational discourse*. London: Equinox, 2003.

CARSTON, Robin. Metaphor, ad hoc concepts and word meaning – more questions that answers. *UCL working papers in linguistic* 14. p. 83-105. 2002. Disponível em <<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/robyn/pdf/uclwp1142002.pdf>>

FERREIRA, A. B. de H. *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio*. v 1.0. Curitiba: Positivo, 2009.

GIBBS, R. *The Poetics of mind: Figurative thought, language and understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

GIBBS, R.; TENDAHL, M. Cognitive Effort and Effects in Metaphor Comprehension: Relevance Theory and Psycholinguistics. *Mind & Language*, v. 21, n. 3, p. 379–403. 2006.

HERRMANN, B. *Metaphor in academic discourse Linguistic forms, conceptual structures, communicative functions and cognitive representations*. PhD-Faculty of Arts, VU University Amsterdam, The Netherlands, 2013.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Version 1.0. Rio de Janeiro: Objetiva. 2009.

KÖVECSES, Z. *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2010.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press. 1980

LAKOFF, G.; M. TURNER. *More than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: Chicago University Press, 1989.

LOW, G. Metaphor and education. In R. Gibbs (Ed.), *The Cambridge handbook of metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 212-231, 2008.

PRAGGLEJAZ GROUP. MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse. *Metaphor and Symbol*, 22(1), p.1-39, 2007.

PRESOTTO, L. *Metáforas no português acadêmico*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SEMINO, E. *Metaphor in discourse*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

SPERBER, D.; WILSON, D. *Relevance: Communication and Cognition*. 2a edição. ed. Cambridge: Blackwell Publishing, 1995.

_____. A deflationary Account of Metaphor. In: GIBBS, R. *The Handbook of Metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press. 2006.

TEMMERMAN, R. *Towards New Ways of Terminology Description: The Sociocognitive Approach*. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

WILSON, Deirdre. Parallels and differences in the treatment of metaphor in relevance theory and cognitive linguistics. *Intercultural Pragmatics*; 8-2, 2011, p.177-196.

WILSON, Deirdre; CARSTON, Robyn. Metaphor, Relevance and the 'Emergent Property' Issue. *Mind & Language*, Vol. 21, No. 3, Junho de 2006, p. 404–433.

A EMPATIA AO CRIMINOSO NO *TRIBUNAL DA QUINTA-FEIRA*: O NARRADOR EM PRIMEIRA PESSOA E SEU CRIME

Lisiane Andriolli Danieli (FURG/CAPES)

Michel Laub é um escritor porto-alegrense radicado em São Paulo. Publica pela Companhia das Letras e seus últimos três livros, *Diário da Queda* (2011) *A maçã envenenada* (2013) e *O tribunal da quinta-feira* (2016), aqui analisado, fazem parte de uma trilogia, a qual trata, numa interpretação superficial, sobre violência e cotidiano, permeada de nomes de personalidades nacionais e internacionais.

Da mesma geração de escritores como Daniel Galera e Bernardo Carvalho, Laub fomenta uma escrita atravessada por traços que lembram sua vida. Não se pretendendo ater a biografismos, esta análise não considerará isso, ainda que existam características em comum entre narrador e autor, como a idade e a atuação profissional.

Pensando-se acerca de aspectos da literatura contemporânea abarcados por teóricas como Regina Dalcastagnè e Heloísa Buarque de Hollanda, o narrador em primeira pessoa tratado por Maria Lúcia Dal Farra e os limites entre público e privado no mundo tecnológico, este texto refletirá sobre *O tribunal da quinta-feira* quanto aos conteúdos abordados, em especial o crime cometido pelo narrador, e as propriedades formais da obra.

O RÉU

O narrador, por ser portador de voz, seleciona os acontecimentos a serem expostos no romance. Nesse sentido, a narrativa em primeira pessoa, conforme Maria Lúcia Dal Farra caracteriza, passa por uma manipulação em sua recepção na leitura. A visão está restrita ao ponto de vista determinado de quem narra, possibilitando o questionamento sobre a verdade ou não do que é narrado. Ademais, quem lê processa os fatos a partir de suas experiências pessoais, que modifica as interpretações ao que é exposto.

No livro estudado, o narrador é protagonista, conferindo-se a ele o papel de primeira pessoa protagonista (DAL FARRA, 1978, p. 27). A ele não é dada a capacidade de onisciência e a quem lê não se dá a capacidade de perceber os fatos além do contado, isto é:

Se [...] o narrador é *representado* – como no romance em primeira pessoa – a visão que o leitor terá dele será fundamentalmente diferente da que tem dos outros

personagens, pois este será o *sujeito da enunciação que é ao mesmo tempo sujeito do enunciado*. (DAL FARRA, 1978, p. 36, grifos da autora)

O romance é uma tomada de partido, e seu ponto de vista e foco narrativo atestam isso. Portanto, José Victor, narrador da obra, passa-nos a sua imagem e a de outras personagens por sua perspectiva, limitando as informações que quem lê tem do todo. Nesse sentido, ao se narrar vivências pessoais, questiona-se a veracidade do descrito. Dessa forma, José Victor demonstra sua versão e sua defesa, as quais quem lê apenas acata: “As pessoas mentem para parecerem bem resolvidas, incorporam personagens para parecerem mais interessantes do que são, e que novidade pode haver nisso? Eu já pedi desculpas por ter feito um pouco de tudo isso com Dani no começo [...]” (LAUB, 2016, p. 114).

Como Käte Hamburger (1975, p. 228) expõe, “a interpretação do romance em primeira pessoa deve levar em consideração a relação do mundo humano narrado com o narrador-eu”. Uma vez narrada em primeira pessoa, a obra mistura opiniões subjetivas do narrador e o fato narrado, não ocorrendo mais descrições fiéis da realidade. Sendo resultado da memória e ficcionalização, o texto agrega interferências do tempo e das sensações, isto é, José Victor narra não o fato, mas a impressão que tem dele.

Regina Dalcastagnè, como estudiosa da literatura brasileira contemporânea, atesta características de narradores e protagonistas desse momento. Os personagens entendem de frustrações e, em geral, são narradores. Dotados de poder ao narrar, passam a serem suspeitos e, assim, quem lê deve estar compromissado, devendo igualmente tomar partido do discurso: “Esses narradores confusos, indecisos ou obstinados, quando não abertamente mentirosos, estão aí nos convidando a tomar partido e, assim que o fazemos, nos exibem quem somos.” (DALCASTAGNÈ, 2001, p. 115). *O tribunal da quinta-feira* instiga o posicionamento em relação ao enredo, se quem lê será, com José Victor, réu ou, com Teca (e Dani), acusador.

Numa perspectiva que não é nova, o discurso privilegiado na obra é o hegemônico: homem, branco, heterossexual, adulto, urbano, em situação econômica favorável. Neste caso, o narrador é José Victor, um publicitário de 43 anos. As experiências que conta envolve seu amigo, Walter, de mesma idade e profissão que ele. Para introduzir quem lê em sua narrativa, José Victor interpela: “É muito deselegante começar falando disso?” (LAUB, 2016, p. 7), ao iniciar sua narrativa citando a piada que o amigo Walter faz sobre merda. Como justificativa para tal, tem-se o fato de que, conforme o narrador, ter um corpo de 43 não impede de pensar como uma pessoa de 15 anos – é pertinente manter isso em mente no decorrer da narrativa, caso quem leia questione as atitudes do narrador.

O TRIBUNAL

A obra está dividida em quatro partes, cada uma simbólica em termos temáticos. A primeira, “A sigla”, é uma alusão ao HIV e à Aids; a segunda, “A piada”, representa o cerne do problema do livro; a terceira, “Os réus”, expõe as vítimas e os culpados da “piada”, mote da obra; a quarta e última parte, “Quinta-feira”, refere-se ao passado e presente do narrador, seu julgamento nas redes sociais e as interpretações de Dani sobre o ocorrido.

Nas primeiras páginas do romance, entende-se que HIV e Aids serão tópicos abordados, assim como suas formas de contaminação e prevenção e personalidades importantes nacionais e internacionais que a tiveram e/ou morreram em decorrência da doença. O amigo do narrador, já citado Walter, é o personagem homossexual que tem HIV, o que poderia reforçar estereótipos, ou dar visibilidade a um tema importante e marginalizado; não é dada voz a tal personagem, uma vez que Walter só aparece por meio das mensagens que escreve e por citações do narrador. Cabe ao leitor interpretar essa representatividade sem fala do personagem como positiva ou negativa. Evidente que esta é uma característica da narrativa em primeira pessoa, que permite a quem lê ter apenas uma versão de todos os ocorridos.

José Victor trata do sexo de forma natural e legítima, listando suas parceiras sexuais, sua primeira relação e os aspectos que envolvem sua sexualidade e atividade sexual. São mencionados os *slogans* de campanha pró-uso de preservativo, como “quem ama protege” (LAUB, 2016, p. 17; 19), de 1990 ou 2000, e como isso não é uma lembrança possível no momento da transa, por isso a falta de preservativo por diversas vezes. Provavelmente, todas essas introduções à sua vida sejam uma forma de quem ler sentir-se inteirado das experiências do narrador e, por que não, cúmplice dele, dividindo as mesmas vivências.

O narrador é separado de Tereza (Teca) há três meses no momento da narrativa. Será ela a responsável por tudo que acontece ao narrador porque ela quem descobre e divulga conversas privadas de e-mails trocados entre José Victor e Walter, as quais são o centro da narrativa, de alguma forma, pois causam o julgamento (nas redes sociais) sobre o narrador. É relevante citar que Heloísa Buarque de Hollanda (s/d) expõe que as tecnologias, em especial a internet, fazem parte das produções textuais atuais e isso é inevitável, uma vez que estamos em um mundo com essas possibilidades narrativas. O livro de Laub representa esse uso ao inserir mensagens de e-mail e comentários em redes sociais de forma cotidiana na narrativa.

De forma irônica, José Victor expõe estarmos em um tribunal diariamente: “Você pode escapar de uma época, mas não de todas as épocas. Bem-vindo ao tribunal. A audiência pode tomar seus assentos neste dia bonito de 2016.” (LAUB, 2016, p. 24). Demarca-se, assim, o tempo. Estamos na atualidade (ano de lançamento do livro, inclusive) e nossas posições

ideológicas são, portanto, de nossa época, que envolve a internet e os limites fluidos sobre o que é público e o que é privado. O uso de “tribunal” como forma de expressar o que está ocorrendo em relação ao que Teca divulgou é corrente para o narrador. É sua maneira de causar empatia ao público leitor, de modo que entendamos a situação e a gravidade forjada a ela.

Silêncio no tribunal, a sessão vai começar. [...] Bastam algumas piadas sobre merda. Basta meia dúzia de mensagens sobre cu. Basta uma dúzia de termos ofensivos registrados no presente eterno das caixas virtuais, e algo escrito há anos e em outro contexto equivale a uma ofensa cara a cara dita hoje. (LAUB, 2016, p. 29)

É indispensável tratar do objeto divulgado como descontextualizado, de anos antes (2009), ainda que ofensivo a parcelas da população, como pessoas com HIV/Aids e mulheres (que também serão foco de alguns escritos). Além disso, o narrador aponta o fato de o mundo seguir enquanto a vida dele é afetada pelos acontecimentos, isto é, ele passa por um momento de julgamento *on-line* que não o impede de viver na concretude da realidade.

Na segunda parte do livro, José Victor considera falas que teria em 2010, se soubesse da divulgação de suas conversas em 2016, inclusive: “você tem até 2016 para avaliar minha real participação nessa história – para decidir se preciso responder por ela em público mais do que já estou respondendo em privado” (LAUB, 2016, p. 44). Os limites entre público e privado nos nossos tempos de internet são muito tênues, e o que é tratado no privado pode não ser entendido – e às vezes nem deve – por quem está de fora, o público. A esse respeito, Buarque de Hollanda (s/d) aponta o fato de a cultura da internet invariavelmente passará a fazer parte de nossas produções textuais, mudando a relação de quem lê com quem escreve:

Como se isso não bastasse, a relação autor/leitor é igualmente caótica e incontrolável, na medida em que, na rede, o leitor é levado a operar de forma múltipla em seu, digamos, encontro com um texto. Não me refiro aqui às infinitas possibilidades abertas pela leitura tão bem descritas pela teoria da recepção. Falo dos efeitos de uma leitura no interior de um ambiente não linear, totalmente descentralizado e, portanto bastante distinto da superfície fisicamente concreta e controlável de uma página de papel. (HOLLANDA, s/d)

A forma como as conversas privadas são divulgadas é explicada pelo narrador. Teca, sua ex-mulher, tinha a senha de seu e-mail, acessa as mensagens e faz uma bricolagem delas – conforme sua vontade e podendo manipulá-las livremente –, encaminhando o arquivo para diversas amigas, que vão repassando e tudo passa a estar exposto nas redes sociais e na internet como um todo: “e eis que me vejo lá, no presente eterno do espaço virtual, para escrutínio e comentários de arquitetos, publicitários, economistas, professores, marceneiros, cobradores de ônibus e juízes interessados.” (LAUB, 2016, p. 55). Apresenta-se, em certa medida, a vitimização do narrador, que está para ser julgado a partir da divulgação de mensagens pessoais.

Além das mensagens trocadas com Walter sobre suas atividades sexuais e sua condição de soropositivo, evidencia-se a traição ao casamento que o narrador cometeu com uma mulher (Dani) 23 anos mais nova que ele, redatora-júnior (portanto em cargo hierárquico inferior a ele) na mesma empresa em que trabalha. Nessa situação, enfatiza-se o fator da relação desigual em termos de poder que a idade e a posição social dos indivíduos agrava.

Pouco antes da terceira parte da obra, o narrador expõe que se seu crime fosse ter se apaixonado, traído a esposa e omitido sobre isso, ele aceitaria sua pena de bom grado; tendo em vista que seu crime é outro, indefinido, além de público-privado, fidelidade e compromisso, desejo e indiferença, é sobre morte. Nesta terceira parte, o narrador reflete sobre o que poderia ter feito de diferente para que não passasse por tanto julgamento e críticas negativas em relação a si e suas mensagens, em especial sobre HIV e Aids, explicitando a contaminação de Walter. Além disso, ocorrem explicações sobre as mensagens ofensivas, que numericamente não são tão significativas, mas o tribunal as demonstra como se fossem; o recorte feito por Teca agrava a situação. Nesse sentido, tanto José Victor quanto Tereza são parciais e defendem seus pontos de vista, e quem lê conhece apenas as justificativas apenas do narrador, possibilitando, assim, a empatia com ele e seu crime, que passa a ser vislumbrado por sua perspectiva.

Uma das mensagens demonstradas sobre Aids é ofensiva às pessoas com a síndrome e às mulheres: “Remetente: eu. Destinatário: Walter. Data: 3/1/2016. Trecho da mensagem: Teca está viajando. Estou pensando em convidar a vítima redatora-júnior para contrair A.I.D.S./S.I.D.A.” (LAUB, 2016, p. 94). Leva-se em consideração o teor privado das mensagens e o quão difícil é compreender o contexto da amizade que possibilita tais “piadas”. Contudo, não é praticável ignorar o potencial ofensivo delas e considerá-las como apenas brincadeira entre amigos. Determinados textos causam mal a grupos, e isso não deve ser simplesmente relevado.

Neste ponto, as mensagens tornam-se ofensivas às mulheres, representadas pela figura de Dani: “Remetente: eu. Destinatário: Walter. Data: 10/2/2016. Trecho da mensagem: Acho que para me apaixonar de vez e ser correspondido só falta *disciplinar* a redatora-júnior.” (LAUB, 2016, p. 124, grifo meu). Seguida de: “Remetente: eu. Destinatário: Walter. Data: 10/2/2016. Trecho da mensagem: Uma *disciplina* adequada começa com uma boa surra de cinto.” (LAUB, 2016, p. 125, grifo meu). O uso de do termo “disciplinar” e “disciplina” pode ter diversos sentidos, os quais me parecem todos negativos nesse contexto; a palavra pode passar a ideia de adestramento ou violência que seriam cometidas contra Dani (redatora-júnior). Assim, a “piada” incentiva violência; ainda que em uma mensagem privada, ela demonstra o pensamento público de José Victor.

Como finalização de tais mensagens que representariam ofensas não só à Dani, mas a toda uma classe, José Victor se justifica:

Agora além de um arrombado que incentiva outro arrombado a contaminar inocentes, e de um chefe que usa seu cargo para seduzir a redatora prostituta, e de um homem que perpetua a injustiça de gênero em nossa sociedade patriarcal, por causa da mensagem de 10/2/2016 virei também o equivalente a um agressor enquadrado na Lei Maria da Penha. [...] A violência consensual evocada por você como simbolismo erótico num e-mail, sinto informar, será transformada em violência unilateral praticada no mundo concreto. A piada virará fato, o personagem virará pessoa de carne e osso e você será visto como alguém que cumpre literalmente as próprias bravatas. (LAUB, 2016, p. 126-127)

É curioso como, apesar disso, respeito e empatia são abordados no livro e o narrador toma consciência de que indivíduos diferentes dele são tratados; o narrador reconhece que pessoas são construções e responsáveis sociais e coletivamente; ele inclusive já fez campanhas em prol de causas sociais. Porém, está explícito que isso não faz dele um ser que não comete erros, mas poderia fazê-lo mais humilde. O contrário aparece em um trecho que considero crucial à narrativa e simbólico do pensamento e defesa do narrador sobre suas atitudes, ainda na segunda parte:

Todo fascista julga estar fazendo o bem. Todo linchador age em nome de princípios nobres. Toda vingança pessoal pode ser elevada a causa política, e quem está do outro lado deixa de ser um indivíduo que erra como qualquer indivíduo, em meia dúzia de atos entre os milhares praticados ao longo de quarenta e três anos, para se tornar o sintoma vivo de uma injustiça histórica e coletiva baseada em horrores permanentes e imperdoáveis. (LAUB, 2016, p. 72)

A última parte do livro é representativa como maneira de redenção ao narrador, uma vez que Dani, uma das prejudicadas pelas mensagens divulgadas, cobra de José Victor apenas que ele fale sobre o que ocorreu após a divulgação, sem necessidade de pedidos de desculpa, pois não se sente ofendida pelo exposto, entendendo o contexto das mensagens. É interessante refletir em como, na obra, tem-se o contraponto de uma mulher “histórica”, que não aceita a separação e, portanto, divulga conversas privadas que possam causar constrangimento ao ex, e uma mulher, mais jovem e aberta, que aceita a situação, entende o narrador e fica com ele. Há, aqui, mais um reforço de estereótipo de mulheres e personalidades aceitáveis ou não; deve-se ser compreensiva, não inquisitiva.

O JULGAMENTO

É corriqueiro o crime na internet e, no Brasil, leis garantem punição aos criminosos, apoiada em crimes de injúria e difamação, por exemplo, ou sob lei específica para a internet

(Lei nº 12.737), tendo em vista que dos dados de uma pesquisa sobre o ano de 2016 apontam que 42,4 milhões de brasileiros foram vítimas de crimes virtuais. Está em pauta como julgar como crime atitudes que violentam mas não agridem fisicamente, que pode ofender pessoas não envolvidas diretamente no caso, como retrata o livro de Laub.

Estarmos, quem lê, sabendo cada aspecto da história por meio da visão de quem cometeu o suposto crime nos leva a crer na humanidade do criminoso; João Victor cometeu erros, ou nem isso, apenas estava conversando e brincando com um amigo. É relevante pensar nas consequências de cada ato, real ou virtual, e esta é uma possibilidade que a leitura da obra nos impõe: refletir atitudes privadas de forma a não ofender o público.

É interessante também refletirmos sobre nosso papel na sociedade concreta e virtual. Somos réus e acusadores o tempo todo em que estamos na internet, pois nos sentimos aptos a julgar qualquer atitude até o momento de julgarem a nossa e sermos nós os passíveis de julgamento. O livro de Laub tem o poder, portanto, de fazer pensar sobre quem somos e o que fazemos nas redes.

REFERÊNCIAS

CRIMES virtuais afetam 42 milhões de brasileiros. *Estadão*, São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://economia.estadao.com.br/noticias/releases-ae,crimes-virtuais-afetam-42-milhoes-de-brasileiros,70001644185>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

DALCASTAGNE, Regina. Personagens e narradores do romance contemporâneo no Brasil: incertezas e ambiguidades do discurso. *Diálogos Latinoamericanos*, Dinamarca, n. 3, p. 114-130, 2001.

DAL FARRA, Maria Lúcia. *O narrador ensimesmado: o foco narrativo em Virgílio Ferreira*. São Paulo: Ática, 1978.

HAMBURGER, Käte. *A lógica da criação literária*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

HOLLANDA, Heloísa Buarque. *Maldito.com*. (s/d). Disponível em: <<http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/maldito-com/>>. Acesso em 25 ago. 2017.

HOLLANDA, Heloísa Buarque. *Quem tem medo da tecnologia?* (s/d). Disponível em: <<http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/quem-tem-medo-da-tecnologia/>>. Acesso em 25 ago. 2017.

HOLLANDA, Heloísa Buarque. *Professando as letras: identidades em construção*. (s/d). Disponível em: <<http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/professando-as-letras-identidades-em-construcao/>>. Acesso em 25 ago. 2017.

LAUB, Michel. *O tribunal de quinta-feira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MICHEL LAUB. Disponível em: <<https://michellaub.wordpress.com/biografia-contato-entrevistas/>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

FANTASIA ESPECTRAL AMERICANA: UMA LEITURA INTERSEMIÓTICA DO CONTO “THE LEGEND OF SLEEPY HOLLOW”, DE WASHINGTON IRVING, E DO FILME “A LENDA DO CAVALEIRO SEM CABEÇA”, DE TIM BURTON

Lóren Cristine Ferreira Cuadros (UFPel)

BREVE PANORAMA DAS RELAÇÕES INTERARTES DA ANTIGUIDADE AO TERCEIRO MILÊNIO

Pedroso Júnior (2011) inicia seu breve estudo das relações estabelecidas entre as diferentes formas de arte definindo dois objetivos que servirão como diretrizes de sua argumentação, a saber: a) elaborar um conciso panorama da História da Arte ao longo dos séculos com vistas a demonstrar como a comparação entre artes se desenvolveu desde suas origens helênicas até os dias atuais; b) discutir a gênese do conceito de intermedialidade e a forma como este tomou o lugar da noção de “Estudos Interartes” na contemporaneidade. Em um primeiro momento, o autor destaca que, com frequência, o famoso adágio de Horácio, *ut pictura poesis*, é tomado como marco inicial da comparação entre artes e que o axioma serviu como fundamento de uma ampla série de estudos nessa área.

Entretanto, ao preconizar que a poesia é a pintura dotada de voz e vice-versa, o poeta grego Simônides de Ceós já havia traçado um paralelo entre duas artes independentes antes mesmo que Horácio pudesse teorizá-lo. A partir da proposição de Ceós, surge uma tendência a compreender a poesia como sendo superior à pintura e a todas as outras formas de arte. A proposta de uma “hierarquia” entre artes seria reforçada por grandes nomes, dentre os quais figuram Da Vinci e G.E. Lessing, cuja obra serve de fonte principal para o estudo formulado por Pedroso Júnior.

O autor ainda relembra um segundo princípio elaborado por Ceós, segundo o qual a palavra equivale a uma imagem, o que, de certa forma, “antevê” os estudos que entraram em voga no século XX e que têm como foco justamente a relação entre a palavra e as diversas formas assumidas pela imagem. Conforme a compreendia Simônides de Ceós, a noção de palavra como imagem estava atrelada à criação da escrita, porém, o paralelo se faz ainda mais relevante quando observado o fato de que a relação entre as duas consiste na convergência entre pintura e literatura.

É necessário lembrar, no entanto, que, apesar das diversas semelhanças, as diferenças entre as duas artes devem sempre ser levadas em consideração. Como ressalta o autor, já em

tempos recentes, estudos nos campos da Literatura Comparada e da Semiótica complementaram a comparação entre artes ao lhe “emprestarem” seus métodos e instrumentos. Assim, disciplinas relacionadas a esta temática passaram, inclusive, a ser ministradas em grandes universidades ao redor do mundo.

Pedroso Júnior ainda destaca que, no período do Renascimento, a máxima horaciana foi “invertida”, uma vez que a pintura passou a ser vista como forma de arte superior, sobretudo, devido aos esforços de grandes nomes como Leonardo Da Vinci, que se empenharam em sua defesa com o intuito de que fosse elevada à posição de arte “intelectual” e não mais apenas mecânica. Já em meados do século XVIII, com a publicação da obra *Carta sobre os surdos-mudos – Para o uso dos que ouvem e falam*, Diderot deu ênfase à importância do enriquecedor estudo comparativo interartes. O francês também destacou a relação entre os pares tempo/Poesia e espaço/Pintura¹⁰.

Nas fases seguintes de sua carreira, quando passou a trabalhar como crítico de arte nos famosos salões parisienses, Diderot sugeriu a “criação de uma história” que permitisse ao leitor/espectador “fazer parte da obra”. Assim, diferentemente do que defendera em momentos anteriores, ao convidar o espectador a interpretar um quadro de acordo com sua própria perspectiva – ao invés de tentar impor um ponto de vista preponderante, prática comum na época –, o autor admite a presença do fator temporal na “leitura” de uma obra de arte pictórica.

Essa multiplicidade de interpretações da qual um trabalho – quer se trate de um texto composto por signos linguísticos ou de um texto imagético, como um quadro, por exemplo – é passível frisa a relevância do papel do leitor/espectador, responsável pela construção do significado. Pedroso Júnior também sugere que a relação entre Diderot e os artistas com os quais tinha contato “modelaram” o pensamento do primeiro, de modo que este passou a redigir suas críticas a partir de duas perspectivas distintas: uma mais tradicional, cuja ênfase estava na temática da obra, e outra que priorizava os aspectos técnicos. Tal atitude traz à tona a discussão do nível de conhecimento acerca das duas artes em questão necessário à elaboração de um estudo comparativo.

Versando sobre esse aspecto da relação interartes, Pedroso Júnior lança mão da obra *Laocoonte*, do filósofo alemão G.E. Lessing, publicada em um momento de extrema importância para a comparação entre artes e que permitiu a confluência de teorias que vinham sendo formuladas ao longo dos séculos XVII e XVIII. A apreciação dita “ingênua” da obra de arte pictórica sustentada por vários estudiosos é posta em cheque no *Laocoonte*. De fato, o texto

¹⁰ Ambos os conceitos grafados em maiúsculas são utilizados neste trabalho como sinônimo de literatura e artes plásticas, respectivamente, tal como efetuado pelo autor do artigo analisado na presente seção.

crítica a maneira como Johann Joachim Winckelmann aborda a arte helênica, assim como a busca de inspiração na Grécia Antiga sugerida pelos teóricos classicistas da época, que visavam o retorno a um estilo mais tradicional e sóbrio do fazer artístico.

Como acentua Pedroso Júnior, Lessing se opunha às comparações que focalizavam apenas as semelhanças entre artes, pois, segundo afirmava, estas tendiam a imputar maior valor a uma das duas. O filósofo argumenta que as diferenças não podem ser desconsideradas, já que são igualmente relevantes, quer sejam elas relativas ao que é representado ou a como se representa. Em *Laocoonte*, o alemão compara a escultura homônima à *Eneida* e ressalta o traço inovador da primeira, visto que foge ao preceito de representação do belo pelas artes plásticas ao figurar a dor em sua composição, característica que apenas a poesia seria capaz de abordar. A escultura analisada por Lessing em sua obra é também peculiar por incluir de forma clara o elemento temporal – igualmente associado apenas às obras literárias até então – ao retratar uma ação.

Desse modo, é possível compreender que apesar de suas particularidades, assim como a Pintura pode apresentar um aspecto temporal, a Poesia pode assumir características espaciais. A análise desse “transpassar” das artes entre si já é tema discutido há séculos. Contudo, a denominação de “Estudos Interartes” só foi estabelecida em conferência na Suécia, em 1955, e seu uso concreto decorreu da inclusão dessa área de estudos no ensino secundário e superior. Também os esforços de definição do conceito e escopo da Literatura Comparada, por sua vez, foram de grande valia à expansão do conceito de “Estudos Interartes”.

Além disso, a insurgência de uma série de novas mídias ao longo dos séculos XX e XXI tornou necessária a ampliação das análises comparativas entre artes de modo que pudessem abranger tais adventos, como o cinema, a televisão, as mídias digitais etc. Nesse sentido, o conceito precisou ser reorganizado e passou a ser denominado como “Estudos Intermediáticos”.

Assim, ao longo da evolução histórica das artes, a comparação muitas vezes tendeu a pressupor a preponderância de uma(s) sobre outra(s) – principalmente da literatura sobre as demais –, dando origem a uma cadeia hierárquica. Como salienta Pedroso Júnior, no contexto do Modernismo, críticos como o americano Clement Greenberg chegaram a se posicionar veementemente contra a interpenetração das artes, defendendo uma ideia de “pureza” absoluta de cada forma artística.

No entanto, o autor brasileiro também ressalta que hoje as artes adotaram como foco a busca do “autoconhecimento”, resultando na ampliação das relações interartísticas e/ou intermediáticas, pois esse intercâmbio permitiu que se apropriassem de metodologias preceitos

teóricos e objetos de outras artes e mídias, tornando as reflexões ainda mais produtivas a partir da valorização das diferenças.

APORTES TEÓRICOS SOBRE A ADAPTAÇÃO FÍLMICA: A MAGIA DO CINEMATÓGRAFO DANDO CONTINUIDADE À RELAÇÃO ENTRE PINTURA E POESIA

Conforme apresentado até este momento, há muito as relações entre artes são tópico de discussão e ainda hoje, com frequência, teoriza-se acerca da precedência de uma em relação à outra. Todavia, como visto, tal hierarquia não se aplica, pois cada arte apresenta especificações que garantem sua equiparação em relação às demais. Na esteira das discussões de longa data a respeito do par Poesia e Pintura, as adaptações fílmicas de obras literárias muitas vezes são julgadas com base em uma vaga noção de fidelidade. Tal ideia pressupõe que a adaptação consiste em uma arte secundária, que deve se ater à fonte da forma mais estrita possível, porém, assumindo sempre que a narrativa fílmica jamais será capaz de abranger todas as implicações do texto literário.

Todavia, de acordo com Linda Hutcheon (2006), há pouco de produtivo na exigência de fidelidade a qualquer forma de adaptação. A autora defende que, uma vez que esta também é dotada de aura, “a aproximação ou fidelidade em relação ao texto adaptado não deveria ser tomada como critério de julgamento ou foco da análise¹¹” (HUTCHEON, 2006, p. 6), logo, a adaptação deve ter sua qualidade avaliada *enquanto adaptação*. Compreendê-la como uma espécie de réplica da obra fonte relega à versão adaptada o posto de produto derivado ou secundário, posto que jamais copiará ou mesmo pretenderá copiar integralmente o texto que toma por base.

Tais asserções corroboram a proposta de João Manuel Cunha (2003), que afirma que “[...] todo filme que resulta de uma adaptação [...] deve ser lido não como uma tentativa de recriação do texto primeiro, mas como transcrição, para usar o termo cunhado por Haroldo de Campos” (CUNHA, 2003, p. 63). Essa transcrição – termo que sugere um distanciamento criativo que não representa perda, mas uma leitura possível do conteúdo adaptado – parece ter sido a estratégia empregada pelo americano Tim Burton em sua versão fílmica de um dos contos mais famosos de Washington Irving: “The Legend of Sleepy Hollow” (1820).

¹¹ Todas as traduções de excertos da língua inglesa para o português brasileiro ora incluídas foram realizadas pela autora do presente trabalho. A citação em questão, por exemplo, foi traduzida a partir do trecho a seguir: “[...] an adaptation’s double nature does not mean, however, that proximity or fidelity to the adapted text should be the criterion of judgment or the focus of analysis.”

Também o teórico Julio Plaza (2003), ao discorrer acerca da tradução intersemiótica, faz notar que esta “[...] se apresenta como ‘a forma mais atenta de ler’ a história porque é uma forma produtiva de consumo, ao mesmo tempo que relança para o futuro aqueles aspectos da história que realmente foram lidos e incorporados ao presente” (PLAZA, 2003, p. 2). Nesse sentido, a supracitada adaptação cinematográfica se apropria de uma espécie de “cerne memorável” da obra fonte e, além de estender a narrativa de Irving através da criação de elementos que ampliam o enredo, também reelabora diversos aspectos presentes no texto literário.

Essas alterações que afetam, por exemplo, os traços psicológicos cruciais à caracterização das personagens, parecem se dar em função da necessidade de conferir consistência à trama criada pelo cineasta. Desse modo, no filme de Burton, o texto acaba atuando como “[...] um estímulo para a imaginação e não para uma reconstituição de imagens verbais tal e qual em imagens visuais” (AVELLAR, 2007, p. 46), já que o diretor transpõe para a tela elementos como a atmosfera e as personagens principais do texto no qual se baseia, porém, não se limita às ações nele incluídas.

“A LENDA DO CAVALEIRO SEM CABEÇA”: DAS SOMBRAS DO FOLCLORE AMERICANO À QUIMERA FANTASMÁTICA DO CINEMA

De autoria de Washington Irving e publicado pela primeira vez no ano de 1820, o conto “The Legend of Sleepy Hollow” foi concebido segundo a estética do Romantismo. A atmosfera sombria e a temática espectral são traços característicos desse movimento e podem ser observados em trabalhos de autores renomados, como Edgar Allan Poe, sobre quem a escrita de Irving exerceu grande influência.

O conto narra as desventuras de Ichabod Crane, nativo do Estado de Connecticut que trabalha como professor no vilarejo de Sleepy Hollow, no qual abundam lendas sobre bruxaria e histórias fantasmagóricas:

Um ar de sonho e sonolência parece pairar sobre aquelas terras, permear a própria atmosfera [...] Eles tendem a todo tipo de crença fantástica, estão sujeitos a transe e alucinações, muitas vezes veem coisas estranhas ou ouvem músicas e vozes¹² (IRVING, 1820).

¹² “[...] A drowsy, dreamy influence seems to hang over the land, and to pervade the very atmosphere. [...] They are given to all kinds of marvellous beliefs, are subject to trances and visions, and frequently see strange sights, and hear music and voices in the air.”

Dentre os famigerados espectros que assombram o lugar, um é especialmente temido pelos moradores do lugar: o Cavaleiro Sem Cabeça.

Quando Ichabod passa a cortejar Katrina, filha do rico fazendeiro Baltus Van Tassel, acaba por encontrar um rival em Brom Van Brunt, principal pretendente à mão da moça. Por fim, ao retornar de uma festa na casa da jovem, desolado por ter sido rejeitado por ela, o caminho de Ichabod se cruza com o do medonho Cavaleiro e o professor jamais torna a ser visto, originando ainda outra lenda fantástica naquelas redondezas.

Em 1999, foi lançada a adaptação filmica do conto de Irving realizada pelo cineasta americano Tim Burton, conhecido por suas obras de fantasia gótica. Filmado, em grande parte na Inglaterra, *A Lenda do Cavaleiro Sem Cabeça* (*Sleepy Hollow*, em inglês) pode ser considerado uma adaptação que se enquadra nas proposições de Avellar (2007), uma vez que o trabalho do cineasta parece se relacionar com a atmosfera por trás da obra literária mais do que com as ações ali narradas.

O filme de Burton amplia de forma considerável o conteúdo do texto fonte, levando várias de suas “cenas” para a tela e adicionando uma grande quantidade de material. Isso é feito de modo a permitir a criação de sua própria versão da lenda de Sleepy Hollow, pois a adaptação produzida pelo diretor não tenciona reproduzir com minúcia as ações encontradas no texto que lhe serve de base. A cena da festa na casa da família Van Tassel, por exemplo, é incluída na versão filmica, mas, sem a delonga da narrativa literária. Também nesta cena ocorre o primeiro encontro de Ichabod e Katrina, que, no conto de Irving, é anterior à ocasião festiva.

Ademais, a ideia de que o Cavaleiro não pode pisar no solo sagrado da igreja, que fica logo após a ponte coberta, é transcrita para a versão cinematográfica. O clímax da obra de Washington Irving se encontra no trecho em que Ichabod é perseguido a galope pelo implacável Cavaleiro Sem Cabeça. Nesse momento, a personagem recorda a maneira como Brom contou ter conseguido enganar o fantasma e tenta desesperadamente escapar de seu terrível destino:

Lembrou do lugar onde o adversário fantasma de Brom Bones tinha desaparecido. ‘Se eu conseguir chegar até a ponte’, pensou Ichabod, ‘Aí estou salvo’. [...] Naquele exato momento, viu a assombração subir nos estribos e lançar contra ele a própria cabeça. Ichabod ainda tentou desviar do medonho projétil, mas já era tarde demais. Teve o crânio acertado com um tremendo estrondo¹³. (IRVING, 1820).

¹³ “He recollected the place where Brom Bones’s ghostly competitor had disappeared. ‘If I can but reach that bridge,’ thought Ichabod, ‘I am safe.’ [...] Just then he saw the goblin rising in his stirrups, and in the very act of hurling his head at him. Ichabod endeavored to dodge the horrible missile, but too late. It encountered his cranium with a tremendous crash [...]”

A cena é retomada na versão cinematográfica de maneira um pouco distinta: a perseguição ocorre antes do final da narrativa fílmica, Ichabod não desaparece e é revelado ao espectador que o perseguidor não era o tenebroso Cavaleiro, mas o próprio Brom, que decide pregar uma peça no rival. Além disso, diferentemente do que ocorre no texto, a ponte não marca o limiar que não pode ser transposto pelo espectro. Apenas o espaço da igreja e o terreno que a circunda – no cenário do filme, um pouco mais distantes da ponte assombrada –, mantêm o fantasma afastado, fazendo com que tenha de “fisgar” Baltus Van Tassel com violência através da janela para recolher-lhe a cabeça.

De maneira geral, o enredo da obra tem vastas diferenças em relação ao texto que toma como base e reelabora também os perfis das personagens. Sucintamente, no filme de Burton, Ichabod Crane trabalha na polícia de Nova York e é transferido para a região de Sleepy Hollow por não agir de acordo com os métodos tradicionais. O vilarejo está sendo assolado pelo suposto espírito de um soldado hessiano decapitado e, com a ajuda do jovem Masbath e da filha de seu anfitrião, Katrina Van Tassel, o cético inspetor começa suas buscas à procura de um criminoso humano.

Após ser informado por uma bruxa sobre a localização da Árvore dos Mortos, local onde o corpo do cavaleiro foi enterrado, Crane constata que o responsável pelos assassinatos é de fato um ser sobrenatural, mas também que há alguém comandando as ações do espectro. Ele descobre uma grande conspiração que aponta para Baltus Van Tassel, herdeiro único da fortuna da família Van Garrett, cujos membros tiveram suas cabeças levadas pelo assassino, tal como ocorreu a todos que pudessem testemunhar a respeito dos planos do fazendeiro.

Finalmente, é revelado ao espectador que a verdadeira responsável por controlar o espírito maléfico é a madrasta de Katrina, que por anos planejava se vingar dos Van Garrett. O desejo de vingança se devia ao fato de que sua família havia sido expulsa da casa em que viviam quando era criança para que a propriedade pudesse ser habitada pela família de Baltus, parente dos proprietários. Desmascarada por Crane, que consegue devolver o crânio roubado do túmulo – então em posse de Lady Van Tassel – ao fantasma, a vilã encontra seu terrível final e é arrastada para as profundezas das trevas pelo Cavaleiro.

É interessante observar como o cineasta incrementa a relevância dessa personagem quando comparada à sua participação no conto. Mencionada apenas uma vez, durante a festa, a esposa de Van Tassel é descrita apenas como uma mulher muito ocupada e dedicada. Além disso, nada sugere que não possa ser a mãe biológica de Katrina, entretanto, como também não há qualquer menção de que ela de fato o seja, o diretor tira proveito da ambiguidade para incluir a figura da madrasta má, explorada com frequência em contos de fadas.

O humor observado na obra literária perpassa também o filme, porém, o contexto histórico tão relevante para o primeiro perde espaço neste último: apenas o fato de que o espírito que assombra o vilarejo foi um soldado hessiano morto durante a Guerra de Independência dos Estados Unidos é destacado. Além disso, com exceção do fazendeiro Hans Van Ripper, todas as personagens principais do texto fonte fazem parte do filme. Contudo, seu perfil psicológico é transformado, permitindo ao espectador simpatizar mais facilmente com elas.

Na tela, Baltus Van Tassel é um homem austero e preocupado e não simpático e paternal, como sugerira o autor romântico: “[...] o velho Baltus Van Tassel andava entre os convidados com o rosto radiante, cheio de bom humor, redondo e alegre como uma lua cheia.”¹⁴ (IRVING, 1820). Katrina também é apresentada como uma moça pura e ingênua, diferindo amplamente da jovem mimada das páginas de Washington Irving: “[...] já Ichabod tinha que abrir caminho rumo ao coração de uma coquete provinciana, um labirinto de extravagâncias e caprichos, que estava sempre apresentando novas dificuldades.”¹⁵ (IRVING, 1820).

Por último, Ichabod é trazido como um típico herói de narrativas fantásticas, que permanece puro de coração enquanto cumpre sua jornada e finalmente encontra o amor nos braços da protagonista feminina. Esse processo de transcrição o distancia do homem arrogante e ambicioso sugerido no texto: “[...] seu coração ansiava pela donzela que herdaria aqueles domínios e sua imaginação ganhava asas ao pensar em como tudo aquilo poderia ser facilmente convertidos em dinheiro vivo [...]”¹⁶ (IRVING, 1820). Contudo, o cineasta criou o humor presente em diversas cenas ao explorar em seu filme a ideia de que a personagem é bastante medrosa: “[...] se por acaso um grande besouro viesse voando, desajeitado, em sua direção, o pobre diabo já ficava com um pé na cova achando ter sido vítima do feitiço de uma bruxa.”¹⁷ (IRVING, 1820).

A personagem do Jovem Masbath, cujo pai é uma das vítimas decapitadas pelo Cavaleiro, é criação específica da versão cinematográfica e atua como auxiliar de Crane em suas investigações, fazendo o papel de escudeiro do inspetor. Sua presença parece ter o propósito de enfatizar a caracterização fílmica de Ichabod Crane como um “cavaleiro errante”, sugerida por Irving e retomada por Burton. Por sua vez, o narrador em primeira pessoa

¹⁴ “Old Baltus Van Tassel moved about among his guests with a face dilated with content and good humor, round and jolly as the harvest moon.”

¹⁵ “Ichabod, on the contrary, had to win his way to the heart of a country coquette, beset with a labyrinth of whims and caprices, which were forever presenting new difficulties and impediments”.

¹⁶ “[...] His heart yearned after the damsel who was to inherit these domains, and his imagination expanded with the idea, how they might be readily turned into cash [...]”

¹⁷ “[...] If, by chance, a huge blockhead of a beetle came winging his blundering flight against him, the poor varlet was ready to give up the ghost, with the idea that he was struck with a witch’s token”.

(nomeado Diedrich Knickerbocker no texto literário) é suprimido no filme e, por conseguinte, o mesmo ocorre com suas intervenções metaficcionais.

Tais interferência são observáveis em diversos momentos quando o narrador se posiciona deliberadamente como um observador das cenas em desenvolvimento. Um exemplo dessa estratégia pode ser percebido durante o banquete na casa dos Van Tassel: “[...] me falta fôlego e tempo para discutir o banquete como deveria e estou ansioso para ir em frente com minha história. Felizmente, Ichabod Crane não estava com tanta pressa quanto seu narrador e fez ampla justiça a cada uma das guloseimas”¹⁸ (IRVING, 1820). Em função da exclusão do narrador distanciado temporalmente trinta anos (os eventos narrados se passam em 1790 e a narração no ano da publicação da obra, 1820), se faz necessária uma alteração na cronologia para marcar a diferença entre a “civilização evoluída” e as crendices de Sleepy Hollow. Destarte, o filme se passa no ano de 1799 e, ao final da narrativa, levando consigo Katrina e o Jovem Masbath, Ichabod retorna ao seu mundo seguro e livre dos perigos da magia e/ou da religião em Nova York a tempo do novo século e do progresso que este anuncia.

A cena de encerramento do filme dá destaque ao principal aspecto no qual a obra de Burton difere do texto fonte: a versão fílmica apresenta a partida de Crane e Katrina para Nova York após derrotarem a madrasta vilanesca, enquanto a narrativa literária culmina com o sumiço de Ichabod após ser perseguido pelo Cavaleiro e com a informação de que Katrina e Brom se casaram. Aliás, no filme de Burton, o rival também não é empecilho para o final feliz do casal, pois Brom é liquidado pelo espírito hessiano ao tentar combatê-lo em uma cena anterior.

Ademais, é interessante observar como a construção cenográfica do filme de 1999 transpõe para este formato as locações do vilarejo de Sleepy Hollow, que têm papel fundamental na obra fonte. O espectador se depara com a ponte, a igreja com arquitetura holandesa, a mansão dos Van Tassel, o moinho e mesmo a árvore mal-assombrada – no texto, a árvore em que fora enforcado a figura histórica do Major Andre e, no filme, a Árvore dos Mortos, aos pés da qual o corpo do soldado fora enterrado –, entre outros que compõem o cenário do conto.

Finalmente, também se faz notável o fato de que, embora a obra literária aponte que a pequena Sleepy Hollow é um lugar enfeitado, nenhuma bruxa aparece de fato na narrativa de Irving. A inclusão dessas figuras míticas é traço explorado pelo cineasta, que transforma o filme em uma história sobre bruxaria. Dessa maneira, ele retoma as crenças que estavam na base do

¹⁸ “I want breath and time to discuss this banquet as it deserves, and am too eager to get on with my story. Happily, Ichabod Crane was not in so great a hurry as his historian, but did ample justice to every dainty”.

modo de vida do período em que a história se desenvolve, compensando, assim, a supressão de uma série de aspectos históricos relevantes no conto a partir do qual sua adaptação fílmica é construída.

REFERÊNCIAS

A LENDA DO CAVALEIRO SEM CABEÇA. (1999). Direção: Tim Burton. Estados Unidos e Alemanha: Paramount Pictures. DVD (105 min.). son., cor.

AVELLAR, J. C. *O chão da palavra: cinema e literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

CUNHA, J. M. S. Literatura e cinema: uma história de relações complexas. In: MARTINS, A. M. (Org.). In: _____ *Itinerários de leituras: ensaios sobre literatura*. Pelotas: EDUFPEl, 2003.
HUTCHEON, L. *A theory of adaptation*. Londres e Nova York: Routledge, 2006.

IRVING, Washington. *The Legend of Sleepy Hollow*. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/files/41/41-h/41-h.htm>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

PEDROSO JÚNIOR, N.C. Ut pictura poesis: das interartes às intermídias. *Letras & Letras*. Uberlândia – MG. v. 27 n.2. p. 237-258 (jul/dez 2011).

PLAZA, J. *Tradução intersemiótica*. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

HIPERTEXTO E HIPERLEITOR: O NOVO APRESENTADO PELA CULTURA DIGITAL

Luana Grasiela Schonarth (UNISC)

1 INTRODUÇÃO

Ler. Esse termo, que carrega um infinito reflexivo, passa, no universo acadêmico, por constantes análises acerca da habilidade, da fluência, dos processos interpretativos, das questões neuronais envolvidas no ato, da intimidade dos leitores para com os textos, de todas as fases introdutórias que pressupõem uma leitura hábil e empoderada, desde os primeiros contatos com as letras, com os sons das respectivas, com os fonemas, os morfemas, os grafemas, as sílabas e, então, as palavras. Estuda-se o emissor, o receptor, o código, a mensagem, o canal e os ruídos. É *corpus* de investigação desse objeto o próprio texto – narrativo, dissertativo, informativo e todas as demais possibilidades discursivas –, debatendo sobre suas funções e aplicabilidades sociais. Ainda, diante da inseparável relação entre texto e leitor, também é visto como objeto de pesquisa aquele que lê, que se coloca diante do enunciado e, apoiado em seu repertório, compreende-o, interpreta-o.

No entanto, tendo à disposição tantas concepções sobre a prática da leitura e suas atribuições, cabe a reflexão: ainda há caminhos nesse eixo temático que não foram adentrados pelo mundo da pesquisa? A pergunta é imediatamente respondida quando pensada a partir de uma perspectiva diacrônica. A leitura, os textos lidos, os suportes em que eles são veiculados, e o próprio leitor são agentes de uma constante transformação, que ocorre, principalmente, em sincronia com os avanços tecnológicos, econômicos e sociais. De forma incorporada a essas transformações, cabe fazer referência à cultura letrada e à cultura digital, que integram esse processo de mutação.

A cultura letrada permeia o desenvolvimento da sociedade, simbolizando conhecimento, ascensão social e poder. Entretanto, hoje, é importante rever o significado da palavra *poder* em relação à leitura, uma vez que não está estritamente ligado ao dinheiro, ao reconhecimento, mas ao ato de desempenhar ou exercer uma função social, bem como ter voz perante a sociedade, existir, compreender o mundo e se fazer entender. Ao afirmar que ler é sinônimo de vida, é compreensão do plural e do singular, do macro e do micro, dos outros e de si, atribui-se a real importância do ato. Incorporado à cultura letrada, encontra-se um

objeto canonizado, endeusado por aqueles que, desde o princípio da leitura, carregam-no como tesouro, respeitado e preservado da era mais remota até a contemporaneidade: o livro.

Hoje, a mutação da cultura letrada é vista através dos olhos críticos daqueles que integram uma geração que não consagra mais o objeto livro como o detentor do conhecimento, mas sim o texto. Logo, é possível afirmar que, se o suporte do texto, o lugar onde ele é disponibilizado e a forma com a qual ele é lido estão mudando, temos um novo leitor, um sujeito que compõe a era da cultura digital, criando uma diferente forma de ler.

Essa geração que lê deslizando, tateando, pulando, ouvindo música, assistindo vídeos, ligando e desligando seus “livros”, que se sensibiliza com diferentes linguagens – verbal (oral e escrita) e não verbal – integra a cultura que vem revolucionando a forma com a qual nos comunicamos. A cultura digital, segundo Santaella (2003b), faz-se nas fusões, via computador, de formas, de gêneros, de estratos e segmentos culturais. Ela desempenha uma reconfiguração da sociedade, interferindo nas relações, nos contatos, na disponibilização das informações, na desconstrução de barreiras geográficas e territoriais, na comunicação entre os sujeitos, na escrita, leitura e compreensão de textos.

Diante dessas evoluções, tanto daqueles que leem quanto daquilo que é lido e da forma como é lido, cabe levantar a seguinte questão: como a instituição escolar lida com essas evoluções, visto que exigem tantas adaptações e preparos daqueles que ensinam, da estrutura física, dos materiais didáticos e, até mesmo, demanda uma concepção mais aberta e favorável a mudanças? Para bem responder essa questão, o presente texto busca compreender quem é esse novo leitor – o hiperleitor – e o que o caracteriza enquanto integrante da cultura digital.

2. A MUTAÇÃO DAS CULTURAS: DA CULTURA LETRADA À CULTURA DIGITAL

Antes mesmo da invenção da escrita tipográfica, o registro de textos já ocorria em diversos materiais: entalhavam-se escrituras em barro, madeiras, mármore, paredes; pintavam-se troncos, tecidos, papiros, pergaminhos. A ideia de registrar descobertas e acontecimentos, de eternizar crenças, culturas, povos e nomes dominantes já era desenvolvida muito antes ao advento da tipografia. Nessa perspectiva, é possível fazer menção à escrita demótica, no Antigo Egito, utilizada para registros de atividades que perpassavam o cotidiano dos egípcios, especialmente dos escribas e sacerdotes, relatando assuntos do dia a dia e auxiliando nas tarefas simples.

A leitura, diante do escasso número de sujeitos aptos a ler, já era vista como algo hierarquicamente empoderador. Aquele que sabia ler e escrever e que, como requisitado, compartilhava o texto lido com os demais era consagrado como detentor do conhecimento e do

poder. Os analfabetos, ao ouvirem as palavras registradas pelos escribas, sentiam-se presenteados com a luz de uma sabedoria longínqua.

Com o invento tipográfico, os efeitos da criação do alemão Gutenberg foram instantâneos e de alcance extraordinário, pois os leitores perceberam inúmeras vantagens, como grande capacidade de produção, uniformidade dos textos, velocidade na distribuição e menor custo. O impresso representou não apenas uma opção de qualidade e economia, como também atribuiu à sociedade uma liberdade em relação à leitura e à compreensão dos textos registrados.

Nesse momento, o objeto livro passa a ocupar espaço nas mãos, nas casas, no comércio, nas rodas de contação, ou melhor, de leitura de histórias, visto que o ato de ler, aos poucos, foi sendo disseminado, compartilhando o poder da leitura e da compreensão dos textos lidos a todos. Sabe-se, também, que o crescimento dos índices de alfabetização do século XVII deve-se à disseminação da palavra de Deus, pois era pregada a importância de ler a Bíblia e de viver segundo os preceitos religiosos. Logo, percebeu-se a necessidade de escolas, com o intuito de ensinar os jovens burgueses a ler e escrever, disseminando a palavra e o conhecimento.

A partir do momento em que a cultura letrada impõe-se à cultura oral, tendo em vista a propagação dos textos impressos e, consequentemente, da alfabetização, pode-se considerar os efeitos culturais oriundos do letramento e da sua modalidade impressa. Assim, a sociedade, diante dessa evolução, começou a consolidar cada vez mais o contato com as letras, com os textos, reconfigurando seus costumes, suas crenças, sua cultura, construindo redes sólidas e importantes de conhecimento em cima dos livros, visto, então, como objeto detentor do poder de pensar acerca do mundo e sobre aquilo que o integra.

Lúcia Santaella (2003a), ao referir-se à evolução das culturas e às nuances entre elas, menciona a divisão das eras culturais em seis tipos de formação: a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massa, a cultura das mídias e a cultura digital. Ainda, em relação aos tipos de culturas, Santaella (2003a) afirma que, embora sejam denominadas eras, o surgimento de uma nova era não anula a existência da anterior, redenominando-as, para bem definir o termo, de “formações culturais” (SANTAELLA, 2003a). A autora reforça a ideia de que, embora não ocorra o desaparecimento de uma determinada era em função de outra, há elementos específicos que as integram que acabam, em razão do tempo e de evoluções tecnológicas, sociais e econômicas. É o caso, por exemplo, do desaparecimento de alguns aparelhos eletrônicos que caem em desuso.

Entretanto, mesmo sendo possível relatar o desaparecimento de determinadas tecnologias, é importante colocar que, ainda no século XXI, em determinadas profissões, a escrita em rolo, por exemplo, é utilizada pelos engenheiros e arquitetos, utilizando-as, dessa

forma, em razão da praticidade de armazenamento, conservação e necessidade de grandes espaços para registrar informações necessárias.

Embora haja elementos e características específicas de cada cultura, muitas vezes de difícil e minuciosa percepção, especialmente entre a cultura das massas, a cultura das mídias e a cultura digital, para dar continuidade ao intento do trabalho aqui desenvolvido, faz-se necessário direcionar a reflexão à cultura digital. Santaella (2003) bebendo da fonte de Hayles, menciona que “a informação se tornou a grande palavra de ordem, circulando como moeda corrente” (SANTAELLA, 2003, p. 28).

Uma diferença significativa entre informação e bens duráveis está na replicabilidade. Informação não é uma quantidade conservada. Se eu lhe dou informação, você a tem e eu também. Passa-se aí da posse para o acesso” (SANTAELLA, 2003, p. 28).

Em razão disso, a cultura digital vem sendo denominada também como cultura do acesso. Essa transformação cultural coloca a sociedade em uma evolução técnica incessante, resultando em uma recodificação da linguagem, das mídias, das formas de arte e de estética anteriores, assim como

criando suas próprias, a relação entre imersão e velocidade, a dinâmica frenética da WWW, com seus sites que pipocam e desaparecem como flores no deserto, a vida ciborg, o potencial das tecnologias vs. a viabilidade do mercado, os mecanismos de distribuição, a dinâmica social dos usuários, a contextualização desses novos processos de comunicação nas sociedades do capitalismo globalizado são alguns dos temas que aparecem na ponta do iceberg (SANTAELLA, 2003, p. 28).

Essa revolução digital apresenta o poder dos dígitos para tratar de informações, de imagens e de sons com a mesma linguagem universal, disponível na grande rede. Em virtude da rede e de todas as suas atribuições e possibilidades, com acesso à internet, não há barreiras que impeçam contatos. Assim, dados e informações são lançados a outras cidades, estados, países e hemisférios, conectando o ser humano em uma imensa rede de transmissão e acesso, chamada de espaço cibernético.

O espaço cibernético, segundo Lévy (2000, p. 13),

é o terreno onde está funcionando a humanidade hoje. É o novo espaço de interação humana que já tem uma importância profunda principalmente no plano econômico e científico, e certamente, esta importância vai ampliar-se e vai estender-se a vários outros campos, como por exemplo na Pedagogia, na Estética, na Arte e na Política.

Esse avanço ocorrido em razão da transformação das culturas, especificamente dentro da cultura digital, ocasiona não apenas uma evolução tecnológica, relacionada a aparelhos

eletrônicos, maior acesso e velocidade da rede, mas também uma reconfiguração econômica e social, voltada àqueles que integram, usufruem e, por isso, ajustam-se ao meio em que vivem e às ferramentas e recursos que têm à disposição.

Santaella (2003b) reforça essa ideia ao afirmar que, do ponto de vista do usuário da rede, no início do século XXI, o uso da internet começou a se cristalizar em duas aplicações comerciais fundamentais: o comércio eletrônico e a astúcia daqueles que souberam utilizar a interatividade dos usuários a favor do consumismo, organizando-os de acordo com o interesse dos usuários. “Os portais estão transformando a internet em um campo manejável de familiaridade entre consumidores e investidores” (SANTAELLA, 2003b, p. 74).

Diante dessas reflexões sobre a cultura digital, é possível refletir, especificamente, sobre a linguagem e a constituição do sujeito digital, aquele que navega na rede e está imerso às possibilidades do ciberespaço. Santaella (2010) salienta que “quando seres humanos se engajam em uma estrutura simbólica complexa, até um certo ponto, eles sincronizam ou harmonizam sua própria simbolização interna com essa estrutura” (SANTAELLA, 2010, p. 125). Há, dessa forma, uma reconfiguração do sujeito e da sua linguagem, tornando-o plural, descentralizado. Assim como a cultura impressa constituiu um sujeito com identidade fixa e estável, a cultura digital desestabilizou-o, exigindo uma adaptação da sociedade para com seus recursos e suas funcionalidades.

Essa cultura promove o indivíduo com uma identidade instável, como um processo contínuo de formação de múltiplas identidades, instaurando formações sociais que não podem mais ser chamadas de modernas, mas pós-modernas. Para pensar essas novas transformações sociais, a cultura eletrônica privilegia teorias pós-estruturalistas e desconstrucionistas que enfatizam o papel da linguagem no processo de constituição dos sujeitos. Teorias que ignoram as linguagens das tecnologias comunicacionais ou que as consideram sob um ponto de vista meramente instrumental deixam de enxergar as novas questões colocadas pela cultura digital, avaliando essa dentro dos antigos paradigmas que foram gerados para teorizar sobre a cultura impressa (SANTAELLA, 2003b, p. 27).

Marcuschi (2010, p 17) afirma que “tudo indica que hoje, de igual modo, a introdução da escrita eletrônica, pela sua importância, está conduzindo a uma *cultura eletrônica*, com uma *nova economia da escrita*.”. Esse fato pode ser descrito por uma expressão que está se tornando usual para designar um fenômeno, isto, “letramento digital”.

Conforme Lévy (2000, p. 14), em relação à mutação daquilo que se relaciona com a tecnologia e à internet, menciona que “não é mais o leitor que vai de deslocar na frente do texto, mas é o texto que vai se dobrar e redobrar na frente ao leitor”. Ainda, salienta que tanto a leitura quanto a escrita vão mudar o seu papel, visto que o leitor agirá de forma diferente sabendo que

a mensagem que ele lê não é mais uma única mensagem, mas sim algo com potencial de ser expandido, multiplicado.

O interessante nas possibilidades que se abrem com a emergência de uma nova inteligência a partir disto que é se trata de uma inteligência coletiva, ou seja, estamos na direção de uma potencialização da sensibilidade, da percepção, do pensamento, da imaginação, e tudo graças a essas novas formas de cooperação e de coordenação em tempo real. Trata-se de equipamentos que podem ajudar o aprendizado e a aquisição de saberes. Então, o inimigo necessário de ser evitado é o isolamento, a separação. (LÉVY, 2000, p. 16)

Desconsiderar, pois, o fato de a linguagem passar, constantemente, por mutações em relação aos sujeitos que a utilizam, ao meio em que eles estão inseridos e ao seu contexto social é negar a maior e mais habilidosa capacidade humana: comunicar-se. Logo, todos os recursos oferecidos pela rede atualmente, como agilidade e facilidade de comunicação, interação mútua com inúmeras pessoas sem limite geográfico, contato com textos – dos mais diversos gêneros –, sons, vídeos, imagens e demais códigos, reconfiguram o sujeito, atribuem-lhe características diferentes em relação àqueles que não têm acesso ao ciberespaço.

2.1 O HIPERLEITOR: A CONTEMPORANEIDADE RECONFIGURANDO O ATO DE LER

É bem provável que o artigo aqui desenvolvido seja disponibilizado em algum veículo virtual, online, acessível aos leitores que, porventura, possam vir a se interessar pelo tema. Logo, é esse sujeito, um novo tipo de leitor, objeto de reflexão, que garimpa os textos de sua preferência na infinita ciberbiblioteca disponível na rede; que lê em telas de celulares, de *notebooks*, de computadores, de *tablets*; que tem dúvida em relação a alguma teoria, algum termo específico e, já que tem a possibilidade de procura instantânea, abre uma aba e já esclarece a questão; que lê e compreende ouvindo, jogando, Tateando, pulando, deslizando, tudo passando diante dos seus olhos e a um toque na tela ou no *mouse*.

Pensar em um novo leitor suscita pressupostos importantes, como os textos lidos e os suportes em que eles são veiculados. Costurando essas reflexões com as desenvolvidas na seção anterior, faz-se relação imediata com a cultura digital, o hiperleitor enquanto sujeito dessa nova era, o hipertexto e os suportes como produto dela. É inviável, ainda, pensar em cultura digital e nos elementos mencionados acima sem fazer relação direta com o uso da internet, visto que é no ciberespaço que tem ocorrido esse encontro entre os leitores e os textos.

A intenção, ao apresentar as afirmações dispostas nos dois parágrafos acima, é fazer com que, nesse momento, a internet seja desconectada dessas reflexões e que se faça menção aos estudos de Gerard Genette, relacionados à hipertextualidade, visto que, muito antes de se

pensar na tecnologia em rede ou em internet, o francês, crítico literário e teórico da literatura, já desenvolvia sobre a relação entre a leitura e as redes de sentido, ou seja, os *links* significativos que do texto emanam.

Genette apresenta a “literatura como transfusão perpétua. Constantemente presente em si mesma na sua totalidade, cujos autores são apenas um, e todos os livros são um vasto livro, um único livro infinito” (GENETTE, 2006, p. 48). Dessa forma, o autor possibilita pensar o texto enquanto um tecido e as especificidades cabíveis à metáfora: as linhas que bordam ideias, que costuram os pedaços da trama, que escondem ou, até mesmo, revelam nós e trançados atrás do trabalho apresentado, as estampas que se repetem e se multiplicam, a transparência ou a opacidade do pano. Para compreender esse texto, é preciso cobrir-se com tecido. Dentro, entre, sobre ele, talvez seja possível significá-lo.

Nessa perspectiva, Genette (2006) apresenta a transtextualidade enquanto transcendência textual do texto, descrevendo os tipos de relações transtextuais. O autor classifica cinco tipos de transtextualidades, são elas a paratextualidade, a architextualidade, a metatextualidade, a intertextualidade, e, em especial, objeto aqui estudado, a hipertextualidade. Ela se faz importante, pois é abordado, aqui, o novo leitor e, conseqüentemente, novo texto lido por esse sujeito também diferente. Logo, a hipertextualidade mencionada por Genette (2006) faz menção a um texto ligado a vários outros textos, ou seja, a não singularidade do texto. Logo, estudos fazem alusão às camadas do texto, às possibilidades significativas que existem não apenas naquilo que é escrito, naquilo que é dito, mas na relação entre o texto e o leitor, na recepção do texto e nas inferências suscitadas nesse processo.

Dentre as cinco possibilidades do texto, a paratextualidade representa os acessórios externos ao corpo do texto, mas internos em relação ao sentido. Integram a fronteira daquilo que não é e o que já é o texto. Dizer que a paratextualidade trabalha com questões à margem do texto, pois, é fazer menção apenas a posição gráfica, visto que atribui tanto significado quanto o próprio texto.

A architextualidade apresenta um conceito abstrato, pois atende às questões estruturais, arquitetônicas do texto. Logo, o texto será conceituado pela moldura que for designada a ele: é uma crônica, é um conto, é uma receita. Por sua vez, a metatextualidade, é designada a execução de comentários no texto. Há, aqui, uma breve relação com a intertextualidade, pois também trabalha com a conversa do texto com outros textos. No entanto, aqui, a relação é mais sutil, sem a necessidade, pois, de nomear o texto mencionado.

Por intertextualidade, Genette entende como “toda a relação que une um texto B a um texto anterior A do qual ele brota” (GENETTE, 2006, p. 12). Aqui, fica claro o importante

papel do leitor, analisando, buscando fazer as relações a partir do seu repertório textual e linguístico, identificando esses outros textos dentro do enunciado lido. Ou seja, “quanto menos a hipertextualidade de uma obra é maciça e declarada, mais sua análise depende de um julgamento constitutivo, e até mesmo de uma decisão interpretativa do leitor” (GENETTE, 2006, p. 18), transformando-se em intertextualidade.

Embora pareçam exercer funções semelhantes, a hipertextualidade difere-se da intertextualidade, visto que o intertexto estabelece uma relação de presença concomitante entre dois ou mais textos. Presença efetiva e intencional de um texto em outro. A hipertextualidade, segundo os preceitos de Genette, está presente, se não em todas, na maioria das produções textuais, visto que não se escreve do nada. As inspirações e as ideias relevantes no ato da escrita advêm de um infinito resgate de experiências, de relações com leituras já desenvolvidas, de autores, teorias, narrativas e poesias estimadas.

A arte de “fazer o novo com o velho” tem a vantagem de produzir objetos mais complexos e mais saborosos do que os produtos “fabricados”: uma função nova que superpõe e se mistura com a estrutura antiga, e a dissonância entre esses dois elementos co-presentes dá sabor ao conjunto” (GENETTE, 2006, p. 45)

Escreve-se e lê-se, então, não apenas o que se deseja escrever ou ler, mas aquilo que está escrito, costurado a todas as influências mais subjetivas e individuais do sujeito que exerce o ato. Uma leitura linear do texto produz apenas sentido; em contrapartida, a identificação de outros textos naquele que é lido produz significância por si mesma.

De Gerard Genette à contemporaneidade, faz-se necessário recontextualizar o meio em que a hiperleitura acontece, agora imersa à cultura digital, navegando no ciberespaço. Para tanto, é relevante dizer que os processos de leitura estão, inegavelmente, mudando.

Há leitores que romantizam o contato com o objeto livro, pois agrada-lhes o ato de virar as páginas, de cheirar o papel, de tocar as folhas, de manusear o objeto com todas as suas especificidades. A relação entre o leitor e o texto impresso existe e, se é possível arriscar, não será substituída por completo, visto que há preferências e, levando como exemplo os discos de vinil, perdurarão no tempo, mesmo que como objetos de mera apreciação ou coleção.

A questão é que, assim como mencionou Santaella (2010), o que ocorre é a transformação de culturas, e não a substituição. Ou seja, embora a cultura digital esteja regente hoje, resquícios das outras culturas, em especial da oral e da impressa, permanecerão inerentes ao contemporâneo. Se não no uso diário e frenético da era digital, na memória processual dos indivíduos, como, por exemplo, a linearidade do ato de ler, de cima para baixo, da esquerda à direita.

Utilizar, metaforicamente, a ideia de rede para referir-se ao hipertexto, comporta as duas formas de pensar sobre esse texto, a de Genette e a contemporânea, a da cultura digital. Uma rede caracteriza-se pelas inúmeras possibilidades de links, de contatos. Consolida-se pelo fato de poder estabelecer esta ou aquela relação, de concluir que não foi a melhor escolha, ou de orgulhar-se dos vínculos e associações que executou.

À teoria de Genette, pode-se relacionar à profundidade dos textos, não apenas de conceitos, mas de costuras com outros textos, em que, muitas vezes, é impossível o alcance do leitor; ou, ainda, a memória (fotográfica, no caso do labirinto) enquanto repertório para produção e leitura de textos, porquanto aquilo que já visto – lido, ouvido ou escrito – tem ação colaborativa nas produções e leituras de textos.

Na cultura digital, a relação se faz ainda mais clara. As possibilidades de escolha que ocorrem em ambas as situações, nas redes, ao estabelecer relação com isto, aquilo ou ambas as opções, e, no digital, ao navegar no ciberespaço, tateando a tela dos *tablets* e acessando páginas, *links* e todo o conteúdo disponível na rede. Aqui, é possível dizer que o ciberespaço ultrapassa as barreiras de qualquer labirinto, considerando os inúmeros, se não infinitos, caminhos disponíveis na rede.

Não são apenas as pessoas conectadas – usuários de computadores e internautas – que estão diante de novos objetos de leitura como esse, mas toda a sociedade é afetada pelas mídias, mesmo aquele que não tem contato direto com os conteúdos ciberespaciais. Na tela, a interação entre texto, imagem, vídeo, som, invoca-nos a que leiamos várias mídias simultaneamente, construindo significados pela evocação de todos os sentidos: vemos, ouvimos, tateamos, falamos por vezes, respondemos o tempo todo, interagindo com a máquina e com as pessoas de nossa rede social e construindo nossos caminhos de leitura (MUNARI. In: PENTEADO; AGUIAR, 2015).

O ciberespaço, carregado de estímulos e atrativos de interação e distração, também é território da literatura. Textos que exigem mais foco, uma imersão significativa por parte do leitor, uma atenção voltada à compreensão da narrativa, não são produtos exclusivos dos livros impressos. No entanto, o texto literário, quando disposto no ciberespaço, “transforma-se em “conteúdo”, anexa-se ao cibertexto, perde as bordas paratextuais, quebra o protocolo que o objeto livro inseriu à literatura” (MUNARI. In: PENTEADO; AGUIAR, 2015). A recepção desse texto passa, pois, por alterações significativas. O e-book, por exemplo, que carrega o texto no suporte digital (logo, considerado um livro digital), insere-se no ciberespaço e, com a possibilidade de o hiperleitor estabelecer *links* com outros textos, torna-se um hipertexto.

Esses novos leitores, os hiperleitores, são sujeitos que estão plugados ao mundo, usufruindo daquilo que lhes é interessante; que

recorrem ao ciberespaço como forma de interpretação: consultam, ampliam, reescrevem os epílogos – transformam o texto em diferentes linguagens da hipermídia nesse híbrido que recebe o nome de “conteúdo” (MUNARI. In: PENTEADO; AGUIAR, 2015).

Aqueles que aproveitam as facilidades dos novos aparelhos eletrônicos em relação a práticas cotidianas; que leem narrativas, assistem a filmes, a séries, a documentários; que ouvem músicas, veem imagens e, na sua subjetividade, encontram relação entre as mídias, a hipermídia. Esses sujeitos, então, fazem-se leitores ao colocarem-se em contato com a hipermídia, usufruindo dos conteúdos que atribuem significados à sua vida.

3. ESCOLA: RESISTÊNCIA OU ADERÊNCIA AO DIGITAL?

A cultura digital apresenta não apenas uma evolução tecnológica, em relação a aparelhos – celulares, *notebooks*, *tablets*, computadores –, mas também uma mutação social, envolvendo todos os sujeitos que a integram: crianças, adolescentes, adultos e idosos. Não se trata de uma generalização equivocada, uma vez que, mesmo que o acesso e a frequência do uso apresentem uma variável, todos, direta ou indiretamente, são beneficiados com os avanços tecnológicos e hipermidiáticos.

Difícilmente um cidadão pode prescindir de todo esse aparato tecnológico, seja no serviço público, no banco, na roleta do ônibus, no posto de gasolina ou no mercado. A questão aí seria pensar quais habilidades estamos transformando (ou pretendendo?) ao adaptar ou adquirir outras. E essas habilidades, adquiridas ou perdidas, dizem respeito ao nosso modo de perceber – ler – o mundo (MUNARI. In: PENTEADO; AGUIAR, 2015).

Diante dessa afirmação, é proposta, aqui, uma reflexão sobre as consequências da evolução da cultura digital, direcionando o olhar para as instituições de ensino, a fim de compreender a resistência ou aderência das mesmas ao universo digital e as especificidades contemporâneas da era. Importante esclarecer que, quando mencionado o termo escola, estar-se-á, sempre, referindo à rede pública de ensino, visando a trazer à memória algumas tentativas de adaptação das instituições à cultura digital e as suas respectivas consequências.

Para tal reflexão, é preciso frisar o perfil do aluno contemporâneo, integrante da geração da era digital. O estudante, hoje, em plena adolescência, à mercê de todas as influências (digitais ou não) possíveis – tanto de estilo, de arte, de entretenimento – integra uma sociedade que, praticamente, vive duas vidas, entre o virtual e o real. Os *sites*, os *blogs*, as redes sociais, o Youtube, a internet, em geral, interferem diretamente no cotidiano desses sujeitos, no que diz

respeito às amizades, à formação do caráter e da personalidade, à construção (ou desconstrução) do senso crítico, ao conhecimento, ao acesso à informação, à agilidade e facilidade dos processos virtuais, à possibilidade de contatos, respostas e execução de tarefas de forma imediata. Todas essas questões atribuem valores e consequências positivas e negativas, dependendo da forma com a qual o estudante encara as ofertas da rede.

Esse novo aluno desenvolveu, desde cedo, uma autonomia digital, acessando *sites* que lhe interessam, lendo textos em telas, imagens, vídeos, músicas (de forma simultânea ou não), relacionando aquilo que vê no virtual com aquilo que vive no real, ressignificando sua vida a partir das coisas vividas no ciberespaço. Fazem uso de aplicativos que propõem essa autonomia. Diante do acesso a tantas formas tecnológicas de comunicação e construção de conhecimento, como cogitar a possibilidade de se desconectar? É o que muitas escolas propõem.

Fugir do celular, da internet, do computador, do *spotify*, dos aparelhos eletrônicos de leitura, de jogos, de filmes, principalmente dos eletrônicos móveis, que facilitam o acesso e o manuseio, é simplesmente existir em uma sociedade, mas não agir e interagir com ela, é manter distância daquilo que atrai os olhares, que desperta a curiosidade, que possibilita construção de conhecimento sem barreiras, sem margens e limites.

A escola é uma instituição que presa mais pelo tradicional do que pelo inovador. Exemplo disso são as salas de aula, os quadros, a disposição das classes e cadeiras, os painéis de exposição de trabalhos nos corredores, o intervalo cronometrado, os períodos de aula controlados, o posto de professor, explanando os conteúdos diante da turma, a equipe administrativa escolar e demais aparatos físicos, docentes e discentes organizados da mesma maneira há séculos. No entanto, mesmo diante da inércia do espaço, há um elemento que passa por constante mutação: o aluno.

Dentre tantos problemas existentes na rede pública de ensino, a divergência entre o que a escola oferece e a realidade do aluno é um fator importante no processo de compreensão das falhas do sistema educacional. Esses desencontros acontecem tanto no âmbito da infraestrutura, dos equipamentos tecnológicos, quanto no âmbito pedagógico. Os motivos são simples de serem detectados, mas de complexa solução. Os alunos, de realidades e situações socioeconômicas distintas, vivem, dentro da escola, um universo paralelo ao experienciado na rua, no dia a dia.

Esses estudantes conectados, integrantes da cultura digital, esperam da escola a oportunidade de desenvolverem algumas das habilidades praticadas no universo tecnológico, em que estão plugados à rede e ao mundo. Conteúdos fragmentados e descontextualizados, aulas expositivas e pesadas, caderno, lápis, caneta, quadro e canetão, em regra, não conquistam

alunos. Eles desejam e esperam mais, querem uma aula que interaja de forma semelhante à realidade contemporânea, que possibilite discussão, oportunidade de expor a sua opinião e reformulá-la ao ouvir a do outro, eles almejam tecnologia e interação, aplicativos e *softwares* que facilitem o processo de aprendizagem. E isso não é utopia de jovem, é exigência do mundo moderno.

O governo, especialmente o Ministério da Educação, já propuseram alguns projetos à rede pública de educação com intuito de integrar as instituições de ensino, bem como toda a comunidade escolar, coordenação, alunos e professores, à cultura digital. Dentre os já apresentados às escolas, é possível citar o Programa ProInfo Educação Digital (Portal MEC), iniciado no ano de 2012, investindo mais de R\$ 150 milhões na compra de 600 mil *tablets*, distribuídos aos professores da rede pública de ensino, especialmente do Ensino Médio. Os professores aptos a receberem o aparelho foram submetidos a cursos preparatórios, com o intuito de fazê-los bem utilizá-la e compreender as funções ofertadas por ele, como planejamentos de aula, desenvolvimento de chamadas diárias e dicas atualizadas de aulas mais lúdicas e atrativas, voltadas ao uso da tecnologia em diferentes áreas do conhecimento.

Difícil generalizar, dizendo que a proposta foi falha em todas as escolas do país. No entanto, a atual situação das instituições, hoje, em relação à utilização dos recursos digitais em aula, transparece o descaso e o desuso desses aparelhos eletrônicos disponibilizados. Compreende-se, no entanto, que um *tablet* não salva um sistema repleto de contrariedades e dificuldades, mas sim atitudes dispostas a executarem as adaptações necessárias. Há a necessidade de uma ampla reforma, tanto na infraestrutura quanto nas práticas docentes, abordando a necessidade de reagir diante da situação e, então, modificar as ações pedagógicas, considerando o funcionamento do mundo e dos sujeitos que o integram.

Esse espaço que, infelizmente, não comporta o aluno do século XXI, também não acompanha o ritmo de acesso, procura e interação dos alunos com o conhecimento. A escola, amarrada em seus preceitos tradicionais, insiste na afirmação e confirmação, por meio de suas ações, de que ela é detentora das fontes do saber; que é na sala de aula, na simples explanação do conteúdo pelo professor, que o conhecimento é concebido e concretizado. Ledo engano. Hoje, o alcance desse tipo de conteúdo está a um clique do computador, disponível na imensidão dos *sites* de pesquisa. Ou seja, o professor que se limita a transmitir dados, não atribuindo a eles uma versão prática ou significativa ao aluno, não será aquilo que diz ser, um professor, visto que o conhecimento é interação e apreensão.

A discussão acerca do incentivo à leitura e da necessidade do hábito de ler dos alunos é conhecida. Levantam-se, também, hipóteses sobre o fracasso das muitas tentativas. No entanto,

fazendo referência aos termos comunicação, escrita e, especialmente, leitura, é relevante mencionar as possibilidades de práticas pedagógicas que se relacionam diretamente com a era digital. O acesso a *blogs* – leitura, compartilhamento e escrita de ideias –, a textos literários disponibilizados na rede, ao Youtube, assistindo vídeos e, quiçá, trabalhando em produções audiovisuais, embora em um número não representativo, já ocorrem. No entanto, necessitam de ferramentas mínimas: computadores ou outros aparelhos que comportem os programas necessários, recursos tecnológicos necessários para uma sala de aula, com projetores, som, televisão e, especialmente, internet.

Os acessórios que a escola disponibiliza aos alunos, aos professores, à execução da aula são os mesmo há séculos: mesa, cadeira, quadro e giz. Logo, não há a possibilidade de desenvolver um método hipertecnológico, visto que o suporte para tanto não existe. Evidencia-se, aqui, o tradicional método de ensino, com os típicos acessórios escolares, as aulas expositivas, que empurram os alunos sala à fora.

A escola, mais diretamente o professor, enfrenta um adversário - visto, infelizmente, dessa forma – praticamente invencível: o celular. Ele vibra, tem as músicas e os jogos que o aluno mais gosta, é ágil, inteligente, dinâmico e atencioso, está sempre à disposição (só falta quando acaba a bateria ou exige manutenção).

A intenção não é desbancar o professor por meio de comparações, mas sim mostrar o quanto a tecnologia é parceira do jovem/aluno e, portanto, precisa participar da tentativa de cativar aqueles que a utilizam. Ainda, é hipocrisia dizer que o professore, ao menos muitos deles, não utilizam celular e não curtem os momentos online. A ferramenta está aí, no bolso da calça, na bolsa, na mochila de cada um, basta unir a ferramenta a uma prática construtiva e atualizada.

Logo, chega-se à conclusão de que o novo leitor, o hiperleitor, não encontra um ambiente propício e favorável ao desenvolvimento de suas habilidades. Mesmo diante de discursos politicamente corretos vindos de autoridades governamentais, discorrendo sobre a necessidade de aulas mais dinâmicas, interativas e pensadas para esse público da cultura digital, as práticas diárias dentro da sala de aula não condizem, nem correspondem, a essas necessidades. O aluno, pois, veste, obrigatoriamente, uma roupa que não lhe serve mais.

Sabe-se que a sociedade vem passando por uma transformação importante, desencadeando novos tipos de relacionamentos, de profissões, de conhecimentos, de acesso a coisas até então privadas ou inacessíveis, de controle (ou descontrole), de privacidade e publicidade, de comportamentos, de sensibilidades, de culturas, de sujeitos.

Este trabalho, pois, teve a pretensão de compreender, de forma elementar, a evolução, em especial, do processo da escrita, da leitura e do compartilhamento do texto, bem como a mudança de paradigma do ambiente escolar. Para tanto, um resgate da evolução da cultura letrada à cultura digital foi traçado, com o intuito de compreender a mutação do livro, dos textos e dos leitores diante do advento da tecnologia e do acesso à rede.

O hiperleitor e a pressuposta presença do hipertexto foram matérias de estudo desse artigo, refletindo sobre os fatores que fazem, desse leitor, um hiperleitor, uma versão pós-moderna daquele que lia dentro das margens do livro e daquilo que era escrito. Conclui-se, então, que esse novo leitor é produto da transformação das eras, da modernização tecnológica, um sujeito que tem à disposição suportes de leituras modernos, como aparelhos pensados especialmente para o ato da leitura, *blogs* e *sites* que possibilitam *links* incessantes, relações de sentido e de compreensão dos textos, de si e do mundo.

O hipertexto recebeu uma visão mais específica ao ser mencionado a partir dos fundamentos teóricos do francês Garard Genette a partir do termo hipertextualidade. Aqui, o processo da leitura do texto foi desconectado da internet e apresentado como um sistema aberto, considerando o peso e a importância dos inúmeros vestígios de outros textos que uma obra poderia comportar. Ou seja, o fato de um texto nunca ser único, mas plural, diante dos *links* feitos por aqueles que o leem, é natural ao próprio sentido da leitura.

Por fim, diante das considerações feitas sobre a transformação das culturas e suas consequências contemporâneas, o novo leitor, os textos e suportes que ele tem à disposição, direcionou-se o olhar ao espaço que abriga esses jovens leitores e desempenha, como concluído, um trabalho repleto de deficiências e falhas a serem remediadas e repensadas: a escola.

Teceram-se considerações sobre os motivos pelos quais os estudantes não se sentem mais atraídos pelo conhecimento, ou, ao menos, pela forma com a qual ele é disponibilizado. Após essas reflexões, soou-se um tanto quanto contraditório ou incoerente compreender o estudante do século XXI – o hiperleitor que se fez referência anteriormente – dentro da atual situação das instituições de ensino. Há, nessa relação estudante-escola, um descompasso de interesses e habilidades, uma vez que o aluno está imerso ao ciberespaço, dominando, se não todas, muitas das ferramentas digitais disponíveis. Já a escola, encontra-se em estado de inércia, não adaptando seu discurso e suas práticas a esse novo sujeito aprendiz. Gera-se, assim, um ciclo de atritos entre aqueles que deveriam ter o prazer de aprender em aula e aqueles que deveriam ter a sensatez e a capacidade de dialogar a sua prática com os preceitos da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

GENETTE, Gérard. *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Trad. Luciane Guimarães e Maria Antônia R. Coutinho. Paris: Seuil, 1982. 467 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010

MUNARI, Ana Cláudia. *O hiperleitor e o sistema literário*. In: MARTHA PENTEADO, Áurea; AGUIAR TERXEIRA, Vera. *Leitura e escrita no ciberespaço*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015

PELLANDA, Nize; PELLANDA, Eduardo Campos (Org.). *Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cultura cibercultura: o advento do pós-humano. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, nº 22, p. 23-32, dezembro de 2003a

SANTAELLA, Lúcia. *Culturas e artes do pós-humano: a cultura das mídias à cibercultura*. 4 ed. São Paulo: Paulus, 2003b

ANÁLISE DE DISCURSO, ESTUDOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE: UM GESTO DE ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM DISCURSOS LGBT

Lucas Carboni Vieira (UFRGS)

O COMEÇO DE UMA JORNADA

Este trabalho se desenvolveu ao longo do segundo semestre de 2016, como pré-requisito para a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Sua temática surge do encontro de três elementos: vivências pessoais como sujeito LGBT, militância no diretório acadêmico e oportunidade de ser bolsista de iniciação científica. Se, como homem gay, fui defrontado com a discriminação e a inquietação do porquê deste tratamento, na militância organizei em mim a necessidade de luta contra as mais diversas opressões e na iniciação científica, conhecendo o trabalho de Michel Pêcheux, me vi provocado a pensar, pelo fio do discurso, os ataques sofridos por pessoas LGBTs.

No desejo de dar voz às pessoas que, como eu, enfrentam cotidianamente uma cultura opressora, estabeleci como tema os discursos das pessoas LGBT acerca de sua situação social, enfocando as questões da discriminação e das formas de resistência. Objetivei, assim, compreender discursos nos quais reverberam sentidos de LGBTfobia e de militância, buscando entender também como esses sentidos se vinculam – ou não – a movimentos de resistência à heteronorma e a seus desdobramentos. Para a realização deste trabalho, mobilizei conceitos da Análise de Discurso (AD) franco-brasileira de Michel Pêcheux, através do próprio fundador e de autores outros, como Eni Orlandi, Aracy Ernst-Pereira e Maria Cristina Leandro Ferreira. Busquei, também, pesquisas sobre a história dos e das LGBTs, trazendo para o estudo Jonathan Ned Katz e Júlio Assis Simões e Regina Facchini.

Surpreendi, no trabalho com o *corpus*, nove efeitos de sentido, que apontaram no sentido de um silenciamento da possibilidade de dizer dos sujeitos LGBTs, ainda submetidos, de uma forma ou de outra, à heteronormatividade. Estes sentidos, que apresentam movimentos cambiantes e mesmo paradoxais, se dão inscritos em duas formações discursivas (FD) antagônicas: Formação Discursiva da Heteronormatividade e Formação Discursiva de Gênero Transgressora, ambas inscritas em uma Formação Ideológica de Heteronorma. Essa inscrição das FDs em uma mesma FI não indica, entretanto, a não resistência ou luta de sujeitos LGBT acerca do discurso dominante, mas sim que o discurso da heteronormatividade ainda domina o dizer LGBT, gerando efeitos de silenciamento e de censura. Em razão da

extensão deste escrito, vamos apresentar a análise de dois dos sentidos descobertos: o efeito de sentido de militância guardiã e o de militância sobrevivente. O primeiro se inscreve na FD de Gênero Transgressora e o segundo na FD da Heteronormatividade. Nesta FD, se sustentam concepções que, pelo silêncio de recusa da palavra ao outro diferente, chancela a norma vigente que regula e oprime; por outro lado, a FD de Gênero Transgressora, apesar de ainda envolvida no silêncio, explode os princípios reguladores da sexualidade na medida que desafia a norma, buscando desconstruí-la e fundando, nesse silêncio, sentidos outros de enfrentamento.

CAMINHOS TRILHADOS – METODOLOGIA

Qualifica-se, este trabalho, como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Como nos diz Minayo, acerca da investigação social, ela envolve profunda relação entre o pesquisador e seu campo de estudos: “A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto aos resultados do trabalho e à sua aplicação. Ou seja, a relação, neste caso, entre conhecimento e interesse deve ser compreendida como critério de realidade e busca de objetivação” (MINAYO, 2007, p. 13-14). Como analista de discurso, é a partir do lugar de LGBT, pedagogo, homem, branco, brasileiro e gaúcho que este trabalho se desenvolve. Se fossem outras as experiências que me constituíram, outro seria o olhar sobre o corpora, outras seriam as descobertas. Corroboram, ainda, Lüdke e André quando afirmam que é “[...] importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferencias, interesses e princípios que orientam o pesquisador” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 3)

Participaram 16 entrevistados, entre as quais encontravam-se pessoas a-gêneros, do gênero masculino e feminino; pansexuais, assexuais, bissexuais, gays e lésbicas; as idades variavam de 19 a 36 anos, com formações que iam do Ensino Médio até o Mestrado. Os participantes residem em Porto Alegre, Alvorada, Canoas e Gravataí. Foram produzidos 105 enunciados. Para a formação do corpora deste trabalho, realizei um questionário semiestruturado através da plataforma virtual *Survey Monkey*. O mesmo apresentou dez questões. As três primeiras são de cunho sociodemográfico. Solicitei que indicassem o gênero e a orientação sexual com a qual se identificavam, a cidade de residência, a idade, a profissão e a formação. Este último item foi organizado em uma questão de múltipla escolha com 12 variáveis¹⁹, incluindo a busca de informação sobre curso e instituição de realização. Aqui as respostas são fechadas e estruturadas.

¹⁹ Ensino Fundamental, Ensino Médio, Técnico, Tecnólogo, Graduação em curso, Graduação, Especialização, Especialização em curso, Mestrado, Mestrado em curso, Doutorado e Doutorado em curso.

Nas perguntas seguintes, entretanto, o respondente é instado, questão após questão, a aprofundar a reflexão acerca da questão da militância LGBT e da LGBTfobia. As questões desenvolvem-se em dois eixos: o primeiro é a questão da militância e o segundo, aprofundando as questões do eixo anterior, é sobre discriminação. O questionário apresentava estes enunciados: 1) Para você o que é militância? 2) Para você militância e ativismo têm o mesmo significado? Quais são suas semelhanças ou diferenças em termos de significado? 3) Para você o que significa política? 3) Existe homofobia? Se sim, você sofre com isso? 4) Você acha que a homofobia pode ser combatida? Como? 5) Se você acredita que é possível combater a homofobia, o que você faz para combatê-la?

A décima questão era optativa, convidando o participante a discorrer livremente sobre alguma experiência de vida relacionada ao fato de ser um sujeito LGBT. Em razão da extensão do trabalho, ela não foi diretamente utilizada na análise, mas provocou a retomar todo o olhar lançado anteriormente sobre o *corpus*: o silenciamento fez-se pulsante aqui.

UMA TRAJETÓRIA – LGBTS NA HISTÓRIA

Simões e Facchini (2006) mostram que a trajetória do movimento LGBT é longa, passando pela Europa e Estados Unidos, antes de chegar em terras brasileiras. No Velho Continente, os movimentos de defesa dos direitos dos homossexuais começam com as defesas de Ulrichs, Kertbeny e Magnus Hirschfeld, médico e sexólogo alemão, fundador do Instituto de Ciência Sexual (KATZ, 1996). Em 1940, os Estados Unidos serão palco do movimento LGBT, com pesquisas psicológicas tematizando a sexualidade e a criação de grupos de militância pelos direitos desta comunidade, objetivando a construção de uma identidade respeitável para estes sujeitos. Com o movimento *hippie* de contracultura, em 1950-1960, este movimento se ressignifica, assumindo posturas mais radicais, respondendo a repressão cultural da sociedade norte americana, então atravessada pelo macarthismo e pela Guerra Fria. Em 28 de junho de 1969, um acontecimento histórico transforma o movimento LGBT - a Revolta de *Stonewall Inn*. A partir deste momento, surge o “*gay power*” como forma de ser e estar em sociedade, uma forma de existir no espaço da luta, da resistência, do combate aos valores conservadores que violentavam todos aqueles e aquelas que escapavam de seu controle.

No Brasil, os primeiros registros de movimento homossexual datam de 1950. Estes grupos, entretanto, não tinham a pretensão de militância sistemática, de uma luta organizada por direitos sociais, preocuparam-se na criação de pequenos espaços de confraternização. A primeira onda de militância politizada surge em 1978, com a fundação do jornal *O Lameião* e a posterior criação do grupo *Somos*. O movimento *hippie* e *underground* chega ao Brasil em

1970 – dois anos depois do decreto do Ato Institucional nº 5, por Costa e Silva – servindo de base para grupos como *Secos & Molhados* e *Dzi Croquettes*, gerando rachaduras nos paradigmas sociais. Em 1981 surge o Grupo de Ação Lésbica-Feminista (GALF). Em 1980 são realizados o 1 Encontro Brasileiro de Homossexuais (EBHO) e o 1º Encontro de Grupos Homossexuais Organizados (EGHO). Em dezembro deste ano, é formado o Grupo Gay da Bahia (GGB) que atua até hoje mapeando os dados da violência contra pessoas LGBT.

A segunda onda da militância LGBT no país surge a partir de 1981, com o início da redemocratização e o aparecimento da AIDS. O movimento passa então a se dar através da institucionalização. Os próximos anos seriam dedicados ao combate da AIDS, com o desenvolvimento de grupos específicos de apoio. Em 1985, o GGB, apoiado por grupos menores e em parceria com políticos – Franco Montoro, Ulysses Guimarães, Darcy Ribeiro e outros – conquista a retirada da homossexualidade do Código de Classificação de Doenças do Instituto Nacional de Assistência Médica e Previdência Social (INAMPS). Em 1988 consolida-se o Programa Nacional de Doenças Sexualmente Transmissíveis DST/AIDS. A década de 90 presencia o começo da visibilização de travestis e transexuais. Em 1995, a 17ª Conferência Internacional da Internacional Lesbian and Gay Association (ILGA), ocorre no Rio de Janeiro. Em 2000 começam a surgir candidaturas de homossexuais para cargos públicos. Quatro anos depois o governo brasileiro lança o Programa Brasil Sem Homofobia. Em 2013 é legalizado o casamento entre pessoas do mesmo sexo (BRASIL, 2013). Em 2015, demonstrando o poder de organização das bancadas conservadoras, a obrigatoriedade de discussão das questões de gênero e sexualidade é retirada do Plano Nacional de Educação.

Essa historicidade da realidade LGBT é de indispensável consideração, pois é a partir deste momento e lugar que os sujeito entrevistados enunciam acerca de sua situação sociocultural. As condições de produção dos sujeitos LGBTs é uma condição de constante risco e ameaça. Em 2015, de acordo com o GGB (Grupo Gay da Bahia), 318 homossexuais foram mortos no Brasil (TALENTO, 2016), destacando-se a violência com que estes crimes são perpetrados (esquartejamentos, incinerações, mutilações). Importante destacar que estas estatísticas são levantadas a partir de crimes veiculados na mídia. Não é possível ter a real noção da violência contra este grupo, pois muitos dos crimes são registrados com outras alegações, uma vez que homofobia não é considerada crime no Brasil. O Relatório de Violência Homofóbica no Brasil (BRASIL, 2016), do ano de 2013, apresenta esta particularidade em se tratando de crimes contra LGBTs: são dados de difícil coleta estatística.

O TRABALHO DE MICHEL PÊCHEUX – A ANÁLISE DE DISCURSO

A AD é uma disciplina de entremeio que tem sua origem na década de 60. Michel Pêcheux (1938-1983), seu fundador, foi um filósofo francês, aluno de Louis Althusser, que bebeu de seus trabalhos desde a releitura de Marx e os aparelhos ideológicos de estado. Pêcheux mobiliza conceitos originários da teoria marxista (relida por Althusser) e da psicanálise freudiana (relida por Lacan) a fim de repensar a língua desde a compreensão apresentada por Ferdinand de Saussure, relida por Pêcheux, e formular um novo objeto: o discurso. Necessário destacar o que torna possível o encontro entre Pêcheux, Lacan e Althusser: um gesto epistemológico comum – a subversão nos respectivos gestos disciplinares da compreensão estritamente biossocial da ordem humana pelo reconhecimento da castração simbólica. “Pêcheux é um herdeiro não subserviente do Marxismo, da Linguística e da Psicanálise na Análise de Discurso que propõe e que trabalha as relações entre o sujeito, a língua e a história” (FERREIRA, 2005, p. 11).

Dito de outra forma, acompanhando Pêcheux e Fuchs (2010, p. 163-164), o quadro epistemológico da AD se compõe a partir da articulação de três campos do conhecimento científico atravessados por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica:

- o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
- 1. a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
- 2. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

A língua é a materialização do discurso. Parafraseando Orlandi (2012), quando refere suas potencialidades, a AD oferece contribuições relevantes para o campo dos estudos da linguagem desde as interfaces constituídas com outras regiões de conhecimento – ela provoca a: problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou o leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem; perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade; saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar. Eni Orlandi aponta que:

O discurso é [...] palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. Na Análise de Discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história. (2012, p. 15.)

A AD não pensa apenas o dito, mas reflete sobre os processos e as condições de sua produção e as relações tramadas entre ele e os sujeitos que os enunciam. O analista de discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade. Como esclarece Pêcheux (1997, p. 78),

[...] os fenômenos linguísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento, mas com a condição de acrescentar imediatamente que esse funcionamento não é integralmente linguístico [...] e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto do discurso [...].

A análise de discurso implica um esforço de compreensão do funcionamento do discurso por meio da observação dos processos e mecanismos de constituição de sentidos e sujeitos. É imprescindível considerar a opacidade da linguagem, ou seja, o conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção (CP) do discurso. “Um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” (PÊCHEUX, 1997, p. 77) que apontam para o sujeito (posição dos protagonistas do discurso e formações imaginárias) e para a situação de surgimento do mesmo (referente, contexto no qual aparece o discurso). Seria dizer que, ao mencionar sujeito, Pêcheux não está referindo a presença física de organismos humanos individuais, mas lugares determinados na estrutura de uma formação social – o lugar de professor, o lugar de aluno, de pai, de mãe, de mulher, de homem e assim por diante. Esses lugares estão afetados pelos contextos históricos sociais, instados a interpretar os fatos ao seu redor a partir destas condições de produção.

A Análise de Discurso compreende a língua como algo não transparente. Ela é opaca, fugidia. Não somos senhores do seu significado, tampouco detemos o sentido daquilo que falamos. Partindo desse pressuposto, sua preocupação não é dizer o que determinado texto significa, atravessando-o e chegando à verdade. À AD cabe compreender como o enunciado analisado significa. “Ela produz um conhecimento a partir do próprio texto, porque o vê como tendo uma materialidade simbólica própria e significativa, como tendo uma espessura semântica²⁰: ela o concebe em sua discursividade” (ORLANDI, 2012, p. 18). Essa perspectiva é essencial para a Análise de Discurso, que se preocupa em mostrar que a relação linguagem-palavra-mundo não é retilínea e unívoca. A história está na língua haja vista os fatos históricos existirem sob efeito da interpretação. A história se inscreve na língua, portanto, a exterioridade

²⁰ Área da Linguística que estuda o significado das palavras em ação no texto. “A linguagem é constituída da soma de sons e significados. A Semântica [...] se interessa pela natureza, função e uso desses significados. A Semântica não estuda os significados como um dicionário trata as palavras da língua, mas da maneira como os significados ocorrem integrados nos textos falados e escritos” (CAGLIARI, 2008, p. 45).

não corresponde a um exterior empírico, mas se constitui no próprio trabalho dos sentidos (FERREIRA, 2005). Um traço permanente desta disciplina de entremeio é o fato de ela continuar “[...] se pautando por uma teoria materialista dos sentidos, que considera a língua na sociedade e na história, fazendo intervir a ideologia” (FERREIRA, 2005, p. 195).

A Psicanálise contribui com o deslocamento da noção de sujeito idealista para a de sujeito descentrado, este constituindo-se na relação com o simbólico, com a história. Enquanto o sujeito idealista é compreendido como fonte intencional do sentido que ele exprime por meio de uma língua transparente, o sujeito descentrado é o sujeito produzido pela linguagem, um sujeito do inconsciente, um sujeito desejante se considerado desde concepções freudo-lacanianas. “Ao construir sua teoria do inconsciente, Freud põe em questão a ideia de um sujeito natural, cuja unidade está assegurada pela consciência” (ERNST-PEREIRA et al., 1996, p. 45). Lacan, desde a releitura que faz de Freud, adverte que, para este, o processo de conhecimento não se faz enquanto modalidade de desvendamento da verdade a partir do real, sendo impossível ao sujeito escapar ao primado do simbólico. Nesses termos, o sujeito não é um agente homogêneo, mas se constitui desde uma relação complexa que implica o inconsciente e a ideologia. O “eu” perde a sua centralidade e, disperso, diluído, embora falado, também fala e, ao falar, intervém nos sentidos já-dados.

EFEITOS DE SENTIDO – MILITÂNCIA GUARDIÃ E MILITÂNCIA SOBREVIENTE

Esta etapa de análise focou as questões 1, 2 e 3 do questionário. Dos enunciados, destaquei três palavras: *defender* (presente em três enunciados), *lutar* (presente em sete enunciados) e *ativamente* (presente em dois enunciados). *Defender* e *lutar* me provocaram em razão da sua ausência. Em razão da minha experiência como membro do diretório acadêmico, militância é um termo atravessado por tais palavras. Isso, entretanto, não aconteceu: apenas 12 respostas, das 48 produzidas nas três perguntas deste eixo, fizeram referência a *defender* e *lutar*. Apenas uma resposta relaciona as três palavras.

A fim de apreender os sentidos estabilizados dessas expressões, recorri ao dicionário virtual Caldas Aulete²¹. Este movimento é importante, porque tais significados compõem certa parte da memória discursiva destes termos, do interdiscurso, caminhando sempre no intervalo entre estabilização e renovação dos sentidos. Neste momento de passagem pela superfície linguística, encontrei os seguintes significados:

²¹ Disponível em: <http://www.aulete.com.br>. Todos os sentidos dicionarizados utilizados neste trabalho foram retirados deste dicionário virtual.

Defender: proteger-se de ataque; manifestar-se favoravelmente a; lutar em favor de, advogar em benefício de; afastar risco, perigo, de si mesmo ou de alguém.

Lutar: desferir golpes, brigar; participar de combate ou batalha; fazer frente a, resistir a algo ou alguém; trabalhar com afinco, para sobreviver ou obter compensações.

Ativamente: adv. || de modo ativo. || (Gram.) Em sentido ativo, na voz ativa.

No que concerne, especificamente, ao advérbio *ativamente*, é importante lembrar que, segundo Barros (1985), os advérbios em geral são palavras adjuntas, modificadoras, porque podem ser determinantes do adjetivo, do advérbio, do pronome, do verbo e mesmo de orações e substantivos. Acrescenta, igualmente, que “só o contexto caracteriza e define o advérbio. Só o contexto lhe indica as circunstâncias” (op. cit., p. 203). No que concerne aos advérbios em *-mente*, sublinha que eles não apenas comunicam ideia de tempo, de modo, mas também de qualidade. “A anteposição comunica ao advérbio o valor adjetival que atinge o sujeito e a oração inteira” (op. cit., p. 305). Bomfim (1988), ao discutir o mesmo assunto, indica o caráter subjetivo da maioria dos advérbios, que não se comportam meramente como a gramática tradicional os posiciona na frase, ligando-se, isto sim, ao sujeito da enunciação, ao emissor responsável pelo enunciado.

Pensar no funcionamento sintático do advérbio *ativamente*, tomando a SD na qual ele foi utilizado, obriga evocar, também, o que Luft (2000) destaca quando fala a respeito. O autor explica que os elementos com valor adverbial não são rigorosamente necessários à compreensão básica do enunciado, tendo a (sub)função de determinar, qualificar e modificar outros termos. Destaquei, do *corpus*, a sequência discursiva de Garwin²² que, ao responder à questão “Para você o que é militância?”, apresentou os três itens lexicais selecionados:

SD3 – *É defender uma causa e lutar ativamente a favor dela.*

Nesta formulação, fica evidenciada a função de modificador e de intensificador do advérbio que, uma vez considerado o funcionamento sintático, influencia outros elementos – *defender* e *lutar* que devem ser feitos de modo ativo, profundamente intencional. O sujeito que luta ou defende ativamente é um sujeito que toma a frente na ação de forma diferente daquele que simplesmente luta/defende. Dito de outra forma, a mera luta poderia não ser sistemática ou ainda profunda o suficiente para envolver o sujeito. Lutar ativamente, ou defender ativamente, denota uma entrega e uma decisão pessoal profundas.

Na SD utilizada como exemplo, um sujeito LGBT aponta que a militância é o exercício da defesa – ativa, intensa, profunda – de uma causa. É possível escrever este enunciado de outra forma, no momento em que substituimos os itens lexicais “defender” e “lutar” por um de seus

²² Nome fictício para preservar a identidade do participante.

significados estabilizados. Apresentarei os deslizamentos dos sentidos que podem, sempre, ser outros. É possível dizer, a partir desta SD, que a militância:

Deslizamento 1 – Item lexical: Defender

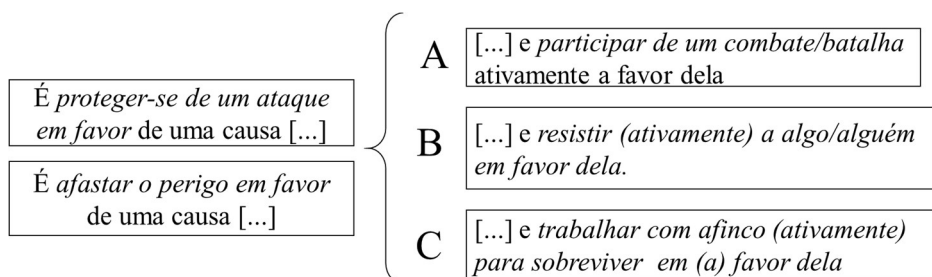
A) *É proteger-se de ataque em favor de uma causa e lutar ativamente a favor dela.*

B) *É afastar o perigo em favor de uma causa e lutar ativamente a favor dela*

A partir desta transformação do dito, surgem outras questões como: de quem ou do que é preciso se proteger? Quem é este sujeito atacante que exige do militante uma ação de proteção? Seguindo para o segundo deslizamento: que perigo é esse que precisa ser afastado pelo militante para que a sua causa tenha andamento? A militância parece ser, então, um processo de combate ao perigo, de resguardo daquele que a pratica, pois ele (ou a causa que defende) sofre ataques intensos com poder suficiente para destruí-la.

Passei, então, para o deslizamento 2, onde substituí o termo *lutar*, usando as mesmas alterações lexicais já realizadas com o termo *defender*, o que permitiu 6 combinações possíveis de deslizamento:

Deslizamento 2 – Item lexical: Defender + Lutar



Através dos sentidos estabilizados, militância, além de ser um ato de proteção que envolve afastar o perigo eminente, que ameaça de forma efetiva a causa daquele que se coloca na situação de militância, trata-se de uma situação de sobrevivência, de resistência, de combate. O sentido de ameaça se intensifica. O militante não é só aquele que está sob perigo, sob risco de uma ação que lhe é violenta, como sobrevivente, ele resiste não por mera contraposição: sua própria existência está ameaçada. Militar é uma questão de vida ou morte.

Considerado, agora, como objeto discursivo que escapa às armadilhas da suposta transparência da língua, evidencio dois efeitos de sentidos: *militância guardiã* e *militância sobrevivente*. Efeitos de sentidos que se interpenetram, que dialogam profundamente, pois a militância guardiã assume este posto de protetorado em razão da ameaça destruidora que recai sobre o militante, ou sobre a causa de sua proteção. Diferente da condição de sobrevivente, a militância guardiã está mais empoderada do seu papel e da sua identidade de militante e por isso consegue tornar-se protetor de outrem – ele milita não apenas para si mesmo, mas para o grupo que representa, compreendendo que militar por si mesmo, reverbera na proteção de todos.

Digo “ameaça destruidora”, pois não é qualquer espécie de oposição que demanda uma “batalha intensa”, um “trabalho dedicado pela sobrevivência”. Sobreviver é sobrepor-se a uma fatalidade, a uma força que, em muitos casos, pode ser maior que aquele que contra ela luta. No dicionário, sobreviver está definido como “permanecer vivo após desaparecimento de outros, ou após passar por perigo mortal, doença, dificuldades”. Este perigo mortal representado pela oposição à causa do militante, ao meu ver, só pode ser considerado mortal por afetar dimensões do sujeito militante que se costuram à própria essência do seu viver. Tomemos, por exemplo, a causa LGBT: aqueles que atacam a causa LGBT, atacam o próprio direito de ser dos gays, das lésbicas, dos bissexuais, das travestis e dos/das transexuais. Outros e outras já desapareceram antes, foram derrotados pela ameaça. Aqueles que militam são guardiões da própria existência e da existência de sua causa, como também militam no esforço do sobreviver.

CONCLUSÃO

Inscrevendo-se em uma FD de Gênero Transgressora, encontramos o efeito de sentido militância guardiã, enquanto em uma FD da Heteronormatividade, encontramos o efeito de sentido de militância sobrevivente. Se, por um lado, militar torna-se um ato de manifestação pública e de resistência, de proteção, criando rachaduras na heteronormatividade, “apenas” – o digo entre muitas aspas – sobreviver a ação dela materializa seu intento: subjugar aqueles que desviam de seu desejo, de sua ordem. Ninguém vive em plenitude na condição de sobrevivente. Militar é um ato que habita na dualidade do desejo de liberdade – de romper com a normativa, com o controle, com a opressão, com a proteção do direito de uma vida plena – e no desejo de sobreviver – de ver-se perseguido, caçado, marcado, obrigado, de uma forma ou de outra, a encontrar subterfúgios para resistir à uma “força maior”. O sujeito LGBT ainda se vê demandado a resistir e sobreviver a força de uma norma opressora, que, pelos fios do discurso, busca interditar a possibilidade do dizer acerca de si mesmo, em perspectivas outras, que não sejam as tomadas por este contexto de discriminação e transgressão. Muito se conquistou em termos de direitos sociais, mas ainda se faz indispensável conquistar mais, criar novas rachaduras e alçar novos voos na direção da possibilidade do dizer mais pleno, não obnubilado por uma normatividade sufocante e injusta.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Enéas Martins de. *Nova gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Atlas, 1985.
- BOMFIM, Eneida. *Advérbios*. São Paulo: Ática, 1988.

BRASIL. *Decreto nº 175, de 14 de maio de 2013*. Disponível em: <http://www.abglt.org.br/docs/CNJ_Res175-14-05-2013.pdf> Acesso em: 04.set.2016.

BRASIL. *Relatório de Violência Homofóbica no Brasil: ano de 2013*. Secretaria Especial de Direitos Humanos - Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Brasília. 2016. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/dados-estatisticos/Relatorio2013.pdf>> Acesso: 06.nov.2016.

ERNST-PEREIRA, Aracy et all. O discurso pedagógico: a presença do outro. *Letras – Revista do Mestrado em Letras da UFSM (RS)*, janeiro de 1996

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O Caráter Singular da Língua Na Análise de Discurso. *Organon*, Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 189-200, 2003.

KATZ, Jonathan Ned. *A Invenção da Heterossexualidade*. Tradução por Clara Fernandes. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. *A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, Celso Pedro. *Pequeno dicionário da língua portuguesa*. 14. ed. São Paulo: Scipione, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 20. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 10. Ed. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 2. Ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1997.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2010. p. 163-252.

TALENTO, Biaggio. *318 homossexuais foram mortos no Brasil em 2015*. A Tarde – UOL, 2016. Disponível em: <<https://ggb.org.br/2016/01/28/assassinato-de-lgbt-no-brasil-relatorio-2015>>. Acesso em: 19 de out. de 2016

SILENCIAMENTO IMPOSTO NO/PELO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO TRADICIONAL NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO (ALUNO)

Maike Isaquiel Bandeira Moraes

1 INTRODUÇÃO

O seguinte artigo tem a finalidade de expor o processo de trabalho a ser implantado em meu Projeto de Pesquisa de Dissertação de Mestrado, surgindo como oportunidade de tornar visível um assunto que entendemos ser preciso discutir, o que trará também opiniões diversas a respeito de um trabalho em andamento (uma metodologia ainda pensada).

O projeto de pesquisa o qual refere este artigo visa compreender como os saberes desenvolvidos pela/na escola, muitas vezes são silenciados pelo sistema tradicional de avaliação, tanto no Ensino Fundamental (doravante EF) como no Ensino Médio (doravante EM). Trazemos aqui um olhar lançado sobre o objeto de pesquisa com foco maior em alguns conceitos embasados em autores da Análise de Discurso (AD) de linha francesa e pesquisadores vinculados à História das Ideias Linguísticas (HIL). Tendo em vista a relação de entremeio entre AD e HIL, buscaremos trazer à tona conceitos destes dois campos do saber que nos permitam conhecer e entender o que é/está/como está (sendo) silenciado pelo sistema de avaliação tradicional bem como sua ressonância na constituição do sujeito (aluno).

2 AVALIAÇÃO ESCOLAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Pensamos que o sistema de avaliação tradicional, predominante até final do séc. XX, pode, muitas vezes, silenciar o saberes escolares, bem como silenciar a capacidade do aluno de compreender, interpretar, refletir, sobre os temas apontados na grade curricular dos ensinos Fundamental e Médio e, com isso, influenciar na constituição do sujeito. Também consideramos que esse silenciamento dos saberes escolares pode estar presente em outras formas de avaliação, porém, o foco deste projeto é discutir avaliação tradicional em função do longo período em que a mesma foi utilizada, quase que predominantemente, pelas instituições educacionais brasileiras. Para isso, trazemos a seguinte questão: Como os efeitos de sentido produzidos pelo sistema de avaliação tradicional ressoam na constituição do sujeito (aluno)? Acreditamos que a avaliação tradicional qualifica ou desqualifica com exatidão o aluno a um próximo nível de ensino e, na prática, isso pode trazer consequências na constituição do sujeito. Dentro dessa proposta, entendemos como fundamental a discussão a respeito das consequências oriundas dessa forma específica de qualificar o aluno, levando em

consideração, e como resultado, a formação do mesmo no contexto social e a essência do que é realmente ensinar. Para isso, os efeitos de sentido produzidos devem ser avaliados de acordo com a presença do silêncio no discurso avaliativo que é presente, mas não transparente, resultado da política do silêncio que infere um silenciamento.

3 MOBILIZANDO ALGUNS CONCEITOS: SILÊNCIO, SILENCIAMENTO E NÃO-DITO

Inicialmente traremos à baila os conceitos de *silêncio*, de *não-dito* e de *silenciamento* segundo a AD de linha francesa, especialmente a partir de trabalhos de Eni P. Orlandi. Tal teoria, a nosso ver, não se detém a explicar, mas sim compreender os processos de significação e funcionamento da linguagem.

Discutiremos a avaliação escolar como forma de discurso, determinado, segundo Orlandi (1997), pelas formações ideológicas e autonomia da língua, onde buscaremos investigar os conceitos acima citados. Seguindo a linha de Pêcheux (1997), Orlandi (1997) define o discurso como oriundo de várias fontes, e não somente de uma, a partir de determinadas condições de produção.

Sendo uma das características do silêncio ser fundante (Orlandi, 1997), entende-se que ele está sempre presente de alguma forma na linguagem, é necessário para o discurso e, assim também, na/para avaliação escolar. Através da AD, buscaremos esse silêncio, pois ele traz a possibilidade de rever um sentido contraditório da avaliação escolar tradicional (nosso foco de pesquisa), expondo outros sentidos permitidos de outros pontos de vista, o que Orlandi chama “não-um”, os muitos sentidos.

(O) silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda que aquilo que é o mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é “fundante” (ORLANDI, 1997, p.14).

Sobre o não-dito, Orlandi esclarece, em *As Formas do Silêncio* (1997), que o mesmo pode ser compreendido como o silêncio fundador, “aquele que existe nas palavras, que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar”.

Faz-se necessário trazer também à pauta o silêncio constitutivo, que para Orlandi (1997), é relativo a tudo o que não foi dito para poder dizer algo, diretamente relacionado ao apagamento de sentidos, ele nos indica que “para dizer é preciso não-dizer” e está ligado à política do silêncio, assim como o silêncio local (que se refere à censura). “As palavras são múltiplas, mas os silêncios também o são” (ORLANDI, 1997, p.29).

O silenciamento, por sua vez, está inserido nessa política do silêncio. Essa política, segundo Orlandi (1997), é definida por casos em que, ao dizermos “x”, deixamos de dizer “y” conscientemente, apagando outros sentidos possíveis, os sentidos que não seriam interessantes em determinada situação. Como exemplo, temos o silêncio local.

É preciso retomar diferentes tipos de avaliação escolar para chegarmos à questão do silêncio nesta avaliação específica a qual nos debruçamos (a tradicional), para entendermos como esse sistema pode “silenciar” o nível de aprendizado do aluno especificamente no Brasil. Os sistemas de avaliação, de forma consciente, ou não, produzem diferentes efeitos de sentido que significam de formas diferentes e são resultados das condições de produção, das relações de poder, etc.

Luckesi (2008) analisa três condutas dos professores na aferição dos resultados da aprendizagem escolar: medida do aproveitamento escolar, transformação da medida em nota ou conceito e utilização dos resultados identificados. Dentro dessas três condutas, tentaremos analisar os sentidos sob a avaliação tradicional que ressoam na formação do aluno. A medida do aproveitamento pode ser muito subjetiva, de acordo com a análise de cada professor ou a prática da escola, mas se faz necessária, conforme Luckesi (2008). Adiante, o autor explica o segundo procedimento dos professores, a transformação da medida em nota ou conceito:

Com o processo de medida, o professor obtém o resultado – por suposto, objetivo – da aprendizagem do educando que, por sua vez, é transformado ou em nota, adquirindo conotação numérica, ou em conceito, ganhando conotação verbal. Neste último caso, o resultado é expresso ou por símbolos alfabéticos, tais como SS = superior, MS = médio superior, ME = médio, MI = médio inferior, IN = inferior, SR – sem rendimento, ou por palavras denotativas de qualidade, tais como Excelente, Muito Bom, Bom, Regular, Inferior, Péssimo. A transformação dos resultados medidos em nota ou conceito dá-se por meio do estabelecimento de uma equivalência simples entre os acertos ou pontos obtidos pelo educando e uma escala, previamente definida, de nota ou conceitos” (LUCKESI, 2008, p.89).

Como terceiro procedimento, o autor dá alguns exemplos de como funciona a utilização dos dados, por parte do professor (ou instituição educacional):

Registrá-lo, simplesmente, no Diário de classe ou caderneta de alunos; oferecer ao educando, caso ele tenha obtido uma nota ou conceito inferior, uma “oportunidade” de melhorar a nota ou conceito, permitindo que faça uma nova aferição; atentar para as dificuldades e desvios da aprendizagem dos educandos e decidir trabalhar com eles para que, de fato, aprendam aquilo que deveriam aprender, construam efetivamente os resultados necessários da aprendizagem (LUCKESI, 2008, p.90).

Como podemos perceber, de acordo com Luckesi (2008), as práticas de avaliação precisam ser pensadas levando-se em conta vários fatores que intervêm para o real aprendizado, cabendo ao professor e à escola a responsabilidade de analisar o melhor método de avaliação.

4 METODOLOGIA

A pesquisa tem abordagem descritiva, baseando-se nas teorias discursivas de Michel Pêcheux (1997) e Eni P. Orlandi (1997), Mariza Vieira da Silva (1998), Claudia Pheiffer (2013), além de teóricos estudiosos de avaliação escolar como Luckesi (2008) e Hoffmann (2012).

Em um primeiro momento, fazemos algumas considerações relacionando o silenciamento à avaliação tradicional, mobilizando conceitos caros à AD de linha francesa, entre eles destacamos: silêncio, silenciamento e não-dito. Trazemos também a análise de Luckesi sobre as três condutas dos professores na aferição dos resultados da aprendizagem escolar.

Em um segundo momento, pretendemos entrelaçar, através do arquivo de nossa pesquisa, esses dois eixos norteadores desta busca para tentarmos entender como o silenciamento funciona, isto é, como o silêncio presente em determinada metodologia de avaliação deixa em segundo plano (de modo consciente ou não) certas questões e como o não-dito ressoa na constituição do sujeito (aluno) dos ensinos Fundamental e Médio. Para tanto, nosso arquivo será composto de avaliações escritas da disciplina de Língua Portuguesa, já corrigidas pelos professores e entregues aos alunos. Questões dissertativas e interpretativas com comentários presentes (ou não) dos professores a respeito das respostas dos alunos farão parte de nosso corpus analítico. Cabe ressaltar que estamos considerando a avaliação como forma de discurso.

5 ALGUMAS ANÁLISES

As discussões em torno dos instrumentos avaliativos parecem estar, como nunca, em pauta nas instituições de ensino. Compartilhamos a idéia de que a avaliação tradicional, da forma como é conduzida (por números em escala obtidos através de exame), deve ser repensada para o contexto social educativo dos dias atuais. Não é o foco deste artigo, analisar as melhores ou piores formas de avaliação, mas sim, levantar questionamentos apontando indícios de silêncio e de silenciamento que provocam sentidos através do não dito, tomando como discurso a avaliação escolar. Para começarmos, observemos o primeiro exemplo:

Figura 1
Primeira
da

TRABALHO DE PORTUGUÊS NOME: _____ TURMA: 105

Os textos que seguem abaixo fizeram parte de um campanha publicitária, patrocinada pela Fundação Onda Azul e veiculada na Revista Vogue Brasil:

TEXTOS

As cidades brasileiras despejam 10 bilhões de litros de esgotos por dia no solo
A ONDA É AMAR A ÁGUA
e nos cursos d'água
Quem pode fazer alguma coisa para evitar esse absurdo?
Quem, além de mim e de você?

Só nos países em desenvolvimento existem 280 milhões de pessoas sem água em suas moradias. E a escassez já atinge 40% da população mundial. Aqui no Brasil, quem vai lutar para evitar que isso aconteça?
A ONDA É PROTEGER A ÁGUA
Quem, além de mim e de você?

Pelo menos 50% das praias brasileiras estão poluídas por esgotos, vazamentos de petróleo e lixo tóxico.
A ONDA É CELEBRAR A ÁGUA
E quem pode impedir que isso continue a acontecer?
Quem, além de mim e de você?

Acredita-se que no século 21 Cerca de 1/3 dos países do mundo será atingido por uma escassez total e definitiva de água, criando disputas de território e guerras
A ONDA É CUIDAR DA ÁGUA
E quem pode impedir que isso aconteça?
Quem, além de mim e de você?

D) Leia o texto acima com bastante cautela; faça o que se pede:
1) O que se aborda nesse texto? JUSTIFIQUE.
2) Levando-se em conta que esse texto é um campanha publicitária, qual a função das frases que foram escritas em NEGRITO?
3) Por que nessa campanha publicitária se usa tantos valores numéricos?
4) Seja criativo (a) dê um título ao anúncio.
5) Qual a intenção de quem fez esse anúncio? COMENTE.
6) Por que nos textos da propaganda são utilizadas imagens (fotos) de pessoas famosas em contato com a água? **TEXTOS I** - Maitê Proença (atriz); **TEXTOS II** - Ivo Pitangui (cirurgião plástico); **TEXTOS III** - Fernanda Torres (atriz); **TEXTOS IV** - Luiza Brunet (atriz e modelo)

VALOR: 100
CONCEITO: 6,5

1º ANOS

7) Por que se repete constantemente a mesma pergunta ao final de cada texto: Quem, além de mim e de você?
8) A quem se refere as palavras: mim e você presentes no texto? COMENTE.
9) A palavra onda foi repetida várias vezes ao longo do anúncio; qual o sentido dessa palavra de acordo com o contexto? E (V) QUE
10) Por que se usam as frases: A ONDA É AMAR A ÁGUA; A ONDA É PROTEGER A ÁGUA; A ONDA É CELEBRAR A ÁGUA; A ONDA É CUIDAR DA ÁGUA. Foram usadas intercaladas no meio de cada texto?

avaliação

Figura 2 – respostas da primeira parte da avaliação

1) Sobre a água. Fala que temos que preservar a água para não sofrer com a falta dela no futuro. (4)

2) A função é nos mostrar que temos que cuidar da água do nosso planeta porque hoje em dia uma parte da população está sofrendo as consequências da falta de água. (4)

3) Porque mostra o quanto os rios são poluídos e a quantidade de pessoas que poluem esses rios, e a quantidade de pessoas que são prejudicadas no futuro. (2)

4) A nova onda. (5)

5) A intenção é mostrar para a população economizar mais água, mostrar também sobre as consequências da poluição que na maioria dos rios. (3)

6) Para incentivar a população a cuidar da água. (2)

7) Por que a frase quer mostrar que sempre nos que temos que fazer a mudança para evitar a poluição e a escassez de água. (5)

8) A palavra mim se refere aos artistas da imagem, e o você se refere a nós. (3)

9) A palavra ONDA está no sentido conotativo (figurado). No texto a palavra ONDA quer dizer quem cuida da água está na moda. (5)

10) (5)

O trabalho escolar acima, elaborado em duas etapas, uma discursiva e outra um pouco mais objetiva, tem o intuito de explorar a capacidade interpretativa dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio diante de textos de uma campanha publicitária de determinada revista. Logo de início, percebemos que o trabalho foi elaborado para todos os primeiros anos, desconsiderando as características particulares de cada turma e priorizando, assim, aspectos quantitativos sobre aspectos qualitativos.

Na primeira questão (O que se aborda nesse texto? Justifique), como em um exame tradicional, espera-se uma resposta objetiva do aluno, seguida de uma justificativa (pré-estabelecida pelo professor) básica, e que resulta na resposta já esperada sem que haja uma reflexão mais profunda por parte do educando, pois, embora a resposta não venha construída na prova, ela é única, o que caracteriza a avaliação tradicional (que define certo/errado), a qual a subjetividade não está presente. Apesar disso, vemos na imagem 2 que o professor não considera totalmente correta a resposta do aluno e ele próprio não justifica, na prova, o desconto que deu no acerto da resposta.

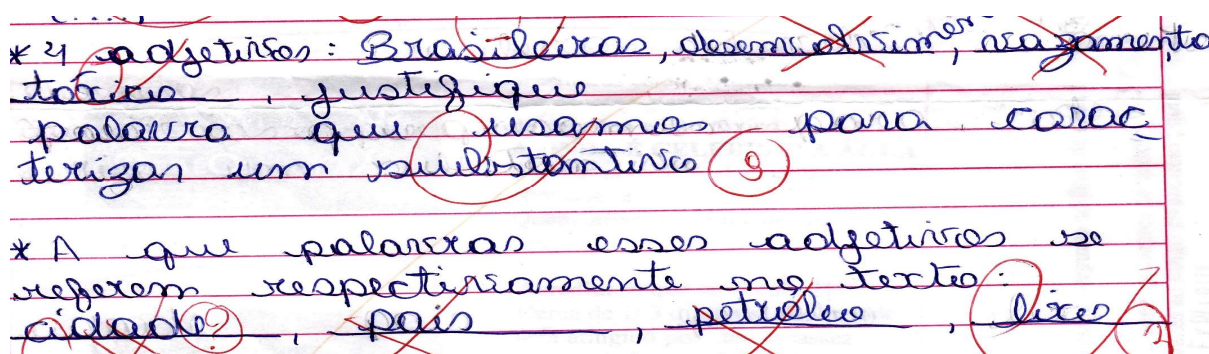
A segunda questão (Levando-se em conta que esse texto é uma campanha publicitária, qual a função das frases que foram escritas em negrito?), leva o aluno a refletir sobre o porquê das frases em negrito, o porquê de estarem inseridas no centro dos textos e em destaque. É uma questão mais reflexiva, que não necessita de palavras únicas para a resposta, não há uma resposta padrão (imagem 2) e o professor, novamente, concede um acerto com desconto sem identificar o motivo da incompletude da resposta. Não fica muito claro, para o aluno, se os acertos, os erros ou os descontos dados pelo professor foram em função da resposta em si ou dos recursos linguísticos utilizados, pois mesmo que o professor marque, algumas vezes, erros de pontuação, acentuação, etc., a correção de avaliações discursivas é subjetiva.

As questões seguintes da primeira etapa dessa avaliação seguem um padrão parecido, discursivo, onde, por vezes, o aluno precisa voltar aos textos da campanha publicitária, com um olhar mais atento aos recursos utilizados e significados presentes. As características do gênero trabalhado, porém, não são questionadas nessa análise capacitiva.

Na segunda etapa da avaliação elaborada por esse professor, há questões direcionadas à função gramatical de algumas palavras, onde o aluno teria que retirar do texto alguns termos específicos. São questões mais objetivas, pois o aluno escolhe substantivos, adjetivos e verbos presentes no texto para usá-los como exemplo, justificando sua função gramatical (com uma resposta direta, objetiva). O educando escolhe as palavras, mas só há uma resposta correta para a justificativa, uma resposta padrão, por assim dizer, e é preciso um conhecimento gramatical para justificá-las.

O que sentimos falta nessas questões é a ausência do trabalho em cima do entendimento das funções dos termos dentro do texto, ou seja, será que bastaria escolher um adjetivo e dizer o porquê de ele ser um adjetivo sem entender como o mesmo funciona dentro do texto? No trabalho avaliativo em questão, encontramos apenas um enunciado que explora a associação de alguns termos às palavras que se referem. Há uma ligação entre as seguintes questões que busca o sentido dos adjetivos no texto:

Figura 3



Mas o que geralmente ocorre e o que vemos também nessa segunda parte da avaliação, é o uso do texto como pretexto, deixando em silêncio o entendimento do sujeito (aluno) em uma análise objetiva. O que o aluno aprendeu? O que o aluno decorou? É neste ponto desse tipo de avaliação (objetiva) que o saber é silenciado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A forma de avaliação utilizada pela escola onde essa avaliação foi feita é por conceito (parecer), embora seja utilizado um montante numérico para se chegar aos conceitos de CSA (Construção Satisfatória de Aprendizagem), CPA (Construção Parcial de Aprendizagem) e CRA (Construção Restrita de Aprendizagem). Por mais que se discutam as formas de avaliação e muitos considerem a avaliação escolar tradicional ultrapassada, ela ainda se faz presente (talvez necessária, de certa forma) mesmo que encoberta sob a postura de uma avaliação conceitual, que é a avaliação vigente, pois ainda se necessita de porcentagens numéricas que acabam culminando no parecer do professor, mesmo que um parecer mais subjetivo.

A proposta aqui, bem como deveriam ser encaminhadas as reflexões a respeito das formas de avaliação, não pretende avaliar condutas certas ou erradas, mas sim discutir sentidos possíveis que ecoam na essência da formação dos sujeitos. Retomamos (Hoffmann, 2012), “A

avaliação permanecerá um problema na escola enquanto for escrita com pontos finais, com afirmativas absolutas, irrevogáveis sobre o aluno”.

REFERÊNCIAS

CASTELLANOS PFEIFFER, C. R.. Língua e Sujeito na escola. In: Dias, C.; Petri, V.. (Org.). *ANÁLISE DE DISCURSO EM PERSPECTIVA*: Teoria, método e análise. 1ed.Porto Alegre: Editora da UFSM, 2013, v. 1, p. 131-140.

HOFFMANN, J. *Pontos e Contrapontos: Do Pensar ao Agir em Avaliação*. 12ªed. São Paulo: Ed. Mediação, 2012.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDI, E. P. *As Formas do Silêncio: No Movimento dos Sentidos*. 4ª ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, Francoise; HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de M. Pêcheux*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: COMO SE DESENCADEIA A LEITURA EM INGLÊS?

Ma. Máira Barberena de Mello (UNIRITTER)

Nenhuma teoria poderá explicar o mistério que
liga as essências às palavras que as dizem.
Platão

1 INTRODUÇÃO

A leitura estrutura o pensamento e possibilita acessar a informação, além disso, permite vivenciar experiências e visitar locais em qualquer distância e época no ato da leitura. Na atualidade a prática da leitura cotidiana não se restringe ao livro impresso e muito menos à língua materna/primeira língua (LM/L1), aqui tratados indistintamente. Assim, cotidianamente inúmeros estímulos para a leitura e em diferentes plataformas fazem parte das vidas de pessoas leitoras e, principalmente, dos contextos de vida dos jovens em fase escolar.

Esta escrita refere-se ao estudo de doutorado – Anos Finais do Ensino Fundamental: como se desencadeia a leitura em inglês? (Doutorado em Letras UNIRITTER) –, em andamento como pesquisa também registrada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Este estudo se ocupa da leitura em uma escola pública nos oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental (EF). Ler ou a possibilidade de vir a ler em inglês como LE²³ na escola pública são justificativas relevantes para este estudo sócio situado, conforme já indicado no resumo. No plano pessoal, a inserção desta pesquisadora como professora no contexto onde a pesquisa ocorre também é relevante, por ser uma inquietação pessoal de alguém inserido nessa conjuntura e, ao mesmo tempo, profissional, por tratar-se de um estudo em campo em um segmento de educação específico. Além disso, temos uma formação identitária em construção desse segmento de educação como Projeto PIXEL²⁴, há menos de dez anos com essa formatação numa instituição sexagenária.

Assim, para focar na leitura em inglês como LE nos Anos Finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos EF) tem-se como objetivo central desta pesquisa o de verificar a

²³ O Colégio de Aplicação da UFRGS utiliza a nomenclatura Línguas Estrangeiras nos componentes disciplinares da escola (BROCK, 2014).

²⁴ Documento Projeto PIXEL. Disponível em: << <https://drive.google.com/drive/shared-with-me>>.

capacidade leitora dos alunos participantes nos oitavos e nonos anos do EF no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp UFRGS). O segmento de educação Projeto Pixel (8º e 9º anos do EF do CAp UFRGS) acima referido, acolheu a pesquisa desenvolvida de 2016 ao início do ano letivo de 2017. A motivação inicial para esta pesquisa foi a necessidade de investigar as estratégias de leitura empregadas para a compreensão leitora pelos alunos de inglês como Língua Estrangeira nos Anos Finais do Ensino Fundamental (EF) na escola pública em questão.

Para melhor entendimento deste estudo sócio situado, precisamos ter em mente que o CAp UFRGS oferece quatro escolhas de línguas até o momento. As línguas oferecidas ao longo da Educação Básica são: língua alemã, língua espanhola, língua francesa e língua inglesa. Utilizo língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2) como se fossem sinônimos, visto que os autores utilizados no referencial teórico da Tese e deste trabalho se utilizam desses termos.

Esta escrita apresenta inicialmente a pesquisa quanto aos objetivos específicos e perguntas de pesquisa. Depois, atem-se ao referencial teórico deste recorte de tese no que se refere ao limiar linguístico (ALDERSON, 1984, BRUNFAUT, 2014), o processamento da leitura (KATO, 1990, NUTTALL, 2005, SCARAMUCCI, 1995), os protocolos verbais (ERICSSON, 2006) e a perspectiva sociocultural (HALL, 2013, VIGOTSKI²⁵, 2003, 2008).

Na sequência, temos uma retomada a pesquisa quanto aos aspectos metodológicos empregados para atender os objetivos de pesquisa. Por fim, compartilho algumas reflexões dos alunos quanto ao ato de ler em LM/L1 e em LE/L2. Os dados gerados e registrados, ainda por analisar, sinalizam caminhos para implementar a leitura de inglês como LE/L2. Além disso, esta pesquisa pretende contribuir para a formação de uma cultura leitora em LE/L2 inglês nesta escola pública.

2 O ESTUDO

Conforme sabemos, este estudo se originou em torno da necessidade tanto pessoal amalgamada na professora de uma LE, bem como profissional de uma professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esta escola pública federal apresenta peculiaridades que serão aqui, em parte, detalhadas para melhor situar este estudo.

Nesse contexto de educação básica (EB), inserida na universidade, apresento novamente o Projeto PIXEL do CAp UFRGS (8º e 9º anos do EF). Este segmento da EB conta com uma carga horária de cinco períodos semanais, na grade de horários em 2016 e 2017, por exemplo.

²⁵ Lev Vygotsky aparece nas referências como Vigoski, conforme as edições por mim utilizadas nesta escrita.

Nessa realidade a LE e a Língua Portuguesa recebem a mesma distribuição de carga horária, diferentemente dos demais segmentos de educação na mesma instituição.

Essa conjuntura estava presente na minha realidade como professora dos Anos Finais do EF de 2011 a 2015. Em prol do desenvolvimento da pesquisa mudei de segmento de educação na mesma instituição, fato que me favoreceu por ter experienciado práticas pedagógicas nessa faixa etária e, ao mesmo tempo, estar distanciada do convívio diário, sujeito a indisposições com os participantes. Aqueles que estão em uma sala de aula, sabem que a professora ou o professor vai desfrutar de uma proximidade que além do ganho afetivo terá que restringir ações inadequadas.

Quanto aos participantes desta pesquisa em campo quantitativa e qualitativa, o contato com os pais e responsáveis começou no início do ano letivo de 2016, passando para os procedimentos de efetivar a pesquisa junto aos participantes em junho de 2016 e, finalmente concluindo a geração dos dados em março de 2017. Esse evento final da geração de dados ocorreu em virtude de um questionário pós-testes, que só ocorreu em março por questões pessoais do participante.

Evidentemente, o entendimento da pesquisa como processo é uma ponderação presente no que diz respeito ao pesquisador e os participantes da pesquisa. Esta pesquisa conta com doze participantes dos quatorze alunos de inglês nos oitavos anos do Projeto PIXEL e com quinze participantes dos quinze alunos de inglês das nonas séries do Projeto PIXEL do CAP UFRGS.

Desta forma, para averiguar o objetivo central da pesquisa de verificar a capacidade leitora em inglês como LE/L2 nos Anos Finais do Ensino Fundamental do CAP UFRGS – Projeto PIXEL CAP UFRGS – construiu-se este estudo. A pergunta central vem a ser: Como se desencadeia a leitura em inglês no Projeto PIXEL (Anos Finais do EF CAP UFRGS)? Por sua vez, os objetivos específicos delimitam o estudo, quais sejam: a) averiguar o limiar linguístico²⁶ para evidenciar a compreensão leitora em língua inglesa; b) investigar quais estratégias de leitura em língua inglesa são empregadas para a compreensão de textos; c) descobrir quais estratégias de leitura em português esses alunos utilizam em língua inglesa; e, d) constatar quais estratégias de leitura utilizadas na leitura em língua inglesa são empregadas para a compreensão em língua portuguesa. As perguntas de pesquisa secundárias abarcam esses objetivos, verifique a seguir:

- a) Qual o limiar linguístico desses alunos que sinaliza compreensão leitora na LE/L2?
- b) Quais estratégias de leitura em LE/L2 utilizam para construir sentido?

²⁶ Entenda-se o limiar linguístico como o conhecimento mínimo necessário para fazer uso da língua no ato da leitura, por exemplo (ALDERSON, 1984, BRUNFAUT, 2014).

- c) Quais estratégias de leitura em língua portuguesa utilizam em língua inglesa?
- d) Quais estratégias de leitura utilizadas na LE/L2 também empregam na LM/L1?

As perguntas de pesquisa elaboradas neste processo investigativo inteiram as metodologias de pesquisa aqui desenvolvidas para responder essas perguntas. As metodologias de pesquisa aplicadas desenrolaram-se por meio dos procedimentos que seguiram um cronograma específico, esse cronograma contemplou o CAP UFRGS, uma instituição que desenvolve ensino, pesquisa e extensão e, a pesquisa propriamente dita.

Assim sendo, o pesquisador em campo sabe que inúmeros ajustes se fazem necessários para pertencer como pesquisador na rotina de uma instituição muito ativa, na qual os alunos participam de eventos culturais como Projetos de Extensão da UFRGS ou de outras instituições, se projetados para a EB. Os ajustes mencionados priorizaram os períodos estipulados para os procedimentos de pesquisa previstos nas metodologias utilizadas neste estudo.

Sucintamente, dentre as metodologias aplicadas constam: dois questionários mistos com perguntas fechadas, nos quais na sequência imediata da questão, a solicitação para comentar a respeito do que fora assinalado anteriormente no que concerne à leitura em LM e à LE. Nesses questionários as perguntas versam sobre o hábito de ler e as estratégias empregadas pelo participante. Esses questionários também buscam saber sobre o ponto de vista êmico dos participantes, ou seja, o ponto de vista do participante. Segundo Geertz (1974) tanto o ponto de vista êmico como às questões culturais, sociais e afetivas são aspectos relevantes em uma pesquisa de natureza qualitativa. Assim sendo, a experiência vivida nesta pesquisa e a possível relevância ou não deste estudo no contexto no qual o participante está inserido.

Desse modo, os questionários mistos se dividem em pré-testes e pós-testes. O questionário pré-testes, compulsoriamente realizado antes dos testes de leitura, os quais serão mencionados na sequência desta sessão. Por conseguinte, o questionário pós-testes foi aplicado após a realização dos três testes de compreensão leitora. Esses testes de compreensão leitora além da questão textual evidenciam o conhecimento de língua inglesa imbricado para a compreensão do texto.

No que se refere aos testes disponibilizados para os participantes duas práticas foram adotadas: a) os textos presentes nos testes dos oitavos anos foram selecionados da *internet* para a elaboração dos testes baseados na leitura por esta pesquisadora; b) os testes dos nonos anos foram selecionados a partir de testes disponíveis *online*; *Free Samples do TOFEL Jr.* (versões gratuitas dos testes *TOEFL Jr.* disponíveis na *internet*) elaborados pela *Education Test Service*²⁷.

²⁷ TOEFL Jr. Disponível em: < <http://www.toefljunior.com.br/>>.

As temáticas de todos os testes desta pesquisa trazem assuntos pertinentes à faixa etária de onze a dezessete segundo os responsáveis mencionados por sua elaboração. A faixa etária dos participantes encontra-se contemplada por incluir participantes dos treze aos dezesseis anos.

Os testes aplicados nos oitavos anos são testes que versam sobre biografias: o primeiro teste é sobre Neymar (T1/8º ano)²⁸ e o segundo é sobre Madonna (T2/8º ano)²⁹, o terceiro trata dos signos de horóscopos em um *site* para adolescentes (T3/8º ano)³⁰. Nesse terceiro teste nos oitavos anos, todos participantes recebem o texto da mesma fonte, no entanto, cada participante recebe o texto com o seu signo de zodiaco. O signo foi identificado no preenchimento do questionário pré-teste em um cabeçalho de identificação com os dados pessoais do participante. Os participantes sabem, antecipadamente, que seus nomes jamais serão revelados e que pseudônimos serão utilizados. Além disso, a organização da lista de participantes na série não segue a ordem alfabética das listas de chamada para que tenham suas identidades preservadas.

No entanto, os três testes aplicados nos nonos anos são exemplares de *Free Samples do TOFEL Jr*. Os textos desses testes dos nonos anos têm como tema: a) uma chamada para trabalhar num festival da escola e um menino que compartilhava suas inseguranças no esporte com um amigo (T1/9º ano)³¹, b) uma filha negociando com o pai a possibilidade de obter uma bicicleta nova e maior (T2/9º ano)³² e; c) um texto que traz cavernas pré-históricas na França (T3/9º ano)³³. Conforme verificamos as temáticas estão relacionadas às vivências desses participantes como alunos do EF. Originalmente, esses testes preveem uma proficiência em torno de A2 a B2. Segundo o Quadro Comum europeu de Referência para Línguas (CEFR)³⁴, quanto a um nivelamento no uso da língua teríamos: o nível A2 refere-se ao básico, o nível B1 ao intermediário e o nível B2 ao intermediário independente nessa concepção sugerida pelo CEFR.

Logo, o padrão de demanda por parte dos alunos dos nonos anos é elevado. O tempo disponível para a testagem desses participantes lhes permitia trinta minutos para aproximadamente dez questões, porque todos os testes aplicados na pesquisa pontuavam um

²⁸ Biografia de Neymar. Disponível em: <<https://www.biography.com/people/neymar-21333405>>.

²⁹ Biografia de Madonna. Disponível em: <<https://www.biography.com/people/madonna-9394994>>.

³⁰ Horóscopos para adolescentes: Adaptado. Disponível em:

<<http://allisimpson.com/teen%C2%ADastrology%C2%ADhoroscopes/>>.

³¹ Texto 1 e 2 do Teste 1/nonos anos: Adaptado. Disponível em:

<http://www.ets.org/toefl_junior/prepare/standard_sample_questions/reading_comprehension>.

³² Jenny e a bicicleta: Disponível em:

<http://www.examenglish.com/TOEFL_Junior/toefl_junior_reading1.htm>

³³ Caverna Lascaux: Adaptado. Disponível em:

<http://www.ets.org/toefl_junior/prepare/standard_sample_questions/reading_comprehension>.

³⁴ *British Council* quanto ao Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR). Disponível em:

<<https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>>.

total de dez. Para tanto, algumas questões tinham convenções diferenciadas, uma questão considerada mais difícil que demanda inferências e uma compreensão global do texto está convencionado de que vale dois pontos. Questões de múltipla escolha em língua inglesa como esta, por exemplo, presente no T3 do nono ano já mencionado, vale dois pontos pelo grau de dificuldade do desafio: “*Which title best summarizes the main idea of the passage?*” (Qual título melhor resume a ideia principal do texto?)³⁵. No entanto, uma outra questão de múltipla escolha que demanda apenas a identificação de uma informação no texto está convencionada em um ponto.

As informações relativas às estratégias empregadas por esses participantes dos oitavos e nonos anos no Projeto PIXEL CAP UFRGS nesses testes emergiram por ocasião dos protocolos verbais. Dentre os protocolos verbais existem dois tipos categorizados nos estudos realizados por Ericsson e Simon (1980) da década de oitenta em diante. Esses pesquisadores organizaram os protocolos verbais em duas naturezas distintas quanto às verbalizações relativas a uma determinada tarefa. Vejamos: o protocolo verbal concorrente é aquele que se desenvolve simultaneamente à tarefa realizada, enquanto o protocolo verbal retrospectivo é aquele que ocorre em tempo posterior à tarefa. Ambos geram verbalizações acerca dos processos cognitivos vivenciados pelos participantes da tarefa, geralmente para subsidiar pesquisas (ERICSSON, 2006).

Na perspectiva desta pesquisa, identifico essas verbalizações como interações entre o participante e a pesquisadora e vice-versa, além das interações com os textos que provocam as interações neste estudo. Este estudo conta com dois protocolos verbais retrospectivos aplicados depois do primeiro teste (T1) e do terceiro teste (T3) em cada um dos anos investigados (8º e 9º anos do EF). Por sua vez, o segundo teste (T2) não tem protocolo verbal retrospectivo. O T2 gera conjuntamente com os demais testes dados para uma análise qualitativa a serviço de uma análise qualitativa desses mesmos dados em um futuro próximo.

Nessa conjuntura, os dados “frios” são indicativos a serem considerados. Dessa maneira, os dados de pesquisa têm como subsídios os referenciais teóricos elegidos para este recorte de pesquisa com ênfase na leitura em língua inglesa, processamento e estratégias de leitura e a abordagem sociocultural que serão expostos na próxima sessão.

³⁵ Caverna Lascaux: Adaptado. Disponível em:
<http://www.ets.org/toefl_junior/prepare/standard_sample_questions/reading_comprehension>.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Estamos imersos em um mundo letrado, Brown (2000) traz essa noção de que esse mundo nos encanta e nos exaure e ele não está só nessa concepção da leitura, principalmente na leitura em uma LE. É bem verdade que, ao apresentarmos a leitura em inglês como LE, vislumbramos como professores e professores pesquisadores que estamos apresentando aquele indivíduo e indivíduo leitor como costume expressar-me, oportunidades de buscar conhecimento, lazer e subsídios para se expressar com alguma acurácia no presente e no futuro. Por meio da leitura acessamos o mundo ou não, se deixarmos de nos aventurar e utilizar estratégias de leitura para resolver problemas de conhecimento de língua e/ou de compreensão leitora.

A compreensão leitora na perspectiva de Kleiman é de que esta é uma capacidade cognitiva complexa e ativa procedimentos para fazer sentido do texto escrito como parte desse processo (KLEIMAN, 2004 e 2017³⁶). Autores nacionais e internacionais sugerem a metáfora de que a compreensão leitora em LE/L2 inglês é como um quebra-cabeças. A resolução de problemas na leitura em LE, inclui o entendimento itens linguísticos como léxico e estruturas complexas. O leitor faz uso de recursos linguísticos e extralinguísticos para atribuir significado a um texto. Após superar esses impasses iniciais a interação entre texto e leitor, leitor e texto, autor e leitor e, leitor e autor será prazerosa como a de um leitor competente (KATO, 1990, NUTTALL, 2005, SCARAMUCCI, 1995). Quanto ao fato de desfrutar do ato de ler, como parte de uma inserção social e uma prática do letramento, Soares (2004 e 2007) descreve o processo de letramento como um processo de vida.

Nessa perspectiva, Kleiman (2004) alega que a Linguística Aplicada compreende o âmbito social e o pessoal do leitor. Ela também define a leitura como prática social. Os estudos na Linguística Aplicada recebem subsídios dos estudos do letramento. Esses estudos estão amparados em Soares (2004) para quem os usos da leitura dependem de questões situacionais, formais ou informais e, ainda, de contexto institucional. Cada grupo social mantém uma relação diferenciada com a leitura para suprir objetivos e necessidades em relação ao ato da leitura. Soares (2004) advoga em prol da formação de leitores por meio de hábitos que tornem imprescindíveis o contato com o mundo leitor, seja em uma biblioteca ou em uma banca de jornais. A formação de leitores ultrapassa os limites de idade e de língua, a concepção de leitura em Soares (2007) como uma trajetória na experiência humana sensível é um conceito a ser preservado e colocado em prática, vejamos a seguir:

³⁶ Glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), online.

Talvez porque haja uma trajetória a ser percorrida na formação do leitor, uma trajetória que não se define em função da idade – literatura para crianças, literatura para jovens, literatura para adultos – mas se define por algo que poderia denominar de amadurecimento literário; **a construção progressiva de familiaridade com o texto** literário, com temáticas, com estilos; um caminhar em direção à conquista de percepção e sensibilidades literárias; da concretude do enredo ao abstrato das emoções, do explícito dos fatos ao implícito de suas motivações; da narrativa, dos diálogos, das descrições aos pensamentos, às reflexões, do circunstancial ao permanente – dos fatos à condição humana, do personagem ao ser humano...(grifo meu, SOARES, 2007, p. 128).

A transposição desse conceito de formação de leitor para a realidade da leitura em LE/L2 é interessante no que se refere ao universal pela possibilidade de vir a ler, além disso as dificuldades a serem superadas são semelhantes pela questão da complexidade e do processo de construção em situações de constante desafio. Consequentemente, para conseguir atribuir significado a um texto, o leitor precisa se articular em seus conhecimentos e experiências de vida como leitor. Resumidamente, apresento os recursos utilizados por um leitor em LM/L1 e em LE/L2.

O processamento da leitura em cinco níveis está relacionado ao desenvolvimento da leitura. Os modelos de processamento de leitura se constituem em procedimentos que buscam a compreensão leitora. As interações entre text-leitor-autor e outras composições são partes integrantes do “princípio cooperativo” (NUTTALL, 2005, p. 11) a favor da compreensão. A seguir, os modelos de processamento da leitura para que ocorra a compreensão: a) o modelo *top-down*, descendente: um modelo teórico de processamento da leitura baseado no uso de conhecimento prévio do leitor (vivência, conhecimento linguístico e/ou enciclopédico e posicionamento afetivo quanto ao tema) e sua compreensão global do texto; b) o modelo *bottom-up*, ascendente: um modelo teórico que está embasado na decodificação; os leitores reconhecem letras, morfemas, sílabas e palavras para processarem frases, parágrafos, até chegarem ao texto e, c) o modelo integrador/interativo: um modelo teórico que faz a interação entre os dois outros modelos apresentados, utiliza-se grafemas, morfemas, léxico, sintaxe e suas relações no texto, bem como o conhecimento prévio do leitor para entender o texto como um todo (NUTTALL, 2005, RAYNER, K. et al., SCARAMUCCI, 1995)

Os alunos do Projeto PIXEL CAP UFRGS estão imersos na leitura de itens digitais em seu dia a dia, desta forma são leitores de imagens, de hipertextos e, conforme sabemos, são protagonistas de multitarefas. Esta pesquisa se estruturou para verificar o limiar linguístico dos alunos dos oitavos e nonos anos do EF do CAP UFRGS, para tanto averigua qual o limiar linguístico desses alunos participantes. As teorizações de Alderson quanto ao *Linguistic*

threshold /limiar linguístico no que se refere ao número significativo de pesquisas inspiradas na clássica pergunta de pesquisa que problematiza se a leitura em língua estrangeira é um problema de leitura ou de conhecimento de língua (ALDERSON, 1984). Na atualidade, Alderson ao ser entrevistado por BRUNFAUT (2014) traz que a leitura em LE/LM depende mais do aprendizado da LE/L2 do que das habilidades de leitura do leitor.

Assim, essas habilidades também dependem de como esse indivíduo leitor utiliza instrumentos para mediar a cultura ao longo de sua vida. Dessa forma, como a linguagem, o planejamento de ações e a utilização de procedimentos estratégicos para a solução de problemas se estabelecem como instrumentos de mediação social. Assim sendo, o homem se apresenta como agente da cultura (VYGOTSKY, 2008).

Visto que esse processo ocorre por meio das interações e ao longo de uma construção social do homem. A teoria sociocultural (VIGOTSKI, 2003 e 2008) e abordagem sociocultural na leitura por meio da mediação simbólica é a organização do pensamento. Por sua vez, o pensamento se constrói na internalização dos signos pelo indivíduo e da fala privada, aquela fala que autorregula o pensamento e a ação no futuro (VIGOSKI, 2003).

Dessa maneira, a construção social do homem é pano de fundo deste recorte de tese, pelo entendimento de que os contextos de vida são relevantes. No entanto, ao nos constituirmos do meio para dentro, também damos um retorno de natureza pessoal a esse meio que nos constituiu. Portanto, deixamos marcas culturais nesse meio (VIGOTSKI, 2003). Dentre as marcas culturais, a construção do conhecimento e as interações geradas são marcas socioculturais que interferem no ambiente. Alinhada a isso, Hall (2013,) manifesta seu entendimento de que a linguagem e a língua carregam “bagagens” culturais, dessa forma não estão isentas de carregar e passar adiante crenças, costumes e preconceitos.

Assim para concluir esta sessão reitero a necessidade de pesquisar de forma os alunos do Projeto PIXEL constroem seu conhecimento por meio das estratégias de leitura empregadas para atribuir significado aos textos lidos nos testes da pesquisa. As considerações finais apresentam algumas escritas de alguns alunos participantes como sinalizações e fontes de inspiração para que o acesso à leitura em LE/L2 seja implementado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta sessão apresento uma mostra de alguns dos dados de pesquisa, esses dados traduzem as percepções pessoais dos participantes quanto à leitura e o ato de ler. Alguns dados

selecionados inicialmente aleatoriamente sinalizam construções do Projeto PIXEL CAp UFRGS como segmento de ensino.

Considero o contexto privilegiado desses alunos de uma escola pública federal, porque contam com a exposição a uma LE regularmente e com uma carga horária semanal significativa. Dentre os dados de pesquisa registrados, quanto a Leitura em LM/L1 temos: “Não sou uma pessoa que gosta de ler. Leio coisas no Google” escreveu Ana (2016) e “Às vezes gosto de ler” escreveu Carlos (2016) em seu questionário pós-testes. No que se refere às palavras semelhantes ao português verifico em Ana (2016) a seguinte declaração, no mínimo, inspiradora: “Não procuro porque não sinto curiosidade de saber”. Assim, essa colocação reforça a necessidade de tentar prover materiais de interesse para o aluno, teoricamente muito presente no consciente e no inconsciente professor, no entanto a leitura desse dado marca, porque é algo simples e, muitas vezes, passa sem ser percebido pelo profissional principalmente por estar envolvido em prover atividades e promover aprendizagem. A volição (VIGOSKI, 2008) é a marca pessoal para buscar resolver desafios.

As próximas reflexões são de Carlos, aluno do oitavo ano. Ele informa que procura o significado das palavras LE/L2, com a frequência de quase sempre e justifica: “Porque não é português” (2016). Quanto à preditibilidade e conhecimento prévio em LE/L2 reflete: “Apesar de usar o contexto, as vezes já sei algumas palavras” (2016). Carlos está ciente de que o contexto lhe fornece dados linguísticos e extralinguísticos como a tipologia do texto, por exemplo. Reconhece ainda que algumas palavras já fazem parte de seu repertório lexical, provavelmente por aprendizagens, inclusive em LE inglês.

Os dados registrados sinalizam que a análise dos dados trará subsídios para este estudo, tomando por base o volume de dados gerados e a natureza qualitativa desses dados. Assim, pretende auxiliar no desenvolvimento de uma cultura leitora nesta escola pública.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. Charles. Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? In: *ALDERSON, J. e URQUHART, A. H. Reading in a foreign language*. London: Longman, 1984, p. 1-27.

Biografia de Neymar. Disponível em: <<https://www.biography.com/people/neymar-21333405>>. Acesso em 20 set. 2015.

Biografia de Madonna. Disponível em: <<https://www.biography.com/people/madonna-9394994>>. Acesso em 20 set. 2015.

British Council quanto ao Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR). Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>>. Acesso em 16 nov. 2017.

BROCH, I. K. *Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares*. Porto Alegre, 2014, 256 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/102190/000930127.pdf?sequence=1>>. Acesso em 22 out. 2017.

BROWN, H.D. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. Pearson Education ESL, 2nd Edition, NY, 2000.

BRUNFAUT, T. A lifetime of language testing: An interview with J. Charles Alderson. In: *Language Assessment*, Quarterly, v. 11, n.1, 2014, p. 103-119. Documento compartilhado pela Equipe PIXEL. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/shared-with-me>>. Acesso em 09 mai. 2017.

ERICSSON, K. A. Protocol Analysis and Expert Thought: Concurrent Verbalizations of Thinking during Experts' Performance on Representative Tasks. In: K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*, p. 223-241, 2006, Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/9f03/dce6f2f417257aa6d4304aa1df678b9c668c.pdf>>. Acesso em 25 out. 2017.

GEERTZ, Clifford. From the Native's Point of View: On the Nature of Anthropological Understanding. In: *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences*, v. 28, n. 1, 1974, p. 26-45. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3822971?logged-in=true&seq=20#page_scan_tab_contents>. Acesso em 27 out. 2017

Glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), online. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/compreensao-leitora>>. Acesso em 23 out. 2017.

HALL, Joan Kelly. *Teaching and researching: Language and culture*. London and New York, Routledge, 2nd Edition, 2013.

KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 3^a Edição, 1990.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP. Pontes, 9^a Edição, 2004.

KLEIMAN, A. *Verbetes: Compreensão Leitora*. Glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), online. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/compreensao-leitora>>. Acesso em 23 out. 2017.

ALI SIMPSONH: Adaptado. Disponível em: <<http://allisimpson.com/teen%C2%ADastrology%C2%ADhoroscopes/>>. Acesso em 21 set. 2015.

NUTTALL, C. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford, UK: Macmillan Education, 3rd Edition, 2005.

RAYNER, K. et al. How Psychological Science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the public interest*. V 2, n 2, 2001, p. 31-74.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. (1995), O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo. Tese de doutorado, IEL, UNICAMP. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000084499>>; <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>>. Acesso em: 11 jun. 2014 e 13 set. 2017.

SOARES, M. *O que é letramento*. Diário na Escola. Diário do Grande ABC, Santo André: São Paulo, 2004, p. 3. Disponível em: < <http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf>>. Acesso em 25 set. 2017.

SOARES, M. Formação de leitores: introdução ao mundo da leitura literária. Reflexão a partir de uma experiência. In: PRADO, J.; DINIZ, J. (Orgs.) *Vivências de Leitura: Quem são e o dizem as pessoas que estão escrevendo a história leitura do Brasil*, Rio de Janeiro: Leia Brasil, 2007, p. 127-130.

TOEFL Jr; *Sample reading Comprehension tests*. Disponível em: <https://www.ets.org/toefl_junior/prepare/standard_sample_questions/reading_comprehension>; <http://www.ets.org/toefl_junior/prepare/standard_sample_questions/reading_comprehension>. Acesso em 23 set. 2015.

VYGOTSKY, L. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 6ª Edição, 2003.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Vozes, 4ª Edição, 2008.

A ELABORAÇÃO E A AVALIAÇÃO DE TAREFAS INTEGRADAS DE LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA EM PLA

Ma. Máira da Silva Gomes (PUCRS/CAPES)
Ma. Letícia Grubert dos Santos (UFRGS)

1 INTRODUÇÃO

O ensino de PLA (Português como Língua Adicional), nos últimos anos, tem avançado consideravelmente no Brasil e no exterior, se considerarmos o crescente número de inscritos no Exame Celpe-Bras (CARVALHO E SCHLATTER, 2011) e a demanda de instituições no cenário internacional por professores com qualificação específica nessa área (³⁷SANTOS, 2017). Contudo, a área de PLA, segundo Schoffen e Martins (2016), ainda carece de políticas linguísticas que estabeleçam parâmetros direcionadores para o ensino nos ³⁸ diferentes contextos em que o português brasileiro como língua adicional é usado. Nesse sentido, torna-se premente mais discussão acerca da elaboração e da avaliação de tarefas de ensino em PLA.

O objetivo deste trabalho é propor critérios de elaboração e de avaliação de tarefas de leitura e escrita de forma integrada para o ensino de PLA que sejam coerentes com a perspectiva de linguagem do círculo de Bakhtin, a qual nos afiliamos, e que serve como elemento basilar dos parâmetros curriculares de ensino de línguas no contexto educacional do Brasil (PCNS). Para tanto, trazemos uma proposta de tarefa integrada de leitura e produção escrita e discutimos os parâmetros de avaliação utilizados para avaliar a produção dos alunos em resposta a tarefa, a partir da perspectiva de gênero do discurso (BAKHTIN, 2003). Na primeira seção do trabalho, apresentamos a concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin; posteriormente, apresentamos um exemplo de tarefa que reflete a língua em uso. Por fim, fazemos uma reflexão sobre os critérios que norteiam a avaliação da produção escrita do aluno nesse tipo de tarefa.

³⁷ Apresentação de comunicação individual proferida pela professora Letícia Grubert dos Santos no IV EMEP (Encontro Mundial de Professores de Português), na Florida International University, em agosto de 2017.

³⁸ Entendemos contextos aqui como os grupos para os quais o PLA é ensinado: PLA para alunos em imersão, PLA para alunos em não imersão, PLA como língua de acolhimento, PLA como língua de herança, dentre outros.

2 A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM DO CÍRCULO DE BAKHTIN³⁹

Para o círculo de Bakhtin, a real natureza da língua não é, então, um sistema abstrato desvinculado do uso, mas são as enunciações realizadas nas interações verbais entre falantes socialmente organizados.

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas (língua como sistema de formas - objetivismo abstrato) nem pela enunciação monológica isolada (língua como expressão de uma consciência individual – subjetivismo idealista), nem pelo ato psicofisiológico de sua produção (atividade mental), mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação (enunciado) ou pelas enunciações (enunciados). A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/ VOLOSHINOV, 2006, p.123)

Bakhtin se distancia tanto de teorias que focam seus estudos na língua enquanto sistema de regras e formas, quanto de teorias que percebem a língua somente como expressão da consciência individual do falante. Ao contrário disso, a teoria bakhtiniana centra-se no estudo dos enunciados : “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p.11).

Na perspectiva bakhtiniana, não podemos tratar do uso da linguagem, sem considerar o conceito de gêneros do discurso, já que todo enunciado de qualquer extensão, ou tipo, pertence a um gênero, pois falamos sempre por meio de gêneros do discurso.

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discursos orais (e escritos). Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência. (BAKHTIN, 2003, p.282)

Salientando o processo de interação verbal, Bakhtin (2003) define gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados em cada esfera da comunicação. Em vez de pensar em gênero pelo viés do produto (formato e categorização), Bakhtin (2003) discute a noção de gênero pelo viés da produção (propósito, interlocutor). Os tipos de enunciados são sempre relacionados às suas funções na interação socioverbal, pois Bakhtin parte da relação

³⁹ As ideias aqui expostas são atribuídas ao Círculo de Bakhtin (grupo de intelectuais russos, dentre os quais fizeram parte Bakhtin, Voloshinov e Medvedev). Há discussão entre os pesquisadores sobre a autoria de alguns textos da década de 1920, publicados por Voloshinov e Medvedev e atribuídos à Bakhtin. (Rodrigues, 2006, p. 152)

entre os tipos de enunciados e o que os interlocutores fazem com eles no interior de uma determinada esfera de utilização da linguagem (FARACO, 2003).

Interpretar a concepção de gênero de discurso apenas como a de tipos de textos que compartilham de determinadas características formais pode contribuir para a recorrência das mesmas práticas pedagógicas tradicionais de ensino de língua, que privilegia regras gramaticais descontextualizadas das situações de uso da linguagem. Dizer que e-mail é um gênero que deve ter uma abertura e um fechamento, uma linguagem informal, etc. é focar no produto e não no processo de produção, pois há vários e-mails com características formais diferenciadas dependendo da situação de interlocução estabelecida na comunicação.

O outro exerce uma grande importância na perspectiva de linguagem do Círculo, pois todo o enunciado é constituído pelo outro: “Cada gênero do discurso, em cada campo da comunicação discursiva, tem sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero” (BAKHTIN, 2003, p.63). Na interação verbal, construímos nossos enunciados a partir de uma série de restrições impostas pela situação comunicativa e pelo gênero discursivo. Ao enunciar, o falante leva em conta uma série de fatores sobre seu interlocutor que serão constitutivos de seu enunciado: o lugar social que o interlocutor ocupa (hierarquia), a opinião que o interlocutor provavelmente tenha do assunto a ser tratado, a relação de proximidade entre eles, etc. Todos esses fatores orientam e delimitam as maneiras mais adequadas de falar/escrever. As escolhas lexicais e estruturais não são feitas de forma aleatória pelo enunciatador, mas são fortemente determinadas pela interlocução estabelecida em cada interação verbal.

Ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado (dou resposta pronta às objeções que prevejo, apelo para toda a sorte de subterfúgios, etc). Ao falar, sempre levo em conta o campo aperceptivo da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos, as suas simpatias e antipatias. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado. (BAKHTIN, 2003, p. 63 e 64)

Nessa visão, não existe compreensão passiva, mas, sim, uma compreensão ativamente responsiva. O ouvinte não tem uma posição menos importante do que o falante na interação verbal. Ao contrário, ele, ao responder ativamente, assume a posição de falante: “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”.

Conforme Bakhtin, o falante está determinado pela atitude responsiva do ouvinte quando enuncia. O falante constrói seu modo de dizer dependendo da situação em que se encontra com o ouvinte e reelabora seu dizer, dependendo da atitude responsiva do ouvinte. Quanto a isso, Bakhtin afirma que

O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes) (BAKHTIN, 2003, p. 26).

A partir da concepção de linguagem exposta acima, pode-se afirmar que, se queremos possibilitar aos alunos o uso da língua portuguesa em diferentes esferas e contextos, devemos construir tarefas que apresentem situações comunicativas claras, interlocutores específicos e propósitos a serem cumpridos, para que os alunos selecionem as maneiras de dizer mais adequadas às restrições impostas pelo gênero apresentado na tarefa. Do mesmo modo, devemos construir parâmetros de avaliação condizentes com a situação de comunicação explicitada na tarefa.

3 A ELABORAÇÃO DA TAREFA INTEGRADA DE LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA A PARTIR DA PERSPECTIVA DE GÊNERO DO DISCURSO BAKHTINIANA

Entendemos que a leitura e a escrita são ações inter-relacionadas de uso da linguagem, pois, ao lermos, produzimos sentido, respondemos ativamente a enunciados e discursos produzidos e, ao escrevermos, produzimos enunciados em um gênero do discurso, mobilizando as leituras feitas anteriormente e os discursos com os quais nos afiliamos: “a inter-relação é entendida como uma construção de sentidos, resultante de um processo interativo entre leitura e escrita” (ROTTAVA, 2001, p. 29)..

Partindo dessas premissas, apresentamos, abaixo, um exemplo de tarefa que integra leitura e produção escrita para alunos de ⁴⁰nível intermediário de português como língua adicional, em contexto de imersão, e que espelha a concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin.

Tarefa integrada de leitura e produção escrita:

⁴⁰ Em relação ao nível intermediário estabelecido para a tarefa deste trabalho, nos valemos dos descritores de nível do Programa de Português como Língua Estrangeira da UFRGS (PPE). Para mais informações sobre a questão de nivelamento dos alunos e do currículo dos cursos nesse programa de extensão de ensino, ver Santos (2007) e Kraemer (2012).

itens linguísticos. É importante adotarmos critérios de adequação discursiva à situação comunicativa proposta pela tarefa. No caso da tarefa proposta neste trabalho, de nada vale que o aluno produza um texto com poucas inadequações linguísticas se não demonstrar compreensão do propósito da tarefa e não configurar a interlocução adequadamente dentro do gênero esperado.

A partir da concepção de linguagem bakhtiniana, para a avaliação da produção escrita do aluno, o professor deve privilegiar os aspectos enunciativos da interação verbal firmada pelo texto do aluno, tentando projetar-se como se fosse um interlocutor específico da situação de comunicação estabelecida pelo enunciado da tarefa e, dessa forma, estabelecer os parâmetros de adequação ou inadequação da escrita do aluno. Como forma de organizar os aspectos a serem avaliados pelo professor, propomos, abaixo, uma grade de avaliação com critérios estabelecidos a partir do enunciado da tarefa.

Crítérios de avaliação	Cumpre a tarefa	Cumpre Parcialmente	Não cumpre a tarefa	Sugestão do professor
Enunciador: é possível identificar o enunciador projetado pela tarefa (amigo que vai passar as férias em Recife)?				
Interlocutor: é possível identificar o interlocutor projetado pela tarefa (amigo que pede ajuda sobre os lugares para visitar em Recife)?				
Propósito: o texto atende ao propósito solicitado? (Há indicações sobre lugares que podem ser visitados na cidade de acordo com o perfil dos turistas)				
Recursos linguísticos: (Os recursos linguísticos mobilizados estão adequados à situação de interlocução projetada?)				

Conforme estabelecido na grade de avaliação acima, o autor do texto (aluno) deve assumir o papel enunciativo de alguém que vai passar férias no Recife e que tenha recebido um e-mail de um amigo (interlocutor) que irá viajar junto com ele, para traçar um roteiro de lugares a serem visitados na viagem. De modo a cumprir o propósito do texto, é necessário que o aluno posicione-se como um amigo que vai passar as férias em Recife e que, portanto, tem interesse em delimitar lugares para ir com o amigo.

Para cumprir o propósito de forma adequada, o aluno deverá realizar as ações solicitadas (ler o texto 5 razões para amar o Recife e propor atividades (passeios, restaurantes) para serem feitas na viagem. Para isso, com relação às informações selecionadas do texto-base (texto do blog), não há um número exato de informações que o aluno deverá utilizar em seu texto: o importante é que ele utilize as informações de forma autoral, isto é, retextualize as informações do texto base, relacionando-as à sua futura experiência de turista na cidade e justificando, explícita ou implicitamente, a escolha de determinadas atividades em detrimento de outras como roteiro de viagem com seu amigo. Desse modo, nesse tipo de produção escrita, seria inadequado que o aluno simplesmente copiasse trechos do texto-base com informações de atividades da cidade.

No que tange aos recursos linguísticos, o professor deverá avaliar em que medida as inadequações gramaticais e lexicais presentes na produção escrita do aluno interferem no estabelecimento da interlocução solicitada pela tarefa. Em outras palavras, deve-se verificar o quanto as inadequações de língua prejudicam ou não o entendimento do texto pelo seu leitor (amigo que está enviando o email). Também é importante destacar que, dada a proximidade da relação que normalmente se estabelece nesse contexto de interlocução (relação entre amigos), é possível que a linguagem utilizada no texto seja de tom mais informal e que algumas informações contextuais sejam omitidas.

Caso o aluno cumpra parcialmente a tarefa ou não a cumpra, o professor poderá se valer do eixo de recomendações estabelecido na grade de avaliação para indicar ao aluno, de forma pontual, as questões que prejudicaram o cumprimento adequado da tarefa. Nesse caso, pode ser necessário que o professor solicite ao aluno a reescrita do texto.

Como forma de tornar explícita aos alunos a importância da relação de interlocução estabelecida nos textos, uma possibilidade para a dinâmica de leitura dos textos produzidos pelos alunos em sala de aula é propor a eles que troquem os seus textos com os de seus colegas e se coloquem na posição de interlocutor daquela situação de comunicação, isto é, leiam os textos escritos pelos colegas, imaginando que seriam o amigo que recebeu o e-mail. Assim, eles

podem avaliar em que medida o texto responde adequadamente, ou não, o email do amigo e refletir sobre a sua própria produção escrita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A noção de gênero como processo, vinculada às atividades sociais e às interações sócio verbais, deve ser entendida quando pensamos em ensino priorizando o uso da língua. Nesse sentido, as propostas de tarefas de sala de aula que integrem leitura e produção escrita devem refletir as concepções teóricas assumidas, de forma a promover o uso da linguagem em sala de aula. O enunciado da tarefa deve delimitar o propósito de leitura e de produção escrita para que o aluno tenha um objetivo ao ler e ao escrever. Além disso, é a partir das instruções da tarefa que o aluno deverá construir seu texto, de acordo com as restrições impostas, como o interlocutor, o propósito enunciativo, o suporte em que seu texto irá circular, etc. Sendo a linguagem uma realidade social, na qual há espaço para o individual, o sujeito tem a possibilidade de singularizar-se e de singularizar seu discurso na interação viva com as vozes sociais (FARACO, 2003, p. 83).

A avaliação da produção escrita do aluno dependerá, portanto, das restrições impostas pelo enunciado da tarefa. A especificidade do gênero que será usado, como o contexto, os interlocutores e o propósito restringem tanto as possibilidades da escrita como os critérios de avaliação. Se o enunciado não especifica claramente os papéis que os participantes devem assumir, o professor/avaliador não saberá qual critério deverá usar no momento de verificar se o texto produzido se adequa ou não às especificidades do enunciado da tarefa (GOMES, 2009).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV, V.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006

CARVALHO, S., SCHLATTER, M. *Ações de difusão internacional da língua portuguesa*. Cadernos do IL, Porto Alegre, n.42, p. 260-284 , 2011

FARACO, C. A. *Linguagem e Diálogo: As idéias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

GOMES, M. *A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no exame Celpe-Bras*. Dissertação de mestrado, Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

KRAEMER, F. F. *Português língua adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso*. Porto Alegre. Dissertação de mestrado em Letras . Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

ROTTAVA, L. *Leitura e escrita como processos interrelacionados de construção de sentidos em contexto de ensino e aprendizagem de português como L2 para hispano-falantes*. Tese de doutorado, Unicamp, Campinas, 2001

SANTOS, L. *Avaliação de desempenho para nivelamento de alunos de português como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2007.

SCHOFFEN, J. R.; MARTINS, A. F. *Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira*. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016.

ANEXO 1- TEXTO DE LEITURA DA TAREFA

Cinco razões pra amar o Recife

<https://www.janelasabertas.com/2015/03/16/cinco-razoes-amar-recife/>

Pernambuco | 16/03/15 | 11 comentários

“Eu amo o Recife, mas não sou correspondido”. Atire a primeira pedra o recifense que nunca pensou isso. Mas apesar dos pesares, sou apaixonada por minha cidade e acho que as razões pra tanto são muitas :) E como boa pernambucana (leia-se bairrista e megalomaniaca), não deixo passar nenhuma chance de fazer mais gente cair de amores pela minha terra. Então vamos a uma pequena lista que deve, por favor, ser ampliada aí nos comentários! O que pode te fazer amar o Recife?

1. Os rios e o mar- Começo por esse item porque não tem jeito: a região com rios, lagos ou mar sempre é minha parte preferida de qualquer cidade. E aqui tem bastante. Sou privilegiada e posso ver as mudanças de cor da água das 7h ao anoitecer todos os dias a partir da janela do trabalho, no Recife Antigo (bjs, sociedade) e acho difícil não deixar o coração amolecer pelo menos um pouquinho ao ver aquele mundão d’água lá no Marco Zero ou em Boa Viagem, nossa principal praia urbana. Por mais que não possamos aproveitar tanto nosso lindo mar devido aos amigos tubarões (que foram deslocados do seu cantinho por nossa culpa, vale ressaltar), a vista dele é *lindíssima*. E no quesito rios, também temos bem. O Capibaribe e o Beberibe dão à cidade o apelido (brega *pero* fofo) de “Veneza Brasileira”, cortando as ilhotas do Centro e as ruas de várias áreas com suas águas. O Capibaribe (“rio das capivaras” em tupi) tem braços que passam por vários bairros. Pra quem é dos meus e quer ver água por aqui, recomendo almoçar no restaurante do TRF e ir de barquinho até o Parque das Esculturas de Brennand ou à Casa de Banhos. Já os passeios de catamarã como os da Catamaran Tours te mostram a cidade por outro ângulo e ajudam a imaginar um dia em que possamos nos locomover pelos rios. E é claro: na Avenida Boa Viagem, à beira-mar, você encontra bares e restaurantes legais, alguns deles com varandas pra sentir a brisa salgada ;)

2. O Recife Antigo- Charles Darwin, Santos Dumont e Dom Pedro II estão entre os personagens ilustres que já desembarcaram no Bairro do Recife, mais conhecido como Recife Antigo ;) Hoje, seus prédios lindos e suas ruas de paralelepípedos nos recordam que já viram muita história. Lá no “Antigo”, como a gente costuma chamar, o Recife viu nascer a primeira

ponte de grande porte do Brasil (a Maurício de Nassau, que liga o bairro ao vizinho Santo Antônio), além de muitos outros fatos de importância histórica e afetiva. Aproveite o bairro :) Veja o tempo passar no Marco Zero, faça compras no Centro de Artesanato de Pernambuco, na feirinha da Rua do Bom Jesus e na Livraria Cultura, visite o Paço do Frevo, o Cais do Sertão, a Sinagoga Kahal Zur Israel, a Caixa Cultural e o Centro Cultural Correios, faça cursos no Portomídia, tome um maltado n'As Galerias ou uma cerveja gelada em algum dos muitos bares legais por ali, suba no restaurante do TRF, no Paço Alfândega ou no Roda Café pra ver a vista, divirta-se com as atividades promovidas pela prefeitura aos domingos.

3. A comida- Dá licença, mas quem é adepto do turismo *comilônico* passa muito bem na minha cidade, viu? A gastronomia pernambucana é uma maravilha e o Recife tem se tornado um polo gastronômico cada vez mais interessante, mesclando às influências locais um monte de coisa boa vinda de fora. No campo do regional, difícil não babar por uma macaxeira (mandioca) com queijo coalho e carne de sol, por um escondidinho de charque (carne seca) com purê de macaxeira ou por um arrumadinho (carne, vinagrete, feijão verde e farofa). Sem falar nos caldinhos (de peixe, camarão, feijão, marisco, sururu etc.), que não podem faltar na praia (dane-se o calor) e você também encontra em quase todo barzinho. E nas sobremesas: bolo de rolo, pé-de-moleque, bolo Souza Leão, cartola (banana frita com queijo manteiga derretido, coberto por uma mistura de açúcar e canela), o clássico maltado das Galerias (lanchonete inaugurada em 1928 no Recife Antigo) ou um nego bom (bombom feito de banana).

Pra comer tudo isso e mais um pouco, dê uma passada no Parraxaxá (restaurante turístico e meio caro, mas gostoso e decorado com inspiração no Sertão), Empório Sertanejo (que fica aberto até de manhã e lota nos fins de depois da farra), Mercado da Boa Vista, Mercado da Madalena, Cozinhando Escondidinho, Bar do Tonhão, Bar da Fava, Bar da Geralda, Maria Maria ou um tanto de botecos espalhados pela cidade (quanto mais simples melhor).

4. A música

Falando em cultura dá pra ressaltar mil aspectos, mas a música certamente é um dos principais. A quantidade de ritmos criados em Pernambuco gira em torno de 20 (!) e muitos deles podem ser encontrados na capital, assim como adaptações de outros que não nasceram por aqui. Mangue beat, maracatu, forró, frevo, coco e ciranda são só alguns exemplos de um universo tão amplo que eu mesma só conheço um pedacinho (shame on me!). O fato é que o Recife tem um papel especial na música brasileira, né? Alceu Valença, Nação Zumbi, Mombojó, Naná Vasconcelos, Mundo Livre S/A, Geraldo Azevedo, Silvério Pessoa, Siba, Lenine, Otto, SpokFrevo Orquestra, Lira, Academia da Berlinda, Eddie, Orquestra Contemporânea de Olinda e Isaar são alguns nomes de gente/bandas que nasceram aqui, em Olinda ou no interior e marcaram ou têm marcado a cena local e nacional.

5. Os eventos e festinhas

Primeiro, ainda na vibe do mês de fevereiro, não tem como não falar do Carnaval. Afinal, não tem período do ano em que pernambucanos expatriados sofram mais pela distância da terra dos altos coqueiros. Além desses dias mais maravilhosos do ano, o calendário de eventos e as festinhas sazonais já são tão intrínsecos à cidade que mesmo os que eu não curto trazem à tona um laço de afetividade (sou brega assim mesmo). Tem o Cine PE, festival de cinema que tá em sua 19ª edição e hoje em dia é criticado por muitos cinéfilos, mas não deixa de bombar; tem o Coquetel Molotov, evento que já teve em seus palcos uma galera como Peter Bjorn & John e The Kills e inclui também exibição de filmes, workshops e debates; tem a Janela Internacional

de Cinema, que exhibe obras do cinema pernambucano e brasileiro e filmes internacionais; e mais um bocadinho de coisa que não me vem à mente agora.

E tem também as festinhas de sempre, que rolam em lugares como Iraq, Estelita, Vapor 48 e Roof Tebas. Entre os destaques tão as produções do coletivo Golarrolê, responsável por festas badaladas como Brega Naite, Odara, Neon Rocks e Maledita. Sem falar nas festinhas Sem Loção, Fritz e Refresh, nas noites cubanas do Clube Bela Vista, que rolam no primeiro domingo do mês e são mara pra quem gosta de *bailar*, e na minha parte preferida: eventos que permitem aproveitar o espaço público e curtir lugares delícia da cidade, como o Aurora Drinks, o Som na Rural e o Praias do Capibaribe. É claro que tudo isso é parte do *calendário* da galera com quem eu ando, mas que sirva ao menos como exemplo de eventos que vale a pena dar uma sacada :)

O PROFESSOR EM AUTOCONFRONTAÇÃO: UM ESTUDO DO AGIR EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Márcia Voges (UNIRITTER/CAPES)

Maria Alzira Leite (UNIRITTER)

Cassiano Ricardo Haag (UNIRITTER/CAPES-PNPD)

1 INTRODUÇÃO

No mundo competitivo em que vivemos, e, olhando para o cenário que envolve o universo educacional, vemos o ensino cada vez mais entrecruzado por marcas tecnológicas, digitais e com o uso de Internet. Nesse cenário, aparece a Educação a Distância (EaD) – modalidade de ensino que vem ganhando espaço nesse universo. As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) vêm contribuindo e ampliando esse campo de oferta de ensino. Para a grande massa de estudantes, ansiosos por uma formação acadêmica, o modelo sala de aula tradicional parece não conseguir atender as suas demandas particulares. É possível pensar que o espaço tradicional não comporte mais o mesmo modo milenar de se fazer educação. Assim, a busca por ajustes instrumentais diferenciados cresce na mesma velocidade do clique.

Diante do exposto, este trabalho traz à discussão não apenas questões a respeito do trabalho docente no contexto educação presencial ou a distância, mas também abre um espaço de reflexão sobre o que se tem feito para a formação efetiva dos professores acerca da modalidade EaD em tempos de inovações tecnológicas. Em vista disso, o fato que impulsionou a pesquisadora escolher esse tema foi ter encontrado no campo de trabalho docente, colegas vindos da educação presencial e atuando em educação a distância. Nesse sentido, observaram-se certas fragilidades, no que concerne à formação acadêmico/profissional, para a atuação em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem. Esses professores contavam apenas com a formação acadêmica de licenciatura ou formações em outras áreas de conhecimento, mas todas fora do âmbito da educação a distância.

Nesse ínterim, entre o trabalho real e o prescrito está o objeto de preocupação da ergonomia francesa, nesse espaço entre o que é ordenado pelas normas e regras e o que realmente é feito, consiste a produção do desenvolvimento, no sentido vygotskiano, já que a linguagem não é apenas um meio de explicar o que o sujeito faz ou vê, mas também um meio de para levá-lo a pensar, sentir e agir (CLOT et al 2001 apud LOUSADA, 2006). Salienta-se,

então, que esta pesquisa vem da demanda pessoal de quem trabalha em contextos de educação a distância e da inquietação sobre a formação de professores, que trabalham com educação a distância, e o que isso implica no seu desenvolvimento humano e profissional quando, originariamente, esse profissional se formou e trabalha em contextos presenciais e, por razões específicas do contexto institucional, é introduzido também no ensino a distância para trabalhar.

Diante disso, pretende-se analisar o agir do professor, em suas ações e atividades, para compreender por meio das verbalizações, a (re)configuração desse profissional em seu trabalho. Assim, essa discussão não apenas diz respeito ao trabalho real do docente no contexto da EaD, mas também, ao que se tem ofertado para a formação desses profissionais, posto que, o novo decreto sobre EaD (ABED, 2017) requer uma atuação de qualidade nos processos e métodos de aprendizagem que a modalidade de ensino está exigindo diante de um novo cenário para as IES.

Para tanto, este projeto traz como pergunta de pesquisa, como o agir docente em ambientes presenciais e virtuais de aprendizagem pode refletir na (re)configuração do professor? Nesse sentido, o professor em sala de aula e em outros espaços frequentados por ele na profissão, (re)significaria os saberes prescritos nessa formação. As formações continuadas estimulariam e (re)formariam os interessados nesse fazer-ensinar em contextos de trabalho real.

Em vista disso, o foco atual dos estudos sobre o trabalho do professor tem sido direcionado pelo Interacionismo Sociodiscursivo e seus pressupostos teórico-metodológicos fundamentados na Ergonomia da Atividade e na Clínica da Atividade. Para tanto, evidencia-se o quadro teórico-metodológico em que esta pesquisa se baseará: O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999; 2006; BULEA, 2008; MACHADO, 2004). O ISD fundamenta seus pressupostos teóricos em Bakhtin e Vigotski, apropriando-se de uma abordagem descendente dos fatos languageiros, na práxis, na dimensão ativa e prática das condutas humanas gerais e verbais que provém de trabalhos de Volochinov e Bakhtin (BRONCKART, 2006).

A Clínica da Atividade, com o método da autoconfrontação simples e cruzada (CLOT, 1999; CLOT et al., 2000). A Ergonomia francesa aborda o trabalho humano e as suas interações no contexto social e tecnológico das complexidades e multiplicidades dos fatores que o compõe. Neste sentido, a Ergonomia situada ou da atividade se fundamenta como uma metodologia de investigação que visa entender a atividade de trabalho no instante em que é realizado.

Vale lembrar que a pesquisa não tem caráter comparativo entre as duas modalidades, o universo virtual de ensino não veio para ocupar o espaço da educação presencial. Entretanto, acreditamos que as relações entre as duas possam somar-se e oferecer novas possibilidades

em prol de uma educação inovadora, criativa e interativa. Por fim, cabe salientar que esta pesquisa será realizada com dois professores que atuam em instituição de Ensino Superior, do município de Porto Alegre, que trabalham em contextos presenciais e EaD.

Com objetivo geral de analisar o agir do professor, nos discursos, em suas ações e atividades, para compreender a (re)configuração desse profissional em seu trabalho. E, com os objetivos específicos, mapear as diretrizes que constam na LDB e que norteiam a atividade docente EaD, analisar representações que podem revelar pistas do agir em contextos do ensino presencial e a distância e ainda nas entrevistas de autoconfrontação, e identificar relações que o professor estabelece entre as práticas docentes presenciais, e, de ensino a distância, juntamente com suas implicações na (re) configuração de si. Pretende-se desenvolver essa dissertação que está em fase inicial com o tema: formação de professores e desenvolvimento humano no trabalho com a Educação Presencial e a Distância no Ensino Superior.

2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Jean Paul Bronckart, na década de 80 em Genebra dá início aos estudos sobre o Interacionismo Sociodiscursivo. Essa teoria advém mais especificamente do Interacionismo Social (IS) de posição epistemológica ligada às correntes filosóficas e às ciências humanas. Tanto no Brasil como no exterior, grupos de estudo são criados para auxiliar na construção dessa nova ciência (MACHADO, 2004).

Referente à construção da corrente epistemológica, Bronckart fundamenta os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo no círculo de Bakhtin com as noções sobre interação dialógica, gêneros discursivos e análise metodológica da atividade de linguagem, também se vale de outras concepções teóricas, tais como em Vigotski sendo através da interação humana que o sujeito desenvolve não só a linguagem, como também as suas ações; em Marx, com a sua diferenciação entre trabalho verdadeiro e alienado; a teoria da atividade de Leontiev e as dimensões coletivas do agir humano; a visão sobre a linguagem em sua dimensão comunicativa, de Habermas; em Ricour, Bronckart retoma e reformula a teoria da reconfiguração nos e pelos textos narrativos (BRONCKART, 1999, p.13).

Com essa incorporação de diferentes olhares das ciências linguísticas, psicológicas e sociológicas, Bronckart também irá pautar seus estudos no Interacionismo Social que inscreve as proposições dessa teoria da psicologia da linguagem no aceite, como condutas humanas, todas as unidades linguísticas por menores que sejam. No Interacionismo Social são as condições de aquisição e de funcionamento dessas unidades linguísticas que interessam a Bronckart. Essa atitude embasa, conforme Ferreira (2015, p. 27), a sua proposição que rejeita

a divisão existente das Ciências Humanas e das Ciências Sociais, se distanciando dela em busca da construção do que ela chama de *ciência do humano*.

Segundo Bronckart (2009), as ações humanas podem ser apreendidas por meio do sociológico, através de ações constantes, nas quais podem participar vários agentes em uma ou várias formações sociais; e por meio do psicológico, onde as ações estão ligadas à utilização das formas comunicativas que se encontram em uso em dada formação social. Nesse sentido, o ISD fundamenta seus pressupostos teóricos em Bakhtin e Vigotski, apropriando-se de uma abordagem descendente dos fatos languageiros, na práxis, na dimensão ativa e prática das condutas humanas gerais e verbais que provém de trabalhos de Volochinov e Bakhtin (BRONCKART, 2006). “A tese central do Interacionismo Sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado de apropriação pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem.” (BRONCKART, 1999, p. 42).

Dessa forma, estrutura a sua teoria da ciência do humano, em um método de análise descendente, em três níveis: no primeiro nível, as dimensões sociais, onde há uma análise dos pré-construídos sócio-históricos que englobam os fatos sociais, as atividades gerais e as de linguagem. No segundo nível, ocorre a transmissão, a apropriação e a reprodução dos pré-construídos e que se referem aos processos de mediação formativa. Por último, no terceiro nível, há uma análise dos efeitos das mediações formativas e da apropriação referente à construção do sujeito (FERREIRA, 2015).

Numa perspectiva de análise do desenvolvimento humano, O ISD não descarta um movimento dialético que circula entre estes três níveis. E quanto à construção do sujeito pelas suas ações de linguagem vemos que isso fica indissociável da construção geral da pessoa humana. Habermas (1987 apud Bronckart, 1999) denomina como agir comunicativo a linguagem que o homem produz em contextos de trabalho e através da análise dessa linguagem se constrói a concepção do agir humano. Ferreira (2015) citando Bronckart (1999), diz que esse agir humano se concretiza numa ação do sujeito num mundo objetivo onde se constitui pelo conhecimento elaborado na sócio-história humana, que se tem sobre o meio físico e o que este impõe em cada ação, num mundo subjetivo que engloba os conhecimentos que o sujeito tem de si mesmo e a respeito do que os outros pensam de si, um mundo social que se refere a todas as normas sociais que este sujeito está inserido.

O agir humano encaminha para a ideia de que trabalho é uma das formas de executar a atividade desse sujeito, e o eixo principal que fundamenta sua existência na sociedade pressupondo uma intenção e um planejamento. Em vista disso, o foco dos estudos sobre o trabalho do professor tem sido direcionado pelo Interacionismo Sociodiscursivo e seus

pressupostos teórico-metodológicos fundamentados na Ergonomia da Atividade e na Clínica da atividade.

3 ERGONOMIA DA ATIVIDADE E A CLÍNICA DA ATIVIDADE

A Ergonomia francesa aborda o trabalho humano e as suas interações no contexto social e tecnológico e as complexidades e multiplicidades dos fatores que o compõe. Neste sentido, a Ergonomia *situada* ou da *atividade* se fundamenta como uma metodologia de investigação que visa entender a atividade de trabalho no instante em que é realizado. É preciso conhecer o trabalho para poder transformá-lo (WISNER, 1994). Em vista disso, se observa o que ocorre entre o trabalho *prescrito*, a tarefa que é exigida ao trabalhador, e o seu trabalho *real*, que seria o resultado do que foi exigido a ele. Nesse ínterim, entre o trabalho real e o prescrito está objeto de preocupação da ergonomia francesa, uma contradição ao ato de trabalho.

O conceito de trabalho real leva a uma ampliação do significado da palavra atividade, tida como conjunto que compreende as tarefas feitas pelo trabalhador. A partir disso, e inspirado no conceito de gêneros de Bakhtin, cria-se o conceito de gêneros profissionais (CLOT, 1999), isso porque dentro da atividade já estaria o pressuposto do que deve ser feito, sem necessariamente termos que criá-la a cada realização. Na execução da atividade o trabalhador não repete o gênero, mas atualiza-o, convertendo sua ação pautada em sua memória de maneira singular em desenvolvimento do gênero e do seu próprio desenvolvimento. Contudo, poderá haver impedimentos para a execução das atividades, esses empecilhos são vistos por Clot (1999) como impedimentos que vem a ser denominado de real da atividade, ou seja, o trabalho real. “[...] o real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir [...]” (*op.cit.*, 116). Dessa forma, o trabalho real abarca não só o que o trabalhador realizou, mas também o que planejou fazer e, por alguma razão, não executou. Aqui se embasa a Clínica da Atividade com os conceitos de trabalho prescrito, realizado e real e que nesse movimento que ambos provocam, se constitui o desenvolvimento permanente das pessoas.

Para a realização desta pesquisa, considerando a coleta de dados, almeja-se privilegiar um dos métodos sugeridos pela Clínica da Atividade, a entrevista em autoconfrontação (CLOT, 2007), a qual perpassa os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), (BRONCKART, 1999). A psicologia do trabalho, representada por Clot (2010) e Faita (2002), é uma área que tem se dedicado à análise do trabalho, buscando intervir em situações de atividade e restabelecer o poder de agir da coletividade.

4 OS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os procedimentos referentes ao que se objetiva em relação à seleção e coleta de dados da pesquisa, se dará à luz de conceitos da Ergonomia e da Clínica da Atividade (CLOT, 2007) que pautam suas pesquisas no agir profissional. A Clínica da Atividade está embasada na ideia de que a atividade do trabalho contribui para o desenvolvimento das pessoas, endossando que a própria pesquisa se constitua como espaço para esse desenvolvimento humano. Em Clot (2007), vemos que na Clínica da Atividade, o trabalho pode ser representado por uma atividade direcionada a três elementos: o sujeito – aquele que realiza as tarefas, ao objeto – ação do trabalho, e outrem – pessoas afetadas pelo trabalho. Dentre os diferentes procedimentos oferecidos pela Clínica da Atividade e Ergonomia da atividade, que mobilizam essas verbalizações, temos a entrevista, o questionário, a instrução ao sócio e a autoconfrontação simples e cruzada.

Como vimos, várias metodologias são exploradas e aplicadas pela Clínica da Atividade, uma tem merecido atenção especial por parte dos adeptos ao ISD: a autoconfrontação. Tal proposta metodológica associa concepções de linguagem a fatos ergonômicos e analisa a descrição que o trabalhador faz de sua atividade (SOUZA-E-SILVA; FAÏTA, 2002; CLOT *et al.*, 2001). Em vista do processo de avaliação das práticas reais do trabalho que se instaura com o desenvolvimento da autoconfrontação (AC), a experiência do uso de si no campo profissional passa a ser experienciada pelo viés da observação e dos comentários tecidos sobre as filmagens feitas o que elas dizem de si. No entanto, na entrevista de autoconfrontação busca-se revelar aspectos do trabalho real realizado e o que esse agir pode nos dizer sobre os efeitos do trabalho sobre o próprio trabalhador, numa ressignificação do saber fazer nas situações reais de trabalho. A autoconfrontação simples é quando realizada com apenas um trabalhador avaliando seus próprios atos diante das imagens. Entretanto, este projeto propõe, também, que seja realizado, num segundo momento da pesquisa, o que a Clínica da Atividade chama de autoconfrontação cruzada (ACC), que explicaremos detalhadamente a seguir.

A primeira etapa para realizarmos a autoconfrontação cruzada é realizar a autoconfrontação simples, nesse sentido, pesquisador e trabalhador assistem juntos ao vídeo, sendo que o pesquisador deve provocar um diálogo sobre as ações e as tarefas realizadas, incentivando para que o participante faça verbalizações. Em seguida, o trabalhador na presença do pesquisador é levado a implicar subjetivamente na sua produção discursiva. Ele mesmo figura (na filmagem) ao mesmo tempo que descreve e comenta seu trabalho que naquele momento é representado pela imagem, sujeito, objeto e outrem, na sua própria atividade.

Salientamos que a entrevista de autoconfrontação simples e cruzada será a nossa geradora de dados para esta pesquisa.

No processo de autoconfrontação cruzada (ACC), reúnem-se pesquisador e participante que tiveram seus comentários filmados, mais um colega que passou pela mesma experiência da ACS, assistindo ora o filme de um ora o filme do outro, comentando, discutindo sobre suas participações e o “produto dos discursos suscitados sobre as situações de trabalho” (MACHADO, 2004). Em vista disto, lembramos que os sujeitos da pesquisa irão assistir trechos de seu trabalho real realizado tanto na modalidade presencial como o que fizeram em modalidade EaD.

Contudo, em razão da observação e análise do trabalho desses trabalhadores por si mesmos, poderão aparecer controvérsias sobre o modo de trabalho de cada um, reforçando aí o processo da autoconfrontação cruzada (ACC), onde “um ciclo se estabelece entre o que os trabalhadores fazem, o que eles dizem do que eles fazem e, por fim, o que eles fazem do que eles dizem”. (LOUSADA, 2016, p. 221). Na ACC, proposta neste projeto, um professor analisará o trabalho do outro, em face de suas ações no contexto dos seus trabalhos. Postulando que “a tarefa apresentada aos sujeitos consiste em elucidar para o outro e para si mesmo as questões que surgem durante o desenvolvimento das atividades com a imagens”. (CLOT, 2007, p. 136). Essas entrevistas podem ser importantes procedimentos de intervenção, reflexão e discussão para o desenvolvimento dos sujeitos em contexto de trabalho. Nesse sentido, as observações recairão sobre o agir dos professores que trabalham com modalidade presencial e a distância.

5 OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os procedimentos analíticos têm a finalidade de auxiliar a pesquisadora a responder à pergunta de pesquisa representada pela demanda de tentar entender como o agir docente em ambientes presenciais e virtuais de aprendizagem pode refletir na (re)configuração do professor. Para responder a esta pergunta, a pesquisa objetiva analisar o agir do professor em suas ações e atividades para compreender por meio das verbalizações a (re)configuração do professor em contexto de trabalho nas modalidades presenciais e a distância. Acreditamos que a proposta teórica-metodológica definida pelo ISD (BRONCKART, 1999), permitirá fazer esta análise das verbalizações. Ao considerar que as verbalizações constituem a materialização das práticas de linguagem e que por meio delas interpretamos o agir humano (BRONCKART, 2006), acreditamos que a análise dessas verbalizações, em contextos de produção, irá propiciar o entendimento do contexto físico de produção e do contexto sócio-subjetivo.

Para chegarmos, então, às análises do agir representado nos textos, faz-se necessário assimilarmos, mesmo que sucintamente, os conceitos de agir, ação e atividade. O agir representa as várias intervenções do homem no mundo e considera-se que o trabalho é uma forma de agir e as tarefas as etapas constitutivas desse trabalho – “o trabalho decomposto” (FERREIRA, 2015, p. 37-38); a ação pode ser observada como a leitura do agir, que implica no como que cada trabalhador interpreta o seu agir; e atividade que implica as dimensões motivacionais, intencionais e os recursos mobilizados numa forma de interpretar o agir no coletivo (BRONCKART, 2006, p. 213).

Sendo assim, apresentaremos a partir de agora o contexto de produção textual em dois momentos, o mundo físico e o mundo social e subjetivo. Desse modo, no primeiro plano o contexto físico, toda a ação de linguagem resulta de um conjunto de representações realizadas do autor sobre esse contexto e compreende quatro parâmetros (BRONCKART, 1999, P.93), o lugar de produção (a representação do lugar físico em que o texto é produzido), o momento de produção (a representação da extensão do tempo durante o qual o texto é produzido.), o emissor (a representação da pessoa que produz fisicamente o texto - oral ou escrito) e o receptor (a representação da(s) pessoa(s) que pode(m) perceber ou receber concretamente o texto).

O segundo plano é a definição do contexto sócio-subjetivo, para as análises e é baseada nas hipóteses levantadas pelo pesquisador. Sendo estas as representações que o pesquisador tem do mundo sócio-subjetivo, uma “interação comunicativa que implica o mundo social” (BRONCKART, 1999, p. 94). Essas representações são mobilizadas pelos participantes (ou encenadores) da pesquisa na ação da linguagem, incluindo-se aí o pesquisador. O(s) enunciador(es) usa(m) essas hipóteses sobre o agir representado nos textos, a partir de quatro parâmetros (BRONCKART, 1999, p. 93), o lugar social (instituição ou outro tipo de interação em que o texto é produzido), o enunciador (posição social assumida pelo enunciador na interação em curso), o destinatário (posição social atribuída ao receptor - participante da pesquisa - do texto) e o(os) objetivo(s) da interação (efeito que o texto pode produzir no destinatário (participante) a partir do agir linguageiro do enunciador (pesquisador) ao qual o texto está articulado.

Nessa etapa do trabalho, não apresentaremos o contexto de produção textual do mundo físico, mas do mundo social e subjetivo. O folhado textual, aparelho conceitual próprio do ISD, (BRONCKART, 1999, p. 119), que se organiza em três níveis superpostos: infraestrutura, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. Aqui, focaremos os mecanismos enunciativos por entendermos, num primeiro momento, que será o que atenderá os aspectos analíticos da pesquisa. Os mecanismos enunciativos, que explicitam o tipo de engajamento

enunciativo em ação no texto e que lhe dá coerência pragmática, podemos considerar as vozes e as modalizações, que se caracterizam por apresentar as representações que o próprio enunciador constrói de si mesmo. Conforme Bronckart (1999), o termo vozes pode ser definido como personagens (entidades) que assumem ou se atribui o que é dito, visto ou pensado (enunciado) no texto, vozes sociais e voz do autor.

Implicados pelos diferentes posicionamentos e pelas diferentes vozes sobre aquilo que é dito. Ressalta-se três tipos de vozes, a voz neutra (do autor empírico) que é mobilizada em um determinado tipo de discurso, advém da origem da produção textual, comentando e avaliando os aspectos mencionados em um texto; a voz social (grupos ou instituições sociais) que não intervêm como agentes de um determinado texto, são aludidas como instâncias externas de avaliação.

Ainda em relação ao trabalho de análise de texto feito por meio do ISD, temos as modalizações. Quanto à avaliação por modalização, são as que caracterizam um posicionamento que se revela na atitude enunciativa do enunciador, por meio de seus julgamentos, opiniões e sentimentos, acerca do que é dito (BRONCKART, 2009, p. 330), elas são unidades ou conjunto de unidades linguísticas de níveis diferentes: modalização lógicas (na ordem dos saberes e corresponde à avaliação daquilo que é dito do conteúdo temático de um texto, a partir de critérios presentes nas coordenadas formais do mundo objetivo), deônticas (equivalem à avaliação do conteúdo temático, porém a partir de critérios que constituem o mundo social, e sua organização se dá nos limites do direito, da obrigação social, regras e da conformidade com as normas em uso), apreciativas (a partir do mundo subjetivo da voz (posição subjetiva) que julga e avalia (suas representações)) e as pragmáticas (está no eixo da responsabilidade do enunciador sobre aquilo que é dito por alguma entidade constitutiva do conteúdo temático, como uma instituição, um grupo, um personagem etc., nas suas capacidades, intenções, motivos, finalidades, motivos por meio de formas verbais) (BRONCKART, 1999, p. 332).

A semiologia do agir ou nível semântico traz as figuras interpretativas do agir identificadas nas últimas pesquisas desenvolvidas pelo Grupo LAF de Genebra e no Grupo ALTER, no Brasil. Esses grupos dão nomes diferentes às figuras interpretativas do agir, no LAF são chamadas de figuras de ação e no ALTER, figuras do agir. Baseados nesses estudos, Bronckart (2004) diz que “interpretar um texto é (principalmente) interpretar figuras interpretativas da ação nele contidas e, assim, interpretar a ação humana”. O grupo do Brasil passou a utilizar figuras interpretativas do agir, como também figuras de ação e figuras da

atividade, para análise de representações do agir construídas nos e pelos textos sobre o trabalho educacional (MACHADO, 2008).

As figuras interpretativas do agir são identificadas por meio da análise de verbos e sintagmas verbais, como tem aparecido nas pesquisas desenvolvidas por Machado e Bronckart (2004), Bulea & Fristalon (2004), Abreu-Tardelli (2006), Lousada (2006) entre outros autores. Machado e Bronckart (2004) identificaram em releituras do conteúdo temático três figuras do agir. O agir fonte (o que deu margem ao agir atual, já realizado pelo protagonista ou instituição), o agir prescritivo (que se dá as normas, instruções, que podem ser representadas sob forma de uma cadeia de processos, constituídas de atos e ou de gestos. Expressões que remetem a um agir fonte ou aos actantes envolvidos e verbos ou sintagmas verbais no passado.) e o agir decorrente (agir do trabalhador posterior ao agir prescritivo, menção a um agir fonte, enumeração de atos posteriores a uma agir fonte.) (BRONCKART E MACHADO, 2004, p179)

As pesquisas desenvolvidas pelo Grupo ALTER-LAEL, Mazzilo (2006), em suas pesquisas, identificou três formas de agir: agir languageiro, agir com instrumentos e agir cognitivo. O agir languageiro foi classificado em três grupos, o que implica numa ação imediata, o que não implica uma resposta imediata e o que implica uma reação ao agir dos professores. O agir com instrumentos traz consigo o material (xerocar, imprimir) e o simbólico (explica instruções e discute). O agir cognitivo envolve atividade mental ou capacidade também dos professores. Já no agir corporal, representa processos físicos realizados concomitantemente a uma sequência de operações específicas de trabalho – Clot (1999) diria que são “gestos do *metier*”, como expressões faciais e movimentos do corpo, com a presença dos verbos: andar, mexer, gesticular. Este levantamento sobre as figuras do agir (BRONCKART; MACHADO, 2004) feito em relação ao trabalho geral e aos procedimentos para a análise do agir representado nos textos, baseados no Interacionismo Sociodiscursivo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo ainda está em sua fase inicial, porém entende-se que abordar essa questão na forma de uma dissertação de Mestrado contribui para a discussão não apenas a respeito do trabalho docente no contexto da EaD, mas sobre o que se tem feito para a formação dos profissionais docentes acerca dessa modalidade de ensino. Diante da proposta teórica-metodológica apresentada, o ISD, pautaremos a nossa escolha de análise de dados na possibilidade de nos valermos do que se apresenta o nível dos mecanismos enunciativos, que estão no nível do pré-construído, ou ainda como eixo investigativo, propor uma reflexão sobre as Figuras de Ação como forma de interpretação do agir na análise do trabalho docente. Diante

do exposto, reforçamos que os dados para as análises serão gerados por meio da entrevista de autoconfrontação.

Este trabalho traz à discussão não apenas questões a respeito do trabalho docente no contexto educação presencial ou a distância, mas também abre um espaço de reflexão sobre o que se tem feito para a formação efetiva dos professores acerca da modalidade EaD em tempos de inovações tecnológicas.

REFERÊNCIAS

ABED Associação Brasileira de Educação a Distância < disponível em http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/1449/2017/09/censoead.br_-_2016/2017 acesso em 01 de outubro de 2017.

ABREU-TRADELLI, Lilia. *trabalhadorprofessor@chateducacional.com.br*: aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EaD. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) PUCSP – Orientadora Anna Rachel Machado. 2006.

BARRICELLI, Ermelinda. *A representação dos professores da proposta curricular de educação infantil*, Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Língua) – PUCSP. 2007.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Orgs. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. *Agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Mercado das Letras, SP, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes (orgs). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Mercado das Letras, SP, 2009.

BULEA, E.; FRISTALON, I. 2004. *Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier*. Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 1(103):213-262.

CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Tradução Adail Sobral. 2. Ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 1999, 2007.

FAITA, Daniel. *Linguagem e trabalho*: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez. 2002.

FERREIRA, Telma S LOUSADA ueli Ferreira. *Representações sobre o agir*: caminhos para a compreensão do papel da autoria na EaD. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

FAZION, Flavia; LOUSADA, Eliane Gouvêa. *A entrevista em autoconfrontação como motor para o desenvolvimento: diálogo de uma professora com sua prática*. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00215.pdf>> acesso em 11 de outubro de 2017.

HORN, M. B. & Staker, H. *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Porto Alegre: Penso. (2015).

LOUSADA, Eliane Gouvea. *Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. 2006. 346 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MACHADO, Anna Rachel, org. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduep, 2004.

SOUZA-E-SILVA, M.C.P. *A dimensão linguageira em situações de trabalho*. In: _____. Faixa, Daniel (org). *Linguagem e trabalho: construções de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

WISNER, Alain. *A Inteligência no trabalho: textos selecionados da ergonomia*. SP: Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho. 1994.

DO DISCURSO À/DA PRÁTICA: EFEITOS DE SENTIDOS DA PERMANÊNCIA DOCENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO

Me. Marcos Salmo Silva de Lima (UFRGS)

“só somos porque estamos sendo,
estar sendo é a condição, entre nós,
para ser.”
Paulo Freire

1 QUE ESCOLA QUEREMOS?

Pensamos que o ser/estar docente se configura borrifado por um sentimento humano que se efetiva na experiência do afeto, da reciprocidade solidária, do relacionamento simétrico entre educador(a) e educando(a), enfim, na compreensão do desenvolvimento do ser humano desde a consideração amorosa do outro. A preocupação e o compromisso com o humano precisa ser a principal peculiaridade da prática docente, do ofício de professor, dotado de emoção, empatia e uma vontade de transformar a educação, visando à aprendizagem que se faz por meio de uma relação recíproca entre educando/a e educador/a, priorizando o universo social, político, econômico e cultural do alunado e não um currículo conteudista, seletista, segmentário, enfim, uma organização escolar e uma abordagem pedagógica tradicional. Nesse sentido, devemos trabalhar com práticas que implicam o se tornar um ser humano. Conforme fala Arroyo (2013, p. 53),

No convívio com a infância popular percebemos que algo falta em nosso ensinar, que esperam mais de nós e do seu tempo de escola, um tempo tão difícil de segurar diante das pressões da sobrevivência. Descobrimos os educandos, as crianças, adolescentes e jovens como gente e não apenas como alunos [...]. Vendo os alunos como gente fomos redescobrimo-nos também como gente, humanos, ensinantes de algo mais do que nossa matéria. Fomos revitalizando os conteúdos, repensando-os e selecionando-os em função dos educandos, de sua formação, de sua educação. Nesse processo de redefinir o saber escolar, as funções sociais, políticas e culturais da escola em função de projetos de sociedade e de ser humano, de cidade e de cidadania, não perdemos a centralidade nem do conhecimento, nem de nosso ofício de ensinar. Nos redescobrimos em horizontes, intencionalidade e significados mais abertos. Reaprendemos que nosso ofício se situa na dinâmica histórica da aprendizagem humana, do ensinar e aprender a sermos humanos. Por aí reencontramos o sentido educativo do nosso ofício de mestre, docentes. Descobrimos que nossa docência é uma *humana docência*. (grifo nosso).

Assim, tomando como suporte o que diz Arroyo sobre a humana docência, consideramos algumas sequências discursivas (doravante designadas como SD's) que compõem um corpus constituído por enunciados produzidos em situação de formação continuada realizada em 21 de julho de 2015, concluindo, a partir dos gestos de análise desenhados, que

os efeitos de sentido de permanência do/da professor/a são acompanhados por um sentimento da docência humana ou “humana docência”.

As SD’s escolhidas surgiram como respostas ao questionamento “*Que escola queremos?*”. Elas remetem a um sentido que reforça a permanência. Nelas ressoam sentidos que apontam para uma prática docente que transforma a pertença à educação em elemento essencial à qualidade e valorização do profissional, capaz de provocar o/a estudante a um raciocínio mais crítico, reflexivo, político e, fundamentalmente, mais humano.

2 COMEÇANDO A CAMINHADA DE ANÁLISE...

Nesse sentido, nos situaremos, a partir de um caminho de análise proposto por Pêcheux e Fuchs (2010). Uma tal proposição evidencia, inicialmente, a *superfície linguística* desde a consideração do sentido estabilizado/dicionarizado bem como das relações sintáticas, partindo para o *objeto discursivo* já dessuperficializado, ou seja, esclarecendo que o sentido não está petrificado, mas que muda conforme as posições tomadas pelo sujeito; e, enfim, chegando ao *processo discursivo*. É importante lembrar que esta análise corresponde a um processo de fases não-consecutivas, um movimento de ir-e-vir entre intradiscurso e interdiscurso, de batimento entre descrição e interpretação, sendo muito importantes para ela as CPs que, desde a sua relação com a materialidade linguística, tornam possível o trabalho interpretativo com os discursos que estão sujeitados ao devir o qual se torna o espaço interpretativo, ideológico e histórico.

Seguindo estratégias de observação do corpus apresentadas por Ernst-Pereira e Mutti (2011), o que nos causou estranhamento, em virtude do seu excessivo uso, foi o objeto simbólico **ser** que se encontra em todas as SD’s, apresentando um significado de atribuição, qualidade e transformação (BIDERMAN, 1998). Como a gramática de Celso Cunha (2017) aponta, o **verbo de ligação** serve para estabelecer a união entre duas palavras ou expressões de caráter nominal, funcionando como um elo entre o sujeito e o seu predicado. Ele pode expressar um estado permanente, transitório, mudança de estado, continuidade de estado e aparência de estado.

Na SD1 “[...] que **sejamos** mais valorizados e que tenhamos tempo de criar, trocar e experimentar vivências e práticas”, o verbo está conjugado no modo subjuntivo. Ainda segundo Cunha (2017), isso significa que há anseio, desejo, vontade de quem fala, atribuindo a este objeto simbólico um sentido que se encontra no predicado. Em outras palavras, utilizando o verbo **ser**, tomamos como significado uma mudança de estado, uma melhora na valorização, uma vontade de “mais valorização” que está ligada, por sua vez, a um desejo de maior

autonomia e credibilidade de tal modo que os/as docentes possam “criar, trocar e experimentar vivências e práticas”, contribuindo, assim, com a busca, e a conquista, de também maior qualidade da educação na escola.

Já na SD2 “Uma segunda família, um segundo lar que possa **ser** unida e onde possamos nos sentir felizes [...]”, o verbo **ser** é o principal e está auxiliado pelo verbo **poder**, de acordo com Cunha (2017), agregando um valor de aparência de estado. Nesse caso, trata-se da escola e do desejo de que ela seja mais parecida com uma família, possuindo todas as características que, segundo os professores do Grupo 3, esta deve ter.

E, por fim, na SD3 “[...] é necessário humanizar o conteúdo, **ser** afetivo e **ser** honesto de modo que o conhecimento corresponda a um instrumento de transformação social”, o verbo **ser** no enunciado “é necessário humanizar o conteúdo [...]” está revestido de um sentido de mudança de estado, de tornar a ser, de modificação, de transformação. Nesse caso, envolve transformar uma escola conteudista, que assume como preocupação preponderante os conteúdos escolares, em uma escola mais humana, que toma para si o compromisso de articulação entre conteúdos escolares e conteúdos de vida. E, nos enunciados “[...] **ser** afetivo, **ser** honesto [...]”, temos um sentido de estado permanente, atribuído à escola ou aos/as agentes que a formam. Dessa forma, a instituição educacional corresponde ao elemento formador de um cidadão que precisa encontrar, em seu lugar de desenvolvimento, de constituição, um espaço para onde possa olhar com sentimento de união, familiar, um local em que haja sentidos de felicidade.

Analisada a *superfície linguística*, ou seja, o objeto simbólico que se mostrou “estranho” aos nossos olhos de analista de discurso e que sempre é afetado pelo esquecimento referencial e ideológico, é necessário nos encaminharmos para o processo de dessuperficialização. O *objeto discursivo*, correlacionado com a *superfície linguística*, vai demonstrar a ilusão da materialidade linguística, da literalidade do dizer. A ilusão de que, neste caso, a palavra possui somente os sentidos aqui verificados, seguindo a estabilidade do dicionário e da gramática. Ilusão de que nos lembra Pêcheux (2009) ao se referir ao mascaramento de uma palavra ou enunciado, ou seja, ao fato de que estes “queiram dizer realmente o que dizem”, sob a ilusão da transparência da linguagem, aquilo que ele chamou de “*o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados*” (p. 146) (grifo do autor).

Ao observar as SD’s dos grupos, inferimos que há uma memória discursiva que clama um sentido de afetividade manifesto na materialidade discursiva em análise. De modo mais claro, estamos dizendo que os/as professor/as, ao se sentirem parte constituinte da organização escolar, apostam numa visão curricular que vá além de uma educação bancária cuja prática se

baseia num ensino unilateral em que o/a aluno/a é comparado/a a uma conta de banco na qual são feitos depósitos sistemáticos. Se olharmos atentamente, perceberemos um efeito parafrástico: as SD's são diferentes e foram escolhidas por sujeitos diferentes, mas compartilham “o mesmo sentido”. Pêcheux (2009) nos alerta para isso quando se refere à construção do sentido. De acordo com ele,

De modo correlato, se se admite que as *mesmas* palavras, expressões e proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a uma outra, é necessário também admitir que as palavras, expressões e proposições *literalmente diferentes* podem, no interior de uma formação discursiva dada, “ter o mesmo sentido” o que [...] representa, na verdade, a condição para cada elemento (palavra, expressão ou proposição) seja dotado de sentido. (p. 148) (grifos do autor).

A esse respeito, convém lembrar, ainda, considerações feitas por Pêcheux (2009), quando nos remete a duas noções fundamentais na sua construção de uma teoria material do discurso, sendo elas: a língua como *base linguística*, como um sistema, um conjunto estrutural fonológico, morfológico e sintático com *relativa autonomia*, mas regida pelas leis internas; e a língua como *processos discursivo-ideológicos*, isto é, um conjunto de regras discursivas, determinando a existência dos objetos, conceitos, modalidades enunciativas e estratégias discursivas.

Assim, como sentido que surge, a partir de saberes e práticas compartilhadas, de uma rede de filiação em que os sujeitos estão inscritos, rede a qual eles constituem e de que são constituídos, evidenciamos no objeto simbólico **ser**, em suas aparições, um anseio por respeito, por mais valorização na/para docência. Mas também, esse mesmo verbo **ser** surge com um sentido de que a docência deve passar por uma mudança pedagógica que vise à valorização de educar com um sentido de afetividade, um sentido não somente financeiro, mas, principalmente, de relação que encontre na humana docência uma aposta e um compromisso que implica olhar para o/a educando/a como um sujeito em processo de se tornar humano, de se “genteficar”, de ver na escola um espaço constituído por pessoas unidas em torno de afetos e objetivos comuns, e a oportunidade de adquirir conhecimento cultural, social, político, ético e cidadão como gesto transformador das relações que estabelece. Também constatamos que o sentido de pertencimento do/da docente está intrinsecamente relacionado à relação de troca e experiências com os seus colegas e com o alunado.

Nesta ótica, consideramos que os/as sujeitos-educadores/as estão filiados a um saber e uma prática docente inseridos em uma formação social brasileira que, apesar de organizada a partir de um modelo hierárquico que investe na divisão de classes, de saberes e de poderes, eles não temem transgredir. Filiados à Formação Discursiva Pedagógica desde uma posição-sujeito

professor-luta, surpreendemos, em SD1, SD2 e SD3, sentidos que indicam modos e finalidades da luta a ressoarem não somente em **ser, sejam**os e **é**, mas também em outros itens lexicais que fazem parte dessa trama – **criar, trocar, experimentar, sentir felizes, humanizar**, sendo designados por nós como efeito de sentido de docência humana. Parafraseando Tomé (2011), podemos dizer que o sujeito-professor, a partir dessa posição de professor-luta, se filia ao discurso pedagógico e se submete a ele, se filia/é filiado aos sentidos que constitui/é constituído, significando seu dizer desde essa posição. Seria dizer que o sujeito-professor se filia a sentidos que derivam de discursos sociais os quais abrigam certas memórias sobre a docência, mas, ao mesmo tempo que se sujeita a elas, provoca uma mexida nas mesmas.

Orientados pelos enunciados, percebemos que os sujeitos-professores, identificados com a posição-sujeito professor-luta, ao produzi-los, remetem a um sentido de escola que visa ensinar e aprender com a relação humana, relação que Arroyo chama de humana docência. Considerando uma questão histórica que envolve o magistério, afetada pela memória discursiva acerca dos docentes segundo a qual suas práticas e seus ensinamentos eram vistos como simples vocação, fruto da facilidade de lidar com crianças, enfim, um magistério que não precisava de muito estudo, formação e qualificação, magistério que tem como representação histórico-social ainda bastante presente a feminização do trabalho e o vínculo com a maternidade, o enunciador assume a posição-sujeito professor-luta e, ao fazê-lo, rompe com tal memória, atualizando-a. De certa forma, agrega sentidos outros às memórias discursivas da docência que acolhem novos sentimentos relativamente à prática docente e à própria constituição da identidade profissional do/a educador/a. Expressões como “tempo de criar, trocar e experimentar” (SD1), “sentir felizes” (SD2), “humanizar o conteúdo e conhecimento corresponda a instrumento de transformação social” (SD3) remetem a um reviramento da rede de sentidos, de memórias discursivas, propondo o magistério não como resultado de competência inata ou de inspiração, mas como trabalho rigoroso a ser realizado por um/a professor/a protagonista e comprometido/a com atividades que extrapolam o cuidado maternal dos/as aluno/as ou a transmissão de conteúdos sem propósitos sociais maiores.

Paulo Freire (1967) foi (e ainda é) um dos educadores que produziu e transformou a prática docente, preocupando-se com uma educação libertadora e uma pedagogia democrática na qual os sujeitos, homens e mulheres, ao ensinarem e aprenderam a cultura, a política, a ética etc., pudessem contribuir para uma sociedade menos desigual e seletista, para uma formação humana mais crítica, se posicionando com autoridade e conhecimento diante de determinada ideologia. Para ele, a educação deve estar vinculada com a política, pois a “educação é um ato político”, ela é um instrumento educativo de igualdade social e, segundo tal pensamento, os/as

alunos/as precisam ter consciência de seu lugar na sociedade, o lugar de oprimido/a, e a educação teria um papel fundamental de libertar o/a sujeito de sua opressão e revelar seu local de oprimido/a. Os sentidos de genteficação das relações pedagógicas, de quebra das hierarquias nos espaços escolares, de problematização da docilização do outro, de empoderamento, de luta por justiça, de educação como revolução ressoam nas concepções defendidas por Paulo Freire e, assumidos pelo enunciador desde sua posição-sujeito professor-luta, apontam para a mobilização da memória da docência desde um movimento de estabilização-desestabilização de sentidos representado pela “[...] participação dos sujeitos que produzem sentidos historicamente na apropriação dos saberes que retomam do campo estabilizado” (MUTTI, 2011, p. 821).

Construindo, a partir desta nova visão, a prática docente, e consequentemente sua identidade profissional, os/as próprios/as professores/as em suas experiências e práticas passam a abordar um ensino mais local, isto é, começam a enxergar a realidade sociocultural do alunado. Claro que estas abordagens não alcançam todas as escolas, é um trabalho difícil. Levará ainda alguns anos para que os/as professores/as olhem para seu público, não como sujeitos-alunos/as passivos/as para o quais o conhecimento é transmitido sem nenhuma reflexão-crítica, mas como um(a) sujeito-aluno/a ativo/a que age sobre o conhecimento, produzindo sentido a partir dele/a.

A valorização cultural, financeira, de formação do/da professor/a, a constituição de sua identidade, o bem-estar docente, seu papel e sua função social estão todos relacionados à permanência do/da docente. Todavia, as dificuldades com que o/a professor(a) se depara na sua vida docente: a diversidade social e cultural dos alunos/das alunas dentro de sala de aula, a indisciplina e falta de respeito, a desvalorização salarial, as condições precárias da escola, o abandono da educação pelos governos, os problemas de saúde em virtude de uma sala lotada, de excessivas burocracias, enfim, tais dificuldades também são modos de permanecer.

De certa forma, os docentes, ao se pronunciarem da forma como o fizeram, parecem estar chamando a atenção para a necessidade de lutar por um sentido de ensino que privilegie a humana docência, apresentando às crianças, aos jovens, aos adultos e aos idosos não conhecimentos abstratos, mas conhecimentos concretos, isto é, saberes, práticas e experiências que se inserem por suas realidades e com estas se conectem. Nesse sentido, Arroyo (2013) menciona que a educação como um movimento social, como uma educação mais humana, traz consigo “[...] o direito ao conhecimento, ao saber, à cultura e seus significados, à memória coletiva, à identidade, à diversidade, ao desenvolvimento pleno como humanos” (p. 53).

Ao trabalharmos com AD, constatamos que ao mesmo tempo que há um sentido no dito, há também um outro no não-dito. No momento em que os sujeitos-professores produzem seus

enunciados, carregados de uma memória discursiva feita de algo que foi dito antes e em outro lugar, se manifesta também o que não foi dito, mas que, igualmente, ressoa. Neste caso, assim como evidenciamos sentidos de docência humana ligados à Formação Discursiva Pedagógica, sentidos de uma prática docente que compreende o/a discente como um ser em pleno desenvolvimento, nas próprias SD's em análise, surpreendemos, como não-dito, sentidos associados a práticas e princípios conteudistas, pois, ao olharmos a história do magistério, constataremos que, em sua prática docente, era incentivada uma forma de ensino com pouca ou nenhuma relação de afeto entre os/as agentes envolvidos.

O efeito de sentido conteudista, que surge no espaço do não-dito, do silêncio que significa, para nós, está associado a uma prática educacional na qual a educação é vista como um objeto de ensino e instrução sem reflexão, comprometida apenas com a criação de operários para o mercado de trabalho, ou seja, a educação passa a ser apenas transmissão dos padrões, normas e modelos das classes dominantes, e os conteúdos da escola são separados da realidade social dos/as alunos/as, sendo impostos como verdade absoluta num contexto em que somente o/a docente tem razão, baseando-se na memorização, o que contribui para uma aprendizagem mecânica, passiva e repetitiva. A filiação a tais sentidos se agrega às práticas ideológicas dominantes, dividindo o alunado em sujeitos que merecem uma educação privilegiada e acesso garantido à informação, aos bens culturais e sociais; e sujeitos que não a merecem, que não tem acesso a esta informação e a estes bens, esquecendo que este/a sujeito-aluno/a, mais do que uma “conta bancária”, é um ser humano em desenvolvimento, construindo-se na/pela relação com outro nos espaços escolares e não-escolares.

Ao trazer esta visão, a AD possibilita identificar os efeitos de sentido de permanência docente nessa tensão entre dito e não-dito inscrito na memória discursiva, e que é constituída pelos esquecimentos referencial e ideológico, pois, como diz Pêcheux (2010), “é preciso não perder de vista que o recalque que caracteriza o 'esquecimento nº 1' regula, afinal de contas, a relação entre o dito e não dito no 'esquecimento nº 2', onde se estrutura a sequência discursiva” (p. 178).

Consideradas, então, as ilusões nº 1 e nº 2, rompemos com a estabilidade do sentido, percebendo posições de sujeito em conflito relacionadas a saberes com que os/as sujeitos-educadores/as se identificam e desidentificam tomados/as através do seu deslizamento de uma posição para outra, mas sempre submetidos à mesma Formação Discursiva (ou FD) que é a materialidade de uma Formação Ideológica (ou FId). Partindo das condições de produção aqui efetivadas, chegaremos aos domínios das práticas ideológicas em que os/as professores/as estão inseridos. Sendo assim, consideramos que a FDP (Formação Discursiva Pedagógica) faz parte

de uma FId Educacional (FIdE). Parafraseando Pêcheux (2009), as posições sustentadas pelos professores mudam o sentido dos enunciados que estes produzem; o que quer dizer que o objeto simbólico adota seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às *formações ideológicas*.

Desvendadas, então, segundo nossa perspectiva, as diferentes posições ideológicas que os/as sujeitos-educadores/as assumem nas contingências, observamos que os efeitos de sentidos produzidos nesta FDP apontam para uma FId que denominamos como Educacional, como já dito acima. Ao considerar o corpus discursivo, verificamos que o discurso nos possibilita reconhecer, na materialidade discursiva, a sua tessitura ideológica, isto é, como os dizeres dessas posições-sujeitos ideológicas se articulam conforme suas filiações e como o assujeitamento desses indivíduos funciona ao se articular.

A partir dessas práticas ideológicas, percebemos que os efeitos de sentido associados à permanência estão relacionados com o/a sujeito-educador/a e com a história da (sua) docência. Tudo isso, atravessado por uma memória discursiva que se configura no batimento do repetível e do novo. As posições ideológicas que estes docentes assumem no seu dizer, ao enunciarem que desejam ter “[...] mais tempo para criar, trocar e experimentar vivências e práticas” com os/as alunos/as e seus/suas colegas docentes, que é preciso olhar a escola como “[...] uma segunda família, um segundo lar, que possamos ser unidos e onde possamos nos sentir felizes” e que “[...] é necessário humanizar o conteúdo, ser afetivo e ser honesto [...]”, são processos ideológicos, na base linguística, que produzem efeitos de sentidos de uma relação mais humana entre os agentes envolvidos no ato de educar. Efeitos que ressoam, como dito antes, nas expressões “tempo para criar, trocar e experimentar”, “ser unidos”, “sentir felizes”, “humanizar o conteúdo”, “ser afetivo e ser honesto”.

Há um interdiscurso que atravessa esses intradiscursos, visando mostrar um compromisso destes/as professores/as com a educação transformadora. Uma educação que seja ferramenta contra a alienação, enfim, uma educação que intervenha no mundo contra os domínios da ideologia dominante que tem como eficácia educacional um mascaramento da divisão, da segregação, da seleção de quem pode e quem não pode possuir uma vida social, econômica, profissional digna.

Indursky (2003) lembra que “[...] os saberes pré-existem ao discurso de um sujeito: a existência desses saberes é vertical e sua sede é a Formação Discursiva e, antes dela, o interdiscurso” (p. 103). Depreendemos disso que, considerada a análise feita, os/as professores/as recorrem ao interdiscurso que revela uma rede de memórias a respeito das práticas docentes presentes ou passadas num tempo que percorre desde a criação do magistério

até os dias atuais, inscrevendo seu discurso na repetibilidade. Do mesmo modo, ressoa em seus dizeres o fato, contemporâneo a nós, de que as várias formas de educar e suas diferentes perspectivas pedagógicas hoje estão em conflito.

Sob a ótica da AD, a tensão entre estas práticas está coadunada com processos ideológicos que estão a todo tempo se contradizendo, pois, ainda que todos os enunciados (SD1, SD2 e SD3) constituam uma mesma rede de formulações que se inscreve em uma mesma Formação Discursiva – a FDP, os sentidos são instáveis e os sujeitos deslizam de uma posição para outra. Posições que, às vezes, estabelecem relação de conflito entre si. Os/As docentes, que reproduzem/transformam diferentes pedagogias, estão inseridos cada um em uma prática, um saber, um ritual que é ordenado, organizado, controlado pela ideologia a qual se assujeita, pois não há como fugir dela. De modo mais claro, a rede de formulações e de efeitos de sentidos aponta para um acontecimento histórico que faz parte do campo do desejo dos docentes, mas ainda não aconteceu em sua radicalidade. Um acontecimento histórico que não está vinculado à desescolarização da sociedade, mas ao abandono de concepções e princípios sustentados por um paradigma epistemológico e social que tem feito da escola uma promotora, principalmente, de educação bancária da qual afetos são apartados dos sujeitos e dos saberes. Um acontecimento histórico que, antecipado *na escola que queremos*, talvez reclame sentidos outros, sentidos ainda não ditos ou ditos em parte, ditos e encobertos por certa quietude do dizer, por certo silêncio do dizer que significa. De certa forma, os enunciadores, ao deslizarem de uma posição-sujeito para outra, retomam o estabilizado e o atualizam, se inscrevendo no repetível histórico a partir do dito, do não-dito, do já-dito.

Ao enunciarem, sobre seus motivos de permanência na docência, que “Embora existam dificuldades, somos felizes e temos prazer com nossa função” e “Acreditamos na educação como caminho de transformação”, ao enunciarem, quando indagados sobre a escola desejada, “[...] que **sejamos** mais valorizados e que tenhamos tempo de criar, trocar e experimentar vivências e práticas”, “Uma segunda família, um segundo lar que possa **ser** unida e onde possamos nos sentir felizes [...]”, “[...] é necessário humanizar o conteúdo, **ser** afetivo e **ser** honesto de modo que o conhecimento corresponda a um instrumento de transformação social”, em seus dizeres ressoaram efeitos de sentidos de receio, descontentamento, dificuldade, desprazer e queixa os quais rivalizaram com efeitos de sentidos de pertencimento por adesão, encantamento, esperança e aposta na educação, contentamento e docência humana. Como destacamos antes, tais movências de sentidos indicam que o sentido não está engessado assim como permitiram reconhecer um sujeito que assume posições diferentes – professor-luta, professor-queixa e professor-esperança, se constituindo no movimento, mas inscrito numa

mesma Formação Discursiva Pedagógica que manifesta Formação Ideológica Educacional.

Segundo nossa percepção, ao se inscreverem, por identificação, na FDP, alguns discursos são permitidos; outros, não. Mas isso não significa que não se façam presentes, pela ausência, no silêncio que significa e a partir do qual o sujeito significa o seu dizer e se significa. Ao reverberarem sentidos de docência humana com os quais se ligam outros tantos sentidos que falam sobre uma escola que faça sentido porque integrada à vida dos sujeitos que, então, passam a vivê-la com desejo de saber, no não-dito, que também ressoa, surpreendemos efeitos de sentidos que apontam para uma prática ideológica e elitista que não está a serviço das classes sociais menos privilegiadas; ela serve apenas aos interesses de uma minoria em detrimento da maioria e, ainda, aos domínios de uma ideologia dominante que contribui para a desigualdade da sociedade. Em nosso caso, uma desigualdade educacional que prioriza o/a aluno/a que tem boa estrutura financeira, boa estrutura familiar, acesso fácil aos bens culturais, boas escolas; e, com isso, fazeres pedagógicos que ajudam na manutenção desta minoria no poder, ou melhor, na gestão dos aparelhos ideológicos e repressores do Estado (ALTHUSSER, 1999). Os AIE são sistemas complexos que compreendem diversas esferas de dominação e alienação, tais como: a religião, a imprensa, a família, a política, bem como a escola que se propaga nas instituições privadas, nas públicas, nas Leis, nos PCN's, nas diretrizes, nos currículos, enfim, em toda a esfera que auxilia na prática de uma ou outra forma de ensinar.

4 CHEGANDO AO FIM DA CAMINHADA ANALÍTICA...?!

É, então, no devir que compreendemos que a luta contra a ideologia dominante é mostrada. Na reunião dos/as professores/as da escola pública estadual, no que eles disseram e não disseram, construímos as análises discursivas, quebrando os sentidos cristalizados nas marcas linguísticas aqui analisadas. O sujeito, ao produzir seu discurso, o faz afetado pela ideologia e pelo inconsciente, inscreve-se numa Formação Discursiva, inscreve seu dizer num repetível histórico. Este repetível nos faz interpretar que os/as educadores/as criam e praticam estratégias para continuar na docência, nesta profissão que, segundo sua história, passa por enormes mudanças que se confrontam, experimenta conflitos e lutas a fim de derrubar os efeitos de sentidos enraizados na memória social segundo os quais, para ser docente, basta saber lidar com crianças, gostar delas, ser babá, ou mesmo, que ser professor/a é a única forma mais acessível de sair da vida miserável da população brasileira. Em outras palavras, o sujeito não apenas inscreve seu dizer num repetível histórico, mas, ao retomar as formulações, as devolve, atualizadas, para este repetível, provocando mexidas na memória discursiva que podem apontar para o que ainda está por ser inventado na educação, para uma história da docência e da

permanência que está a reclamar sentidos outros.

REFERÊNCIA

ALTHUSSER, Louis. O Estado e seus aparelhos. In: ALTHUSSER, Louis. *Sobre a Reprodução*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 97-119.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Dicionário didático de português*. São Paulo: Ática, 1998.

COURTINE, Jean-Jacques. O conceito de formação discursiva. In: COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Paulo: EduFSCar, 2014. p. 69-96.

ERNST-PEREIRA, Aracy; MUTTI, Regina Maria Varini. *O analista de discurso em formação: apontamentos à prática analítica*. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 817-833, set./dez. 2011.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. *O caráter singular da língua na análise de discurso*. Organon – Discurso, língua e memória. Instituto de Letras. UFRGS, v. 17, n. 35, 2003, p 189-200.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1967.

INDURSKY, Freda. *Estudos da linguagem: língua e ensino*. Organon, Porto Alegre, nº 48, jan/jun, 2010, p. 35-54.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi (et al). 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010. p. 159-250.

ENTRE AS LEMBRANÇAS E A RECONCILIAÇÃO COM O PASSADO: O REGASTE DA IDENTIDADE INDIVIDUAL E A MEMÓRIA DE UM POVO EM UM RIO CHAMADO TEMPO, UMA CASA CHAMADA TERRA, DE MIA COUTO

Ma. Maria Betânia da Rocha de Oliveira (UEM)

INTRODUÇÃO

O homem, desde a antiguidade, sempre manifestou o desejo de guardar fatos, informações e, até mesmo, as emoções vividas, mas há, na atualidade, um aumento significativo no número de publicações de livros de caráter memorialístico que surgem, mas nem para invocar um passado remoto, nem para registrar uma memória.

As pesquisas recentes apontam para uma revalorização da memória, principalmente porque os estudos voltados para essa área procuram, em sua essência, relacionar os aspectos da memória pessoal aos pontos que remetem à constituição de um ser “recalcado e carente de reconhecimento social e de cidadania” (SEIXAS, 2004, p. 37).

Segundo Seixas (2004, p. 37), a difusão dessas “falas da memória” é resultante da “obsessão comemorativa que tomou conta de todas as sociedades contemporâneas nas últimas décadas do século XX”. Comemorar para dá voz a memória a um povo “sem memória” tem sido uma prática tão constante que “Temos a sensação de viver sob o império da memória”. (SEIXAS, 2004, p. 37). Em outros termos: aflorou, pelos “poros e cicatrizes sociais”, a necessidade de se reconciliar com a história dos excluídos racial e socialmente.

Seixas (2004, p. 38) enfatiza que essa propagação da memória apresenta dois pontos bem divergentes: de um lado, os estudos atualizam os conceitos do termo em relação à história. E, por outro lado, há muitas teorias divulgadas e raríssimas reflexões sobre elas, o que provoca, segundo a autora, a “fragilidade teórica”.

Com essa concepção, este trabalho objetiva apresentar a construção da memória no romance *Um Rio chamado Tempo, uma Casa chamada Terra* (2003), de Mia Couto, escritor moçambicano. E toma como base os conceitos postulados por Halbwachs (1990) sobre a memória, especificamente a memória coletiva formada a partir da memória pessoal, uma vez que a constituição da personagem do romance ocorre a partir do contato com os demais personagens.

Nessa concepção, pretendemos, inicialmente, analisar a relação existente entre os conceitos do termo memória enquanto narrativa literária e a vida do homem contemporâneo. Como as discussões sobre esta temática vêm se alongando desde a antiguidade, optamos por iniciar este trabalho apresentando as diversas concepções de memória ao longo da história.

1 OS CONCEITOS DA MEMÓRIA AO LONGO DA HISTÓRIA

Optamos por iniciar este trabalho apresentando as diversas concepções de memória ao longo da história em sua relação com o mundo individual e social do homem. Para Halbwachs (1990), as lembranças são sempre coletivas e podem ser evocadas por outros porque, mesmo sozinho, o homem, jamais, estará a sós. A convivência com os outros é responsável pelo ritmo que se dar à vida, e "O ritmo é um produto da vida em sociedade. O indivíduo sozinho não saberia inventá-lo"(HALBWACHS, 1990, p.174).

De acordo com Aurélio (2006), memória é uma faculdade psíquica pela qual o espírito conserva ideias ou imagens, ou as readquire sem grande esforço. Em outras palavras, a memória seria o resgate de uma lembrança, aquilo que ficou de um tempo passado. Outra aceção para esta palavra está relacionada à exposição de fatos, dados ou motivos que dizem respeito a um determinado assunto.

Yates (2007)⁴¹ apresenta que a dimensão que a memória humana alcança, na atualidade, difere da estrutura com que se propagou na Antiguidade e/ou em outros períodos da história. Ela ressalta que o homem utiliza a memória de acordo com as especificidades que são determinadas pelas formas utilizadas, e estas, por sua vez, dependem das causas e consequências das situações e dos fatos que se apresentam.

Yates (2007) explica que os gregos consolidaram, por muitas gerações, a arte da memória que consistia em prática de regras de memorização de fatos e/ou de palavras, que mantinham uma relação com outros elementos, tais como imagens e/ou espaços. A autora relata que essa prática era denominada de sistema mnemônico, e fora uma criação de Simônides de Ceos, quando este resolvera o problema da identificação dos corpos soterrados após um desabamento ocorrido em Tessália.

De acordo com Simônides, ele se recordou dos lugares em que os convidados estavam sentados à mesa antes do desastre e pôde, dessa forma, identificar os mortos para os familiares.

⁴¹ YATES, Frances A. *A arte da memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007. Esta publicação foi traduzida para o Brasil por Flavia Bancher e compõe a coleção "Espaços da Memória" da Unicamp. Este livro de Yates está baseado em três fontes latinas que tratam da retórica: a *Institutio Oratoria* de Quintiliano, o *De Oratore* de Cícero e o *Ad Herennium*, de autor desconhecido.

A esse fato deve-se a criação da arte da memória, cujo processo de dessacralização acentuou o seu caráter técnico e profissional. (LE GOLF, 2013).

Platão, Sócrates e Aristóteles foram conhecedores da arte da memória e, apesar de divergirem em alguns aspectos, consolidaram a metáfora da memória como uma tábua de cera onde imagens poderiam ser demarcadas. Os dois concordavam com a teoria de que a memória é um componente da alma, isto é, o homem grava no interior as imagens como se fossem escritas da consciência.

Yates (2007, p. 21) afirma que em uma época sem os recursos de que nós dispomos atualmente, esse tipo de memória treinada era de fundamental importância: “E a memória dos antigos era treinada por uma arte que refletia a arquitetura e a arte do mundo antigo, e que poderia depender de faculdades de intensa memorização visual que perdemos” (YATES, 2007, p. 21).

E, como uma “arte da palavra ligada à escrita, a memória coletiva prossegue o seu desenvolvimento através da evolução social e política do mundo antigo” (LE GOLF, 2013, 404). Este autor enfatiza a importância de separar o estudo da memória nas sociedades de acordo com a presença e/ou ausência da escrita.

Le Golf (2013, p. 393) destaca citando Goody (1977a, p. 38) que nas sociedades sem escrita, a memória coletiva não se desenvolve palavra por palavra, dentro de um processo mecânico. Há uma “construção generativa”, dentro de uma dimensão narrativa e em outras estruturas da história cronológica dos acontecimentos.

Sobre a memória medieval no Ocidente, Le Golf, (2013, p.396-397) ressalta as grandes transformações por que passou a arte da memória ainda na Idade Média. Com a difusão do cristianismo, a Igreja conquista o domínio intelectual e a arte da memória passou a se aproximar de uma espécie de dever moral e religioso.

Este autor ressalta que essas transformações foram tão profundas que acrescentaram à memória os meios para que o cristianismo fosse utilizado como “religião da recordação”, como fora o judaísmo na memória antiga. Duas religiões centradas na tradição histórica da fé e no dever da recordação como tarefa religiosa fundamental, características que, no cristianismo, estabeleceram uma diferença na relação entre memória e religião, entre o homem e Deus.

No Antigo Testamento, a memória aparece como fundadora da identidade judaica. A memória também está presente em muitas passagens do Novo Testamento, mas Le Golf (2013) apresenta a passagem da Última Ceia como a essência da utilização da memória: “fazei isto em minha memória”. Essas palavras de Jesus serão proferidas pelos Apóstolos e ganham, em cada contexto, a interpretação decorrente do orador, do lugar e das imagens.

Segundo Le Golf (2013), a memória de Agostinho estava associada à consciência, à introspecção e à psicanálise. Centrada no interior do homem, a memória não encontra Deus em nenhuma imagem, nem em nenhum lugar. Sobre as concepções de Agostinho, Yates (2007) faz referência a uma possível arquitetura da memória quando analisa os campos, as vastas zonas da memória e as cavernas inimagináveis de sua memória. O autor reitera que a utilização da memória como uma arte interior, encorajou o uso da imaginação como um dever e como um elemento fundamental para a evocação das imagens.

Nos séculos VIII e IX surgem os *Liber memorialis* onde era cristalizada, como recordação, a memória dos mártires cristãos. “Por vezes, os *libri memoriales* tratam do esquecimento daqueles que estavam destinados a ser lembrados”. (LE GOLF, 2013, p. 409).

Os livros foram responsáveis pela exteriorização da memória individual, uma vez que proporcionaram ao leitor comum o acesso a uma memória coletiva. Sobre este fato, destacamos que no século XVI, a arte da memória parece estar em declínio, uma vez que o livro impresso destrói os velhos hábitos da memória. No século XVI, em 1552, aparecem os *memoires* escritos por um personagem, em geral de qualidade; é o século em que a história nasce e o indivíduo se afirma. (LE GOLF, 2013, p.421).

No século XVIII, o romantismo reencontra na relação entre memória e imaginação, memória e poesia a sedução da memória. A ligação estabelecida entre esses termos ocorre de um modo mais literário que dogmático.

Sobre os desenvolvimentos contemporâneos da memória, Le Golf (2013, p. 427) comenta a grande transformação da memória coletiva no século XIX e XX. No século XIX, a fotografia surge como um importante meio de revolução dos sistemas de memória, que permite a popularização de um processo de registro mais preciso, capaz de guardar a memória temporal e cronológica. “Às fotografias tiradas pessoalmente juntam-se à compra de postais. Tanto as fotos quanto os postais constituem os novos arquivos familiares, a iconoteca da memória familiar”. (LE GOLF, 2013, p.427).

Os desenvolvimentos da memória coletiva no século XX, como comenta o autor, constituem uma verdadeira revolução da memória, sendo a memória eletrônica a mais significativa. O autor observa que há duas conseqüências importantes com o aparecimento da memória eletrônica: a utilização da calculadora nas ciências sociais e a utilização do computador, constituindo um novo tipo de memória arquivista, o banco de dados (LE GOLF, 2013, pp.468-469).

Enfim, as memórias fazem parte de um conjunto de valorações e significados que são comuns a todos os membros do grupo e, por isso resistem ao tempo e à história, ou melhor, a

memória faz a história. As concepções de memória que chegaram até a atualidade estão pautadas na visão que cada indivíduo tem do passado, mas apenas quando são observadas no plano da coletividade.

2 UM RIO CHAMADO TEMPO, UMA CASA CHAMADA TERRA: UM ROMANCE DE MEMÓRIAS

Tomando como base os conceitos de memória coletiva, apresentamos a obra *Um Rio chamado Tempo, uma Casa chamada Terra* (2003)⁴², de Mia Couto, escritor moçambicano como um romance de memórias. Destacamos, nesse estudo, as lembranças da personagem protagonista e a forma como elas servem de instrumentos para conhecer a memória e preservar a identidade dos habitantes no espaço ficcional em que a trama se desenrola. Percebemos na narrativa que o protagonista e os demais personagens se encontram mergulhados em seus conflitos existenciais, mas suas histórias estão entrelaçadas na memória do povoado histórico onde os fatos acontecem. Nesse pressuposto, a narrativa confirma a teoria de Halbwachs (1990) de que o homem nunca está sozinho.

Por meio do enredo, buscamos compreender os processos que envolvem a memória em suas múltiplas dimensões, especificamente, a literária. A história narrada gira em torno de Marianinho, narrador e protagonista da trama. O jovem recebe do avô (Dito Mariano) a missão de “restaurar” a família, mas todos os personagens são igualmente atuantes na construção da trama que envolve o tempo psicológico e o espaço simbólico que permeia o rio, a casa e a ilha.

Para Le Golf (2013, p. 435), “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma atividade fundamental dos indivíduos e das sociedades de hoje”. Dessa forma, o autor enfatiza que esta memória, quando coletiva, apresenta-se como um instrumento de poder, não apenas como uma conquista de um povo.

O narrador-protagonista não está sozinho na travessia em busca de suas origens. A busca é coletiva: “Não sou apenas eu e o Tio Abstinência que atravessamos o rio para ir a Luar-do-Chão: toda a família se estava dirigindo para os funerais. A Ilha era a nossa origem, o lugar primeiro do nosso clã, os Malilanes. Ou, no aportuguesamento: os Marianos” (COUTO, 2003, p.18). Esta característica do enredo confirma o posicionamento de Halbwachs (1990, p. 34):

Para que nossa memória se auxilie com a dos outros, não basta que eles nos tragam seus depoimentos: é necessário ainda que ela não tenha cessado de concordar com

⁴² COUTO, Mia. *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. Todas as referências ao romance são relativas a esta edição.

suas memórias e que haja bastante pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos recordam possa ser reconstruída sobre um fundamento comum.

Na obra, há diversas passagens que comprovam a teoria deste autor sobre a construção da memória coletiva a partir da memória de Marianinho, tais como o trecho que narra a chegada do tio à cidade: “Sua aparição me alertou: há anos que nada fazia Tio Abstinêncio sair de casa. Que faria ali, após anos de reclusão?” (COUTO, 2013, p. 16). A ideia de memória coletiva expressa por Halbwachs (1990) aparece registrada na primeira carta endereçada ao jovem Mariano:

*Ainda bem que você chegou, Mariano. Você vai enfrentar desafios maiores que as suas forças. Aprenderá como se diz aqui: **cada homem é todos os outros**. Esses outros não são apenas os vivos. São também os já transferidos, os nossos mortos. Os vivos são vozes, os outros são ecos.* (COUTO, 2003, p.56 – grifos nossos).

O conteúdo da carta expressa a ideia de que o indivíduo só pode se constituir enquanto ser quando em contato com um grupo. No caso dessa narrativa, Mariano fora chamado à Ilha para “restaurar” a família. Nesse caso, a memória é caracterizada como um fenômeno coletivo tal como proposto por Halbwachs (1990). Isto é, a memória coletiva é sempre uma memória do grupo ao qual o homem está vinculado. De acordo com o exposto na carta, as memórias de Marianinho se constituirão a partir da relação com seus familiares.

Mariano mora na cidade desde a morte da mãe. Após muitos anos longe de sua terra natal – Luar-do-Chão, o jovem recebe a visita do Tio mais velho, Abstinêncio que, pela tradição, deve ser encarregado de transmitir a notícia da morte do patriarca da família Malilane. Como filho mais velho daquela família, este personagem sente a necessidade de alertar o mais novo sobre o peso da responsabilidade que este carrega no nome: “—Agora que estamos a chegar, você me prometa ter cuidado”. “—Cuidado? Porquê, Tio?” “—Não esqueça: você recebeu o nome do velho Mariano. Não esqueça”. (COUTO, 2013, p. 22). A fala da personagem revela uma marca da cultura africana: a crença de que o nome de uma pessoa é a representação do seu destino. O Tio teme o futuro de Marianinho que parece está predestinado a seguir os passos do Avô.

O retorno do jovem é cercado de suspenses e mistérios que envolvem, não só o estranho fato da morte não consumada do avô, bem como os segredos de todos os entes que formam a família dos Malilanes. Contrariando os costumes, Mariano é requisitado para coordenar os rituais de sepultamento do até então, avô Dito Mariano, tarefa que, segundo a tradição, caberia ao Tio Abstinêncio.

A volta de Marianinho à Ilha é marcada, não apenas pelos procedimentos do funeral a serem cumpridos, mas também pelas revelações dos fatos da sua história que obrigam o rapaz a assumir importantes tarefas para salvaguardar a cultura local e as tradições familiares. Essas atribuições geram conflitos porque entram em contradição com questões pessoais, sociais e culturais: “O Avô terá mesmo dito que eu iria exercer as primazias familiares? Que eu seria chefe de cerimônia, sabendo que isso era grave ofensa contra a tradição?” (COUTO, 2003, p. 32).

A história envereda, desde o início, por relatos de crenças, valores e tradições regionais que serão imprescindíveis para elucidar as questões a respeito da vida dos familiares de Mariano. Observamos que o protagonista busca conhecer a própria história por meio das lembranças de fatos, cujas imagens aparecem desordenadas e não seguem uma sequência linear temporal. Esta característica remete ao conceito de memória segundo a perspectiva de Le Golf (2013) de que esta é uma propriedade que permite ao homem conservar e atualizar os fatos conforme suas impressões e as informações recebidas.

Em vários trechos da narrativa, encontramos registros de retomada às lembranças pessoais e aos fatos históricos relacionados aos contextos da narrativa. “O Tio Abstinência, este que cruza o rio comigo, sempre assim se apresentou: magro e engomado, ocupado a traçar lembranças. Um certo dia, se exilou dentro de casa” (COUTO, 2013, p.17). Em outro trecho: “Na guerra, eu tivera visões que não queria repetir. Como se essas lembranças viessem de uma parte de mim já morta”. (COUTO, 2013, p. 27). Sobre essa concepção, Yates (2007) reitera que a utilização da memória como uma arte interior, encorajou o uso da imaginação como um dever e como um elemento fundamental para a evocação das imagens.

No texto, as imagens formadas a partir da imaginação apresentam-se com um valor especial, pois efetivam as percepções do narrador sobre a realidade que lhe é imposta, conforme observamos no trecho de abertura do romance.

A morte é como o umbigo: o quanto nela existe é a sua cicatriz, a lembrança de uma anterior existência. A bordo do barco que me leva à Ilha de Luar-do-Chão não é senão a morte que me vai ditando suas ordens. Por motivo de falecimento, abandono a cidade e faço a viagem: vou ao enterro de meu avô Dito Mariano. (COUTO, 2003, p. 15).

É a cena de abertura, momento em que Marianinho atravessa o Rio Madzimi em direção a Luar-do-Chão, sua terra natal, onde o avô supostamente está morto e o espera para ser enterrado. A travessia se dá no ocaso, e a luz de fim de tarde enche o protagonista de saudosa melancolia, fazendo-o antever as imagens da morte que o aguarda.

Cruzo o rio, é já quase noite. Vejo esse poente como o desbotar do último sol. A voz antiga do Avô parece dizer-me: depois deste poente não haverá mais dia. E o gesto gasto de Mariano aponta o horizonte: ali onde se afunda o astro é o mpela djambo, o umbigo celeste. (COUTO, 2003, p.15).

O narrador conta a história num processo em que alterna o passado e o presente. Entre o discurso direto e o indireto, às vezes, Marianinho cede a voz aos personagens. Outras vezes convida o leitor a adentrar no universo interior de suas almas, tal como a referência que Le Golf (2013) faz sobre a teoria defendida pelos filósofos gregos de que a memória é um componente da alma. De acordo com essa percepção, o homem grava no interior as imagens como se fossem escritas da consciência, conforme podemos constatar no trecho seguinte: A narrativa do enredo é valorizada pelas imagens formadas pela imaginação e pelas emoções que emanam da alma de cada personagem.

Eu nunca imaginei quanto a ilha se tinha magoado com o naufrágio. Era como se todo o destino de Luar-do-Chao tivesse ficado coberto por essa mácula. Só entendi o peso daquela memória quando a Avó Dulcineusa me falou do burro que tínhamos encontrado em plena casa de Deus. (COUTO, 2013, p. 95).

Nessa perspectiva, observamos que a memória, tal como se apresenta no romance de Couto (2003) corresponde ao princípio da memória seletiva de fala Freud, já que Mariano se recorda e/ou toma conhecimento dos fatos a partir dos estímulos externos. Fatos esses que são escolhidos como lembranças. De acordo com Le Golf (2013, p. 402), a memória não é apenas a capacidade para recordar, já que tem a ver também com o intelecto que o humano possui, no momento em que pode julgar após uma sensação específica.

O excerto que Mariano observa o avô deitado na mesa em estado mortal pode exemplificar esta propriedade da memória:

Ele que não dormira nunca senão no chao está agora escarrapousado numa mesa mais magra que ele. (...)
Tudo isso parece agora distante, um cachimbo denso me separa desse tempo. Olhando-o, assim, tão de fato e gravata, me recordo de sua afável temperana. Os diários bons-dias dele. Aquele mesmo riso, agora gravado em sua última máscara. (COUTO, 2013, p. 42).

O jovem Mariano retém em sua mente, as imagens do Avô vivo, numa época recente e remota ao mesmo tempo. Sempre alternando entre as próprias lembranças e as das demais personagens, Marianinho segue a narrativa confirmando a importância do ‘outro’ para construção da memória coletiva, conforme os trechos selecionados a seguir.

Destacamos o trecho referente ao dia da sua saída da Ilha na perspectiva da avó: “A Avó lembrava o dia de minha partida para a cidade.” (p. 45). Outros personagens participam do processo de “reconstrução” da memória do narrador, conforme observamos na passagem da

narrativa quando o médico conta a história de Mariavilhosa, mãe do protagonista: “O médico então lhe contou toda a história: aquela moça era Mariavilhosa”. Nessa passagem, o narrador relata a memória da moça que fora violentada, engravidara e usara uma raiz para abortar. Mariavilhosa ficara gravemente ferida e precisava de cuidados médicos na capital. “Ora, naquele tempo, os negros estavam proibidos de viajar de barco. O Vasco da Gama era só para os brancos. Mariavilhosa disfarçou-se de tripulante. Os marinheiros eram os únicos negros autorizados a embarcar. Ela seria um deles.” (COUTO, 2003, p. 104). A história desta personagem é fundamental para a restauração da memória da família porque representa o cordão que desatará um dos nós existente em uma das pontas do nascimento do protagonista.

A memória do jovem Mariano oscila entre as lembranças do passado e os fatos vivenciados no presente. E, na mesma proporção, o narrador situa a memória nas bases da História recontada na trama. Couto (2003) utilizou, como pano de fundo, um fato real ocorrido no século XX: a Guerra Civil Moçambicana para contar a história do jovem Mariano e a sua luta para reconstruir a memória de sua terra e de sua gente, ambas devastadas pela guerra e suas reais consequências. A guerra, o período de colonização e primeiros anos após a proclamação da Independência norteiam a vida de todos os personagens e são as causas de todos os conflitos pessoais, sociais, políticos e culturais expressos na narrativa.

As lembranças conduzem os pensamentos e as ações do protagonista e dos demais personagens para a reconstrução ficcional da História, que remonta ao período pós-colonização portuguesa. Em outras palavras: memória, tempo e história estão entrelaçados. Sobre esse ponto, Halbwachs (1990) propõe uma nítida distinção entre memória coletiva e memória histórica, pois, segundo ele, existe uma só História, mas existem muitas memórias: “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, [...] este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e [...] este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios”. (HALBWCHS, 1990, p. 51).

Na narrativa de Marianinho, os fatos da História representam lembranças distantes, enquanto que sua memória pessoal age apenas sobre o que foi vivido desses fatos históricos. Ao protagonista, interessa apenas os dados revelados a partir da morte de Dito Mariano, já que esses vão surgindo como que, para resolver os conflitos e as angústias que cercam a história do seu nascimento. Convém destacar que todos os elementos que surgem são referentes ao passado da família dos Marianos. No trecho abaixo transcrito, a personagem Dulcineusa, a avó de Mariano, utiliza o recurso de falar sobre as lembranças como uma forma de cristalizar a memória do passado. De acordo com Le Golf (2013, p. 414), a memória funciona como um meio de evocar de novo o passado, abraçando o presente e já contemplando o futuro.

– *Vou já sair, Avô.*
– *Não vá. Sente-se aqui, meu filho. Quero falar-lhe umas lembranças.*
Lembra-me quando eu era mais miúdo, quando ainda residia na Ilha e minha mãe era viva. Desde que eu nascera o Avô Mariano me havia escolhido para a sua preferência. Herdara seu nome. (COUTO, 2003, p. 45 – grifos do autor).

Toda passagem acima iniciada apresenta as lembranças boas da personagem em sua relação com o marido morto, que é rememorado para o neto que tem a missão de dar continuidade à memória da família. Mas, a personagem protagonista apresenta-se fragmentada, desestabilizada porque não conhece a história de seus pais e, nem mesmo, a sua própria história. “Ter um avô assim era para mim mais que um parentesco, era um laço de orgulho nas raízes mais antigas. Ainda que fosse uma romanteação das minhas origens, mas eu, deslocado que estou dos meus, necessitava dessa ligação como quem carece de um Deus”. (COUTO, 2003, p. 43-44).

Cercado pelas histórias da família e pelas tradições de seu povo, Marianinho observa os princípios que deve seguir. Tudo traduzido numa linguagem que o distancia da vida que levava na cidade.

A narrativa mostra o homem como um indivíduo em construção desde seus sentimentos mais íntimos até as suas ações mais concretas. Mesmo com espaço e tempo demarcados historicamente, não há preocupação com a verdade social, nem compromisso científico com a descrição do lugar e do tempo em que transcorrem as ações. Interessa menos contar uma história, o que prevalece é sugerir, evocar a memória que leva à aceitação do homem em sua própria existência social.

Na casa grande se acotovelam os familiares, vindos de todo o país. [...] Há anos que não visito a ilha. Vejo que se interrogam: eu, quem sou? Desconhecem-me. Mais do que isso: irreconhecem-me. Pois eu, na circunstância, sou um aparente parente. Só o luto nos faz da mesma família.
Seja eu quem for, todos esperam de mim tristeza. Mas não este estado de ausência. Não os tranquiliza ver-me tão só, tão despido de mim. (COUTO, 2003, p. 29-30).

A missão de Mariano é unir as duas memórias: “Somos um povo, sim, mas de duas gentes, duas almas”. (COUTO, 2003, p.18). Para confirmar nosso posicionamento, recorremos, mais uma vez, as concepções de Halbwachs (1990, p. 52): “a lembrança aparece pelo efeito de várias séries de pensamentos coletivos bem emaranhadas, e [...] não podemos atribuí-la exclusivamente a nenhuma dentre elas.”

No romance, a casa é o primeiro espaço possível para estabelecer os vínculos protetores capazes de conduzir não só Mariano, como as demais personagens pelos caminhos da memória. Nesse ponto, recorremos a Yates (2007) e Le Golf (2013) para associar as lembranças de

Marianinho à concepção de Santo Agostinho quando este se refere à memória como a “imensa sala da memória” e sua “câmara vasta e infinita”. Nos excertos seguintes, a casa do jovem Mariano se assemelha à “sala” de Santo Agostinho: “Vou pelo corredor, alma enroscada, como se a casa fosse um ventre e eu retornasse à primeira interioridade (COUTO, 2003, p. 111)”; “E se confirma a verdade das palavras do velho Mariano: eu teria residências, sim, mas casa seria aquela, única, indisputável” (COUTO, 2003, p. 29).

Marianinho começa a se aproximar do final da missão quando se reconhece alicerces da casa e daquela família. Esse reconhecimento é conquistado, gradativamente, com os fatos conhecidos e os segredos revelados ao longo do processo de reconstrução da memória.

Até chegar ao cumprimento de sua missão, Marianinho percorreu um longo caminho. E isso comprova todos os conceitos que apresentam a memória como um conjunto de experiências que, por mais que se apresentem solitárias, são resultados de um convívio social onde todos os seres se encontram conscientes ou inconscientemente imersos.

Por meio da narrativa de regresso ao passado, Marianinho conhece e faz reconhecer-se em cada um dos membros daquela família. Cada um com suas mazelas, encontros e desencontros, amores e desamores expressos em relatos que menos explicam, mas delineiam as amarguras de uma existência coberta de mistérios, medos e, principalmente, de uma busca incessante de si mesmo.

Enfim, Mariano aprende, finalmente, a contemplar a outra margem da memória, uma vez que, segundo a teoria de Halbwachs (1990, p. 67), a memória revela que o passado não morre porque há uma história viva que renova e nele e por ele por meio da escrita do tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a obra *Um rio chamado Tempo, Uma Casa chamada Terra*, do escritor moçambicano Mía Couto, sob o viés dos estudos da memória e sua relação com as questões da história, da identidade e da memória coletiva me permitiu conhecer uma nova forma de analisar um romance.

Por meio do narrador-personagem, os conceitos de memória aparecem interligados à construção de uma identidade que é pessoal e, ao mesmo tempo, coletiva. A trajetória dos personagens confirma a visão de Halbwachs (1990) de que a memória é um movimento contínuo, pois a mente de cada ser funciona como um filtro que retém apenas aquilo que ainda está vivo na consciência do grupo.

Com a morte do patriarca e o retorno do neto à Ilha para reestabelecer a história da família, observamos que as lembranças funcionavam como uma ponte entre o passado –

representado pelo avô com todos os seus segredos e o presente, que se fixa em Marianinho. Avô e neto, passado e presente juntos para garantir a continuidade da história que fora interrompida em algum ponto.

No romance, a problemática identitária aparece com as marcas da colonização e do período pós-colonial dos países africanos, uma vez que as memórias das personagens e os fatos a elas relacionados dizem respeito à história de um povo que vivenciou esse período. Nessa concepção, observamos que os conflitos do protagonista se alternavam entre as questões da tradição e as da modernidade. Por meio do resgate de suas lembranças, que estavam sempre ligadas às dos demais personagens, Mariano reconfigurou sua história e pode reestabelecer a ordem na sua terra natal.

A concepção de Halbwachs (1990) sobre a existência de uma só História e muitas memórias em diferentes grupos é comprovada na narrativa de Couto. A memória do protagonista revela-se nas muitas memórias dos demais habitantes da Ilha para, no final, repousar na memória social e histórica do lugar. Nesse momento, com a ajuda das marcas encontradas presente, o passado é construído.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi. *O local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

COUTO, Mia. *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

HALBWACHS, Maurice (1877-1945). *A Memória Coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de memórias em terras de histórias problemáticas atuais. In: *Memória e (re)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*/Organizadoras: Stela Bresciani e Márcia Naxara. 2 ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

YATES, Frances A. *A arte da memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

PROCESSOS JUDICIAIS: UMA ANÁLISE DA SUBJETIVIDADE NO DISCURSO JURÍDICO.

Maria Cecilia Halmenschlager Konzen (UFFS)

NOÇÕES DE EFEITO DE SENTIDO EM ANÁLISE DO DISCURSO

Para falarmos das noções de efeito e sentido em análise do discurso, faz-se necessário compreender o que é Análise do Discurso (AD). Segundo Orlandi (1996), a AD é uma disciplina de entremeio, uma vez que sua constituição se dá às margens das chamadas ciências humanas, trazendo outras áreas do saber, como a psicanálise, o marxismo, a linguística e o materialismo histórico para se integrarem ao corpo teórico do discurso.

Ela nasceu numa perspectiva transformadora, visando combater o excessivo formalismo linguístico vigente. Buscou desautomatizar a relação com a linguagem, operando dentro da própria linguística, promovendo um deslocamento nos conceitos da língua, historicidade e sujeito.

Paul Henry (1992) afirma que pela ótica discursiva da AD, o sujeito é sempre sujeito da ideologia e sujeito do desejo inconsciente, pois este é atravessado pela linguagem. No mesmo sentido, ao falar do quadro atual da Análise de Discurso no Brasil, Maria Cristina Ferreira complementa essa ideia afirmando que, o sujeito do discurso coloca-se estrategicamente entre o sujeito da ideologia (pela noção de assujeitamento) e o sujeito da psicanálise (pela noção de inconsciente), ambos constituídos e revestidos materialmente pela linguagem.

Então, o que distingue e ao mesmo tempo identifica a AD é sua forma peculiar de trabalhar com a linguagem numa relação indissociável com a ideologia. Segundo Orlandi (2007), Pêcheux compreende que, ao ser alçado à condição de sujeito, capaz de compreender, produzir e interpretar sentidos, o sujeito passa a ser assujeitado, sendo que, assim como é afetado pela formação discursiva onde se inscreve, também a afeta e determina em seu dizer.

Portanto, para Pêcheux:

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. (2015, p. 53)

Desse modo, segundo Pêcheux (2015), as palavras, expressões e proposições podem mudar de sentido conforme as posições sustentadas por aqueles que as empregam, ou seja, elas adquirem sentido em relação a essas posições, isto é, em relação às formações ideológicas e a historicidade de quem as emprega, pois é no discurso que se concentram, se intrincam e se confundem as questões relativas à língua, à história e ao sujeito.

Também falando sobre o discurso, porém com um viés diferente do abordado por Michel Pêcheux, temos Michel Foucault que em seu livro *Arqueologia do Saber* (2004), desenvolveu o conceito de formação discursiva, onde o discurso é visto como algo empírico. Assim, para Foucault (2004), um grupo de enunciados está relacionado a um sistema de regras comuns, determinadas historicamente. Portanto, os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas que se cruzam, que às vezes se justapõem, mas que também se ignoram ou se excluem.

É na teoria da argumentação jurídica que a proposta de Foucault (2004) ganha força, na medida em que o argumento jurídico nem sempre está vinculado aos fatos ou ao mundo do direito. Por vezes, funciona como argumento retórico que visa única e exclusivamente a adesão do interlocutor. Na concepção de supracitado autor, um verdadeiro discurso mostra-se como algo unívoco, o que denota um caráter excludente.

É importante destacar que nas práticas jurídico-discursivas, os conceitos de discurso do Direito (o dever-ser da lei) e de discurso jurídico (aplicação formal da lei em contextos institucionalizados), coexistem. O primeiro impõe coesão nos sentidos por meio de um ritual de superposição das falas do juiz e dos depoentes; e o segundo, discurso jurídico, ao atuar como “intersubjetividade falante” (PÊCHEUX, 1988), rompe a unidade de sentido do discurso do Direito e leva em conta o sujeito da linguagem, dividido e opaco, assim definido pela AD (PÊCHEUX, 1988): sujeito descentrado, cindido pela ideologia e pelo inconsciente.

A partir de então, o sujeito, em detrimento do homem, é trazido para o centro de discussão. Não se trata de qualquer sujeito, mas o sujeito do inconsciente, da linguagem, interpelado pela ideologia. Um sujeito descentrado, constituído e atravessado pela linguagem.

Para Pêcheux (1988), o sujeito do discurso não se pertence, ele se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina: significação da interpelação do indivíduo em sujeito do próprio discurso. As palavras não têm um sentido ligado à sua literalidade, mas são efeitos de sentido entre locutores. A linguagem como um sistema é capaz de ambiguidades, está relacionada a sua exterioridade, ao interdiscurso, a uma memória discursiva. É o já dito que

torna possível todo o dizer. Ele propõe um olhar sobre a materialidade do texto, objetivando a compreensão do que o sujeito diz em relação a outros dizeres, ao que ele não diz.

Assim, o estudo do conceito de sujeito jurídico, enxergado sob a perspectiva discursiva (PÊCHEUX, 1988) e sob a perspectiva da psicanálise como sujeito dividido para a teoria lacaniana, permite compreender o modo como o Estado se impõe sobre os indivíduos. Ao determinar por meio de leis os ritos a serem seguidos para prestar a jurisdição (CF/1998), tem-se um apagamento das origens históricas da ciência do Direito, uma pretensão de que ela seja mostrada como neutra.

Desta forma, segundo Foucault (2004), a Análise do Discurso nos propõe uma compreensão sobre como as relações de poder são significadas, e Pêcheux (1988) nos orienta a forma de ler o real sob a superfície opaca, ambígua e plural do texto, estabelecendo a compreensão entre o simbólico e as relações de poder que se materializam no corpo do texto, questionando a transparência da linguagem sobre a qual elas se sustentam.

A Análise do Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessam. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2007, p. 15)

Nesse sentido, a reflexão acerca do discurso necessita que sejam abordados conceitos que estimulam e fundamentam o lugar de discussão e sua inter-relação teórica, pois o discurso se dá na confluência da realização de noções importantes a sua compreensão. Assim sendo, cabe a linguagem ser mestra de inúmeros funcionamentos, inclusive, como manipular a opinião visando o poder. Para Orlandi (2007), ao refletir sobre esta ótica, o poder forja uma realidade social ao passo em que controla, com o uso da linguagem, as práticas discursivas.

O DISCURSO JURÍDICO E UMA BREVE ANÁLISE NUM MANDADO DE SEGURANÇA

Presentes os conceitos acima mobilizados, adentra-se ao objeto de estudo deste trabalho, apresentando o *corpus* para análise: um Mandado de Segurança, impetrado por um aluno do 2º ano do Ensino Médio, em desfavor da Diretora de sua escola. Faz-se mencionar que, para manter a privacidade das partes não serão mencionados nomes destas, apenas alguns dados relevantes para nosso estudo.

A ação se deu porque no ano de 2016, o Aluno procurou a justiça para questionar sua reprovação nas disciplinas de Química e Língua Portuguesa e Literatura.

Importante destacar que a Legislação do Estado de Santa Catarina, onde se deu o processo, previa média anual de 7,0 para que o estudante fosse aprovado e pudesse progredir de série. Nota esta não obtida pelo titular da ação. Porém, conforme Petição Inicial apresentada para dar início ao processo, o Aluno sentiu-se lesado em seu direito, principalmente em relação a nota de química como pode ser constatado a seguir, no fragmento retirado da petição inicial impetrada pelo advogado da parte, o que justifica sua pretensão:

O Impetrante restou sobremaneira prejudicado na disciplina de Química, no 3º bimestre, vez que a professora agendou no sistema Professor On-line a realização da prova, para este 3º bimestre e de forma surpreendente não realizou a prova. Recolheu os cadernos dos alunos e atribuiu-lhes as notas pelos temas de casa realizados nos cadernos.

Ora, o Impetrante dedicou-se a estudar para a prova agendada. A prova a ser realizada foi sua prioridade, não o tema de casa.

A nota atribuída ao Impetrante pelo apresentado no caderno foi de 3,5, [...] Não houve a realização da prova agendada para o 3º bimestre. (fl. 2 dos autos)

De acordo com a argumentação apresentada pelo Impetrante da ação, através de seu procurador, na petição inicial, tem-se um ato declaratório do processo, (DINIS, 2010, p. 452), pelo qual alguém (no caso em análise o Aluno) exerce seu direito de ação, formulando sua pretensão (sua aprovação), buscando a satisfação desta por meio de uma decisão judicial.

Assim, está instaurado um espaço de batalha (FOCAULT, 1999) onde argumentos favoráveis ou contrários a aprovação do titular do processo deverão ser apresentados por ambos os envolvidos: Aluno, Diretora da Escola e os professores das disciplinas mencionadas na petição inicial (Art. 113, inc. I, CPC). Sendo assim posto, segundo Foucault (1999), o direito passa a ser uma maneira regulada de fazer a “guerra”. Nele tem-se uma forma singular e regulamentada de conduzir uma “guerra” entre os indivíduos.

Compreendido desta forma, o direito é essencialmente o espaço do conflito, que se desenrola de forma institucionalizada, sob orientação da legislação vigente e pertinente ao assunto, e mediante alguns procedimentos comuns às partes em litígio.

No caso em tela, de acordo com informações contidas na Petição Inicial, o Mandado de Segurança foi adotado por ser um remédio constitucional que propicia a proteção a um direito líquido e certo, que seja negado ou mesmo ameaçado, por uma autoridade no exercício de sua função (Lei nº 12.016, de 07 de agosto de 2009), objetivando uma resposta rápida por parte do órgão julgador, através de uma decisão interlocutória.

Demonstrado o direito líquido e certo do impetrante, presentes os requisitos do relevante fundamento do *periculum in mora*, e comprovado a ilegalidade flagrante perpetrada pela Diretora Geral da Escola, requer-se a concessão de liminar, para o

fim de mandar efetuar a matrícula do impetrante no 3º ano do Ensino Médio, com a expedição do competente ofício à autoridade coatora.” (fls. 2 e 3 dos autos)

Contudo, vale destacar que o Impetrante ao interpor o Mandado de Segurança em desfavor da Diretora da Escola, não levou em consideração o fato de que, conforme Legislação Nacional, não é a Diretora da escola quem decide sobre a aprovação ou reprovação de um aluno.

Portanto, ao judicializar a decisão final quanto a conclusão do seu ano letivo, o Impetrante adentrou a um espaço que Foucault (1999) compara a um espaço de “manifestação institucionalizada da guerra; entretanto não se trata de uma guerra que produz danos físicos a outrem, mas sim uma guerra de procedimentos, de argumentos, de fatos, de direitos” (ASENSI, 2006).

A partir daí, é o Estado quem dará as regras para o desenrolar do conflito posto, através de legislação pertinente, impondo a presença de uma terceira pessoa, que deve estar alheia à controvérsia, e não estar impedida ou suspeita por algum vínculo de amizade ou parentesco com alguma das partes (art. 144-148 CPC/2015), a qual servirá como mediadora e, em seguida, proferirá um veredicto sobre qual verdade prevaleceu. Neste contexto, segundo Foucault (1999) salienta, não se trata de determinar qual verdade é efetivamente verdadeira, mas sim de determinar qual verdade efetivamente prevalece.

Portanto, para se chegar a essa “verdade” há um caminho a ser percorrido através de um processo judicial, que ao final, terá a prolação de uma decisão. Tal decisão se perfectibilizará numa prática social, regulada pelos Códigos de Processos, respectivamente, sem olvidar que a Constituição Federal prevê sua finalidade social enquanto mecanismo de resolução de conflitos.

Neste sentido, a professora Virgínia Colares (2014) sintetiza que, o processo judicial é um espaço público, no qual as partes envolvidas expõem seus pontos de vista, manifestando-se discursivamente sobre a questão submetida ao juiz-estado, mediante uma atividade interativa dialética.

Ao final deste, o princípio da fundamentação das decisões judiciais exige que o magistrado analise todas as teses jurídicas que foram levantadas pelas partes no desenrolar do processo e não apenas os argumentos que o próprio magistrado entende relevantes, exige-se que este seja imparcial frente aos fatos e que julgue de acordo com a norma abstrata, ou seja, a legislação pertinente ao assunto (CPC).

A imparcialidade do juiz está definida no Código de Ética da Magistratura, art. 8º do Cap. 3º, que afirma que imparcial é aquele que busca nas provas a verdade dos fatos, com objetividade e fundamento, mantendo ao longo do processo uma distância equivalente das partes. Entretanto, sabe-se que o ofício do juiz não está em meramente aplicar a norma ao caso

concreto, mas em interpretá-la, delimitando o universo normativo, com o qual vai desenvolver sua argumentação em prol de uma tese que deverá ser fundamentada na sentença (BARROS, 1998, p. 103).

As partes compete demonstrar a verdade dos fatos, apresentando provas contundentes para auxiliar o magistrado na sua decisão, tornando relevante aquilo que foi trazido para a análise do juiz (art. 5º CF), devendo o magistrado que julgar a lide acolher ou rejeitar cada um dos aspectos apresentados, mediante fundamentos motivados no ordenamento jurídico, jurisprudência, princípios gerais do direito ou por analogia. (art. 93, IX, CF).

Então, retomando nosso caso em discussão, convém salientar que, nosso objetivo aqui não é adentrarmos ao mérito da questão, ou falarmos das provas que foram apresentadas, tampouco adentrar na decisão final, mas trataremos sim das manifestações discursivas e subjetivas que se fazem presentes neste Mandado de Segurança. Para tratarmos disso, faz-se necessário adentrarmos em alguns aspectos legais do processo jurídico.

Com tal situação posta, traz-se novamente para o centro da discussão as teorias de Pêcheux (2012) que argumenta que, de acordo com a posição ocupada pelo sujeito no discurso, existem determinações do que pode ou não ser dito. Na situação presente, há três posições discursivas a serem consideradas: do Aluno, da Escola por meio de seus representantes e a do magistrado que, mesmo sendo neutro, traz intrínsecos em si uma carga ideológica.

Então, o funcionamento ideológico se dará num efeito de transparência da linguagem e do sentido. Pois, através da ideologia tem-se o efeito do óbvio, do evidente, e retira da linguagem seu caráter opaco, apagando a materialidade do sentido. Pelo mecanismo ideológico, a informação funciona como se já estivesse desde sempre lá, como se não fosse fruto de um processo discursivo que a sustenta.

Sendo assim, por consequência, a neutralidade do discurso jurídico pode ser posta em xeque quando pensarmos que na teoria da Análise do Discurso proposta por Michel Pêcheux. O teórico afirmar que o sujeito deixa de ser centro e origem do seu discurso para ser entendido como uma construção polifônica, lugar de significação historicamente constituído, considerando que todo discurso é atravessado pelo discurso do outro, ou por outros discursos (Pêcheux, 1983).

Os sentidos mudam conforme a formação ideológica de quem o (re)produz, bem como de quem o interpreta, considerando a historicidade que se faz sentir neste contexto, pois uma fala é um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social (PÊCHEUX, 1983). Assim, segundo o teórico, um discurso final do magistrado será pronunciado a partir de

determinadas *condições de produção*, estando este situado no interior das relações de força existentes em um campo político dado.

Se por um lado temos um aluno reivindicando uma ordem judicial que obrigue a escola a matriculá-lo na série seguinte, de outro teremos uma instituição de ensino, a qual tem Legislações Nacionais, Estaduais e um Plano Político Pedagógico, organizado, discutido e aprovado por toda a comunidade escolar, que precisa ser observado. E, para promover o entendimento ou pôr um fim à questão de impasse, haverá a figura de um juiz, tentando promover o diálogo ou, trazendo em evidência diferentes discursos, necessários para o seu convencimento.

Então, correlacionando-se o caso concreto à previsão teórica presente no Código de Processo Civil brasileiro e as teorias de Foucault (1996), é possível afirmar que os discursos necessários para a elucidação dos fatos e para a formação do convencimento do órgão julgador são produzidos a partir de um determinado conjunto de regras que não permitem que:

[...] todo mundo tenha acesso a eles. Rarefação dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e prosas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala (Foucault, 1996: 37).

Neste sentido, todos os envolvidos no processo, incluindo os professores das disciplinas mencionadas (Química e Língua Portuguesa e Literatura) deverão obedecer a regras, satisfazer a certas exigências para adentrarem no processo e apresentar seus discursos de defesa em relação ao método de ensino e formas de avaliação aplicados, bem como o desempenho obtido pelo aluno ao longo do ano de 2016 e, que por consequência, gerou sua reprovação.

A Escola, ao tomar sua posição no processo, fazendo-se representar pela Diretora e os professores citados, para apresentar os contra-argumentos alegados na Petição Inicial, além de obedecer a ordem do discurso arguida por Foucault (1996), também terá que apresentar as provas contundentes (art. 373, CPC) de que ao estudante foram oferecidas todas os mecanismos necessários para sua aprendizagem e consequentemente, como não obteve a nota mínima necessária, ainda lhe foram disponibilizadas as recuperações bimestrais e o exame final (Resolução nº 158 do Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina).

Portanto, ao adentrar no discurso jurídico, por meio do processo, invariavelmente os educadores levarão consigo a ideologia que move a instituição de ensino onde atuam. Neste sentido, faz-se mister mencionar Monte-Serrat e Touni (2012), quando sustentam que no

discurso jurídico, a superfície linguística das falas é a base para a compreensão da dupla ilusão a que se submete o sujeito ao pensar que tem autonomia e consciência sobre seu discurso.

Não podemos nos olvidar que além dos efeitos ideológicos a que está submetido, o sujeito também é constituído psicanaliticamente, quando a inserção de subjetividade permite que se desloque para outra região discursiva. Então, para Pêcheux (1993), além de o sujeito do inconsciente se articular ao plano social, também está articulado ao plano político e, aqui vale salientar que por ser uma Escola Estadual, a ideologia política imperante para a educação (Foucault 1996) se faz sentir de modo mais consistente.

Contudo, com base em Pêcheux (1993), é possível afirmar que há, nesse contexto, a produção de um ‘tecido de evidências subjetivas’ no qual o sujeito se constitui e que, ao mesmo tempo, dissimula suas relações (pela ideologia e pelo inconsciente), através dos dois esquecimentos: o sujeito se constitui a partir do esquecimento daquilo que o determina (a lei), quando se identifica com uma formação discursiva dominante e reinscreve, em seu próprio discurso, elementos do já dito, o que impõe uma nova realidade e seu sentido. (Monte-Serrat e Touni, 2012).

Portanto, não há um discurso ideológico, todos o são, inclusive os discursos científicos (Pêcheux, 1983). Por isso, ao fazer uma comparação entre as ciências naturais e a justiça, Coracini (1991), diz que, mesmo sendo de naturezas diferentes, elas parecem buscar pela verdade objetiva e ambas acreditam ser possível fazer com que a subjetividade emotiva dos indivíduos não interfira nas atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos este trabalho, faz-se necessário destacar que não se trata de um estudo conclusivo sobre o assunto exposto. Muito pelo contrário. É um estudo que ainda se encontra em sua forma embrionária. Portanto, à medida que o trabalho for se desenvolvendo e o texto sendo tecido, muitos dos dizeres aqui expostos poderão sofrer alterações. Contudo, nestas breves leituras já realizadas, nossa intenção foi produzir algumas reflexões percorrendo um pouco sobre as bases teóricas que dão sustentabilidade à análise do discurso e a noção de subjetividade que faz com que a posição do sujeito seja destituída de seu posto de controle do dizer.

Assim, tendo em conta o já afirmado no início do trabalho, onde afirmávamos que o campo litigioso constitui um espaço privilegiado para a argumentação, pois ali se encontram vários pontos de vistas antagônicos versando sobre o mesmo assunto, fizemos uma breve análise de alguns tópicos sobre um Mandado de segurança, apresentando as diferentes posições

discursivas adotadas pelas partes envolvidas no processo, inclusive o magistrado que, após formar seu convencimento, através das provas apresentadas e com base na legislação pertinente ao assunto, deverá posicionar-se em favor de uma delas. Com base nas teorias elaboradas por Pêcheux, constata-se que o sujeito é produzido pela linguagem, pelo discurso e clivado pelo inconsciente, sendo exterior a ele o que marca os limites da subjetividade. Portanto, todo discurso é ideológico e por consequências traz intrínseco em si as marcas da subjetividade.

REFERÊNCIAS

ASENSI, Felipe Dutra. *Direito e sociologia segundo o pensamento de Michel Foucault*. Boletim Jurídico, Uberaba/MG, a. 4, no 170. Disponível em: <<https://www.boletimjuridico.com.br/doutrina/texto.asp?id=1142>> Acesso em: 14 out. 2017.

BARROS, Cristiane Gouveia de. *Teoria Geral do Direito e Lógica Jurídica*. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988

COLARES, Virgínia. *Análise Crítica do Discurso Jurídico (ACDJ): o caso Genelva e a (im)procedência da mudança de nome*. ReVEL, vol. 12, n. 23, 2014. [www.revel.inf.br].

CORACINI, Maria José. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo: Educ. Campinas: Pontes, 1991.

DINIZ, Maria Helena. *Dicionário jurídico universitário*. São Paulo: Saraiva, 2010.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. *O Quadro Atual da Análise do Discurso no Brasil*. Revista Letras, nº 27, dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11896>. Acesso em: 02 de nov. 2017.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas, SP: Pontes, 2002.

HENRY, Paul. *A ferramenta imperfeita*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A interpretação pela Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

[LEI Nº 13.105, DE 16 DE MARÇO DE 2015](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm). *Código de Processo Civil*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm. Acesso em 07 de nov. de 2017.

ORLANDI, Eni. *Análise do Discurso: princípios e procedimento*. Campinas: Pontes, 2007.

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

MONTE-SERRAT, Dionéia e TFOUNI, Leda Verdiani Tfouni. *Imagem e Sujeito no Rito Jurídico*. REDISCO, Vitória da Conquista, v. 1, n. 1, p. 48-55, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/redisco/article/viewFile/896/815>. Acesso em 22 de outubro de 2017.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso estrutura ou acontecimento*. Tradução. Eni Orlandi. 7ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

_____. (1983). A análise automática do discurso. In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.), *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux* (p. 61-105). Campinas, SP: Unicamp.

_____. *Semântica e discurso*. Campinas: Pontes, 1988.

_____. *Português no Direito*. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

AS PERSONAGENS DE ERICO VERISSIMO E O ATO DE DORMIR COMO UM REFÚGIO DAS LEMBRANÇAS

Ma. Maria Cristina Ferreira dos Santos (UFRGS/CNPq)

*Esquecemos para poder pensar, e esquecemos para não
ficar loucos; esquecemos para poder conviver e para
poder sobreviver*
(Iván Izquierdo)

INTRODUÇÃO

Erico Verissimo escreveu inúmeras obras, dentre elas romances, contos, relatos de viagem, memórias, literatura infantil, além de uma trilogia. Os temas abordados são variados, compreendendo os relativos à cidade e à condição humana, os históricos, a função da arte e da literatura, entre outros. Suas obras serviram de premissa para inúmeras críticas literárias, trabalhos de mestrado e doutorado, ensaios e artigos científicos, ademais de adaptações cinematográficas, em forma de filmes e minissérie. Entretanto, algumas questões que suscitam de seus romances, não foram analisadas, como, por exemplo, o esquecimento, a saber, a maneira como ele é discutido e modifica as narrativas, caracterizando personagens.

Quando lemos os romances de Erico Verissimo, percebemos que há, sempre, uma discussão sobre o esquecimento. Em alguns enredos é mais latente que em outros, ora o esquecimento é benéfico, sendo uma forma de encontrar paz, ou alegria, ora é maléfico, pois alguns acontecimentos não devem ser olvidados, ou, ainda, aparecem como um esquecimento forçado, além de momentâneo. Há casos em que se menciona o esquecimento involuntário, pois mesmo não havendo nenhum esforço ou vontade de se olvidar algum acontecimento, isso ocorre de qualquer forma. Pretende-se abordar tão somente a ocorrência do esquecimento como refúgio, ou seja, algumas personagens usam de táticas para facilitar o esquecimento de lembranças indesejadas, ora se embriagam, ora caminham, leem, escrevem, e assim por diante. Neste ensaio, analisa-se aqueles que optaram por dormir para esquecer, mesma que não foram bem sucedidos.

DORMIR PARA ESQUECER

Erico Verissimo criou, com seus romances, uma espécie de *Letotécnica*, ou seja, uma maneira própria de discutir e aspirar ao esquecimento. O termo foi cunhado por Harald Weinrich, definido como a arte do esquecimento. Em sua obra *Lete: arte e crítica do*

esquecimento (2001), ele afirma que a origem vem de um rio do submundo na Mitologia Grega:

[...] é sobretudo nome de um rio do submundo, que confere esquecimento às almas dos mortos. Nessa imagem e campo de imagens o esquecimento está inteiramente mergulhado no elemento líquido das águas. Há um profundo sentido no simbolismo dessas águas mágicas. Em seu macio fluir desfazem-se os contornos duros da lembrança da realidade, e assim são liquidados (WEINRICH, 2001, p.24).

Dessa forma, as almas beberiam das águas do Lete para obterem o esquecimento completo de sua vida anterior e, assim, renascerem, livres, em um novo corpo. Beber as águas do Lete é uma dádiva; o olvido é visto, neste rio mitológico, como uma forma de felicidade e paz.

Weinrich explica que o termo “arte do esquecimento”, *ars oblivionis*, tem origem em uma história da Antiguidade, a do general Temístocles, grande guerreiro e intelectual, dotado de exímia memória que, por isso, almejava alcançar a arte de esquecer: “Daí, numa formulação anedótica, nasceu a ideia de uma arte do esquecimento (*ars oblivionis*, *ars oblivionalis*) que não desapareceria mais do mundo” (WEINRICH, 2001, p.33). Conforme Harold Weinrich, além de nos mitos da Antiguidade, a arte do esquecimento está presente na literatura desde Homero até os dias atuais.

Weinrich acrescenta, analisando um poema de Paul Valéry, que adormecer significa esquecer, e que não poder olvidar é comparável à insônia: “A simples necessidade de dormir exige uma arte elementar de esquecer” (WEINRICH, 2001, p.151). A observação se aplica às personagens de Erico Verissimo, as quais afirmam, mais de uma vez, que dormir é o melhor remédio para apagar lembranças, ao passo que não conseguir é uma das piores coisas, como declaram Rodrigo, Maria Valéria, Clarissa, Vasco, João Benévolo, Ana Terra, o protagonista de *Noite*, o tenente de *O prisioneiro*, Eugênio e Noel.

Ao ler os romances de Erico Verissimo de forma cronológica, a primeira personagem que menciona o ato de dormir como forma de buscar o olvido é João Benévolo, em *Caminhos Cruzados*, segundo romance publicado pelo autor. Por ser um homem infeliz, que está desempregado, com família para sustentar, além de preferir o mundo da leitura ao real, João Benévolo quer adormecer para evitar rememorar: “Vontade de deitar e dormir, dormir e esquecer. Esquecer de que é casado e que está sem emprego, esquecer a mulher, o filho, as dívidas, a vida...” (VERISSIMO, 2005, p.277).

Em *Um lugar ao sol*, a personagem Clarissa, que já aparecera nos dois primeiros romances do autor, perde seu pai, vítima de um assassinato. Dessa forma, fica devastada e, por isso, busca uma maneira de esquecer todo o horror que presenciara, a saber, dormir para sufocar

a lembrança do pai morto e da situação que terá que enfrentar, tendo que ajudar a sustentar a casa com seu ordenado de professora, e ficando responsável por sua mãe:

Clarissa sentia contra o rosto a aspereza da fronha úmida de lágrimas. Estava estendida na cama do casal, ao lado da mãe. O calor e o abafamento do quarto aumentavam-lhe a aflição. Ela se esforçava por não pensar. Queria esquecer, dormir. Tivera sempre horror à morte e no entanto a morte insistia em visitar-lhe (VERISSIMO, 2000, p.19).

Noel, outra personagem de *Um lugar ao sol*, antes de casar com Fernanda, achava que essa seria a solução para esquecer seus fracassos, porém, uma vez casado, não gosta da situação matrimonial, das dificuldades, e procura outro refúgio para esquecer sua realidade, além da lembrança da esposa:

Fechou os olhos e esqueceu as brutalidades da vida. Esqueceu aquele sujeito horrível que vinha todas as semanas com a conta do armazém; esqueceu o sofrimento de Fernanda; esqueceu que precisava duma fãtiota nova; esqueceu que era sempre forçado a recalcar o desejo de comprar novos livros; esqueceu que já não tinha mais a sua tristonha mas bela solidão, a sua intimidade, a sua... (VERISSIMO, 2000, p.190).

Além disso, Noel não desfruta da chegada do filho com a mesma animação que Fernanda, mas sente-se mais enredado numa atmosfera de problemas dos quais deseja fugir: “Era quando ouvia as suas músicas prediletas, quando esquecia a casa, os aborrecimentos que o cercavam” (VERISSIMO, 2000, p.232). Ou, ainda, “Noel ergueu-se e foi procurar refúgio no quarto. Estendeu-se na cama, cerrou os olhos e tratou de esquecer. Pensou no jornal. O dia tinha sido aborrecido. Escrevera duas crônicas insatisfatórias. Vira de longe o automóvel do pai e sentira saudades de outros tempos” (VERISSIMO, 2000, p.260).

Em *Olhai os lírios do campo*, a discussão sobre o esquecimento é uma das mais vívidas de todos os romances de Erico Verissimo. Detendo-se ao olvido como refúgio, temos a personagem principal do enredo, Eugênio, o qual, durante toda narrativa, tenta esquecer algo, e, entretanto, evitar o apagamento da mulher amada da sua memória. Sua trajetória gira em torno de dois grandes dramas, a saber, o passado de menino pobre que o atormenta, e a decisão de deixar Olívia, a mulher por quem era apaixonado, para casar-se por dinheiro. Dessa forma, a busca de um desvio para sua realidade é constante, como no excerto: “Tem aguda consciência dum sentimento aniquilador: a sua covardia, aquela imensa e dolorosa covardia num momento em que devia esquecer tudo e correr para junto de Olívia” (VERISSIMO, 2001, p.17).

Quando faz sua primeira cirurgia, mal sucedida, pois o paciente morre, ao chegar em casa sua mãe tenta amenizar a situação, mas o que ele deseja, como na grande maioria dos

instantes, é o olvido: “Pior ainda – achava Eugênio – eram aquelas tentativas de consolo. O que ele precisava era de silêncio, sono, esquecimento” (VERISSIMO, 2001, p.113).

O ato de dormir já foi apontado, em outros enredos e por outras personagens, como uma das táticas para esquecer acontecimentos desagradáveis. Eugênio também se entrega ao sono em mais de um episódio, como neste exemplo: “Há um instante de absoluto esquecimento, de névoa, de estupefação. Sensação morna de torpor, de sono” (VERISSIMO, 2001, p.136).

O romance *Saga* tem como protagonista Vasco Bruno, agora mais maduro e consciente do que nos outros romances em que aparecera, *Clarissa*, *Música ao longe* e *Um lugar ao sol*. Ele alista-se às Brigadas Internacionais para lutar na Guerra Civil Espanhola, e toda narrativa é perpassada pela dialética do lembrar e do esquecer, com ênfase maior no último. Diversas vezes, tanto quando está na Guerra, como quando retorna, ele busca refúgio no esquecimento de mazelas, momentos e pessoas.

Quando é atingido e precisa ficar de repouso, sente-se “[...] prisioneiro da cama e dum punhado de memórias” (VERISSIMO, 1987, p.180), por isso deseja a paz do esquecimento: “Quero dormir, dormir para esquecer. Talvez no sono eu consiga fugir para uma terra de paz e ar puro” (VERISSIMO, 1987, p.169). Mais uma vez aparece o ato de dormir como distração das memórias.

Na trilogia *O tempo e o vento*, há muitos casos de personagens buscarem o esquecimento como refúgio. No primeiro tomo, o único filho de Ana Terra com Pedro Missioneiro, já adulto, vai para a guerra, e ela encontra consolo momentâneo no esquecimento por meio do sono: “E de novo Ana Terra começou a esperar... Esperava notícias da guerra; esperava a volta do filho. Se era dia, desejava que caísse a noite, porque dormindo esquecia a espera” (VERISSIMO, 2004, p.180).

O enredo de *O tempo e o vento* não é linear, por isso, logo após tratar de Bolívar, a narrativa volta ao cerco do Sobrado, que aconteceu muito tempo depois, Maria Valéria e Licurgo, filho de Bolívar, estão no casarão. Ela reflete: “Maria Valéria cruza os braços, aperta os contra o estômago, que lhe dói desde a noite anterior. Quantas horas faz que não come? Vinte e quatro? Trinta? Mas o pior de tudo é não poder dormir, descansar, esquecer...” (VERISSIMO, 2004, p.176). Vê-se que, para ela, pior que tudo é não poder olvidar o que está acontecendo.

Como no restante da trilogia, em *O Retrato* o enredo é anacrônico, por isso inicia com os filhos de Rodrigo já adultos, passa à juventude dele, depois para falar de sua infância, ora de sua velhice, retornando à sua maturidade, e assim por diante. Logo, é abordado o tempo anterior ao casamento de Rodrigo com Flora Quadros, e como ele andava impaciente por desejar

mulheres. E o método que ele escolhe para esquecer é dormir: “O melhor é dormir, esquecer, tratar de resolver o problema de outra maneira”; ou, falando para si mesmo: “Dorme, homem, dorme e esquece” (VERISSIMO, 1979, p.200). Dormir já fora empregado por Clarissa, por Vasco Bruno, por João Benévolo e por Ana Terra, constituindo um método recorrente na produção romanesca de Erico Verissimo.

A narrativa de *Noite* já tem como centro de discussão o esquecimento absoluto, ou seja, a amnésia. A personagem principal é um homem desmemoriado que caminha pela cidade. Porém, mesmo passando todo o enredo tentando lembrar-se de quem é, de sua procedência, depois que logra suas lembranças, deseja esquecê-las para ter paz: “Mais que nunca ele sente o quebrantamento do corpo. Mais que nunca deseja um aconchego humano, um abrigo seguro, uma cama fofa, o acalento duma voz amiga, um sono profundo, o esquecimento, a paz...” (VERISSIMO, 1980, p.129).

O enredo de *O prisioneiro* difere dos demais já analisados porque se nota que, mesmo buscando refúgio no esquecimento, e usando métodos semelhantes aos de outras personagens, como pensar na pessoa amada, beber, caminhar, dormir, ele não é atingido. Nunca se logra esquecer as mazelas, mesmo que momentaneamente, como no excerto abaixo, em que o tenente almeja dormir para esquecer, mas não consegue: “Se pudesse dormir e esquecer tudo aquilo! Fechou os olhos. Voltava-se agora à mente a face de K. morta na sarjeta: uma queimadura horrenda no pescoço, uma larga mancha escura no queixo, os cabelos chamuscados... Tentou, mas em vão, apagar aquela visão da memória” (VERISSIMO, 1975, p.129). Ou, em outra ocasião, reflete: “Pensava na mulher e no filho, e de repente desejava intensamente estar com eles, voltar para casa, esquecer para sempre aquela terra e aquela guerra” (VERISSIMO, 1975, p.130).

Outra vez deseja dormir para esquecer, mas como nunca o conseguiu, conclui: “O melhor era ir para o quarto, deitar-se, procurar esquecer, dormir... Ou meter uma bala na cabeça e acabar com tudo de uma vez” (VERISSIMO, 1975, p.191). Nota-se o quanto as lembranças são maléficas, e como ele não é capaz de olvidá-las, chega a pensar numa solução drástica.

Segundo Paul Ricoeur (2007), um dos motivos para se querer esquecer determinados fatos é a busca do prazer. Sem levar em consideração o esquecimento comandado e manipulado, deseja-se olvidar algo que, de alguma maneira, é um bloqueio ou um trauma, algo que impede a alegria. Segundo Freud, em *Além do princípio do prazer* (1920), evitar o desprazer é a motivação de todo ato humano, ele afirma que:

Na teoria da psicanálise não hesitamos em supor que o curso tomado pelos eventos mentais está automaticamente regulado pelo princípio do prazer, ou seja, acreditamos que o curso desses eventos é invariavelmente colocado em movimento por uma tensão desagradável e que toma uma direção tal, que seu resultado final coincide com uma redução dessa tensão, isto é, com uma evitação de desprazer ou uma produção de prazer (FREUD, 1920 p.6).

A NECESSIDADE DO ESQUECIMENTO

Iván Izquierdo salienta que cada um de nós é o que é porque tem memória, porque lembra de determinados acontecimentos e não de outros. O esquecimento é o aspecto mais importante da memória, porque a determina e a faz vívida, cada novo esquecimento modifica uma antiga lembrança, ou abre espaço para uma que estava recalcada: “Assim podemos afirmar que houve algo seletivo e proposital em nosso esquecimento. Nossa mente nos fez perder muitas coisas, entre elas várias que nos são caras e/ou foram importantes. Mas conservamos muitas outras, com as quais vivemos e seguimos em frente” (IZQUIERDO, 2004, p.17).

Conforme o autor, além dos tipos, há formas de esquecimento, duas delas consistem em tornar as memórias menos acessíveis, mas sem perdê-las por completo: a extinção e a repressão. As outras duas são perdas reais, uma por bloqueio e a outra por perda de informação. Os casos supramencionados encontrados na produção romanesca de Erico Verissimo consistem em esquecimento momentâneo, são mais uma vontade de olvidar do que o apagamento de uma lembrança. Este ocorre de maneira involuntária, e sempre que há desejo de esquecimento, quando se busca um refúgio que afaste uma memória, ela é apenas sufocada, e pode voltar à tona indiscriminadamente.

Iván Izquierdo, assim como Harold Weinrich, afirma que esquecer é uma arte, enfatizando que isso ocorre quando atingimos a maturidade e somos capazes de selecionar informações e lembranças a serem recordadas em determinado momento. Porém, não é tão simples, os caminhos da memória ainda são um mistério, mesmo para os estudiosos do cérebro humano. Muitas vezes, o olvido independe da vontade e, quando se deseja o apagamento, ele não ocorre. O que se pode fazer é tentar se refugiar das lembranças, como fizeram as personagens de Erico Verissimo, a saber, Ana Terra, Clarissa, Rodrigo, Maria Valéria, Noel, João Benévolo, Eugênio, Vasco, o desconhecido de *Noite* e o tenente.

Ainda conforme Iván Izquierdo (2004), o esquecimento, a vontade de olvidar e a permanência, ou não, de memórias, estão relacionados às emoções, ou seja, depende de onde, quando e como determinado fato aconteceu, e, principalmente, o grau de importância afetiva que determinada reminiscência tem é que determinará sua latência.

As personagens analisadas das obras de Erico Verissimo, que buscam dormir para olvidar, têm dificuldade de esquecer o que desejam justamente porque tais lembranças estão associadas a episódios altamente importantes de suas vidas. Clarissa, por exemplo, quer esquecer a morte do pai e a imagem dele num caixão. Obviamente essa memória a acompanhará por muito tempo, sendo necessário muito esforço para tirá-la do centro de atenção e, não raras vezes, ela retornará. Segundo o estudioso, “Gravamos melhor, e temos muito menos tendência a esquecer, as memórias de alto conteúdo emocional” (IZQUIERDO, 2004, p.37).

João Benévolo tem uma vida infeliz e por isso, é atormentado pelas lembranças da sua situação profissional e conjugal, o esquecimento é quase impossível, na medida em que ele vivencia diariamente o que mais deseja olvidar. A situação de Noel é semelhante, pois ele também é infeliz no casamento e nas suas atividades. Assim, não é capaz de esquecer esses empecilhos, buscando no sono um refúgio. Eugênio, talvez a personagem mais infeliz de todas as analisadas, traz uma carga emocional enorme, que assola seus pensamentos constantemente. Almejar ao esquecimento do passado e do presente é seu maior intuito. Vasco está na Guerra Civil Espanhola, que, como todo conflito bélico, é lugar de sofrimento, morte, destruição, entre outros. À propósito, Paul Ricoeur (2009) afirma que as guerras são orgias do esquecimento pois, quando uma pessoa está envolvida diretamente com o conflito, para sobreviver, necessita esquecer sua vida de outrora, ao passo que, findo o conflito, tudo que se deseja é olvidar os horrores que vivenciara. Com Vasco não foi diferente, nessa dialética emocional e mnemônica, ele, muitas vezes, buscou no sono um refúgio. Maria Valéria se assemelha a Vasco, pois, em meio ao cerco ao sobrado, no qual sofre privações e medo, quer dormir para esquecer a fome, o frio, o conflito, o fato de seus parentes estarem envolvidos e em perigo.

Rodrigo, oriundo de *O Retrato*, é uma personagem complexa e intempestiva, não gosta de ser contrariado e questionado, e, quando os acontecimentos diferem de suas vontades, busca refúgios para esquecer, como dormir, entre outras maneiras. Ele deixa nítido o que afirma Iván Izquierdo acerca das emoções porque ele e sua memória são controlados por elas.

A personagem de *Noite* sofre pela amnésia, para ele é difícil esquecer que não se lembra de nada, dessa forma, o sono traria algumas horas de paz e refúgio para isso. O Tenente de *O Prisioneiro* tem poucos motivos para querer cultivar lembranças, a sua carga emocional é quase que predominantemente negativa, ao ponto de querer não apenas dormir para esquecer, mas se suicidar.

Se seguirmos o raciocínio de Iván Izquierdo (2004) acerca dos motivos da permanência de determinadas lembranças, em todos os episódios supramencionados houve forte comprometimento emocional, com resultados neuro-humorais e hormonais. Por isso essas

lembranças persistem e necessitam de uma verdadeira “arte do esquecimento” para afugentá-las. É um mecanismo de defesa criado pelas personagens que selecionaram recordações traumáticas ou hostis e tentam impedi-las de virem à tona, mesmo não sendo bem-sucedidos na medida em que elas retornam. Segundo Iván Izquierdo: “A arte de esquecer ou, no caso, a arte de não saturar os mecanismos da memória, mais uma vez se apresenta a nós como algo inato, algo que nos beneficia de maneira anônima, pois nos impede de naufragar em meio às próprias memórias” (IZQUIERDO, 2004, p.97).

À GUIA DE CONCLUSÕES

O ato de dormir é a maneira mais recorrente que as personagens dos romances de Erico Verissimo usam como refúgio para tentar esquecer. Dormir para refugiar-se de lembranças indesejáveis, e sendo o que as personagens mais praticam, demonstra que elas são impotentes em relação à força da memória, e em relação ao passado avassalador, que vai corroendo o presente e o porvir, segundo Henri Bergson (2000). Dormindo elas podem realmente ter um momento de paz, uma pausa das lembranças que as atormentam, pois as outras formas de se evadir que aparecem nos romances de Erico, como pensar na mulher ou homem amado, ler e escrever, escutar música, caminhar, ser boêmio, embriagar-se, etc., afastam as memórias fugazmente, ao passo que dormir é mais eficaz, mesmo que por algumas horas.

Clarissa, Vasco, Noel, João Benévolo, Eugênio, Rodrigo, Maria Valéria, Ana Terra, o protagonista de *Noite*, o Tenente de *O prisioneiro*, são personagens que se diferem muito em suas ações e nos enredos dos quais fazem parte, não obstante se assemelham na impossibilidade de esquecer episódios negativos ao ponto de se entregar ao sono para isso. Esquecer, voluntária ou involuntariamente, e fazer disso uma arte, é intrínseco do ser humano, é uma questão de adaptação e sobrevivência. Alguns apenas seguem o fluxo, outros o fazem com consciência e com métodos próprios, como as personagens analisadas.

REFERÊNCIAS

BERGSON, Henri. *Matéria e memória*: Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Trad. Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREUD, Sigmund. *Além do princípio do prazer*. Rio de Janeiro: Imago, 1920.

IZQUIERDO, Iván. *A arte de esquecer*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Trad. de Alain François et al. Campinas: Editora UNICAMP, 2007.

VERISSIMO, Erico. *Caminhos Cruzados*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. *Um lugar ao sol*. 35. ed. São Paulo: Globo, 2000.

_____. *Olhai os lírios do campo*. São Paulo: Globo, 2001.

_____. *Saga*. São Paulo: Círculo do Livro, 1987.

_____. *O Continente*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. v.1.

_____. *O Retrato*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. v.1.

_____. *Noite*. 12. ed. Porto Alegre: Globo, 1980.

_____. *O Prisioneiro*. Porto Alegre: Globo, 1975.

WEINRICH, Harald. *Lete: Arte e crítica do esquecimento*. Trad. Lya Luft. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

OS SUJEITOS E OS SENTIDOS FEMINISTAS E ANTIFEMINISTAS

Maria Daniela Leite da Silva (UFRGS)

Nos últimos anos, alguns discursos adquiriram visibilidade e robusta militância. Muito de tal fato se deve ao surgimento das mídias sociais, fenômeno indissociável do nosso cotidiano. Variadas vozes, antes, caladas, silenciadas ou circunscritas ao anonimato, atualmente, além de ouvidas, ganharam também seguidores. Movimentos como o feminismo e suas mais variadas vertentes ressurgiram ressignificados pelas contingências contemporâneas. As pautas feministas reivindicativas foram readaptadas segundo e seguindo as demandas hodiernas. As discussões acaloraram-se e extrapolaram o espaço virtual tomando as ruas e angariando seguidora(e)s. A *argumentação pretensamente livre*, o *compartilhamento* e a *reduplicação* de determinados dizeres passou então a gerar polêmicas.

Se por um lado, as feministas lograram mais espaços para exigir a obtenção de seus direitos, por outro, algumas mulheres gozando da mesma possibilidade de visibilidade em ambiente virtual tomaram a palavra para expressar seu repúdio ao feminismo de modo geral. Autodenominando-se antifeministas, estas mulheres mostram-se decididas a ter suas vozes também ouvidas. Criam *blogs*, *vlogs*, páginas em redes sociais e, apesar da contradição que seus discursos podem significar para alguns, elas acreditam que, de fato, o feminismo não as representa. Assim sendo, rechaçam-no. As antifeministas estabelecem relações de forças e de sentidos com o propósito de *desmascaramento* dos discursos feministas.

As posições de sujeito assumidas nos espaços específicos de determinados *blogs* levaram-me às seguintes indagações: Como se apresentam os discursos antifeministas? Quais são as redes de sentidos em cada uma das formações discursivas antifeministas e feministas?

Tendo como suporte teórico a Análise de Discurso pêuchetiana busco compreender como os discursos antifeministas se articulam. Para tanto, estabeleço um cotejo entre discursos verificados nos espaços dos *blogs Mulheres Contra o Feminismo e Escritório Feminista*, representantes das correntes antifeministas e feministas respectivamente.

Para a realização deste estudo, julguei ser conveniente a apresentação de certos conceitos caros à compreensão da teia que compõe o discurso, quais sejam: Sujeito, sentidos e formações discursivas. Essencial é ressaltar que determinadas definições possuem contornos próprios quando deslocadas para o campo da Análise do Discurso, como é o caso do que se compreende pelo sujeito para esta teoria.

O sujeito para a AD não remonta a um ser de carne e osso, plenamente consciente de suas ações, ele é um lugar social, uma posição entre outras. Segundo Leandro Ferreira (2005, p.20) “a posição-sujeito é o resultado da relação que se estabelece entre o sujeito do discurso e a forma-sujeito de uma dada formação discursiva”.

Quando compartilhamos da ideia de um sujeito como lugar dentro dos discursos, lembramos que os sentidos nada mais são que processos de atribuição feitos por estes mesmos sujeitos advindo daí a constatação de que os sentidos não são fixos ou prontos, eles são moventes e se constroem em espaços discursivos. Como mencionei anteriormente a definição do que seja a posição-sujeito para a Análise do discurso, acredito ser pertinente também esclarecer em que consiste a noção de forma-sujeito. Conforme Courtine 1981, p.51 apud Indursky, 2002, p.2 a forma -sujeito é “o conjunto de diferentes posições sujeito em uma formação discursiva como modalidades particulares de identificação do sujeito da enunciação ao sujeito do saber (...)”. No momento em que realizava a análise das sequências discursivas, pude constatar como os sujeitos, ocupando determinadas posições, atribuem certos sentidos em detrimento de outros. A observação e análise dos movimentos de sentidos acontecendo dentro uma materialidade linguística (espaço dos dois blogs analisados), torna evidenciável os postulados da AD. Entretanto, é necessário reconhecer também que para todo o sentido há, na realidade, um efeito de sentido, isto é, o sentido não pertence a mim ou está colado a uma palavra, ele é um efeito, não sendo, desta forma, único e podendo sempre se modificar/deslizar. Um mesmo enunciado pode ter sentidos diferentes dependendo da formação discursiva na qual o encontramos. Por não possuírem autonomia, os sentidos não existem por si só, são produzidos por meio de um processo que para a sua compreensão demanda que saibamos em que consiste uma formação discursiva. Pêcheux e Fuchs (1993, p.166) postulam que “as formações discursivas determinam o que pode e deve ser dito (...) a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes”.

É possível dizer que os sujeitos se significam a partir das formações discursivas em que se inscrevem, ou ainda, é por estarem inscritos em determinadas FD's e não em outras, que os sujeitos produzem alguns dizeres em detrimento de outros que lhe passam a ser então interditados. Segundo Indursky (2007, p.79) “é através da relação do sujeito com a formação discursiva que se chega ao funcionamento do sujeito do discurso”. Para as feministas, por exemplo, o fato de ter ou não pelos em algumas partes do corpo é apenas uma questão de escolha pessoal, que em nada afeta sua condição de mulher. Já para as antifeministas a

manutenção de pelos em específicos lugares do corpo feminino, como as axilas, por exemplo, é algo inadmissível, visto com flagrante ojeriza. Gesto que tem o intuito apenas de *imitar* o corpo masculino.

Através destes posicionamentos antagônicos, em que cada sujeito atribui sentidos diferentes a uma mesma questão, decidi delimitar a existência de duas formações discursivas em minhas análises. Contudo, nada impede que este gesto de analista seja questionado, sendo tão somente um gesto, não se encontra, pois acabado/fechado. Talvez, adotado outro procedimento analítico, seja possível dizer que exista apenas uma FD (FD da mulher, por exemplo), e que nela possam (co)existir posições feministas e antifeministas. Uma formação discursiva se constitui sobre o ideológico e o histórico concomitantemente, ou ainda segundo as palavras de Pêcheux (1995, p.213) “toda a prática discursiva está inscrita no complexo contraditório - desigual - sobreterminado das formações discursivas que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas”. Os sentidos no interior de uma FD não são meramente atribuições linguísticas, eles estão relacionados a uma exterioridade, a uma conjuntura histórico-social, ao lugar social em que o sujeito está inscrito. Este trabalho é um efeito de sentido entre outros, por isso, sempre haverá outras possibilidades de leitura.

O tecido que compõe, cobre e recobre os fios do discurso, sejam estes de aliança ou antagonismo, paulatinamente vai se construindo e aos poucos ganhando forma. Os construtos teóricos vão sendo acionados pelo analista juntamente com a incorporação dos processos de urdidura discursiva com os quais ele vai se deparando. Dentro da perspectiva teórica estudada (AD) é possível observar que grande parte das definições constitui-se por estabelecer uma relação de entrelaçamento, ou seja, quando mobilizamos determinada noção, outras se fazem igualmente imprescindíveis para que compreendamos como se apresentam os discursos aqui analisados. É possível dizer que os sujeitos antifeministas estabelecem relações de forças e de sentidos com os sujeitos feministas, logo importa ressaltar que: Quando mencionamos as relações de sentido, estamos remontando às relações que se estabelecem entre estes discursos. Já quando falamos em relações de forças estamos nos referindo aos sujeitos bem como nas posições que estes ocupam no interior de um FD.

Pensando em sujeitos chegamos então na relação que este mantém com a língua, como ela o afeta e é afetada. A língua constitui-se por ser a materialidade com que trabalharemos no estudo aqui proposto. A noção de língua é outro ponto em que a AD realiza leitura diferente daquela que nos acostumados a fazer na maioria das vezes. Orlandi (1996, p.28) fala sobre como a língua é entendida à luz dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso e elabora:

Em nível de língua como sistema autônomo, o funcionamento só nos permitiria o repetível formal (...) as regularidades que comandam formalmente o funcionamento da linguagem: as sistematicidades sintáticas, morfofonológicas. Para compreendermos o funcionamento do discurso (...) é preciso fazer intervir a relação com a exterioridade, ou seja, compreendermos a sua historicidade, pois o repetível, no que tange o discurso é histórico e não formal.

Assumindo que os elementos linguísticos e os sentidos trazem consigo a história e a exterioridade, consideramos a possibilidade de ressignificação e mobilidade da língua. Do contrário, se ignorarmos a determinação histórico-social e tratarmos a língua como um objeto cerceado em normas e postulados, estaremos incorrendo na tentativa de uma *regularização dos sentidos* ignorando deste modo as mudanças linguísticas e os sempre possíveis deslizamentos (assim descritos pelo viés discursivo). Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional. Se não se escamoteia essa dimensão, é claro que não se pode conceber a língua como simples “instrumento de comunicação”.

A seguir, passo à análise das Sds (Sequências Discursivas). Estas Sds foram extraídas dos blogs: “Mulheres contra o feminismo” e Escritório feminista”.

AS ANÁLISES

Foram selecionadas quatro SDs para este trabalho. Duas delas dizem respeito aos posicionamentos feministas e outras duas remetem a posições antifeministas. As Sds foram analisadas aos pares (antifeministas e feministas).

Blog Mulheres contra o feminismo - SD1:

Feministas são obcecadas por pelos nas axilas. Crescer os cabelos da axila e pintar tornou-se uma declaração feminista contra “o aspecto silencioso ou apagado do corpo das mulheres”. As feministas também fazem isso porque “os homens não depilam a axila” e feministas querem ser iguais.

Blog Escritório feminista - SD2:

Feministas são contra a depilação? Feminismo não é revista feminina que tem regrinhas sobre como devemos nos vestir, o que devemos fazer, o que podemos fazer o que não podemos fazer e outras 1001 “dicas” para agradar seu homem. Aliás, o feminismo quer justamente pegar todas estas regrinhas, picotar em mil pedacinhos, jogar no chão e sambar em cima. Depilar, fazer as unhas, alisar o cabelo, usar salto alto e essas coisas que definiram como “femininas”, nada disso deve ser feito por obrigação. Depila quem quer. Uma feminista não se define pela quantidade de pelos que tem no corpo.

Primeiramente, creio que seja importante lembrar que os discursos aqui apresentados sob forma de sequências discursivas só se tornaram possíveis, pois adquiriram materialidade na/pela língua. Dito de outra forma, só foi possível a estes sujeitos tomarem suas posições e produzirem seus discursos, pois tiveram a materialidade da língua. As atribuições de sentidos, tão marcadamente antagônicas nas sequências aqui analisadas, só existem, pois existiram sentidos outros, anteriores aos mesmos e que, em certa medida, criam condições para que o que está sendo dito tenha respaldo. Podemos afirmar segundo Indursky (1998, p.12), “trabalhar com o sentido e sua opacidade conduz a examiná-lo à luz da ou da(s) Formação(ões) Discursiva(s) com que tais sujeitos se relacionam, o que conduz a considerar não o sentido, mas os efeitos de sentido”.

O senso-comum construiu e sedimentou um imaginário de que mulheres não devem ter pelos em determinadas partes do corpo (caso aqui exemplificado como pelos nas axilas). Entretanto, inscritas em uma nova formação discursiva, algumas mulheres – notadamente as feministas – lutam para que esta construção um tanto arbitrária, segundo as mesmas, seja relativizada. As feministas reivindicam o direito de manter ou não os pelos nas axilas bem como em qualquer outra parte do corpo. Esta seria uma decisão pessoal e intransferível, não cabendo à sociedade ou aos homens mais particularmente decidir se elas devem ou não ter pelos.

Do outro lado da discussão, estão as antifeministas que acham absurdas as colocações feministas de serem ou não peludas cabendo só a elas esta decisão. Afirmam que esta *escolha* seria apenas uma tentativa de mimetizar o comportamento masculino. Posicionando como *pertencedoras* de um gênero antagônico ao masculino, podemos perceber que as antifeministas veem nos pelos corporais reminiscências do corpo masculino, corpo com o qual não desejam ter semelhanças. Para as antifeministas, cada gênero deve possuir especificidades e características próprias e bem demarcadas.

Os sujeitos por mim analisados – tanto antifeministas, quanto feministas – são historicamente determinados, ou seja, são posições opostas que trazem consigo as marcas das condições de produção do lugar de que falam. O lugar social de que falam as antifeministas é diferente do lugar social de onde emergem os discursos feministas, pois as condições de produção destes sujeitos são divergentes.

Blog Mulheres contra o feminismo - SD3:

São as feministas e suas seguidoras que dizem: “Não há limites, não há nada errado, tudo é permitido, o casamento homossexual é normal, mudar o sexo de

crianças é algo normal, pedofilia, incesto, múltiplos cônjuges, bestialidade, aborto”.

Blog Escritório Feminista - SD4:

Mulheres são pessoas. Todas as pessoas merecem ter sua identidade respeitada.

Através da inscrição nas formações discursivas os sujeitos têm seus discursos regulados – há aquilo que pode e deve ser dito, mas também o que não pode e não deve ser dito. E é na comparação entre estas duas Sds que o que acabamos de afirmar parece se tornar evidente. Para as antifeministas, as demandas feministas *apregoam* a bestialidade. Segundo elas, não haveria limites e assim o caos estaria instaurado. Sob a ótica antifeminista, casamentos homoafetivos e a *simples* existência de pessoas transgênero são considerados *desvios*, ou até mesmo aberrações sociais. Os discursos antifeministas que clamam a inexistência de limites por certo sentem necessidade de padronizações e cerceamentos, logo, para elas os limites sociais são importantes e devem ser mantidos.

Do lado discursivo das feministas, o que se depreende é tão somente um clamor para que os direitos dos seres humanos – entendidos de maneira ampla – sejam respeitados. Com um dizer bastante generalizante, as feministas apenas referem e lembram que, na qualidade de mulheres elas antes são também pessoas e como tal, desejam ser respeitadas. Não importa às feministas se a mulher é trans, se é homossexual, gorda, magra, rica ou pobre. No discurso das feministas nenhuma destas classificações é lembrada, ao contrário do que se observa no discurso das antifeministas.

Os discursos antifeministas *usam* os discursos feministas com o intuito de desmascaramento, mas, na verdade, o que ocorre é uma apropriação dos dizeres feministas. Deste fato, advém um deslizamento de sentidos. Inscritas em uma formação discursiva diferente da formação discursiva feminista, as antifeministas ocupam uma posição sujeito que não lhes permite ser possível dizer que é aceitável o casamento entre pessoas do mesmo sexo, por exemplo. Dentro da formação discursiva antifeminista, os sentidos atribuídos ao casamento homoafetivo é interditado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este pequeno estudo, estribada nos pressupostos da Análise de Discurso, creio que seja possível tecer algumas asserções: Em AD, sempre que falamos em sujeito devemos lembrar que ele é historicamente constituído, ou seja, este sujeito fala de uma posição

social e sempre sob determinadas condições de produção. Antifeministas e feministas falam de lugares sociais diferentes e com condições de produção também distintas. Seus discursos parecem falar sobre o mesmo assunto, entretanto, suas posições-sujeito levam-nas a atribuições de sentido bastante antagônicas. Ser um *sujeito histórico* implica estar inscrito em uma Formação Discursiva e relacionar-se com os sentidos ali produzidos. Os discursos antifeministas e feministas são regulados conforme a formação discursiva a qual pertencem. O que estas mulheres dizem, sejam elas antifeministas ou feministas estará sempre relacionado com a formação discursiva na qual estejam inscritas.

REFERÊNCIAS

INDURSKY, Freda. *A Análise do Discurso e sua inserção no campo das ciências da linguagem*. In: Cadernos do IL, 20, dez.de 1998. Porto Alegre. Instituto de Letras/UFRGS.

_____. *Análise do Discurso: Apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

_____. *A noção de sujeito em análise do discurso: do desdobramento à fragmentação*. In: Anpoll. Encontro Nacional (15:2000: Niterói, RJ). Anais do Anpoll. Niterói: Anpoll, 2002. 1CD-ROM. 7p.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (org). *Glossário de Termos do Discurso*. Porto Alegre:UFRGS. Instituto de Letras, 2005.

ORLANDI, Eni Pucinelli. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas Ed. Unicamp, 1993.

REFERÊNCIAS DE ANÁLISE

VALEK, Aline. O que as feministas defendem. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/blogs/escritorio-feminista/faq-feminista-8961.html>> Acesso em 05 de novembro de 2017.

BLOG MULHERES CONTRA O FEMINISMO. Top 10 mais nojentas e repugnantes ideias feministas. Disponível em:<<https://mulherescontraofeminismo.wordpress.com/2015/12/30/top-10-das-mais-nojentas-e-repugnantes-ideias-feministas/>> Acesso em 05 de novembro de 2017.

ESTRATÉGIAS DE VULGARIZAÇÃO DA TERMINOLOGIA MÉDICO-CIENTÍFICA NA COBERTURA DA EPIDEMIA DE MICROCEFALIA CAUSADA PELO ZIKA VÍRUS

Dra. Mariana Giacomini Botta (UNIRITTER)

INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresenta-se um estudo inicial do vocabulário usado pela imprensa brasileira on-line na cobertura do episódio que ficou conhecido como “epidemia de microcefalia causada pelo zika vírus”, que foi amplamente noticiado no Brasil no segundo semestre de 2015. Neste mesmo ano, em maio, foi confirmado pela primeira vez no país o diagnóstico de uma doença parecida com a dengue, causada pelo vírus zika, em estados do Nordeste. Meses depois, neuropediatras de Pernambuco, começaram a observar a ocorrência de muitos casos da febre zika e, ao mesmo tempo, um aumento no nascimento de bebês com microcefalia congênita. Em novembro, foram confirmadas evidências que ligavam o vírus zika a alguns dos casos de microcefalia em recém-nascidos.

A maior parte dos acontecimentos cotidianos chega à população por meio das notícias divulgadas pela imprensa, o que não foi diferente no caso da descoberta da relação entre o vírus zika e a microcefalia. O trabalho jornalístico consiste basicamente em ouvir os envolvidos e as testemunhas dos fatos ocorridos e transmitir o que dizem, de forma clara e objetiva, às pessoas. Em reportagens sobre temas complexos, como os que envolvem economia, saúde, ciência, entre outros assuntos, além da transmissão da informação, o jornalista precisa ouvir especialistas e tornar o que eles falam mais claro, para que possa ser bem compreendido pela população.

Esse processo de simplificação do conhecimento especializado, para torná-lo acessível a não especialistas, envolve diferentes estratégias linguísticas e discursivas, que fazem parte do processo de vulgarização.

A vulgarização científica [...] é considerada como uma atividade de difusão, para o exterior, de conhecimentos científicos já produzidos e em circulação no interior de uma comunidade mais restrita; essa difusão se realiza fora da instituição escolar/universitária e não pretende formar especialistas, isto é, não tem o objetivo de ampliar a comunidade de origem (AUTHIER, 1982, p. 34 *apud* DELAVIGNE, 2001)

O uso de termos por não especialistas costuma ter como consequência mudanças de sentido, uma vez que as unidades lexicais especializadas podem perder algumas das características que possuem no discurso de especialidade, sobretudo no que diz respeito à precisão. Por isso, os objetivos desta pesquisa são identificar e descrever os mecanismos de “migração” dos termos da linguagem de especialidade para o uso corrente, para verificar as mudanças de sentido sofridas pelos termos na passagem para a linguagem não-especializada.

Jornalistas que cobrem saúde não são profissionais da saúde, não têm conhecimento aprofundado da área, mas têm a missão de escutar especialistas e “traduzir” o que eles dizem em linguagem especializada para a linguagem corrente, de modo que o público leigo possa compreender os conteúdos. Por isso, três questões conduzem este estudo: (1) Como os jornalistas tentam tornar os termos da área da saúde “mais claros” para o leitor comum?; (2) Estes mecanismos têm como efeito a mudança de sentido dos termos, com perda de informação?; (3) Existem razões linguísticas e/ou discursivas que possam justificar essas mudanças de sentido?

Nesta primeira etapa da pesquisa, o interesse linguístico está relacionado com a estrutura lexical dos termos e seu funcionamento em discurso, com foco nos processos de reenunciação. Para a realização do estudo, foi elaborado um *corpus* de textos jornalísticos publicados em dois portais da internet brasileira, UOL (uol.com.br) e G1 (g1.globo.com), pertencentes respectivamente às empresas Folha de S. Paulo e Globo, entre 1º de outubro de 2015 e 29 de fevereiro de 2016, época em que houve maior atenção do noticiário às manifestações do vírus zika. Foram recolhidos 204 textos, 89 publicados no portal UOL e 114 no G1, totalizando mais de 139 mil palavras.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Toda língua tem peculiaridades ligadas às diferentes esferas de comunicação e contextos de uso, por isso, é preciso entender como ela funciona em cada situação, de modo a encontrar as formas mais adequadas de utilizá-la, o que implica, muitas vezes, algum tipo de adaptação. Em alguns adventos da vida cotidiana, essa adequação pode levar ao comprometimento da clareza da informação que é transmitida, principalmente em situações de comunicação em que há diferenças quanto ao nível de conhecimentos dos interlocutores sobre o assunto.

Nas diversas áreas do saber, a comunicação entre especialistas leva ao desenvolvimento de vocabulários técnicos que, de acordo com Guilbert (1965), é definido em função de um conjunto de atividades particulares, às quais um conjunto de termos correspondentes dá expressão linguística. Para este autor, uma atividade técnica pode ser definida no plano lexical

por um vocabulário particular, e as unidades terminológicas estabelecem entre si um campo semântico, revelando seu valor significativo de acordo com a relação que estabelecem umas com as outras dentro de um domínio de saber. No discurso do especialista, o termo

tem um valor de significação, se não diferente, ao menos outro, para o erudito e o técnico, de um lado, e para o não especialista, de outro. No discurso do especialista, ele se encontra realizado nos enunciados com a completude dos semas que constituem sua definição científica. (GUILBERT, 1973, p. 13, *tradução nossa*)

De acordo com Krieger e Finatto (2004, p. 95), o termo é o elemento linguístico que constrói a manifestação lexical dos saberes especializados, e é através desse léxico especializado que as diversas áreas técnicas, científicas e tecnológicas comunicam os conhecimentos que as caracterizam. O termo é conceitualizado pelo falante-especialista conforme as necessidades comunicativas daquela área, mas pode ser desconhecido para a maioria da comunidade linguística e, por isso, está sujeito a diferentes interpretações do destinatário, uma vez que “os termos circulam, eles não permanecem confinados nos discursos especializados [...]” (DELAVIGNE, 2001, p. 82).

As linguagens de especialidade, usadas em esferas sociais específicas, ligadas a atividades profissionais ou tecnológicas, muitas vezes precisam ser usadas na transmissão de informações para um público não especializado. Com a divulgação científica, operada com o auxílio dos meios de comunicação, palavras, antes restritas ao ambiente profissional de médicos, cientistas, economistas, etc. passam aos poucos a fazer parte do repertório da língua corrente, falada pela maior parte da população. Quando este vocabulário entra na língua corrente, sofre um processo de vulgarização, adquirindo novos significados, e os termos perdem seu caráter monossêmico.

Ao serem emprestadas à língua comum, unidades lexicais terminológicas admitem uma redefinição de seus significados. Isso ocorre, segundo Peytard (1984, p. 5), porque, na vulgarização, o agente da reformulação não é o mesmo que produz o discurso-fonte (enunciado de origem), é um terceiro, no caso deste estudo, o jornalista.

A ciência passa pela linguagem. Ela nunca está fora da língua. Ela se formula, se enuncia e, sobretudo, se edita. [...] A vulgarização permite, por meio da língua, construir uma forma de conhecimento. (DELAVIGNE, 2001, p. 47)

Segundo Löffler-Laurian (1983, p. 9-14), o vocabulário especializado pode adquirir sentidos mais ou menos precisos, dependendo do grau de especialização do discurso em que é empregado, como o “discurso científico especializado” (em que emissor e receptor são

especialistas de uma mesma área, compartilham dos mesmos conhecimentos e não têm dificuldade na intercompreensão), o “discurso de semi-vulgarização científica” (no qual o emissor é um especialista de alguma área científica, e o receptor, de nível universitário, tem uma cultura científica como base), e o “discurso de vulgarização científica” (em que há como emissor um jornalista que não realiza nenhum tipo de investigação científica e um receptor sem conhecimentos de base científica, que procura por informação de fácil acesso).

Ainda sobre os diferentes discursos, Dury (1999, p. 26) cita ideias de Wierzbicka (1985) sobre a existência de um “conceito mínimo” e de um “conceito máximo” do termo: “o especialista retém, logicamente, o conceito máximo do termo [...], e o não especialista, ao contrário, é quem adere ao conceito mínimo, mínimo vital, mas suficiente para a comunicação”. Estas pesquisadoras constataram que, quando um termo de especialidade é empregado por não especialistas, ele pode se comportar de duas maneiras: a) o seu sentido terminológico pode ser mantido; b) pode receber outros sentidos, e sofrer mudanças gramaticais ou pragmáticas.

Sobre o papel do jornalismo na vulgarização, Zamboni (2001, p. 50) lembra que o discurso jornalístico se desenvolve em contextos de produção completamente diferentes daqueles nos quais os conhecimentos científicos foram originados. Conflitos decorrentes de saberes dessemelhantes podem surgir dessa relação entre especialista e jornalista. É o especialista quem detém o conhecimento científico, e o jornalista constrói a informação, antes científica, em um diálogo apto a ser recepcionado por diferentes públicos.

Authier (1982, p. 34), considera os discursos de divulgação científica práticas de reformulação discursiva, uma vez que, é a partir de um primeiro discurso que o segundo se edifica, ou seja, o segundo discurso é produto do primeiro. Ela compara o discurso de divulgação científica a uma tradução. Por outro lado, Zamboni (2001, p. 93-94), nega a ideia de tradução, pois considera que o ato de passar um discurso da ciência para um discurso de divulgação resulta em um discurso novo e original. Para Orlandi (2001, p. 24), o discurso de divulgação científica não pode ser tratado como mera tradução da ciência, uma vez que a divulgação da ciência estabelece uma relação entre o discurso da ciência e o discurso jornalístico, resultado de um jogo árduo de interpretação entre ambos.

A passagem do vocabulário especializado para o geral, que se dá pela vulgarização, decorre de um processo, chamado por Meyer e Mackintosh (2000a; 2000b), de desteterminologização. Ele ocorre quando a utilização do termo por não especialistas leva a mudanças semânticas, gramaticais ou pragmáticas, o que acarreta a diluição de seu sentido terminológico original. Com a desteterminologização, as características “especializadas” se perdem no uso na língua corrente.

METODOLOGIA DE ANÁLISE

Além da elaboração de um *corpus* com textos jornalísticos publicados pelos portais UOL e G1, que tratam da descoberta da relação entre o vírus zika e a ocorrência de microcefalia em recém-nascidos (com mais de 139 mil palavras), para a identificação dos termos usados pelos jornalistas também foi necessário constituir um outro *corpus*, com textos acadêmicos (artigos, resenhas e revisão da literatura) sobre o zika vírus. Esses documentos foram localizados pela busca do site Google Acadêmico (scholar.google.com.br), limitada aos anos de 2015 e 2016, tendo sido recolhidos apenas os dez primeiros resultados dentre os textos em português com ocorrências de “zika + microcefalia”, totalizando 19,5 mil palavras.

Os dois *corpora* foram processados automaticamente de maneira individual, com o auxílio do *software TextStat - Simple Text Analysis Tool* (HÜNING, 2000-2014), que produz listas de frequência de palavras e concordâncias. Foram obtidos os seguintes dados:

Quadro 01 – Amostra das listas de frequências obtidas por meio do processamento automático dos *corpora* no programa TextStat

Corpus imprensa		Corpus científico	
UNIDADE	FREQ.	UNIDADE	FREQ.
Vírus	1328	Vírus	295
Microcefalia	1066	Zika	215
Doença	322	Infecção	186
Má-formação	208	Microcefalia	108
Infecção	206	ZIKV	86
Sintomas	178	Doença	68
Epidemia (s)	178	Transmissão	61
Síndrome (s)	150	RN	53
Surto	130	Diagnóstico	46
Citomegalovírus	24	Dengue	38

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

As listas de frequências indicam, ainda que de maneira bastante simplificada, que as palavras coincidentes (vírus, microcefalia, infecção e doença, entre outras) podem ser consideradas termos da área da saúde.

O passo seguinte foi a observação dos usos das unidades especializadas encontradas no *corpus* Imprensa, seguida pela identificação das estratégias de vulgarização usadas pelos jornalistas para tentar tornar os termos mais claros para os leitores. Para este estudo inicial, foi escolhida para a análise a unidade microcefalia. O levantamento das estratégias linguísticas e discursivas leva em consideração aspectos gráficos (como o uso de parênteses) e enunciativos (como a definição ou a reformulação).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este estudo mostra que a imprensa utiliza diferentes estratégias para explicar o termo microcefalia. Nesta seção, elas são descritas e ilustradas com exemplos retirados do *corpus* Imprensa:

A – Uso de parênteses:

(1) A relação dos casos de microcefalia (*cérebro menor do que o normal*) [...]. (UOL-24/11/2015)

(2) [...] zika tem relação com a microcefalia (*circunferência craniana menor do que 32 cm, que causa deficiência cognitiva*) [...].(UOL-28/01/2016)

No primeiro excerto, verifica-se que, entre os parênteses, é citada apenas a característica física principal da condição médica, enquanto no segundo há maior detalhamento, com a adição de informações sobre o tipo de deficiência a ela relacionada. Em nenhum momento há a citação de um hiperônimo, o que deixa em aberto o entendimento da microcefalia como uma síndrome, uma doença ou uma deficiência.

Segundo Mortureux (1993, p. 5), elementos tipográficos, como parênteses, podem funcionar como uma marca da atividade metalinguística ou metadiscursiva, principalmente de reformulação, sublinhando a relação entre o termo reformulado e a reformulação, com sugestão de uma definição.

B – Uso de travessão (—):

(3) [...] associado ao aumento do número de casos de microcefalia — *uma má-formação cerebral em fetos* — com 508 casos [...].(G1-23/02/2016)

(4) [...] pode ser um fator de risco de microcefalia —*uma má-formação craniana em recém-nascidos*. (UOL=18/02/2016)

O uso de travessão parece ter a mesma função que o dos parênteses, de indicar ao leitor que, na sequência, vem uma tentativa de definição do termo. Nos exemplos citados, verifica-se que, após ou entre os travessões é feita a indicação dos hiperônimos (má-formação) e do grupo de risco (recém-nascidos / fetos).

C – Definição depois de vírgula, a partir de um hiperônimo:

(5) [...] decretado estado de emergência em saúde por causa do aumento de casos de microcefalia, *malformação associada ao zika vírus* [...] (G1-11/12/2015)

A vírgula, outro elemento gráfico, também é um recurso bastante utilizado pelos jornalistas para explicar o termo microcefalia. Nesta ocorrência retirada do *corpus*, a informação que vem depois da vírgula apresenta, além do hiperônimo, uma possível causa da condição.

D – Frase definitória com hiperônimo:

(6) A microcefalia é uma síndrome que até agora era considerada rara. (UOL-02/12/2015)

(7) A microcefalia é uma condição rara em que o bebê nasce com o crânio do tamanho menor do que o normal. A malformação é diagnosticada quando o perímetro da cabeça é igual ou menor do que 32 cm.” (G1 - 13/01/2016)

A utilização de uma frase definitória, vista nos exemplos acima, formulada a partir de um hiperônimo e da indicação de incidência da doença, é uma reenunciação do discurso-fonte em um discurso dele derivado, destinada ao grande público. Trata-se de um tipo de paráfrase condensada, bastante simplificada e incompleta.

E – Definição de autoridade / especialista (discurso direto ou indireto):

(8) A OMS define a microcefalia como os casos em que a medida da circunferência da cabeça do bebê no nascimento fica abaixo do segundo percentil do tamanho padrão. (G1-04/12/2015)

(9) "A microcefalia é associada à infecção aguda, pelo o que sabemos atualmente [...], resumiu o especialista da Organização Pan-Americana de Saúde". (G1-04/12/2015)

A indicação da autoridade responsável pela definição e o uso de aspas, como pode ser visto nos excertos, mostram a intenção de atribuir a definição a alguém que tem propriedade para falar sobre o assunto. Entretanto, nos casos analisados, contribui pouco para a compreensão do conceito por leigos, por ainda adotar vocabulário especializado, como “segundo percentil” e “infecção aguda”.

F – Caracterização simplificada (destaque de uma das características):

(10) O primeiro sinal da microcefalia é o tamanho da cabeça menor do que a média. (UOL-16/02/2016)

Nota-se, neste exemplo, que a caracterização do termo é feita por meio da citação da principal característica física, o tamanho da cabeça.

G – Caracterização detalhada

(11) Além do perímetro cefálico diminuído, os bebês com microcefalia têm alterações no sistema nervoso central de uma forma difusa, a exemplo de calcificações cerebrais, lisencefalia - quando o cérebro é todo liso -, e hipogenesia - ou seja, desenvolvimento deficiente - de algumas estruturas cerebrais. (G1-26/12/2016)

Neste caso, diferentemente do anterior, são citadas diversas características da microcefalia e também o grupo mais suscetível. Na explicação de outros termos (lisencefalia e hipogenesia) é novamente usado o recurso gráfico dos travessões.

H – Generalização:

(12) [...] pela microcefalia e outras anormalidades neurológicas relacionadas ao zika vírus. (UOL—1/12/2015)

(13) [...] microcefalia pode ser apenas um dos danos neurológicos da síndrome fetal associada a zika. (UOL-04/02/2016)

Observa-se, nestas ocorrências, uma indicação ambígua de hiperônimo (anormalidade neurológica, dano neurológico), sem citação de características físicas.

O que mais chama a atenção, na identificação das diferentes formas de reformulação, é a falta de precisão dos hiperônimos escolhidos: má-formação, malformação, síndrome, condição rara, caso raro, anormalidade e dano neurológico.

Uma busca em todos os textos do *corpus* Imprensa mostra má-formação (ou malformação) como um dos hiperônimos usados pelos jornalistas: encontram-se as unidades má-formação (107 ocorrências), malformação (62), malformações (21) e más-formações (23). No *corpus* Científico há apenas ocorrências de malformação (8) e malformações (3), o que indica que essa forma, apesar de considerada sinônima pelo dicionário Houaiss (2001), é a mais utilizada de modo preferencial pelos especialistas.

Nos textos especializados, a definição de microcefalia é baseada no que diz a Organização Mundial da Saúde (OMS): um nascido vivo possui microcefalia quando o

perímetro cefálico é menor que dois ou mais desvios-padrão do que a referência para o sexo, a idade ou tempo de gestação. Alguns artigos citam também uma especificação do Ministério da Saúde, que considera a ocorrência de microcefalia em crianças com perímetro cefálico igual ou inferior a 32 cm.

Além disso, os hiperônimos síndrome, condição, caso, anormalidade e dano neurológico, usados pela imprensa, não são utilizados nos textos científicos. Isso mostra uma opção da imprensa pelo emprego de palavras de sentido mais geral, o que tem como consequência um apagamento de traços específicos, especializados, causando uma equivalência pouco precisa. Percebe-se que, nas estratégias identificadas neste estudo preliminar, a precisão do termo é mantida apenas na definição de autoridade ou especialista. Pode-se concluir, portanto, que as falas dos especialistas, que conferem credibilidade ao texto jornalístico, também garantem a manutenção da precisão dos termos, que acabam tendo seus sentidos diluídos em outros contextos de uso no discurso da imprensa.

REFERÊNCIAS

AUTHIER, J. La mise en scène de la communication dans des discours de vulgarisation scientifique. In: *Langue française: La vulgarisation*. Paris: Larousse, 1982, n°53, p. 34-47.

BERTOLLI FILHO, C. Elementos fundamentais para a prática do Jornalismo Científico. In: *Biblioteca on-line de ciências da comunicação* (BOCC), 2006. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/bertolli-claudio-elementos-fundamentais-jornalismo-cientifico.pdf>>. Consulta em 27 out. 2011.

DELAVIGNE, V. *Les mots du nucléaire: contribution socioterminologique à une analyse des discours de vulgarisation*. Rouen (França): Université de Rouen, 2001. Tese de Doutorado.

DURY, P. Les variations sémantiques en terminologie : étude diachronique et comparative appliquée à l'écologie. In: DELAVIGNE, V; BOUVERET, M. *Sémantique des termes spécialisés*. Rouen (França): 1999, Publications de l'Université de Rouen, p. 17-32.

DURY, P. The rise of carbon neutral and compensation carbone : a diachronic investigation into the migration of vocabulary from the language of ecology to newspaper language and vice versa. In: *Terminology*. Amsterdam (Holanda): John Benjamins, 2008, 14/2, p: 230–248.

GUILBERT, L. *La formation du vocabulaire de l'aviation*. Thèse de Doctorat en Lettres. Paris, Larousse, 1965.

GUILBERT, L. La spécificité du terme scientifique et technique. In: *Langue française*, 1973, n. 17, p. 5-17.

HÜNING, M. *TextStat: Simple Text Analysis Tool*. Berlim: Freie Universitat, 2000-2014. Versão 2.9c (fev.2014).

KRIEGER, M. da G.; FINATTO, M. J. B. *Introdução à Terminologia*. São Paulo, Contexto, 2004.

L'HOMME, M.-Cl. *La terminologie: principes et techniques*. Montréal (Canadá): Presses de l'Université de Montréal, 2004.

LOFFLER-LAURIAN, A.-M. Typologie des discours scientifiques: deux approches. In: *Etudes de Linguistique Appliquée*, n. 51, 1983.

LOFFLER-LAURIAN, A.-M. Vulgarisation Scientifique: formulation, reformulation, traduction. In: *Langue Française - Français technique et scientifique : reformulation, enseignement*. Paris : Armand Colin, 1984, n. 64, p. 109-125.

LOFFLER-LAURIAN, A.-M. *Recherches lexicales et syntaxiques sur les discours scientifiques et techniques*. Thèse de doctorat d'état. Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris III, 1986.

MAZIÈRE, F. Le dictionnaire et les termes. In: SCHMIDT-DENGLER, *Cahiers de lexicologie*. Paris (França): Honoré Champion, 1981, 39(2), p. 79–104.

MEYER, I.; MACKINTOSH, K. L'étirement du sens en terminologie: aperçu du phénomène de la déterminologisation. In: *Le sens en terminologie*. Lyon (França): H. Béjoint e P. Thoironn, Presses Universitaires de Lyon, 2000.

MEYER, I.; MACKINTOSH, K. When terms move into our everyday lives: An overview of de-terminologization. In: *Terminology*. Amsterdam (Holanda): John Benjamins, 2000.

MORTUREUX, M. Fr. A props du vocabulaire scientifique dans la seconde moitié du XVIIe siècle. In: *Langue française*, 1973, v. 17, p. 72-80.

MORTUREUX, M.-Fr. Linguistique et vulgarisation scientifique. In: *Social Science Information*. Londres, Berverly Hills e New Delhi: Sage, 1985, 24/4, p. 825-845. Disponível em: <<http://ssi.sagepub.com/content/24/4/825.citation>>. Consulta em: 15 mai. 2017.

MORTUREUX, M.-Fr. Traduction et vulgarisation scientifique: un transfert de problématique?. In: *DISCOSS* (Discours contrastif, Sciences et sociétés). Paris: 1987, v. 3, p. 7-21.

MORTUREUX, M.-Fr. Paradigmes désignationnels. In: *Semen*. Presses universitaires de Franche-Comté, 1993, n. 8. Disponível em: <<http://semen.revues.org/4132>>. Consulta em 08 nov. 2012.

MORTUREUX, M.-Fr. Traitement des termes et “simplification” dans le discours de vulgarisation scientifique. In: *Cahiers du français contemporain: Simple – Simplification*. Lyon: ENS Editions, 1994, 1, p. 213- 225.

MORTUREUX, M.-Fr. Les vocabulaires scientifiques et techniques. In: *Les Carnets du Cediscor*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 1995, 3, p. 13- 25.

ORLANDI, E. P. Divulgação científica e efeito leitor: uma política social urbana. In: GUIMARÃES, E. (org). *Produção e circulação do conhecimento: estado, mídia, sociedade*. Campinas: Pontes Editores, 2001, v. 1, p. 21-30.

PEYTARD, J. Problématique de l'altération des discours: reformulation et transcodage. In: *Langue française*, 1984, v. 64, p. 17-28.

VILLAR, M.; FRANCO, F. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Versão 1.0. Instituto Antonio Houaiss; Editora Objetiva, 2001.

WIERZBICKA, A. *Lexicography and conceptual analysis*. Ann Arbor (Estados Unidos): Karoma, 1985.

ZAMBONI, L. M. S. *Cientistas, jornalistas e a divulgação científica: subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica*. Campinas: Autores Associados, Fapesp, 2001.

CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E ENSINO DE LITERATURA: PARADIGMAS EM DEBATE

Ma. Mariele Gabrielli (UCS)

Este estudo é um recorte de pesquisa científica⁴³ que investiga a evolução do pensamento educacional, buscando aproximações com as rupturas paradigmáticas da ciência, para verificar como esses processos se inter cruzam no ensino de Literatura.

A Literatura, muito além de ser um componente curricular obrigatório no Ensino Médio, tem elementos peculiares de uma arte que, através da palavra, contribui para a formação humana. Rildo Cosson (2006, p. 16) estabelece que a “literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo”. Por meio da arte literária podemos conhecer contextos distantes, independente do tempo e do espaço, reconhecer a própria realidade e tentar modificá-la.

Na escola, ainda é comum que se encontrem práticas de ensino de Literatura sustentadas sob dois pressupostos, o viés cronológico e as práticas moralizantes. Nos anos iniciais da escolarização básica, um dos critérios para a seleção de textos literários é a transmissão de valores morais ou conteúdos escolares, principalmente a gramática da língua. Já, no Ensino Médio, a organização curricular orienta-se por meio de marcadores temporais, que dividem autores e sua produção artística em períodos estanques, que não evidenciam suas inter-relações. Essas abordagens demonstram ser, ainda, ligadas a um padrão científico que enfatiza a divisão dos saberes, que vê o estudante como um receptor dos conhecimentos escolares, desvinculado de sua subjetividade e ainda muito apegado ao resultado, ao produto, ao saber pronto, ligado ao paradigma tradicional de ciência.

As práticas de ensino de Literatura acompanham os padrões científicos e a evolução do pensamento educacional. As escolhas metodológicas não são gratuitas, ao contrário, veiculam-se ao modo como se compreende o mundo, o aluno e a própria função docente.

A partir disso, tomam forma três conceitos caros a estudo, *ciência*, *educação* e *ensino de Literatura*. Assim, a presente pesquisa pretende fomentar o debate sobre o ensino de Literatura por meio do cruzamento com os paradigmas de ciência e as concepções de educação vigentes em diversos períodos.

⁴³ Este texto tem origem na dissertação intitulada: “Ensino de Literatura: da Paideia ao paradigma sistêmico”, sob a orientação da Profa. Dra. Neiva Senaide Petry Panozzo, defendida em 1 de agosto de 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

A contribuição científica do presente estudo refere-se à possibilidade de recuperar teoricamente os diferentes modelos científicos adotados pela humanidade ao longo do tempo e suas implicações nos processos educativos. Isso permite que se retomem as concepções de educação adotadas por teóricos e filósofos, evidenciando como estas ainda se fazem sentir nas práticas escolares atuais, especialmente no ensino de Literatura. A imersão investigativa auxilia também para que se reconheça o percurso da escolarização do literário e a relação da Literatura com a formação humana.

A relevância social desta pesquisa reside na possibilidade de apresentar subsídios teóricos para a prática de leitura literária em sala de aula, principalmente no Ensino Médio, consoante aos pressupostos contemporâneos de educação e de ciência, que acolhem a subjetividade do leitor. Pode-se também apontar caminhos para o aperfeiçoamento da prática docente.

O desenvolvimento científico e o pensamento educacional mudam ao longo do tempo e com a evolução dos modelos conceituais e de comportamento de cada época. Enquanto professores, ao assumir um ou outro modo de compreender a educação no exercício da prática, têm-se ali diferentes concepções de aluno, de conhecimento e de ação docente nesse percurso profissional.

Além disso, ao se discutir, em específico, as formas e estratégias do ensino de Literatura, recuperam-se também esses pensamentos e percepções que caracterizam a forma de entender e de concretizar o pedagógico. Nesse sentido, a investigação propõe-se, agora, a evidenciar os cruzamentos entre os aspectos levantados sobre *paradigmas de ciência, concepções de educação e ensino de Literatura*.

O levantamento temporal sobre a presença da Literatura desde os primórdios da constituição da pátria brasileira e as ações necessárias para a escolarização do literário demonstram como o ensino de Literatura vincula-se ao momento histórico vivido pela nação e com o padrão científico de pensamento adotado na época.

As reflexões expostas, com o pressuposto de retomar o pensamento científico de época e as principais concepções de educação, adotadas por filósofos e pensadores ao longo da história, contribuem como elemento teórico para repensar a prática pedagógica no ensino de Literatura. Dessa forma, ressignificam-se algumas ações, dando-lhes nova configuração, pensando o ser e o mundo de forma complexa, sistêmica e indivisível.

O resgate histórico do percurso da escolarização do literário no Brasil evidenciou que é comum atribuir à Literatura um caráter pedagógico e até mesmo moralizante. Por isso ela está

sempre vinculada à escola, instituição por excelência incumbida da formação e educação dos jovens. Soares (2001, p. 19) explana que, conforme suas pesquisas, o desenvolvimento da literatura no Brasil acompanha o ritmo do desenvolvimento da própria educação escolar e “a expansão rápida e abrangente da literatura infantil e juvenil coincide com o momento de multiplicação de vagas na escola brasileira.

A atividade pertinente, mais do que discutir o processo de escolarização da Literatura, é oportunizar a reflexão sobre como fazê-la de modo mais adequado. Pensando em como pode ser o trabalho com o texto literário e como incentivar e orientar a leitura, numa abordagem sistêmica da educação.

Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 21) convida a pensar a educação a partir da experiência. Para o autor, a experiência é “algo que nos passa, o que os acontece, o que nos toca”, Dessa forma, “informação não é experiência, é quase o contrário”, pois cancela as possibilidades de experiência.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes [...] aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

Diante disso, vai se construindo a necessidade de uma concepção sistêmica e humanizada de educação. Nessa perspectiva, o ensino de Literatura convergente com o paradigma da totalidade pode ser adequado para compreender e repensar as práticas educativas.

A visão de totalidade do mundo e do ser humano, assim compreendida, corrobora com a ideia de humanização e liberdade que a experiência literária proporciona. É através da leitura que o ser se torna livre. Fruir um texto, dar significados para essa leitura e desvelar os aspectos guardados na literariedade são atitudes que favorecem a autonomia e permitem a liberdade, o espírito livre para pensar. Como indica Paulo Freire (1987) em sua pedagogia, não ensinar a repetir palavras, restringindo o pensamento ao discurso abstrato, mas sim colocar o leitor em condições de poder ressignificar criticamente as palavras do seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder “dizer a sua palavra”⁴⁴.

Trabalhar numa perspectiva sistêmica, em rede de relações, que contempla a Literatura como um saber capaz de propiciar o desenvolvimento do imaginário e da autonomia, exige do docente, em qualquer nível da Educação Básica, estudo das teorias literárias, conhecimento da

⁴⁴ *Aprender a dizer a sua palavra*, por Ernani Maria Fiori, prefácio da obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1987, p. 7-11).

literariedade como propriedade distintiva entre os textos, disposição para aceitar as incertezas e flexibilidade para acolher o novo. A leitura literária na escola pode voltar-se a uma visão complexa, transdisciplinar e sistêmica da educação e do ser humano, seguindo os postulados do paradigma da emergente, da totalidade.

Embora já se reconheça que o paradigma emergente da ciência é o mais adequado nas relações de educativas, especialmente no ensino de Literatura, ainda estão muito presentes certos postulados do paradigma dominante, ou cartesiano-newtoniano, que influenciaram a educação, com os desígnios de dividir, classificar e organizar. Foi sob esses pressupostos que a escolarização do literário, principalmente no Ensino Médio, pautou-se amplamente na periodização, na historicidade, na caracterização de movimentos e estilos de época.

Ao discutir essa preferência dos docentes pela perspectiva historicista, fundamentada em eixo cronológico, Regina Zilberman (2005, p. 235) pondera que “o saber literário é simultaneamente cumulativo e renovador”. A cada leitura acrescentam-se ideias que fazem rever e visitar as anteriores.

O conhecimento da literatura é um processo infinito, não apenas porque o leitor depara-se permanentemente com obras recentes, mas também porque ele busca obras do passado que se atualizam por força de sua leitura, e igualmente, enfim, porque obras lidas revelam aspectos inusitados a cada retomada (ZILBERMAN, 2005, p. 236).

A organização do conhecimento literário com base apenas na historiografia pode atrofiar essa propriedade da Literatura, pois deixa de estimular a redescoberta do já estudado, com as múltiplas conexões com o novo. A reflexão que se arrisca a fazer aqui é que o ensino, com base nas concepções defendidas pelo pensamento sistêmico na educação, propõe-se a mostrar que a Literatura é um movimento de tradição e ruptura, o antigo e o contemporâneo coexistem, complementam-se, numa teia complexa de relações entre passado e presente, na tentativa ampla de humanizar o ser por meio da palavra literária.

A reflexão conceitual aqui desenvolvida indica que a ciência está sempre em movimento e o pensamento humano produz novas realidades, rompe paradigmas, exigindo formas de agir e de se relacionar com os novos modelos de vida. Ao abordar as concepções fundamentais de ciência e educação verificou-se que todo ato educativo está apegado aos padrões científicos de pensar e de agir de determinado tempo. Assim, a recuperação das ideias de filósofos e pensadores da educação sustentou a discussão sobre as diferentes maneiras de conceber a prática pedagógica, a função docente e o papel do sujeito que aprende.

A ação pedagógica traz as marcas do momento histórico em que acontece, permeada pelas verdades admitidas em tal período. A educação organiza seus pressupostos sob esses paradigmas de ciência, fazendo sentir seus efeitos, também, no ensino de Literatura, foco desta investigação.

Na conjuntura do *paradigma dominante*, do século XVII até início do século XX, as descobertas de Newton, Descartes, Copérnico, Bacon, entre outros, mostravam que para compreender um fenômeno é preciso fragmentá-lo, estudar suas partes isoladas e excluir qualquer associação com a subjetividade humana, passível de erros.

Em função desse modelo de pensamento é que se sustentam determinadas práticas na escola. O ensino de Literatura realizado a partir de fragmentos de textos, recortes de obras adaptadas para o livro didático, bem como de outras ações para a escolarização do literário relacionam-se à concepção newtoniana-cartesiana, advinda do paradigma dominante. Outro legado desse modelo científico, que prima pela imutabilidade dos fatos, é o estabelecimento da Literatura como padrão da língua, exemplo de “uso correto” das palavras, utilizado para exemplificar as regras do português na gramática normativa.

O *paradigma emergente*, surgido no século XX, caracterizado pela ideia de sistema, a partir das teorias de Capra e Bertalanffy e da noção de complexidade, teorizada por Morin, compreende os fatos em suas interações, não isoladamente, exigindo um olhar que contemple o todo, a rede de relações e a atuação do sujeito.

O estudo realizado mostrou que as marcas do modelo científico emergente, do pensamento sistêmico na educação, são contempladas em práticas de leitura que concebem a literariedade dos textos, a influência mútua leitor e obra, a atribuição de sentidos e as condições oferecidas pelo professor mediador. Reforçando, dessa forma, pressupostos que privilegiam a interação e a significação, a partir das vivências do estudante para a construção de uma rede de leitores.

A presente pesquisa indica que o ensino de Literatura sustentado na cronologia dos estilos de época ou a partir de leitura exigidas pelo vestibular pode ser repensado por estratégias metodológicas que também se servem do patrimônio literário da nação. Ao lado da valorização das produções clássicas como legados artístico-culturais, é fundamental enfatizar as qualidades do texto literário, não se restringindo apenas à biografia do autor ou ao contexto da produção da obra.

Ensinar Literatura, de acordo com os resultados teóricos desta investigação, envolve lançar esforços para a *formação do leitor*. O panorama científico emergente sugere para um ensino de Literatura sustentado pelas bases do pensamento sistêmico na educação, a partir do

letramento literário, das ações de mediação de leitura e principalmente na possibilidade do leitor se colocar como partícipe do ato de ler, expressando impressões e sua significação para o texto, através de sua subjetividade. O texto literário é o tecido, a trama constituída na literariedade, os vazios e as sutilezas é que precisam ser significados pelo leitor, por meio das conexões estabelecidas com o contexto social em que vive e as pessoas com quem se relaciona.

Diante dos apontamentos teóricos, entende-se que a mudança de perspectiva, para uma visão sistêmica, emergente de ciência e de educação, pode ampliar as possibilidades do ensino de Literatura, contribuindo com a formação humana dos educandos, em virtude da dimensão social que a leitura literária assume na vida do leitor

A imersão teórica evidencia que o ensino de Literatura centrado no viés cronológico, no uso do texto para transmissão de valores ou para o ensino da gramática relaciona-se à concepção de ciência advinda do paradigma tradicional. Já, práticas leitoras que concebem a literariedade dos textos, a partir das vivências do estudante e das condições oferecidas pelo professor mediador trazem as marcas do pensamento sistêmico na educação. As relações estabelecidas entre a evolução do pensamento educacional e as rupturas paradigmáticas da ciência sugerem que o ensino de Literatura seja orientado para a formação do leitor, centrado no processo de humanização, nas significações e interações que o aluno constrói.

Frente ao exposto, o quadro a seguir apresenta uma síntese dos cruzamentos estabelecidos, explicitando algumas características do ensino de Literatura, de acordo com o paradigma científico vigente.

Quadro 1: Ensino de Literatura

	Paradigma cartesiano-newtoniano (dominante)	Paradigma sistêmico (emergente)
ENSINO DE LITERATURA	• Literatura como norma linguística. • Fragmentos e recortes de textos. • Aula centrada na periodização da Literatura Brasileira. • Estudos sustentados nos livros didáticos. • Preocupação em avaliar habilidades de leitura. • Práticas moralizantes e conteudistas.	• Humanização. • Formação do leitor. • Literariedade. • Caráter formativo da Literatura, pela palavra transformada em arte. • Ensino além da perspectiva historicista. • Letramento literário como estratégia metodológica.

Fonte: elaborado pela autora.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Trad. João Wanderley Geraldi. n.19, p. 22-28, 2002. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em: 9 mar., 2016.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. *A escolarização da leitura literária*. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ZILBERMAN, Regina. A universidade brasileira e o ensino das literaturas de língua portuguesa. In: BORDINI, Maria da Glória; REMÉDIOS, Maria Luíza Ritzel; ZILBERMAN, Regina. *Crítica do tempo presente*. Porto Alegre: Nova Prova, 2005.

CIDADE E VIOLÊNCIA: MOVIMENTOS DE (DES)NATURALIZAÇÃO DE UMA RELAÇÃO CONSTITUTIVA NA/PELA MÍDIA

Marilda Aparecida Lachovski (UFSM/CAPES)

INTRODUZINDO A QUESTÃO...

No título proposto neste trabalho duas palavras nos inquietam e nos instigam: cidade e violência. Seguimos assim, duas vias aqui abertas – pela primeira buscamos refletir sobre os modos como historicamente a violência é entendida como própria da cidade, numa relação constitutiva, por outro lado, a partir dessa formulação a princípio dada como natural, pretendemos pensar como, pelo funcionamento da memória, da ideologia e do simbólico, essa relação é antes de tudo uma construção, não dada a priori, mas atravessada pelo real da língua e da história. Por esse viés, situamos a língua como entrada para o discurso e, portanto, elegemos como objeto o discurso *sobre* a violência no espaço urbano, tomando como corpus quatro eventos de violência ocorridos em espaços urbanos brasileiros na regularidade do quadriênio 2014/2017. A princípio, entendemos tais eventos como cenas de violência inscritas na história como fatos ocorridos, e, pelo discursivo, enquanto discursividade, já que atuam sobre eles as condições de produção, a ideologia, o inconsciente e a memória e por isso nos filiamos ao aporte teórico da Análise de Discurso de base materialista, postulada por Michel Pêcheux, na França e relida, ressignificada no Brasil por Eni P. Orlandi, entre outros autores.

Nesse trajeto, destacamos os posts dessas cenas na rede social facebook (imagens) como um texto primeiro, os quais, pelo atravessamento da história na língua, produzem uma série de textos outros, de textualidades que constituem, na esteira de Medeiros (2010), um “todo-discursivo”. A série de textos outros, à qual nos referimos, é produzida a partir dos comentários na rede, pois estes funcionam na mídia, tanto como um indício de uma falta de dizer e de assumir uma posição sobre tais fatos; como um modo de estruturação e organização da própria mídia, que instiga e conduz o sujeito a assumir posições, a tomar partido. Podemos dizer, nesse sentido, que a rede social, enquanto mídia é lugar de confronto entre a saturação e o vazio de significação, pois, se por um lado ao dizer, o sujeito “atulha” esse lugar no desejo de tudo dizer, tudo ver, curtir, postar e comentar, por outro, esquece que não domina os sentidos, que não limita o dizer, é sempre uma falta, ausência do que ficou por dizer, do não pensado, do irrealizado. Falta. Vazio. Divisão de sentidos e de sujeitos.

Essas imagens, aqui funcionando como textos primeiros, enquanto textualidades são, como dissemos, constitutivas de um “todo discursivo” (MEDEIROS, 2010), e por esse

movimento não nos prendemos na designação dessas imagens como recurso não-verbal na relação com o verbal, tal qual fez Medeiros (2010); antes as concebemos como lugar de movimento e produção de efeitos de sentidos. Nessa formulação, consideramos, por um lado, a língua como lugar de visibilidade dos sentidos, e o discurso, que “define um campo do que pode e deve ser dito, do que é dizível”, uma vez que surge então “como aquele lugar de visibilidade para o dizer sobre o sujeito ao mesmo tempo em que a língua formula enunciados fundadores para estatuir o lugar de enunciação desse sujeito”, (SCHERER, 2003, p. 122). Por outro lado, entendemos a mídia como lugar de visibilidade desta discursividade, lugar no qual a rapidez e a pluralidade de sentidos em circulação, atestam para a construção de uma rede de significação orientando-se para um discurso *sobre* a violência no espaço urbano e por esse funcionamento, organiza a relação cidade e violência, construída como natural. Há, pelo nosso entendimento, no trabalho da mídia como lugar de visibilidade, uma tentativa de homogeneizar os sentidos apagando, por esse gesto, a divisão, a dispersão, o político. E por esse viés, há também a tentativa de tornar homogêneo o discurso *sobre* essa relação, como se não fosse ele, o discurso, o lugar do embate do possível e do impossível dizer, do significar. No entanto, é por essa condição que lhe é própria, que os sentidos nele e por ele produzidos, derivam, escapam e falham.

Sendo assim, nosso trajeto se encaminha na observação dos modos como a relação acima exposta deriva para outros sentidos e por isso falha, permitindo a divisão de sentidos e sujeitos. Nesse ínterim, compreendemos o discurso na leitura de Pêcheux, como “efeito de sentidos entre interlocutores”, portanto, não sendo total e acabado, mas sempre em processo, em curso, sinalizando para sentidos sempre outros de acordo com os sujeitos e as suas condições de produção.

DELIMITANDO O OBJETO...

Delimitar, pelo viés teórico que adotamos, é um ato político. Escolher e definir um objeto sobre o qual lançaremos o olhar analítico constitui-se numa das ações nas quais pela interpelação ideológica nos conduz, também, a “tomar partido”. Enfatizamos essa formulação na medida em que selecionamos dentro de uma grande possibilidade de saberes e discursos sobre a cidade na sua relação com a violência, as imagens veiculadas na rede social que se referem aos eventos acontecidos e que, saindo da ordem do meramente datado, são entendidas como materialidades discursivas, que organizam um discurso *sobre* tal relação.

Tomar partido é, nas condições de produção, formulação e circulação postos por Orlandi, na releitura de Pêcheux; o que demanda a posição assumida pelo sujeito em

determinada conjuntura, que delimita, por sua vez o que pode e dever ser dito, noção que Pêcheux definiu como *formação discursiva*⁴⁵ (FD). Ao assumir uma posição o sujeito assume também a sua interpelação, no jogo do “todo complexo com dominante”⁴⁶ ao qual se filia ao fazê-lo. Sendo assim, é recoberto pela sua ilusão de autonomia: que é origem do que diz e que domina os sentidos. Esse movimento, segundo Pêcheux (2014), é o que atesta para sua condição de sempre já sujeito – seu assujeitamento pela ideologia. Ao dizer, portanto, e ao assumir uma determinada posição numa FD o sujeito esquece que a língua não é transparente, e que os sentidos não são sua propriedade. Por este gesto, somos conduzidos a pensar que ao tomar partido, discursivamente, numa paráfrase de Foucault (2002), é também tomar a palavra, entrar na ordem do discurso, no entanto, ao fazê-lo, assume-se um lugar organizado e distribuído pelas instituições e pelos seus modos de regulação, de dispersão e coerção, não sendo uma escolha ou puro desejo do sujeito. A tomada de posição, para Foucault (2002, p. 18-19), está ligada a uma vontade de verdade que por sua vez, funciona como um “sistema de exclusão”, de modo que atua, cada vez mais como “mais profunda e mais incontornável”, mascarando nesse mesmo funcionamento, a verdade como um discurso verdadeiro.

Pêcheux (1997), ao tratar da tomada de posição, considera o sujeito como efeito inscrito no ideológico, um sujeito que esquece sua condição de interpelação ideológica, mas que ao dizer *eu sou*, assume seu assujeitamento. Assim o efeito-sujeito é “o processo pelo qual uma sequência discursiva concreta é produzida, reconhecida como sendo um sentido para o sujeito, se apaga, ele próprio aos olhos do sujeito”. (PÊCHEUX, 1997, p. 169). Efeito de incompletude, o efeito-sujeito produz, pela sua relação com o inconsciente e com o Outro, a constituição eficaz de uma presença do sujeito no discurso, pela tomada de posição. Assim:

A tomada de posição, não é de modo algum, concebível como um “ato originário” do sujeito-falante: ela deve, ao contrário, ser compreendida como o efeito, na forma-sujeito, da determinação do interdiscurso como discurso transversal, isto é, o efeito de “exterioridade” do real ideológico-discursivo, na medida em que ela “se volta sobre si mesma” para se atravessar. [...]. (PÊCHEUX, 2014, p. 159-160). (*Grifos do autor*)

Ao explicar o funcionamento do efeito-sujeito e da tomada de posição, Pêcheux (2014, p. 159), relendo Althusser, retoma algumas formulações que permeiam esse jogo de evidências, das quais destacamos “como todo mundo sabe”, que para ele se refere ao “retorno do Universal no sujeito”; e “como todo mundo pode ver”, ligada a “universalidade implícita de toda ‘situação

⁴⁵ A formação discursiva (FD) para Pêcheux (1997, p. 166-167), é aquilo que “determina o que pode e deve ser dito [...] a partir de uma posição dada em uma conjuntura”.

⁴⁶ Entendemos ainda, a referência a um “conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem ‘individuais’ e nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes* em conflito umas com as outras”. (grifos do autor). (PÊCHEUX, 1997, p. 166).

humana””. Entendemos por esse viés, a relação necessária e constitutiva entre o universal e o singular, que por sua vez, é para Pêcheux (2014) um “engodo”, na medida em que sinaliza para “o mito idealista da interioridade”, produzindo por esse efeito, uma definição de “universal como singular insubstituível”, poderíamos dizer que é aquilo que toca, que significa e se significa para e no discurso, na relação entre o sujeito, a história e os sentidos.

Retomamos também Petri (2017) e suas considerações acerca do enunciado “sabe-se que”, na relação com o “sabido” e com as “coisas a saber”. Para a autora, essas construções são dissimétricas, postas entre a descrição e a interpretação, tal como postulou Pêcheux; e por esse movimento, estabelecem uma relação tensa, pois, apesar de serem diferentes, “não são opostas”. Nesse sentido, o “sabido”, segundo Petri funciona como uma simulação, presentificando um passado partilhado. Essa simulação apontada pela autora nos conduz a pensar sobre o “universal” de Pêcheux – que sinaliza para o já posto, pelo naturalizado, logo para a ilusória estabilização de sentidos e com isso produzindo o efeito de garantia de domínio sobre o passado, e do que não está inscrito nele, como prática social, como história. Esse processo se dá pelo também efeito de “satisfação” – como já posto e, portanto, “sabido”, não inquire, não faz pensar e questionar – está lá. Pronto, acabado e incontornável. O enunciado das coisas “a saber”, segundo Petri, está além do sabido, exigindo do sujeito que saiba mais

Entre o “sabido” e o “a saber”, logo, o universal e o particular, sob nosso ponto de vista, há um espaço intervalar, uma lacuna aberta e movediça, afinal nem tudo está lá, nem tudo se precisa saber. Esse espaço de limites tão tênues, para nós, é aquele onde se inscrevem as resistências, onde se desdobra a “ousadia de revoltar-se”, relembrando Pêcheux. Tornar tudo já sabido, constitui-se como um desejo de totalidade, de preenchimento, e por esse movimento, apaga pela sua própria necessidade, a história, os sentidos e os sujeitos. Como prontos e estabilizados, são apagados no processo de significação, de produção de discurso.

Logo, tudo é pelo discursivo, efeito, evidência. Se faz necessário retomarmos essas definições já que nos referimos aqui aos modos como os sujeitos, na página da rede social, entram na textualização das cenas de violência nas cidades, mesmo que essas não sejam locais ou estejam na ordem do vivido, por isso é aqui referendada a noção de discurso *sobre*⁴⁷ e não discurso *de*. O discurso *sobre*, nesse sentido sinaliza para a entrada do sujeito na ordem do social, daquilo que o integra ao mundo e à história. Não são as “vítimas” **diretas** que preenchem os espaços para produção de sentidos acerca da violência, de modo geral, mas aqueles que assistem, que tomam posição e comentam *sobre* esses eventos na rede. Comentar, pelo viés que

adotamos é, como dissemos, tomar partido, assumir uma posição, produzir sentidos em uma determinada FD. Ainda assim, tomar partido sugere colocar-se de um lado ou do outro, como as duas posições possíveis na organização da FD, no entanto, isso é também uma evidência sendo que o sujeito pode não assumir as posições no jogo contra/a favor; mas ausentar-se dessa tomada, desestabilizando os limites da FD.

É importante destacarmos uma característica fundamental nos comentários na rede: há a *necessidade* de dar visibilidade aos fatos ocorridos, portanto, ao fazer seu *post* da imagem na rede, o sujeito já marca uma posição, porém, só postar a imagem não dá visibilidade maior. Há, nos parece, uma estratégia que organiza o espaço da rede: quanto maior o número de visualização, de *likes* e de comentários, mais sucesso e repercussão teve o *post*. Ter um *post* visitado, comentado e compartilhado dá ao sujeito uma garantia de pertencer, de ser seguido, de ser pela rede, (re) conhecido. Esse excesso do dizer, segundo Dias (2013, p. 52), constitui os “meios de comunicação” como um “lugar das relações de poder, uma vez que controlar o sentido é uma instância de poder”⁴⁸. Como aqui nos delimitamos a mídia digital, entendemos a partir também de Medeiros (2010), que o digital/ virtual pode ser pensado como parte daquilo que a autora nomeia como “grande mídia” ou “meios de comunicação em massa”.

Os comentários, nesse sentido, são partes que organizam e estruturam um discurso *sobre* determinado assunto, aqui, a violência como constitutiva da cidade. Na formulação dessa relação, há eminentemente, uma tentativa de delimitar dois espaços – um a favor e um contra os atos de violência. Cabe-nos também enfatizar que as imagens, como parte do discursivo, funcionam como dispositivos que, pelo trabalho da ideologia, inquiram a tomada de posição: quanto mais ela “chocar” o sujeito, mais inquire dele, mais lhe exige falar, preencher os espaços de significação.

Podemos dizer, portanto, que a violência como prática materialista tem relação com ideologia, com as condições de produção, os eventos de seu aparecimento não são meros fatos datados no cotidiano, mas saem da ordem da história, enquanto fato, e são construídos como espaços de produção de discursos – lugar onde há funcionamento de sentidos. É a partir desses engendramentos que mobilizamos essa série, que entendemos estar na ordem da repetibilidade – 4 anos seguidos, espaço urbano, violência, punição, mas instauram a falha, o equivoco. Na dimensão do digital, esses fatos organizam outras discursividades – outros sentidos – entram

⁴⁸ No texto ao qual nos referimos a autora aborda a linguagem e a tecnologia na relação dos sentidos a partir do que ela define como “ideologia da comunicação”, ou seja, a “necessidade de tudo dizer, informar”. Para ela, a formulação “meios de comunicação”, deve ser entendida como uma construção, numa relação entre o pensamento, a linguagem e o mundo, no modo como a tecnologia se inscreve na história, discursivamente.

em cena outros sujeitos que produzem saberes outros sobre esses fatos, sujeitos. Geralmente o facebook é espaço de discussão, de confronto de opiniões. Escrita autônoma – diz-se o que quer sobre tudo, ilusão. Lugar no qual os sujeitos interpelados pela ideologia assim como aqueles que estão envolvidos nesses fatos, abrem espaço para o dizer, para a tomada de posição, logo, pela perspectiva materialista não são apenas comentários, mas lugar de produção de sentidos, de visibilidade do discurso.

Entendemos que, por esse trajeto, as cenas de violência constituem-se como um ritual que organiza e sustenta a ideia de que a relação entre cidade e violência é natural. No entanto, se analisamos pela perspectiva da Análise de Discurso, buscamos entender o funcionamento dessas cenas não dadas como naturais – mas são sim construções, logo, são de ordem histórica, política e simbólica, sobre e nas quais a língua é materialidade do discurso. Como discurso, essas cenas, aqui consideradas rituais, sinaliza para a não transparência e não completude da língua, sempre móvel e deslizante. Portanto, o espaço da rede social integra a ilusão de ser lugar do “tudo dizer”, e “sobre tudo dizer”; mas é nessa mesma organização que desestabiliza a constituição do sujeito e dos sentidos – não homogêneos, mas sempre divididos, contraditórios. Sempre faltosos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações acerca da relação aparentemente constitutiva cidade/violência, destacamos aqui a produção do discurso sobre como modo de organização dos saberes referentes aos modos circulação dos sentidos, pois, se por um lado a rede social estrutura um lugar no qual todos, sobre tudo e tudo podem dizer, a contradição se instaura pela entrada no discurso pela materialidade na/da língua. Assim, se como efeito de um saber/poder tudo dizer as cenas de violência são produzidas como naturais, como postas e inerentes à constituição do espaço urbano, destacamos pela Análise de Discurso, a entrada na falha da língua como não completude, não homogênea. Como discursividade, as cenas de violência nesses espaços alcançam maior circulação e por esse trajeto, junto aos modos de organização da própria mídia como lugar de observação de sentidos e sujeitos em constante movimento, sempre constituídos na divisão, na retomada, na deriva. No retorno do mesmo no diferente.

Por esse viés, as imagens – cenas de violência nos espaços urbanos, aqui tomadas como cenas discursivas, produzem sentidos na rede como um não todo da textualidade, considerando que pela perspectiva que adotamos, o texto não é objeto empírico, como início, meio e fim, mas objeto simbólico, como postula Orlandi (2001). As imagens, no funcionamento de suas textualidades, carregam em suas margens, uma pluralidade de sentidos, de história e memória

que, por sua vez, compõem, sob nosso ponto de vista a sua própria constituição e atravessam os gestos de interpretação aos quais estão abertas como indício, como discurso. Imbuído na sua tentativa de compreensão e diz tudo de e sobre as mesmas, o sujeito assume uma posição, entre outras. E atulha, enche, satura os espaços, na sua ilusão de autonomia. E diz. Dizendo, produzindo sentidos, significa a si, ao outro e ao mundo; porém, falha. Falta, e por essa falta, segue na busca incessante por tudo poder dizer.

REFERÊNCIAS

DIAS, Cristiane. Linguagem e tecnologia: uma relação de sentidos. In: PETRI, Verli; DIAS, Cristiane. *Análise de Discurso em Perspectiva*. Teoria, método e análise. (orgs). Santa Maria, editora da UFSM, 2013.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. Loyola, São Paulo, 2002.

MEDEIROS, Caciane Souza de. *Sociedade da imagem: a (re) produção de sentidos da mídia do espetáculo*. Santa Maria, 2010.

PÊCHEUX, Michel. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Org. Françoise Gadet; trad. Bethania Mariani et al. 3ª Ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.

_____. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni P. Orlandi et al. 6ª Ed. São Paulo, Campinas, Editora da Unicamp, 2014.

PETRI, Verli. Do funcionamento do “sabe-se que” às possibilidades de interpretação no discurso sobre museu. In: Venturini, Maria Cleci (org). *Museus, arquivos e produção do conhecimento em (dis) curso*. São Paulo: Pontes, 2017.

SCHERER, Amanda Eloina. *A constituição de sentido nas fronteiras do eu: memória da língua e a língua na memória*. In: Revista Letras, Santa Maria, PPG Letras/ UFSM, número 26, p. 119-130, dezembro, 2003.

OS PERCURSOS DA ATIVIDADE ORGANIZADORA DE ENSINO: DESCREVER E ANALISAR.

Ma. Marion Rodrigues Dariz (UCPel)
Dra. Fabiane Villela Marroni (UCPel)

1 INTRODUÇÃO

Tendo por base os estudos de Moura (2001, 2010), sobre Atividade Orientadora de Ensino⁴⁹, o objetivo deste trabalho é descrever, minuciosamente, as etapas de “Atividade Organizadora de Ensino” (AOE), uma proposta como forma de **organizar a atividade de ensino-aprendizagem**, de modo a incentivar nossos alunos das séries finais do Ensino Fundamental (8ª série/9º ano) à leitura de autores da literatura brasileira de forma diferente. Para tanto, surge o projeto de sala de aula com atividades envolvendo a leitura e a produção de gêneros distintos utilizando para tal a tecnologia. Acreditamos que o trabalho com essa diversidade de gêneros textuais pode auxiliar os alunos a desenvolverem as habilidades e competências em leitura e contribui para que esses educandos se envolvam com temas variados e, esses textos, por trabalharem com diferentes linguagens, vão ao encontro dessa proposta e colaboram para despertar o interesse desse aluno para a prática leitora.

Não é novidade para os professores que os documentos nacionais de referência que norteiam/ regem a educação assinalam como responsabilidade da escola tentar expandir o “letramento” dos alunos, com o objetivo de fazê-los interagir com textos diversos de maneira efetiva, interpretando-os e/ou produzindo-os. Começamos, então, nosso percurso tentando resgatar o sentido de letramento no contexto educacional brasileiro. O “letramento” foi definido pelos PCN como o “produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia” (BRASIL, 1998. p. 19) e vai além, afirmando que “são práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que, às vezes, não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever”. Soares (2004) assevera que letramento é “entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”. (SOARES, 2004, p.20)

No que tange à formação leitora, nos PCN de Língua Portuguesa,

⁴⁹ Atividade Orientadora de Ensino é aquela que se estrutura de modo a permitir que os sujeitos interajam, mediados por um conteúdo negociando significados, com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação-problema (Moura, 2001, p.155)

o trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores⁵⁰ pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever. (BRASIL, 1997, p.53).

Pensando nessa formação de um leitor crítico, é que se insere esta proposta na qual se busca a valorização de textos literários para “evocar o imaginário do leitor” e não como um “pretexto” para fins gramaticais. Para tanto, faz-se necessária uma mudança de postura, pois se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas (ROJO, 2013, p.8).

2 ATIVIDADE ORGANIZADORA DE ENSINO: PERCURSO TRILHADO

Primeiramente, para a execução do trabalho, dividem-se os estudantes em grupos de 3 a 4 componentes e sorteia-se um conto para cada grupo. Distribui-se, então, o texto para a leitura e, em seguida, propõe-se o estudo do período literário do qual esses autores fazem parte. Os alunos pesquisam sobre o contexto histórico da época, as principais características desse período, os principais autores e obras e, principalmente, dedicam-se ao estudo pormenorizado dos autores cujas obras serão lidas e do conto a ser estudado. Importante ressaltar que a escolha por contos se deve ao fato de serem narrativas curtas e de fácil aceitação. Após pesquisa, sob mediação da professora, o grupo prepara os principais tópicos em slides, para apresentação aos demais colegas da turma durante um seminário marcado antecipadamente, tendo por finalidade o desenvolvimento cognitivo de todos e a aprendizagem conjunta. Para esse seminário já é exigido dos grupos o uso das mídias/tecnologias. Alguns grupos preparam as apresentações em slides no *Power Point*, no *Prezi*, mas grande parte do grupo opta pelo *Movie Maker*⁵¹ – apresentação em forma de vídeo.

Como já mencionado, a professora teve o cuidado aqui de não somente pedir que o aluno lesse atentamente o texto, foi além, procurou orientá-lo do que era necessário observar, é preciso ensinar o aluno a ler, pois como é assegurado por Fiorin (2013, p. 9) na introdução do

⁵⁰ Como os próprios PCN trazem em nota de rodapé “Não se trata, evidentemente, de formar escritores no sentido de profissionais da escrita e sim de pessoas capazes de escrever com eficácia.” (1997, p.40)

⁵¹ É um software de edição de vídeos da Microsoft. Atualmente faz parte do conjunto de aplicativos Windows Live. É bastante utilizado, possui uma interface bastante amigável e de fácil usabilidade, o que facilita que pessoas sem muita experiência em informática possam fazer edições, adicionar efeitos de transição, textos personalizados e áudio nos seus filmes.

livro *Elementos de Análise do Discurso* “a sensibilidade não é um dom inato, mas algo que se cultiva e desenvolve”.

Durante esse seminário, fica acordado com os educandos antecipadamente que estamos em um momento formal, diferente de uma conversa no recreio com o colega; que cabe, assim, boa oralidade e uma “postura adequada”⁵² na apresentação. Todos os grupos apresentam o trabalho abordando principalmente sobre a narrativa estudada relacionando com os aspectos/características do período literário e contexto histórico no qual a obra se insere. Além disso, como cada grupo apresenta um conto, os demais alunos formulam questionamentos ou fazem acréscimos aos trabalhos dos colegas. Têm-se, assim, as primeiras etapas concluídas. Percebe-se o envolvimento dos alunos com o trabalho, cujo objetivo, neste momento, é promover a interação como forma de crescimento e interlocução, visto que nossa sala de aula ainda hoje é vista como um espaço no qual o professor detém o conhecimento e ao aluno o transmite. Com base em minhas percepções, tal envolvimento acontece porque eles se sentem “afetados” positivamente pelo trabalho, pois é uma atividade que faz sentido para eles, ou seja, algo que lhes produz sentido.

Tais efeitos de sentido são produzidos pela proposta de trabalho da professora-pesquisadora (destinador) de modo a levá-los (sujeitos/destinatários) a crer e aceitar o percurso da proposta. É estabelecido um contrato fiduciário, em que o destinador manipula os sujeitos, levando-os a aceitar o que a professora propõe a um querer e/ou dever- saber/poder, habilitando-os para a realização da performance.

Greimas e Courtés (2016, p.208) asseveram que o

[...] contrato fiduciário põe em jogo um fazer persuasivo de parte do destinador e, em contrapartida, a adesão do destinatário: dessa maneira, se o objeto do fazer persuasivo é a veridicção (o dizer verdadeiro) do enunciador, o contraobjeto, cuja obtenção é esperada, consiste em um crer-verdadeiro que o enunciatário atribui ao estatuto do discurso enunciado[...]

Após esse seminário, exige-se maior envolvimento com o texto e mais leituras são realizadas, pois é, a partir daqui, que os discentes vão se preparar para as próximas fases do trabalho: a produção da *resenha crítica*, produção da releitura do conto, transformando-o em *História em Quadrinhos* (HQ), escrita de uma *poesia de cordel*, produção do *cartaz de divulgação*, confecção/elaboração de uma *revista digital*, de um *book trailer* e, finalmente,

⁵² Quando nos referimos a uma “postura adequada”, queremos destacar o posicionamento, a forma de gesticular, de usar o corpo como expressão, além do domínio daquilo que vai dizer, cuidar o uso adequado da língua, não estabelecendo qualquer tipo de preconceito linguístico

produção do *curta-metragem*⁵³, tendo como base um roteiro escrito pelos grupos a partir da narrativa de referência.

Para o desenvolvimento do gênero textual denominado *resenha*, fez-se, antes o ensino do *resumo*, dando destaque ao processo de sumarização, visto que esse gênero é um dos mais importantes nas atividades escolares, pois as capacidades de produção desse gênero são indispensáveis para a produção de outros gêneros, tais como artigos, relatórios, projetos etc.

Com o ensino da técnica do resumo, começa-se, assim, a preparação quanto à aprendizagem do gênero *resenha*. Para tanto, algumas resenhas são lidas e, nelas, são apontadas as partes que as compõem. Após esta apresentação de conteúdo, ocorre a produção conjunta de uma resenha como modelo. Nessa etapa, o grupo é desmembrado em duplas ou em trios. A partir daí, são produzidos novos textos nesse gênero, configurando-se dois novos trabalhos sobre cada conto. Apesar dessa nova subdivisão, a ajuda mútua constitui-se em uma constante, as atividades continuam sendo realizadas colaborativamente, uma vez que estas se têm mostrado benéficas à aprendizagem. Com base nos estudos concernentes à Psicologia Histórico-Cultural, Damiani (2008) salienta que as atividades colaborativas trazem inúmeros benefícios para as pessoas que nelas estão envolvidas, principalmente na área da Educação. A mesma ideia é defendida por Moura (2007). Para a autora,

[...] o participar da troca de experiências possibilitada pelo trabalho em grupo, o indivíduo precisa organizar o seu pensamento a fim de exprimir suas ideias de forma a ser compreendido por todos. Na dinâmica do trabalho em grupo, o aluno fala, ouve os companheiros, analisa, sintetiza e expõe ideias e opiniões, questiona, argumenta, justifica, avalia (MOURA, 2007 p.12)

Dando continuidade aos passos do trabalho, os alunos, voltam a ler os contos, para fazerem uma releitura em quadrinhos, ou seja, a produção de HQ. Este gênero se constitui um importante gênero textual apresentado por uma sequência de quadros, na qual se utiliza de texto e imagens para narrar uma história dos mais variados gêneros. A produção segue o mesmo caminho de desenvolvimento da resenha. Primeiramente, apresenta-se aos educandos inúmeras HQ, lemos, discutimos, vemos estruturas, elementos constitutivos como o uso de recursos linguísticos no que tange à forma escrita (discurso direto e indireto) e oral, uso de onomatopéias, variações linguísticas, o uso de elementos específicos, como os balões, usados para expressar as falas dos personagens, expressões, gestos... Elementos utilizados como forma de enriquecer a história apresentada. Após explorarmos o estudo desse gênero, os alunos são desafiados a

⁵³ Curta-metragem, ou simplesmente curta, é o nome que se dá a um filme de pequena duração. O Dicionário Houaiss define curta-metragem como "filme com duração de até 30 minutos, de intenção estética, informativa, educacional ou publicitária, geralmente exibido como complemento de um programa cinematográfico".

produzir uma HQ, tendo como orientação o uso de softwares educativos gratuitos. Alguns destes softwares são sugeridos para uso - Pixton, HagáQuê, Toondoo, cujo funcionamento é explicado em detalhes aos alunos em sala de aula. A maioria opta por utilizar o Pixton⁵⁴, pois, segundo os próprios educandos, é um aplicativo mais fácil e simples de usar e, ainda, permite seu uso por meio de uma conta no *Facebook*. Isso nos leva a crer que a ferramenta multimídia Pixton seja bastante utilizada pelos educandos porque apresenta uma interface de fácil *usabilidade*, oportunizando aos alunos “sem muita experiência” o acesso aos seus recursos.

Além de ser um importante gênero textual, é importante salientar que as HQ podem ser aproveitadas como uma espécie de *storyboards*⁵⁵ para os curtas. Os *storyboards* e as histórias em quadrinhos são bastante próximos no que diz respeito ao formato e à maneira com que são criados, embora apresentem propósitos bem diferentes. Os quadrinhos são uma obra de entretenimento e contam uma história, enquanto os *storyboards* apenas servem de base para uma outra obra de entretenimento que conta uma história: os filmes. (FURINI E TIETZMANN, 2012)

A produção da poesia de cordel acontece como etapa seguinte. A partir de um modelo desse tipo de poesia produzido a partir da obra de Shakespeare, *Romeu e Julieta*, mostra-se uma das estruturas e solicita-se que os alunos produzam uma poesia de cordel tendo como base o conto estudado. Além do texto produzido, também são elaboradas “xilografuras”, utilizando, para tanto, estratégias computacionais/midiáticas. Temos mais uma etapa da AOE e o processo de ensino-aprendizagem de mais um gênero textual, pois acreditamos que, como professores, é nosso compromisso preparar os estudantes para lidar com a diversidade das práticas sociais de leitura e escrita. Não podemos mais “pensar em textos como fixos e estáveis, eles estão se tornando cada vez mais multimodais e interativos” (BARTON e LEE, 2015, p.31)

A produção dos cartazes de divulgação do curta e a produção do vídeo propriamente dito acontecem paralelamente. É dado o momento de colocar as ideias em prática. Talvez a máxima “*uma câmera na mão e uma ideia na cabeça*” do cineasta Glauber Rocha, um dos diretores brasileiros mais aclamados de todos os tempos, encaixe-se perfeitamente aqui! No

⁵⁴ O Pixton é um aplicativo Web 2.0 com o qual se pode, através de ferramentas de arrastar e soltar, criar quadrinhos rapidamente e gratuitamente.

⁵⁵ O storyboard em sua essência é basicamente um guia visual narrando as principais cenas de uma obra audiovisual. Os storyboards no geral são desenhos rápidos e com poucos detalhes, sendo o mais objetivo possível. Audiovisual é puro movimento, o storyboard é a chave de ignição deste movimento que é traçado por linhas e gestos no papel.

Segundo TOGNI, storyboard é o roteiro desenhado em quadros, semelhante aos quadrinhos, porém não possuem balões de fala. Traduzindo, "story" significa história e "board" que pode ser quadro, tábua, placa. Esta tradução justifica-se pelo fato dos artistas/diretores de cinema esboçarem o roteiro e os fixarem em uma placa com tachinhas. <http://anaceciliatogni.com.br/trabalhos/STORYBOARD.pdf>

momento, dessas produções, os alunos terão em mente de que precisam fazer o trabalho de modo a “convencer” de certa forma a professora e os demais membros da comunidade (os destinatários - outros). Momento em que vai ocorrer a persuasão, ou seja, os sujeitos tentam manipulá-los/convencê-los a querer assistir ao filme. Tanto Barros (2011) quanto Fiorin (2013) compartilham a ideia de que o discurso é sempre persuasivo, no qual o enunciador assume a postura de manipulador, persuadindo o enunciatário a acreditar nas “verdades” do discurso. Sobre a persuasão, Fiorin (2013, p.75) postula que

[a] finalidade última de todo ato de comunicação não é informar, mas persuadir o outro a aceitar o que está sendo comunicado. Por isso o ato de comunicação é um complexo jogo de manipulação com vistas a fazer o enunciatário crer naquilo que se transmite. Por isso, ele é sempre persuasão.

Anterior à produção do vídeo, os alunos, com base em orientações dadas por um estudante do curso de cinema (um pequeno *workshop*) e/ou pela professora, preparam seus roteiros, escolhem cenário, figurino, distribuem as falas entre os personagens, ensaiam inúmeras vezes e partem para a gravação. Este vídeo é gravado com câmeras digitais simples, não profissionais, e/ou com celulares⁵⁶. Inicia-se, então, o ponto culminante do trabalho e talvez o mais esperado: o momento da gravação dos curtas (vídeos com duração de aproximadamente 12 min.), com base nos contos de autores da nossa Literatura.

No que tange à edição, os grupos, quase que na totalidade, optam pelo uso do programa *Movie Maker*, provavelmente, como já mencionado, por ser “mais” acessível que outros. Acompanhando o trabalho, percebe-se que os grupos que têm mais facilidade ajudam, ensinam aqueles com mais dificuldades. Há uma preocupação com a gravação das imagens, com o som..., enfim, preocupam-se na produção/edição com o uso de elementos como música, figurino, cenário, dramatização etc., elementos necessários na construção da linguagem audiovisual.

Até o momento os autores e obras escolhidos para o estudo e desenvolvimento das atividades foram Monteiro Lobato com os contos da obra “Urupês”, Lima Barreto com contos avulsos, João Simões Lopes Neto com a obra “Contos Gauchescos” e “Casos do Romualdo”, Machado de Assis, com contos avulsos, e Carlos Drummond de Andrade com a obra “Contos de Aprendiz”. As produções artísticas são realizadas na íntegra pelos educandos – desde produção, direção até atuação, e são apresentadas em momento destinado a tal. Um momento

⁵⁶ A proposta do trabalho não é utilizar equipamentos profissionais. Pretende-se que os estudantes utilizem as ferramentas de que dispõem, seus celulares, suas câmeras portáteis.

muito importante para esses “artistas”: uma Mostra de Cinema que ocorre ao final do ano letivo com direito à premiação por escolha de um júri, composto por professor de Literatura, estudante de cinema e/ou teatro e professor da área de Artes, e também por escolha popular. Esse é o momento no qual se reúnem membros da comunidade escolar – familiares, alunos e professores – para prestigiar essas verdadeiras “obras de arte”. É neste momento em que ocorre a sanção do programa e do percurso narrativo, ou seja, momento em que é realizado um julgamento por parte do destinador, em que há a constatação de que a *performance* se realizou e o reconhecimento do sujeito que operou a transformação. Ratifica-se, então, que o estudante entra em conjunção com o saber, momento final de sanção da aprendizagem.

A escolha de atividades como as aqui mencionadas, assim como a elaboração de uma revista digital, quanto o *book trailer* deve-se em função dos diferentes aparatos tecnológicos a que temos sido submetidos diariamente; sendo utilizados, para tanto, linguagens verbais, visuais e sincréticas, ou seja, a articulação de diferentes linguagens e não a anulação de uma em benefício da outra (MARRONI, 2013).

Cabe destacar que, para a produção da revista digital, diversos softwares foram utilizados, desde a montagem no Publisher até a produção do arquivo em formato PDF em que, posteriormente, faziam o *upload* e era convertido automaticamente numa belíssima publicação digital, organizada, fácil de folhear (*Flipsnack*). Ao publicar as revistas digitais *online*, o link ficava acessível, pronto a compartilhar com a professora e nas redes sociais (*Facebook*).

Concernente à produção do *book trailer*, utilizamos essa atividade, posterior ao ensino do resumo e da resenha. Produzido em poucos minutos, permeado com imagens que tivessem relação com a narrativa e com frases de impacto, envolto com uma música de fundo com o objetivo de chamar a atenção do leitor e, quem sabe, despertar o desejo de ler a narrativa. Mais uma vez foi utilizado para produção e edição desta atividade o mesmo editor de vídeo usado anteriormente.

Vemos, assim, que, com todo o avanço tecnológico a que estamos expostos, o modo de leitura não pode mais ser o mesmo. Há um “bombardeio” de textos verbais, visuais e, principalmente, sincréticos. Então, como bem ressalta Antunes (2003), não podemos ver a leitura “como uma pedra no meio caminho das aulas de Língua Portuguesa” nem a ter “reduzida a momentos de exercícios e [que] não desperta o prazer nos alunos”. Rojo e Moura (2012) defendem a pedagogia do multiletramento, “em que os alunos se transformem em criadores de sentidos [...] que sejam capazes de transformar discursos e significações seja na recepção ou na produção” (p.29) e, como professores, temos de pensar que significados estão sendo construídos a partir da tecnologia.

3 CONCLUSÃO

Assim, apresentamos as etapas/os trabalhos da “Atividade Organizadora de Ensino” (percurso) e apontamos que é na relação de diferentes textos que é construído o significado/sentido. Dissecamos esse objeto, para, em trabalhos futuros (que, por não ser o foco deste artigo, não ocorreu), fazer a análise, com base no arcabouço teórico-metodológico da Semiótica Discursiva, de Greimas e seus colaboradores, por ser uma teoria que se encarrega de analisar textos de qualquer natureza, de investigar diferentes linguagens e que procura conhecer a maneira pela qual o sentido do texto é construído, ou seja, a teoria semiótica, ou teoria da significação se preocupa em explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz (BARROS, 2011, p.7).

Não é nosso objetivo, neste trabalho, trazer a análise semiótica das etapas da AOE, todavia salientamos que, tendo por base os pressupostos da Semiótica Discursiva, na tese e em um próximo trabalho, serão trabalhadas e analisadas as atividades utilizando a relação entre o **plano da expressão**, a partir de seus formantes, e o **plano de conteúdo**, analisando o Percurso Gerativo de Sentido em seus diferentes níveis: discursivo, narrativo e fundamental. Esse percurso se constrói no e pelo texto e mostra como se produz e se interpreta o sentido desse texto.

Por ser a literatura uma entre as inúmeras artes, ela vai dialogar com outras artes como teatro, dança, pintura, música, canto, circo, moda, arquitetura, escultura, fotografia, cinema...e se constituir em um dos canais de expressão de criatividade. Assim, ao falarmos em literatura, temos de levar em conta também a abrangência da cultura da imagem.

Acredito, pois, na possibilidade de realizar um trabalho com textos sincréticos (multimodais) a fim de potencializar as práticas de leitura e produção textual nas séries finais do Ensino Fundamental (práticas de multiletramentos⁵⁷) e, para que se obtivesse sucesso, a tecnologia constituiu-se uma forma de mudança nas relações na sala de aula, do professor com os alunos, com o conhecimento, a relação do que se entende efetivamente por escola. Ao inserirmos a tecnologia as relações são reorganizadas. Pensemos, então, na apropriação dessa tecnologia como forma de contribuir para reinventar a própria escola, já que a forma como essa instituição produz conhecimentos hoje não é mais compatível com o modo como os jovens estão aprendendo esse conhecimento.

⁵⁷ [...]. Práticas que partam das culturas de referência do aluno e de gêneros, mídias e linguagem por eles conhecidos [...] que ampliem o repertório cultural na direção de outros letramentos[...] (ROJO E MOURA, 2012, p.8)

Assim sendo, inovar nas práticas de ensino de leitura e escrita tem-se constituído uma necessidade, tendo em vista os grandes avanços tecnológicos de que os alunos se utilizam. Diante disso, está posto um dos grandes desafios do educador e novas ações/demandas nas práticas docentes se tornam imprescindíveis no sentido de desenvolver estratégias para aproximar o clássico literário do leitor e incentivar a leitura desses textos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF 1997.

_____. Ministério da Educação e Cultura - MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARROS, D. L. P. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2011.

BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

DAMIANI, M. F. *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. Educar em Revista. V. 31, 2008, p.213-230.

FIORIN, J. L. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2013.

GREIMAS, A. J; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. Trad. Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Contexto, 2016

MARRONI, F. V. *O fazer persuasivo em mídias digitais: um estudo de caso*. In. *As interações sensíveis: ensaios de sociosemiótica a partir da obra de Eric Landowski/ ed. Ana Cláudia de Oliveira*. - São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013, p.343-350.

MOURA, M. O. de. *A atividade pedagógica na Teoria histórico-cultural*. Brasília-DF: Liber Livro Editora Ltda, 2010.

_____. *A atividade de ensino como ação formadora*. Ana Maria Pessoa de (org.). *Ensinar a ensinar*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning Ltda, 2001, p. 143-162.

MOURA, Regina Celi Alvarenga de. *Trabalho em Grupo na Sala de Aula*. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.13, n. 78, nov/dez 2007.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane (org). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. Pátio: Revista Pedagógica, Porto Alegre: RS, n. 29, p. 18-22, fev./abr. 2004.

TIETZMANN, R.; FURINI, L. *Os quadrinhos de Scott Pilgrim como storyboard do filme Scott Pilgrim contra o Mundo*. RUA. Revista Universitária do Audiovisual, 2012, p.12.

COMUNIDADE DE FALA: UTILIZAÇÃO DE MARCADORES DISCURSIVOS POR FALANTES DE CHAPECÓ/SC

Ma. Maristela Schleicher Silveira (PUCRS/SENAI-SC)

INTRODUÇÃO

Algumas concepções de comunidade de fala são apresentadas em um estudo de Vanin (2009). Ela destaca que segundo Severo (2008) a dificuldade em conceituar essa expressão ocorre porque a definição de comunidade de fala tem aspectos sociais, psicológicos/identificatórios e linguísticos. Apresentamos neste estudo a concepção de comunidade de fala com base em três estudiosos: Labov, Romaine e Patrick. Para Labov (1972) comunidade de fala é aquela que compartilha normas e atitudes sociais perante uma língua ou variedade linguística. Para Romaine (1980; 1994), nem todos os membros de uma comunidade de fala utilizam a língua do mesmo modo, ou seja, para a autora, os fatores linguísticos e extralinguísticos estão vinculados a diferentes formas e diferentes graus.

Nesse sentido, não há, na verdade, uma homogeneidade, uma vez que as mudanças linguísticas não ocorreriam em toda a comunidade de fala, mas essas seriam consideradas locais e individuais. Patrick (2004) apud Vanin (2009) considera que tanto o conceito de comunidade de fala consensual conforme Labov quanto contrastivo conforme Romaine podem ser utilizados de acordo com as necessidades do estudioso. Para Patrick, (2004) isso ocorre porque o conceito deveria ser construído de acordo com as necessidades do pesquisador.

“O conceito de comunidade de fala é uma elaboração metodológica e, como tal, deve ser construído de forma ad hoc, isto é, conforme as necessidades e no momento da pesquisa [...]” (VANIN, 2009, p 153). A noção de comunidade de fala é abstrata e frágil, pois ao mesmo tempo em que os membros compartilham normas linguísticas e atitudes, os falares dos indivíduos precisam ser considerados. Por isso, as concepções de redes sociais e comunidades de prática são essenciais para definir as análises das variações linguísticas em um grupo.

As redes sociais são definidas pelas relações que o indivíduo estabelece na comunidade. As redes podem ser densas ou fracas. Milroy (2004) destaca que a rede social de um indivíduo se refere aos relacionamentos aos quais esses indivíduos estão envolvidos. A Comunidade de prática é aquela que contém participantes que se envolvem em alguma atividade comum, como por exemplo, jogadores de Golf.

O objetivo deste estudo é apresentar características da comunidade de fala de Chapecó/SC a partir da análise de duas dissertações desenvolvidas na UFFS que abordam a produção de marcadores discursivos por falantes de Chapecó/SC com base em dados do Varsul e do VMPOSC.

O banco Varsul (Variação linguística na região sul do Brasil) contém um acervo formado por 288 entrevistas, distribuídas igualmente entre três estados, sendo 24 por município: Rio Grande do Sul (Porto Alegre, Flores da Cunha, Panambi e São Borja); Santa Catarina (Florianópolis, Blumenau, Lages e Chapecó) e Paraná (Curitiba, Londrina, Pato Branco e Irati). O Objetivo geral do Varsul é descrever o português falado e escrito de áreas socioculturalmente representativas do sul do Brasil. Uma dessas áreas é Chapecó.

O projeto VMPOSC (Variação e Mudança no Português do Oeste de Santa Catarina) preenche uma lacuna referente às estratificações de idade e de escolaridade do município de Chapecó não terem sido contempladas pelo Varsul.

DE CONECTOR A MARCADOR DISCURSIVO: COMO, QUE NEM, TIPO

O estudo de Bertozzo (2014) analisa o uso de *como*, *que nem* e *tipo* numa amostra sincrônica de fala de 12 informantes chapecoenses, monolíngues em português, do —Projeto Variação e Mudança no Português do Oeste de Santa Catarina (Chamada Pública FAPESC nº 04/2012 - Universal). Bertozzo (2014, p.12) destaca “que os itens *como*, *que nem* e *tipo* podem ser classificados como articuladores textuais, pois desempenham função de conectores entre partes do texto e também funcionam como MD.[...] podem introduzir um novo tópico” ou manter o turno de fala.

A pesquisa de Bertozzo utilizou-se de um corpus de amostra sincrônica de entrevistas de PVMPOSC. Na fala dos 12 informantes de Chapecó analisadas foram encontradas 122 ocorrências de uso de *como*, *que nem* e *tipo*, sendo que 82 ocorrências como articuladores textuais e 40 como MDs. No quadro, elaborado por Bertozzo, observa-se somente a ocorrência de “tipo” como marcador discursivo.

Quadro 1: Articuladores e marcadores discursivos

Categoria	ARTICULADORES			MD		
Itens	Como	Que nem	Tipo	Como	Que nem	Tipo
Total parcial	26	07	49	-	-	40
	Total 82			Total 40		
Total 122						

Fonte: Bertozzo (2014)

Os condicionadores linguísticos observados para a análise são: posição no contexto, relação sintática, sequências discursivas, contextos de uso, manutenção ou inclusão de tópico discursivo. Os condicionadores e extralinguísticos são: idade, sexo/gênero, escolaridade, estilo

Com relação à posição do item *tipo*, a hipótese do pesquisador era de que o item apareceria com maior frequência em posição inicial ou média, pois MDs auxiliam no desenvolvimento do tópico.

os resultados da amostra pesquisada revelam que dos 40 dados totais, 6 dados ocorreram em posição inicial, 32 em posição medial e 2 em posição final. Em termos percentuais, temos 80% de ocorrências para a posição medial, 15% para a posição inicial e 5% em posição final de contexto. (BERTOZZO, 2014, p. 86)

A relação sintática do uso de *tipo* é de dependência ou independência com relação à estrutura oracional, dependendo do contexto de uso. No exemplo em que o informante expõe “... na minha casa tinha um quintal na frente, daí nós jogava uma bola e se caísse no chão, tipo queimada. ...” (PVMPOSC CF1-04 apud BERTOZZO, 2014, p. 88) a relação é de dependência, o item conecta o termo **queimada**. Já no exemplo “Esse dia foi bem legal assim... que, não era tipo só eu que queria um...” (PVMPOSC CM2-05 apud BERTOZZO, 2014, p. 88.), há independência sintática.

Desse modo, o autor enfatiza que quando *tipo* é MD, o comportamento é de independência sintática. Com relação à amostra analisada, o resultado demonstrou que de 40 ocorrências, em 39 a relação foi de independência.

Com relação às sequências discursivas, que podem ser descritivas, narrativas ou dissertativas, constatou-se que 11 ocorrências aparecem em sequências descritivas, 20 em sequências narrativas e 9 em sequências dissertativas.

Referente aos contextos de uso, o uso de *tipo* foi encontrado observando os 5 aspectos apresentados no quadro 2.

Quadro 2: Contextos de uso

Contextos de uso	Exemplos
Delimitador aproximativo	Ele é tipo meu irmão mais velho, só que daí eu não tenho irmão mais velho. (PVMPOSC CM1-01)
Pragmático-interativo	Tipo... eh... a gente não... não é muito de, como é que eu posso dizer... comemorar, de fazer aquelas jantas assim, então... foi como um dia normal. (PVMPOSC CF2- 08)
Introdutor de conclusão	Informante: [...] E daí eu ia até sair da escola. Bem no fim depois, me acalmei um pouco assim, e vi que... Tipo eu não tava fazendo nada de errado. [...] (PVMPOSC BM4-09)
Introdutor de descrição	Minha mãe me contou que ela tinha aqueles negocinho que tu virava assim de fazer pão. E ela botava ali, né naquela churrasqueira e ia virando assim. Tipo de um lado dourava, daí ela pegava e virava do outro. (PVMPOSC CM1-02)
Solicitação de esclarecimento	Informante: Hum... Não... História tipo...? Entrevistador: Para dormir. Informante: Não. (PVMPOSC CF2- 08)

Fonte: Adaptado de Bertozzo (2014)

dos 40 dados de uso do item *tipo* na amostra do PVMPOSC, o contexto de uso Pragmático-Interativo apresenta 22 ocorrências (55%), seguido por 8 ocorrências (20%) do Introdutor de descrição, 5 ocorrências (12,5%) do Delimitador aproximativo, 3 ocorrências (7,5%) de Solicitação de esclarecimento, e, por último, 2 ocorrências (5%) em contexto de Introdutor de conclusão. (BERTOZZO, 2014, p. 83)

Referente à manutenção ou inclusão de tópico discursivo, “na amostra investigada no PVMPOSC, foram localizados 37 dados como mantenedor de tópico frasal e 3 dados como inclusão de subtópico” (BERTOZZO, p. 96). A partir dos dados linguísticos, o autor traça um perfil do uso de *tipo*.

Para o grupo de contextos, vemos a saliência do item como pragmático-interativo. Quanto à posição de contextos, vemos uma elevada frequência medial. No que diz respeito à relação sintática, constatamos uma acentuada frequência de independência sintática quanto à estrutura oracional. No referente a sequências discursivas, percebemos nas narrativas, uma frequência significativa no uso do item *tipo*. E por fim, quanto à manutenção ou inclusão de tópico, vemos na manutenção de tópico a maior ocorrência de uso do item *tipo*. (BERTOZZO, 2014, p. 98)

Os condicionadores extralinguísticos considerados nos estudos de Bertozzo (2014) foram a idade, o sexo/gênero, escolaridade, estilo (entrevistador/entrevistado). Com relação à idade, no estudo de Bertozzo foram localizadas 30 ocorrências de tipo em crianças e 10 usos por adultos. crianças e 10 usos por adultos.

O controle sexo/gênero demonstrou ocorrências proporcionalmente iguais, sendo 22 dados de tipo para homens e 18 para mulheres. O aspecto escolaridade apresentou 20 ocorrências para informantes com Ensino fundamental I, 10 ocorrências para informantes com Ensino Fundamental II e 10 ocorrências para informantes com ensino de nível superior.

Referente ao estilo, “a relação entre Entrevistador feminino e Informante masculino (F-M) foi o que mais se destacou nesta testagem de uso na amostra do PVMPOSC” (BERTOZZO, 2014, p. 109)

OS MARCADORES DISCURSIVOS SABE? E ENTENDE?

O objetivo do estudo de TRAPP (2014) foi analisar e descrever os contextos de uso de *sabe?* *entende?* na fala de informantes de Chapecó. A autora parte da hipótese que os MDs *sabe?* *entende?* são variantes intercambiáveis nos mesmos contextos linguísticos e constituem uma variável linguística. As variáveis independentes analisadas estão apresentadas no quadro 3.

Quadro 3: Variáveis Independentes

Variáveis independentes	
Linguísticas	Extralinguísticos (sociais e estilística)
Apresentação formal	Idade
Posição no turno conversacional	Sexo/gênero
<i>Feedbacks</i> junto aos itens	Escolaridade
Outros MDs junto aos itens	Informante
Conectores junto aos itens	Sexo/gênero dos pares conversacionais ⁹⁰
Contextos de atuação discursiva	
Sequência discursiva	

Fonte: TRAPP, 2014

Com relação a apresentação formal, na amostra Varsul foram encontradas somente as formas *sabe?* *entende?* e uma realização da variante *entendeu?* “Os resultados de nossa pesquisa revelaram que 85% dos itens são representações de *sabe?* (115 ocorrências) e 15% são representativos da forma *entende?* (20 ocorrências)” (TRAPP, 2014, p. 92)

Na amostra VMPOSC, das entrevistas coletadas até o momento do estudo de TRAPP (2014), somente 4 informantes realizaram os MDs em análise. Foram 11 ocorrências” sendo 91% dos itens realização de *sabe?* e 9%, *entende?*

No que se refere à posição do turno conversacional, a autora comenta que a hipótese de posição medial ou final se confirma,

pois 96% das ocorrências (129) estão localizadas em posição medial no turno, ao passo que apenas 4% localizam-se em posição final (6). *Sabe?* totaliza 109 realizações (85%) em posição medial,[...] sendo que para *entende?* foram totalizadas somente 20 realizações (15%) nesta posição. Das 6 ocorrências em posição final, todas são atinentes a *sabe?* contrariando nossas expectativas iniciais para *entende?* nesta posição. Desse modo, o item *sabe?* varia entre as duas posições (medial e final) e *entende?* se fixa na posição medial.

Os feedbacks são “partículas retroalimentadoras, como heteromonitoramentos, em que o ouvinte demonstra estar acompanhando e entendendo as colocações do falante” (URBANO, 2006, apud TRAPP, 2014 p. 98). A autora utilizou a classificação proposta por Urbano (1999) para delimitar os feedbacks sendo que na amostra em estudo foram encontradas as seguintes formas: ah, ahn, ahn ahn, uhn, é, sim e sei.

Trapp (2014) formulou a hipótese de pouca ocorrência de feedbacks junto aos itens *sabe?* *entende?* e isso se confirmou. Essa ausência corrobora a hipótese sobre o “progressivo enfraquecimento da carga interrogativa desses MDs e a atitude não responsiva dos falantes” (TRAPP, 2014, p. 100). Segundo a autora, o estudo prosódico desses elementos pode auxiliar para a confirmação da hipótese.

Quando analisa outros MDs junto aos itens, a Trapp destaca que a forma mais frequente foi o MD assim. Também foram observados né?, (eu) acho (que), tipo e que nem. A autora percebeu que “*sabe?* é mais sensível à coocorrência de outros marcadores, enquanto *entende?* é sensível às ausências.” (TRAPP, 2014, p. 102)

Ao analisar a presença de conectores junto aos itens, foram identificados principalmente mas e então. “...*sabe?* é a forma mais sensível à coocorrência dos conectores, [...] *entende?* é mais sensível à ausência destes elementos. (TRAPP, 2015, p. 103) A autora destaca que *sabe?* *entende?*, tanto podem estabelecer contato com o interlocutor quanto atuar como encadeamento discursivo.

Referente aos contextos de atuação discursiva, foram observados contraste, especificação, causa/conclusão, opinião e reformulação. Na amostra Varsul/Chapecó, a pesquisadora constatou que em contextos de contraste, aparece mais o uso de *sabe?* do que de *entende?*. Já em contextos de opinião, o uso de *entende?* foi favorecido. Os contextos

causal/conclusivo e de especificação apresentaram maior ocorrência da variação *sabe?* *entende?* Com relação ao contexto de opinião, a autora estabeleceu correlação com o tipo de sequência discursiva. Na amostra VMPOSC, “os resultados da análise convergem para três tipos contextuais inicialmente previstos para *sabe?* e *entende?* [...] contexto de *opinião*, de *especificação* e de *contraste*” (TRAPP, 2014, p. 106)

Ao analisar o aspecto referente à sequência discursiva, TRAPP (2014) observou sequências descritivas, narrativas e dissertativas. A autora aponta indícios referentes ao grau de formalidade, ou seja, as sequências dissertativas relacionam-se a níveis de formalidade mais elevados, enquanto as sequências narrativas e descritivas vinculam-se a níveis de menor formalidade. Assim TRAPP (2014) percebeu que *sabe?* possui um estilo menos formal em sequências narrativas e descritivas, enquanto *entende?* mostra-se instável.

Ao estabelecer a correlação, Trapp (2014) enfatiza que o item *sabe?*, ocupa uma posição menos marcada em relação a *entende?* Referente à mudança semântica *sabe?* *entende?* apresentam sentidos ligados às ações que envolvem processamento mental, tais como conhecer e compreender; [...] a mudança categorial para estatuto de MD origina-se em perguntas plenas, que perdem o sentido referencial e passam a assumir funções voltadas para o ato comunicativo; [...] ambos os itens não apresentam variação morfológica [...] a ausência de acompanhamento pronominal [...] indica comportamento similar entre eles. (TRAPP, 2014, p. 113)

Por isso, a autora aplica somente o critério de distribuição de frequência, (+) para *sabe?* e (-) para *entende?* Trapp destaca que esses resultados diferem dos resultados encontrados por Valle (2001), evidenciando diferenças entre as comunidades de Chapecó e Florianópolis.

Os condicionadores extralinguísticos considerados no estudo de Trapp (2014) foram: informante, idade, sexo/gênero, escolaridade, estilo. Com relação aos informantes, do total de 24 informantes do Varsul, três produziram a variação *sabe?* *Entende?* Dos 12 informantes do VMPOSC, 4 produziram os marcadores, sendo mais frequente o *sabe?* Em 10 ocorrências e *entende?* Somente uma ocorrência.

Com relação a idade, as faixas etárias controladas no estudo de Trapp (2014) foram A (25 a 49 anos) e B (50 anos ou mais) disponíveis no Banco de Dados Varsul para Chapecó. A faixa etária 50 anos ou mais apresentou alta frequência de *sabe?* (97%) A faixa etária de 25 a 49 anos apresentou (67%) para *sabe?* E (33%) *entende?*. Na amostra VMPOSC coletada até o momento do estudo de Trapp (2014), constituída de 8 adultos e 4 crianças, somente 4 produziram os itens *sabe?* *Entende?* Sendo 3 adultos e 1 criança.

A variável sexo/gênero foi cruzada com a variável idade. Os resultados obtidos foram as informantes femininas 118 realizações de uma amostra de 135. Dessas 118 ocorrências, 15% correspondem ao item entende? E 85% ao marcador sabe?

Com relação à escolaridade, há concentração maior de sabe? Entende nas faixas mais elevadas de escolarização. Foram identificadas 50 ocorrências no nível médio, 50 ocorrências no nível fundamental II e 35 ocorrências no nível fundamental I. Ao analisar cada MD separadamente, foi constatado que o MD sabe? É mais frequente em informantes com nível de escolaridade mais baixo. O marcador entende? Aparece em realizações de informantes mais escolarizados.

Referente à variação estilística diante no uso dos MDs é mais recorrente em entrevistadores femininos e informantes de ambos os sexos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fala chapecoense, a partir da análise das duas dissertações, pode ser caracterizada do seguinte modo: o uso de "tipo" apresentou um novo valor semântico e categorial e, segundo Bertozzo (2014), isso revela um possível processo de mudança via gramaticalização.

TRAPP (2014) constatou que a partir da amostra do Varsul/Chapecó, a apresentação formal de sabe? entende? São estáveis na fala chapecoense. A autora destaca ainda que os itens apresentam uma tendência de fixação na segunda pessoa do presente do indicativo, sem morfologia marcada com relação à pessoa, ou seja, a ocorrência é *tu sabe? tu entende?*

Nosso objetivo com este estudo foi apresentar características da fala de Chapecó com base nos estudos de Trapp (2014) e Bertozzo (2014). Destacamos inicialmente que é uma caracterização simplória e que carece de mais estudos. Mas por ora, podemos afirmar que os falantes chapecoenses com baixa escolaridade apresentam com maior recorrência o uso de *tipo*. A sequência que este item mais aparece é a narrativa. Já os itens sabe? Entende? São produzidos por informantes com maior nível de escolarização. Isso ocorre por serem mais formais do que o item tipo. A sequência em que aparecem varia, sendo que sabe? É mais recorrente em sequências narrativas e entende em sequências dissertativas.

REFERÊNCIAS

BERTOZZO, André Fabiano. De conector a marcador discursivo: “como”, “que nem”, “tipo” em Chapecó/SC. *Dissertação*. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/cursos/mestradoch/mestrado-em-estudos-linguisticos/dissertacoes-defendidas/arquivo-11>. Acesso 25 Maio 2017.

LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. 3. ed. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

PATRICK, P. L. The speech community. In: CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, P.; SCHILLINGESTES, N. (Ed.). *Handbook of variation and change*. Oxford: Blackwell, 2004. p. 573-597

ROMAINE, S. *Language in society: an introduction to sociolinguistics*. London: Blackwell, 1994

TRAPP, Kelly. Os marcadores discursivos sabe? e entende? na fala de informantes do município de Chapecó/SC. *Dissertação*.
<https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/cursos/mestradoch/mestrado-em-estudos-linguisticos/dissertacoes-defendidas/arquivo-11>. Acesso 25 Maio 2017.

VANIN, Aline Aver. *Considerações relevantes sobre definições de ‘comunidade de fala’*. Acta Scientiarum. Language and Culture Maringá, v. 31, n. 2, p. 147-153, 2009. Disponível em: periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewFile/6367/6367. Acesso 23 Jun. 2017.

A INSERÇÃO DE UM *CORPUS* DE LITERATURA CONTEMPORÂNEA NO CÂNONE BRASILEIRO

Mateus Robaski Timm (PUCRS/CNPq)

INTRODUÇÃO

O meu trabalho enquanto professor de literatura tem sido feito sob o signo da impermanência. Digo isto, pois considero que a identidade do professor de literatura está sempre *se construindo*, nunca acabada, por vontade do docente. Quando este está interessado em novas discussões, novas leituras, novas experiências literárias, novos diálogos, a sua prática em sala de aula tende a ir conseqüentemente na direção do novo, que do já trabalhado. Por outro lado, a instabilidade evocada também existe porque as necessidades dos alunos são efetivamente pontuais (apesar da necessária preparação para os grandes exames seletivos, como o ENEM e os vestibulares), não permitindo que um discurso já automatizado sobre literatura sirva para todas as situações de ensino.

Assim, sabendo da contingência que pode abranger os estudos de literatura, começo o meu argumento me orientando pela seguinte questão: como falar de ensino de literatura hoje, quando percebemos a complexidade do fenômeno que esta área abarca? Para respondê-la, provisoriamente, seguirei um caminho que parte de reflexões sobre o ensino de literatura em contato com outras disciplinas do saber humano, para chegar num debate sobre o dever de buscar a renovação das práticas em sala de aula, das obras a serem estudadas, da mediação, pela parte do professor de literatura, e enfim chegar numa proposta de inserção de um *corpus* de obras literárias no cânone brasileiro.

QUAL CAMINHO SEGUIR NUMA AULA DE LITERATURA?

Percebendo a validade e a produtividade epistemológica existente através das associações estabelecidas entre os estudos de literatura e as outras disciplinas dos saberes humanos, os estudos literários tendem a ficarem cada vez mais diversificados, num mundo em estágio tão emaranhado das trocas simbólicas, levando à geração de um alto grau de variáveis experiências intelectuais aos cognoscentes. Esta é com certeza uma vitória das práticas interdisciplinares junto aos usos teórico-literários. A abertura para relações plurais entre o ensino/aprendizagem de literatura com a multiplicidade de posturas teórico-metodológicas faz

com que o papel de normatizar conteúdos e práticas de ensino seja altamente complicado, mas também estimulante, pois o percurso adotado, num projeto de ensino, por qualquer professor de literatura pode ser perfeitamente instável quanto à seleção das obras de trabalho, e o *corpus* de ensino sempre dependerá das dinâmicas a serem propostas com a participação dos alunos na sala de aula. O conceito de verdade, nesta concepção poliédrica do ensino de literatura, não tem espaço já que:

“[...] com os instrumentos⁵⁸ postos à nossa disposição hoje, verificarmos tanto os instrumentos de ontem quanto os de agora [...] a verdade, para não ser confundida com uma simples ideologia, tem que continuar se descentrando de si mesma num jogo perigoso, mas que, por isso mesmo, se aproxima mais fundamente das fontes da própria vida.” (SANT’ANNA, 1977, p. 24).

Entrementes, pela necessidade de divulgação sistematizada do fenômeno literário para que os estudantes prestem exames de caráter seletivo, conseqüentemente será privilegiado um *corpus* que deverá levar em conta a existência desta diversidade de posturas, mas que forneça um aparato de conhecimento específico para que o aluno possa competir por uma vaga, o que demanda que o ensino de literatura torne-se adequado para este fim. Nestes dois paradigmas de ensino, a pedra de toque durante a preparação das aulas consiste em pensar elementos que cooperem para a elaboração de propostas coerentes para o ensino de literatura, sobretudo que satisfaçam as demandas dos alunos nesta dupla necessidade.

Não existe um caminho específico para ser trilhado durante a aula de literatura. Vendo deste ponto, confiar em conhecimento estáveis pode ser um erro, pois acaba por imobilizar a trajetória de um professor que trabalha com conteúdos altamente instáveis. Penso nas palavras de Hugo Achúgar, que na primeira parte de *Planetas sem boca* fala da sua experiência docente: “[Transitar] em espaços incertos, essa é a sina. Incertos, efêmeros. Acrescento, hipotéticos, se fossem hipotéticas, mais do que uma sina, essas viagens intelectuais que estamos empreendendo.”(ACHUGAR, 2006, p. 9)

Neste meu trabalho, portanto, busco refletir amplamente sobre o ensino de literatura, seja apoiado na força epistemológica dos textos canônicos, que não precisam de uma legitimação, pois a sua posição já está assegurada no sistema de ensino de literatura, seja pela inserção de textos contemporâneos, numa dinâmica de renovação do que é abordado numa aula de literatura. Embora, tendo sempre em vista que o ponto fulcral das dinâmicas em sala de aula

⁵⁸ Sant’Anna refere-se a “instrumentos” enquanto sinônimo de *práxis* literária em sala de aula.

consiste em saber se determinada obra que está sendo apresentada para os alunos é pertinente para a sua trajetória de estudos.

Assim posto o problema, posso sistematizar as minhas “inquietações literárias” com algumas questões que me parecem prementes quando penso em ensinar literatura hoje em dia: ensinar o cânone ou descentralizá-lo? Manter a tradição ou apostar em obras contemporâneas? Qual a sequência de debates propor? É necessária a sequencialização cronológica? O professor detém o controle do que vai ser estudado ou o aluno tem espaço para propor os seus conhecimentos? Qual tipo de mediação efetuar na sala de aula? Há espaço para a biografia? E para o estudo do autor a partir da sua representação em obras ficcionais? Como pensar nisto tudo na hora de planejar uma aula de literatura?

Sem hierarquias de importância, vejo tais questionamentos numa constelação, ou melhor, num sistema sempre cambiante, no qual as variáveis intercalam-se constantemente, mas também em expansão coligindo novas indagações que me guiarão pelos estudos de literatura. Quanto as prejudiciais dicotomias presentes em algumas perguntas, penso que elas não precisam ser excludentes umas às outras, e que a melhor maneira de ensinar literatura está assentada em manobrar a coexistência de conceitos, seguidamente tidos como diametralmente opostos, por exemplo, tradição e renovação.

O DEVER DE CASA DO PROFESSOR

Venho insistindo na perda da força epistemológica de conteúdos ensinados através de uma prática docente estabelecida por automatismos. Pensando nisso, não seria tarefa do professor de literatura repensar constantemente e criticamente as suas práticas em sala de aula, os seus materiais, os textos com os quais trabalha no diálogo com os alunos? É de comum percepção que a prática de ensino baseada em obras canônicas oferece um trajeto seguro, pois está amparado numa sedimentação ideológica daquilo que é tido por boa literatura. Mas é preciso relativizar, já que a concepção de ensino de literatura, não mais sendo compreendida exclusivamente enquanto estudo das obras e das suas características textuais inerentes, ou da vida dos autores, está agitada pela contingência das possibilidades de dados que podem ser tensionados em qualquer análise, podendo assim levar a transmissão de conhecimentos sobre literatura que contemple o fenômeno literário nas suas múltiplas dimensões complexas, passando longe das práticas tradicionais, como vida e obra, ou análise e comentário de trechos selecionados. Affonso Romano de Sant’Anna já apontava para este raciocínio em 1977:

[...] toda essa escala de redefinições do *objeto* e do *método* não estaria completa se não se atentasse para o perigo que é a vigência dessa cientificidade pretendida e decantada, uma vez que o desenvolvimento de uma atividade teórica exacerbada pode

ser uma resultante enferma quando alheia a um necessário incentivo à criatividade não apenas no nível da *theoria*, mas da *praxis* literária. Assim deveriam as instituições de ensino propiciar meios para despertar no professor e no aluno essa criatividade adormecida, relegada e muita vez inferiorizada diante da atividade crítica. (SANT'ANNA, 1977, P. 15)

Além disso, não é mais tão interessante trabalhar em termos objetivando a resposta às indagações do tipo *o que é a literatura?* ou *o que é o literário?*, mas sim concentrar os esforços em promover saberes estimulados pelas questões *quando, onde, sob quais circunstâncias, qual a finalidade e quem considera* certo discurso literatura. Esta ressignificação da literatura abre espaço para o pensamento crítico-constructivo de práticas locais, efêmeras, de curta validade no ensino da literatura. Por exemplo, como seria o ensino de literatura para um dos milhares de refugiados que estão no Brasil? Somente um debate local, marcado pela percepção do lugar da literatura na vida deste aluno poderia fazer sentido nesta situação.

Por conseguinte, considero um grande erro a aplicação sucessiva das mesmas obras e das mesmas molduras teóricas, com variações mínimas, através do tempo, porque quando há automatismos a chance de neutralização do poder epistemológico é imensa: o automatismo tende a tornar a síntese ainda mais hermética, em prejuízo para os alunos e para o professor. No entanto, uma ressalva feita por Achugar torna ainda mais complexo o problema. O trecho é o seguinte: “sustentar, por exemplo, que, em virtude de que tudo o que se apela para a tradição desemboca, necessariamente, no conservadorismo neoliberal e neofascista [...] é uma simplificação somente admissível em discursos de trincheira.” (ACHUGAR, 2006, p. 12) A tradição, pensando junto com o teórico uruguaio, não deve ser excluída, mas sim ressignificada para continuar tendo força no ensino de literatura. Por isto, é interessante sempre pensar qual o papel da tradição na nossa sociedade, mas, sobretudo refletir sobre os benefícios e os prejuízos epistemológicos de trabalhar a tradição canônica.

Todos sabem que o que deve estar presente em sala de aula é boa literatura, mas boa literatura para quem? Em qual espaço? A tentativa de convencimento educacional valendo-se de pressupostos como a linearidade do progresso do saber humano e a acumulação ininterrupta e segura dos conhecimentos (ou seja, no domínio da literatura, um acréscimo homeopático de obras novas dentro da série canonizada), mostrou-se uma linha de pensamento hipotético altamente improdutiva. Assim, Ana Pizarro salienta que nas práticas de estudo deve-se levar em conta, além da transdisciplinariedade:⁵⁹

⁵⁹ A tradução é de minha autoria.

a problematização das concepções histórico literárias tradicionais [que] tem a ver com o cânone, com a discussão da possibilidade de pensar a história em termos de esquema linear e unicultural para concebê-la melhor como articulação de séries ou sistemas que, ao se justaporem, enfrentarem-se, transformarem-se ou encavalgarem-se, não podem ser absorvidos numa significação única senão em diferentes níveis e formas de relação. Neste sentido começam a ser relevantes novas instâncias de análises tais como os mecanismos desta relação, o seu estabelecimento, seu processo, as possibilidades que propõem um discurso [...] (PIZARRO, 1993, p. 22)

O argumento de Ana Pizarro consiste na percepção de que existem inúmeras formas de estabelecer relações epistemológicas com a literatura, mas mesmo assim haver a necessidade de constante renovação e revisão destas práticas. O esquema tradicional de apresentação dos conteúdos de forma linear e levando em conta apenas uma matriz cultural, pode ser abandonado em proveito de relações dinâmicas que colocam o texto literário como parte integrante de um sistema (e não mais sendo o sistema em si), que permitirá relacioná-lo com um sem número de elementos, desde que haja coerência na proposta de ensino. Tal relativização possibilita que não exista uma significação única para determinado texto literário, fazendo com que a teoria da imanência textual, prática ainda eleita para as discussões sobre literatura, caia definitivamente fora de circulação.

CÂNONE E PERIODIZAÇÃO LITERÁRIA

Uma descentralização do texto canônico da sua posição privilegiada enquanto maior fornecedor de informações composicionais para o ensino de literatura faz parte de uma busca por novas compreensões dos fenômenos literários. Numa concepção sistêmica, o cânone é percebido como um fator importantíssimo, mas não como núcleo imanente para o ensino/aprendizado dos saberes literários, ou me valendo da postura teórica, eminentemente sistêmica, de Heidrun Olinto: a inclusão da realidade não-canônica como sistema correlacionado com a série literária já legitimada pelas universidades, programas de ensino e de aplicação de avaliações apresenta, assim, o cânone literário como sistema parcial num intercâmbio com constelações vizinhas em permanente evolução sistêmica.

Trabalhar numa sequência cronológica de obras e autores é outra prática altamente questionável. Tal postura pode ser aceita na literatura da Europa Ocidental em que os períodos ocorrem sucessivamente no tempo: assim, o romantismo vem após o neoclassicismo que veio após o barroco. Porém, mesmo no contexto europeu diferentes fluxos coabitam num mesmo fenômeno literário, já que elementos, temas e práticas persistem criando um emaranhado de diacronismos na sincronia. Na literatura brasileira e também nas outras literaturas latino-

americanas os períodos ocorrem paralelamente, imbricando-se uns nos outros. Ana Pizarro, novamente, tem palavras que esclarecem o assunto:

se nenhuma história é de fato uma corrente homogênea e sequencial, o caráter da história cultural latino-americana nestas condições de gênese e funcionamento aparece como um desdobramento de heterogeneidade e segmentação, de sequência e simultaneidade que permitem pensar sua estrutura como a de uma coerência *outra*, em termos similares de outras realidades de condição colonial, pós-colonial e periférica. (PIZARRO, 1993, p. 29).

Um dos mecanismos de apropriação literária na América Latina é a discronia pela parte da recepção, pois fluxos estéticos diferenciados coabitam nos mesmos fatos literários, fazendo com que estilos sequenciais da cultura europeia sejam recebidos, num momento histórico específico, a partir de experiências discrônicas, que fazem eles serem experimentados como simultâneos. A América Latina é um espaço onde os elementos se sobrepõem e se articulam – rococó, barroco, neoclassicismo, romantismo, modernismo, culturas indígenas e africanas. Sendo também um local em que, além do mais, o idioma de origem europeia acaba sendo tensionado entre a imposição que carrega as suas práticas culturais, e os saberes da literatura africana e da literatura indígena, com as suas respectivas línguas, em determinados sistemas literários.

No ensino de literatura é portanto recomendável depreender a pluralidade dos tempos culturais dos discursos, apontando para o processo histórico, recriando-o em espessura ao mostrar esta coexistência de estéticas numa mesma obra de literatura. Também é válido mostrar esta tensão existente no período pós-colonial, entre cultura europeia, cultura africana e cultura autóctone (além de diversas outras culturas (i)migrantes), que tende para uma revisão dos valores inerentes à cultura metropolitana, num contexto latino-americano.

A METAFICÇÃO HISTORIOGRÁFICA COMO PROPOSTA DE ENSINO DE LITERATURA CONTEMPORÂNEA EM SALA DE AULA

Como proposta de projeto para ensino de literatura, acredito que a metaficção historiográfica pós-moderna e contemporânea consegue tencionar múltiplas áreas disciplinares do conhecimento, sobretudo história e literatura, e também os múltiplos tempos que coabitam o mesmo momento histórico, assunto abordado anteriormente, possibilitando uma série de discussões de interessante força epistemológica.

Quando grandes escritores são transformados em personagens, os questionamentos que podem ser levantados em sala de aula de literatura são inúmeros, pois como alude Carlos Reis

ponderando sobre o escritor reelaborado como personagem ficcional *strictu sensu*: “a personagem, enquanto categoria estruturante da narrativa viabiliza modos específicos e consistentes de conhecimento do fenômeno literário, sem que assim se incorra no vício do biografismo” (REIS, 2012, p. 11), entendendo biografismo como uma interpretação literária:

fundada em modelos oitocentistas de Saint-Beuve e Gustave Lanson, sobrecarregado de minudentes questões anedóticas (Gil Vicente nasceu onde, afinal? Terrível e irresolvida questão...), era causalista e duplamente finalístico. E assim, a história da literatura parecia caminhar para um fim (um final feliz, esperava-se), ao mesmo tempo em que escondia outro fim (uma finalidade), este nada cândido, de intuito ideológico e legitimador (REIS, 2012, p. 12).

Deste biografismo arcaico, os ambientes de estudo da literatura devem passar longe. As sugestões extremamente inovadoras do professor Carlos Reis apontam para estudos que entrelacem Dom Quixote e Cervantes, Madame Emma Bovary e Flaubert, Tolstoi e Anna Karenina. Poderíamos pensar em estudar conjuntamente Brás Cubas e Machado de Assis? E Policarpo Quaresma e Lima Barreto? Com certeza, tais reflexões em sala de aula renovariam as práticas didáticas sobre literatura. Por outro viés de ensino de literatura, o apelo que um grande escritor pode exercer sobre um aluno, acaba favorecendo incursões no tema da escrita, afinal aulas de literatura também podem ser aulas de escrita criativa.

Pensando nas reelaborações metaficcionais de escritores em personagens literários, Carlos Reis reflete sobre a seguinte questão: “em que medida o tratamento do escritor como personagem [de ficção] chega a interferir na composição do cânone, em particular quando esse escritor nele ocupa um lugar central?” (REIS, 2012, p. 20) Há alguns casos de metaficção historiográfica brasileira em que a qualidade narrativa do autor do livro assegura o prolongamento da pertença ao cânone de escritores já consagrados. São exemplos *Dias e dias*, *Boca do inferno*, *Clarice*, romances de Ana Miranda. Ou então *Machado* de Silviano Santiago. Já que quando faltam ao professor de literatura muitos elementos que possibilitem reconstituir a personalidade de um escritor, o docente pode se valer de uma “imaginação artística, fantasia de romancista”, para explicar determinada figura literária. Sendo assim, e pensando na leitura em sala de aula, concordo com o professor Carlos Reis quando ele diz que: “há sempre algo de irreverente mau gosto, quase sacrílego, em tomar a personalidade de quem fez literatura de gênio para pretexto de má literatura.” (REIS, 2012, p. 22).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que o palimpsesto, as práticas de ensino de literatura enriquecem-se com dinâmicas de fragmentação de uma postura canônica. A aula como fragmento ou o ensaio nunca terminado, nunca “terminável”, o *work in progress*, o eterno “saber em processo” de pensar-se, de escrever-se, modificar-se, corrigir-se. Lembro outras palavras de Hugo Achugar:

Após quarenta anos “ensinando literatura”, tornou-se para mim, impossível pensar que possa haver algum tipo de leitura ou de ensaio que seja permanente, verdadeiro e definitivo. Após inumeráveis páginas – lidas e escritas –, tornou-se, para mim, completamente inadmissível acreditar ou aceitar como irrefutável e eterna toda afirmação definitiva, última, sobre arte, cultura ou literatura (ACHUGAR, 2006, p. 10).

Pois, no fim das contas, como bem diz Ana Pizarro: “não se trata, com a inserção de novos e diferentes discursos no âmbito da literatura, de transformar o cânone senão de reformular o *corpus*.” (PIZARRO, 1993, p.23) A utilização de tal repertório contemporâneo de metaficção historiográfica vai de encontro com a tentativa de repensar o cânone, através de um *corpus* que viria renovar as práticas discursivas presentes na aula de literatura, já que o conceito de contemporâneo se confunde com o aquilo que ainda não foi visto – que é inédito – e não necessariamente com o que foi produzido nos últimos tempos.

REFERÊNCIAS

ACHUGAR, Hugo. *Planetas sem boca: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura*; tradução de Lyslei Nascimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

OLINTO, Heidrun Krieger. *Histórias de literatura. As novas teorias alemãs*. São Paulo: Ática, 1996.

PIZARRO, Ana. *América Latina: palavra, literatura e cultura*. São Paulo: Memorial; Campinas UNICAMP, 1993. V. 1.

REIS, Carlos. *História literária e personagens da história: os mártires da literatura*. In: MOREIRA, Maria Eunice. *Percursos críticos em história da literatura*. Porto Alegre: Libretos, 2012.

SANT’ANNA, Afonso Romano de. *Por um novo conceito de literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

LEITURA NO LIVRO E NA TELA

Michele Cunha Bicca (FURG/CAPES)

O texto que o senhor escreve tem que me dar prova de que ele me deseja. Essa prova existe: é a escritura. A escritura é isto: a ciência das fruições da linguagem, seu kama-sutra (desta ciência, só há um tratado: a própria escritura).

ROLAND BARTHES

A leitura é um processo cognitivo imensamente discutido, especialmente, quando tal processo começou a ser denominado de hiperleitura. Aliás, desde que a leitura se tornou um ato socialmente mais difundido, discute-se sobre ela. Entretanto, com a era digital muito se vem discutindo sobre um novo leitor e suas habilidades.

Ao pensar-se em leitura muitos conceitos podem vir a nossa mente, afinal desde que começou a ser tratada como uma prática necessária para um bom desenvolvimento e desempenho dos indivíduos, muito já se falou e tanto já se discutiu sobre o ato de ler. Tendo em vista ser essa uma atividade que tem evoluído com a humanidade, percebe-se o quanto é preciso acontecer um arranjo dos conceitos antigos, juntamente com os mais contemporâneos, para bem de compreender quais são os caminhos percorridos pela leitura. Com tantas evoluções e modificações tanto com as pessoas, quanto com a leitura, não poderia ser colocado de lado nem um desses conceitos, há a necessidade de um diálogo entre eles, afim de que possa ser traçado um paralelo para que as teorias da leitura sejam bem compreendidas. Tal necessidade de compreensão se estabelece ao passo que muitas mudanças já ocorreram nesse universo, inclusive a maneira como o indivíduo se coloca mental e fisicamente para ler. Isso porque na contemporaneidade as práticas leitoras contam com inovações tecnológicas; a WEB 2.0 trouxe consigo diversas mudanças para a leitura e seu leitor, fazendo com que, muitos dos conceitos mais antigos sobre a prática leitora se tornem modernos pela proximidade com ele. Inclusive ao falar-se sobre os leitores digitais ou mesmo a leitura na tela do computador.

Em relação às técnicas anteriores de ajuda à leitura, a digitalização introduz uma pequena revolução copernicana: não é mais o navegador que segue os instrumentos de leitura e se desloca fisicamente no hipertexto, virando as páginas, deslocando volumes pesados, percorrendo a biblioteca. Agora é um texto móvel, caleidoscópico,

que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor. (LEVY, 2002. p.56)

Dessa forma, iniciar-se-á com uma abordagem histórica, já que a leitura tem um considerável índice de mudanças ao longo do tempo, no que tange as formas e no que é lido. Tal análise parte com os estruturalistas russos, afinal foi através do desgaste dos seus conceitos que a leitura passou a ser estudada veementemente, isso por que a visão apresentada pelo estruturalismo russo era bastante fechada. Diz-se isso, pois, para esses estudiosos o interesse se estabelecia somente com o texto literário e esse, por sua vez, era observado de maneira absolutamente técnica. Isso é, a narrativa, texto estudado por eles, era vista como um aglomerado de técnicas e estruturas delicadamente eleitas pelo autor. Com isso, o texto ficava restrito entre o autor e a sua obra somente, tudo que sobressaísse às técnicas não era levado em conta. Ao passo que, a análise estruturalista enfraqueceu, o estudo sobre a leitura passou a ser observada e analisada, ou seja, a preocupação deixou de estar toda voltada para o binômio autor e texto, iniciando, assim, a caminhada de estudos sobre a leitura, como demonstra Vicente Jouve em seu livro “A leitura”. “O interesse pela leitura começa a se desenvolver no momento em que as abordagens estruturalistas começam a sofrer certa cansaço” (JOUVE, 2002, p. 11).

Com o entendimento de que a leitura é uma atividade complexa, a qual não se restringe a decifração de códigos, passou a estudar-se a prática leitora como um ato que envolve o autor, o texto e o leitor. Através dessa tríade, necessária para se efetuar a leitura, o autor tem algo a dizer e o faz através do texto, com uma intenção e efetuando perguntas; mais ou menos explícitas. “Qualquer que seja o tipo de texto, o leitor, de forma mais ou menos nítida, é sempre interpelado. Trata-se para ele de assumir ou não para si próprio a argumentação desenvolvida” (JOUVE, 2002, p. 22). Com tal afirmativa, a compreensão de que o processo de leitura, em especial a leitura literária, já é, desde sempre uma hiperleitura, haja vista as ligações e as conexões realizadas quando o leitor está diante do seu texto. Afinal, é através de seus links com outros textos – leituras realizadas anteriormente – que as lacunas serão preenchidas, sendo criado o sentido para o leitor sobre o texto lido. Tais lacunas são trazidas a discussão por Jouve, para ele é preciso ser levado em conta a capacidade do leitor sua caminhada como tal, seu conhecimento de mundo, entre outros aspectos subjetivos, os quais não só influenciam o ato de ler, como também fazem parte dele. Rildo Cosson, nos esclarece ainda mais sobre esse aspecto quando escreve:

Embora essa experiência possa parecer única para nós em determinadas situações, sua unicidade reside mais no que levamos ao texto do que no que ele nos oferece. É por

essa razão que lemos o mesmo livro de maneira diferente em diferentes etapas de nossas vidas. (COSSON, 2006, p. 28).

Entendido o processo de leitura e a importância do leitor para que essa ocorra, é necessário destacar que com a evolução, a leitura literária sofreu várias modificações em relação ao suporte utilizado para a realização desse ato, entretanto, o processo cognitivo não sofreu tamanhas modificações como muitos acreditam. Diz-se isso, pois com a escrita vieram diferentes tipos de registros para a literatura; têm-se as tabuletas de argila, de madeira, de pedra, o pergaminho, o papel e, atualmente, o computador. Para chegar-se a esse recente suporte, é necessário destacar que, o livro, como é conhecido hoje, passou pela revolução da prensa de João Gutenberg no fim do século XV e, logo em seguida, pela Revolução Industrial no século XIX, eventos esses considerados grandes avanços da modernidade.

O disco rígido do computador veio trazer uma nova forma de leitura, não tão diferente daquela feita no pergaminho, tendo em vista que esta também é realizada de cima para baixo, assim como a do computador, a qual utiliza a barra de rolagem. Nesse momento a leitura e, conseqüentemente, a literatura sofreram uma grande modificação, já que não só o suporte foi modificado, como também a maneira de se realizar a leitura, diz-se, fisicamente, também mudou. Isto é, não se lê apenas com o livro na mão, e sim em frente a um computador ou com um leitor digital, os quais disponibilizam infinitos outros recursos, muitas vezes, possibilidades existentes na forma tradicional de leitura, porém com um acesso, por vezes, não muito rápido ou fácil, como em uma leitura onde em um toque já se tem um outro texto ou uma referência desejada. Por isso, mesmo diante dessas inovações na maneira de ler é possível dizer que se guardam semelhanças entre a leitura realizada no meio digital e àquela conhecida há muito tempo como o mito adâmico interpretado por Walter Benjamin.

Em contrapartida, há algo que permanece inerte diante de tantas modificações é a dependência existente entre a leitura e o olhar do seu leitor. Não há como negar que tanto o leitor do livro impresso quanto o leitor do meio digital podem ter o mesmo acesso às informações e aos textos literários, antes só disponibilizados pelo meio impresso. Cita-se a facilidade de acesso a esses textos para todos os leitores, imaginando-se, portanto, uma difusão maior da literatura, objeto tratado nesse artigo. Dessa forma, seja no meio digital ou no meio impresso a relação essencial do leitor com o objeto lido permanece a mesma, percebendo-se as diferenças em outros aspectos. Na obra de Ítalo Calvino, *O castelo dos destinos cruzados*, publicado em 1973, algumas dessas diferenças e outras tantas semelhanças entre a leitura digital e a antiga forma de ler, somente no livro, podem ser destacadas. Além de ser possível comparar,

ainda, o leitor do passado com o leitor do presente, destacando suas similaridades e suas distinções, sendo as diferenças mais cognitivas e elas, por sua vez, muito mais obscuras a serem definidas.

Há de se ressaltar que nos gêneros tradicionais de leitura é possível encontrar também uma leitura hipertextual. Isso ocorre devido às várias notas de rodapés, aos sumários, às referências bibliográficas, às figuras, que eventualmente possam aparecer e às referências feitas a outras obras fora do texto. Veem-se essas características presentes no livro de Ítalo Calvino, pois o autor inova em seu texto trazendo uma história repleta de pequenas estórias, que inicialmente não têm nenhuma ligação uma com a outra, mas ao fim do livro nota-se a ligação entre elas. Além dessa irreverência a obra moderniza no que diz respeito à hipertextualidade, pois no desenrolar das narrativas, na lateral da página, há figuras das cartas utilizadas para contar a história daquele determinado personagem. Essa característica remete, imediatamente, aos hipertextos, onde os links são realizados não só pela escrita, mas também pelas figuras. Fazendo com que o leitor se acostume e saboreie essa nova maneira de leitura.

A inquietação ou a confusão dos leitores que devem enfrentar e superar o desaparecimento dos critérios interiorizados que lhes permitiam distinguir, classificar e hierarquizar os discursos. (CHARTIER, 2007. p, 202)

Para se entender ainda mais esta nova modalidade de leitura, é preciso ressaltar que essa não se realiza somente com um leitor e muitas letras, seja na tela de um computador e/ou de um livro. A leitura pode acontecer a partir de imagens colocadas uma após a outra, com ou sem movimento, ou a partir de janelas que levam a outras janelas. A introdução desse suporte, até então desconhecido, trouxe consigo algo tão inovador quanto ele próprio, chamado hipertexto. O hipertexto desfaz aquela leitura linear, ele possibilita uma leitura multisequencial, onde o leitor hipertextual move-se descontinuamente, não seguindo somente aquele protótipo de leitura de cima para baixo, sem interrupções ou pulos. Entendem-se essas interrupções por figuras, que muitas vezes têm movimentos, entre outros recursos utilizados no texto digital.

O autor, mesmo nos anos 70, pensava a frente de seu tempo, pois seu livro é repleto de características hipertextuais, instigando seu leitor a não fazer aquela leitura linear, a qual estava acostumado. E sim, além de ler as estórias, pode acompanhá-las ao redor da página, em uma configuração bem diferente, já que Ítalo Calvino preenche as bordas do livro com as cartas que foram utilizadas para narrar a história. O autor ainda usa de outro artifício especificado pela hipertextualidade, a capacidade e a necessidade do leitor fazer o seu próprio caminho no momento da leitura. Isto é, o próprio leitor pode traçar sua trilha particular, mesmo tendo as

limitações de ser um texto impresso, esse é mais um diferencial do livro. “Leitura consiste, por conseguinte em “desdobrar” essa textualidade móvel e infinita. ” (Chartier, 2007. p, 217).

Quando se fala da característica da leitura digital, destaca-se a habilidade do leitor dessa nova cultura cibernética de ler ícones e figuras, além de interpretá-las. Esta é outra particularidade que o leitor do papel também possui, mas como todas as outras, não ficam tão sobressaltadas como quando colocada em um disco rígido. Esta é uma capacidade da leitura digital, de tornar os movimentos tão rápidos, o acesso à informação é quase que instantâneo, que as atividades e os resultados são igualmente rápidos e ligeiros. É por isso que a leitura digital vem sendo amplamente difundida e prestigiada, devido ao seu aspecto aglomerativo, seja de informações, imagens, textos, enfim de muitas possibilidades que a cibercultura proporciona aos seus usuários leitores. A leitura digital pode ser muito inovadora, mas percebemos que a própria se reserva ao direito de ser bastante tradicional, tendo em vista as características perpetuadas no ambiente hipermidiático, mas que provém da antiguidade.

Conforme tratou-se sobre a leitura, mostrou-se o quanto ela pode afetar o leitor, através do que foi escrito pelo autor, em seguida destacou-se a importância, destacada por diferentes autores, da existência da tríade autor-texto-leitor, tudo isso pairando no universo do texto impresso. Neste momento, é interessante destacar a mudança de suporte. Destacando, o quanto a leitura digital também influencia o hiperleitor, acarretando as mesmas modificações, salvas as diferenças entre elas. O fato de ser afetado pela leitura, quando se trata do texto digital, remete à palavra interatividade, termo este bastante utilizado no ciberuniverso, no entanto, como bem coloca Santaella, essa palavra pode possuir diferentes significados, além de, após a leitura do seu estudo, destaca-se a existência de diferentes níveis de interatividade. No presente artigo, a linha de pensamento abordada por Santaella será seguida, em sua obra, ela afirma que, muitas vezes, o termo não é empregado da melhor maneira, pois há divergências sobre o que seria ou não interatividade. Tendo em vista a ampla utilização dessa palavra nos dias de hoje, assim é aplicada em lugares impróprios. E, diversas vezes, sendo confundida com interação.

A comunicação interativa pressupõe que haja necessariamente intercâmbio e mútua influência do emissor e receptor na produção das mensagens transmitidas. Isso quer dizer que as mensagens se produzem numa região intersticial em que o emissor e o receptor trocam continuamente de papéis (SANTAELLA, 2004, p. 160).

É imprescindível, portanto, fazer uma breve elucidação do que seria interatividade e interação, para bem de não haver dúvida entre elas, nem mesmo confundi-las, como é bastante comum. Para isso é preciso voltar ao tempo e saber que apesar de estar ligada a essa rede virtual, em meados dos anos 70 muito já se falava de interação e interatividade. Por isso, a confusão,

afinal a interação irá precisar da interatividade numa situação comunicativa, por exemplo, pois necessita do feedback. Em detrimento desses conceitos difusos e com a vasta utilização, banalizou-se e, confundiu-se demasiadamente sobre a interatividade. “A palavra interatividade está nas vizinhanças semânticas das palavras ação, agenciamento, correlação e cooperação, das quais empresta seus significados” (SANTAELLA, 2004, p. 153). Talvez, por isso, esta palavra acabe sendo empregada em muitos casos e situações, devido a suas múltiplas possibilidades de emprego. Para Pierre Lévy quando falamos de interatividade ele nos diz: “A interatividade assinala muita mais um problema, a necessidade de um novo trabalho de observação, de concepção e de avaliação dos modos de comunicação, do que uma característica simples e unívoca atribuível a um sistema específico.” (LÉVY, 2002. p.82)

Malgrado a confusão é preciso ter em mente que ambas podem se tocar em diversos casos, causando o mal-entendido. A interação é baseada, primordialmente, na comunicação, uma vez que a comunicação é interativa, ou seja, um sujeito reage ao que foi dito, lido, visto, enfim compartilhado. Quando há ação, permuta, há, também, interação, “O termo “interatividade” em geral ressalta a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação.” (LÉVY, 2002. p.79). Já a interatividade, por sua vez, tal como conhecemos, provém de conceitos trazidos da física, da sociologia e, em seguida, da psicologia, nesta ordem. Esta consiste em todo o processo que existe diálogo, uma via de mão dupla, onde um faz e o outro responde; seja um software, um livro, um bate-papo, um jogo, não importa se há via de respostas há interatividade. Estudiosos dizem que o conceito de interatividade, que ganhou mais espaço e força a partir da web 2.0, começou a ser levantado a partir de 1970 na França; momento em que se discutia sobre o universo da telemática. Desde então, começou a se perceber que a interatividade se estabelecia, quando havia relação do indivíduo com a máquina, instante no qual a informação se dá de forma “bidirecional” não ficando só em um sentido, há resposta dos dois lados e não apenas de um (SANTAELLA, 2004, p. 152).

Assim, neste trabalho será chamado de interativo aquele texto em que houver permuta entre o usuário leitor e o texto digital, fato esse muito comum em textos infantis, ou outros mesmos destinados a adultos, onde há troca, onde há espaço para o leitor fazer seu caminho e mostrar o quanto é a-linear a leitura no meio digital ou impresso. Ou seja, construir o seu sentido do que está sendo lido, com a possibilidade de interagir, muitas vezes, com um toque com a narrativa, é algo que proporciona uma sensação ao leitor de significar mais profundamente o texto. “Não é o nosso ego que dá sentido à linguagem, mas a linguagem que dá sentido ao ser humano, e esse sentido só pode surgir da interação de vozes, deslocamentos e cruzamentos entre o que fala e o que ouve” (SANTAELLA, 2004, p. 168).

A interatividade na rede se dá com a troca entre quem está na frente da tela do computador e quem está ou de outro lado, ou ainda a própria máquina, que prevê inúmeros caminhos e recursos dependendo do navegador-leitor. Na comunicação pelo computador além da interatividade de multimeios, há ainda a pluralidade do indivíduo, ou seja, ele pode estar em vários lugares ao mesmo tempo, além de ele poder ser diferente em cada um desses lugares. Com isso, a leitura digital, nos apresenta, com clareza, a sua diferença com o livro impresso, pois até então, as características podiam ser encaixadas e encontradas em ambas as leituras. No entanto, com a interatividade, vista por este viés, acaba auxiliando a vislumbrar uma interpretação mais ativa, ou interativa, tendo em vista, que a interatividade terá interação.

Para finalizar essa parte da discussão, percebe-se o quanto a interatividade e a interação se tocam e se confundem devido a sua utilização, muitas vezes, equivocada. Porém, a interação tem muito da interatividade e, essa última, por sua vez, possui diversos níveis, os quais a fazem estar mais próxima ou mais distante do conceito de interação. Podemos dizer que a interatividade é uma interação potencializada pela capacidade de troca de papéis entre os sujeitos. Enquanto na interação, há permuta, no entanto, os papéis são conservados, na interatividade há a possibilidade de ir além da troca, e sim, da mescla de papéis.

Conforme entende-se há diferentes suportes de leitura literária, no entanto tal ato não se torna tão diferente entre um e outro, a não ser pela capacidade cognitiva do seu ator principal, ou seja, do leitor. Sim, esse é o sujeito que fará os links possíveis durante a sua interação com o livro, é ele quem significará o texto, a partir de suas leituras anteriores e de suas experiências até o momento da leitura, seja ela no suporte tradicional – o livro de papel, seja no meio digital. Ao fim e ao cabo, o leitor traz para si a responsabilidade de uma leitura interativa e hipertextual, em qualquer suporte.

Tendo em vista tais afirmativas Jouve discorre sobre os narratários, sendo que esses podem ser virtuais, isto é, aqueles ‘esperados’ pelo texto e seu autor. No entanto, Jouve também trata do leitor real, aquele que lê o texto, obviamente, conjecturando em como seria tal sujeito ‘O leitor real, longe de ser desencarnado, é uma pessoa inteira que, como tal, reage plenamente às solicitações psicológicas e à influência ideológica do texto. ’ (JOUVE, 2002. p, 49). Assim, percebe-se o quanto o leitor será sempre um modelo a completar, como o próprio autor diz, tanto sobre o texto, quanto sobre o leitor; afinal a capacidade cognitiva é individual a cada sujeito; e ela provém de um passado leitor, observador e de vivências.

Considerando os estudos do autor e de muitos outros que tratam sobre o assunto, percebe-se o quanto o papel do leitor evoluiu juntamente com a leitura e os processos de leitura. E, assim como o ato de ler igualmente evoluiu sem perder a sua essência, apesar das

modificações. Da mesma maneira podemos olhar para o leitor, esse também não perdeu sua característica básica e primordial: a de construir sentido e de adquirir com a prática leitora uma herança cultural, social e mesmo moral para si. Os tempos mudaram, e com ele os leitores adquiriram outros gostos, ou melhor, tornaram-se mais abertos para gostarem de muito diferentes entre si. Mesmo porque, o acesso à leitura também se popularizou com a era digital, seja ela pelas redes sociais, seja pelos leitores digitais, onde os livros são, muitas vezes, mais em conta, cita-se, financeiramente.

Há para se destacar, também, as caracterizações realizadas por Santaella sobre os leitores, a estudiosa caracteriza-os, porém nenhuma delas, nada têm a ver com o tipo de suporte utilizado pelo leitor, muito menos releva a linguagem, ao contrário só leva em conta as diferentes habilidades aparentes dos usuários. Habilidades cognitivas que o leitor necessita para construir seu caminho para a significação da leitura, seja ela realizada na tela ou não. Malgrado todos os aspectos semelhantes, o hipertexto, muitas vezes, é visto como um texto mais complexo devido à sua permissividade de caminhos e da interação estabelecida com o leitor, por isso, mais difícil de ser classificado como isso ou aquilo, assim acredita Santaella, por esse motivo realizou tal estudo e as divisões aqui destacadas. Apesar de acreditar-se no fato de ambas as leituras serem realizadas com as mesmas habilidades leitoras e hipertextuais, vale muito conhecer os leitores pela autora destacados, uma vez que encontramos tais leitores em ambos os suportes.

O primeiro leitor é o contemplativo, ou também, podemos chamá-lo de mediativo, esse, por sua vez é mais acostumado em visualizar imagens, porém elas não possuem movimento; é o leitor do século XIX. Entretanto, quando há mudanças o contemplativo muda, conseqüentemente, os seus hábitos. Por isso, eles coexistem no suporte tradicional e no digital.

O segundo leitor denomina-se movente, ou fragmentado, afinal ele é aquele leitor da era do cinema, da televisão, em que a imagem com movimento toma conta, tanto do jornal como das revistas também. Esse leitor é moderno, ágil, porém com memória curta como diz a Santaella “leitor fugaz” (SANTAELLA, 2010, p. 29). Isso porque é muita informação na rotina desse sujeito, por esse motivo, não é possível armazenar todas as informações. Em detrimento dessa quantidade imensa de novidades informativas, em muitos casos, o leitor passa a não deter o conhecimento necessário o qual se espera, fazendo com que muitas dos seus saberes fiquem submersos pela velocidade com a qual são recebidos. Em sua obra Lúcia Santaella, nos exemplifica uma, das muitas situações pelas quais um indivíduo leitor pode passar nessa explosão de informações, chamando de “fatias da realidade” (SANTAELLA, 2010, p. 29). São eles os fragmentos de notícias que existem no momento da leitura de um jornal, apenas de um

jornal, sem contar que esse mesmo leitor pode fazer a leitura de diversos outros jornais e, com isso, se deparar com muitas fatias da realidade colocadas ali nas tiras, nas reportagens nos anúncios. Por exemplo, na leitura de um dos muitos jornais que esse leitor faz, há muitas tiras, muitos fragmentos de notícias em um e outro. “fatias da realidade” (SANTAELLA, 2010, p. 29).

O leitor do livro, mediativo, observador ancorado, leitor sem urgências, provido de férteis faculdades imaginativas aprende assim a conviver com o leitor movente; leitor de formas, volumes, massa, interações de forças, movimentos; leitor de direções, traços, cores; leitor de luzes que se acendem e se apagam; leitor cujo organismo mudou de marcha, sincronizando-se à aceleração do mundo (SANTAELLA, 2004, p. 30).

O leitor fragmentado acaba sendo denominado dessa forma, pois ele, como vimos, muitas vezes, lê pedaços, fragmentos da notícia. Por isso, esse leitor também é chamado de movente; ou seja, é um leitor intermediário entre o livro impresso e o digital. Sua denominação provém daí, afinal ele fica se movendo entre o suporte impresso e o meio digital. Dessa forma, utilizando as duas maneiras para realizar a sua prática leitora de maneira a tirar proveito das facilidades e possibilidades de ambos.

O terceiro leitor é chamado de imersivo ou virtual, pois é aquele que navega no universo digital, utilizando as ferramentas que estão disponíveis a ele. Esse indivíduo possui uma característica básica que é navegar no ciberespaço, onde ele faz o caminho dele, através da hiperleitura. Ou seja, ele utiliza os links e as imagens para traçar seu caminho, fazendo uma leitura a-linear, fragmentada, interativa e multifacetada. Para a autora, são características peculiares à leitura digital.

Há outras diferenciações dentro dessas realizadas por Santaella, e todas elas irão levar a leitores mais ou menos hábeis em sua leitura, seja ela realizada no suporte tradicional ou digital. Por isso, entende-se que para ocorrer uma leitura o suporte não é tão importante, uma vez que já se entende as proximidades da leitura e da hiperleitura na literatura. Assim, para que a leitura literária ocorra de maneira inteira é preciso do leitor, um leitor cognitivamente capaz de realizar os processos de hiperleitura com outros textos, por isso no decorrer dos estudos e, com o passar do tempo, entendeu-se a necessidade intrínseca de se conceituar a leitura como um todo, inserindo o leitor e todas as suas subjetividades, não dando tamanha importância ao suporte. De fato, o mais relevante para que haja uma leitura rica e bem realizada são as capacidades cognitivas do leitor, sujeito protagonista no ato; Rildo Cosson, também, destaca a importância do leitor ao escrever:

O centro desse processamento são as inferências que levam o leitor a enternecer as palavras com o conhecimento que tem do mundo. Por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. A interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. (COSSON, 2006, p. 40-41).

Não há como negar que os suportes digitais trouxeram muitas inovações, inclusive no campo de estudos sobre a leitura e seus leitores, no entanto, guardadas as peculiaridades, que as afastam, devido ao tempo de existência de cada suporte por as leituras efetuadas; em ambos os suportes as relações de leitura e as hiperleituras são realizadas tanto em um, quanto em outro. Os processos cognitivos do sujeito leitor são os mesmos, ou praticamente, os mesmos, afinal as ferramentas de cada suporte é que irá determinar as diferenças, quando elas surgirem. Porém, um leitor sempre será o sujeito que significará o texto com as suas habilidades cognitivas e, por esse motivo, cada leitura será única.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução J Guinsburgl. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva. 2013.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura – 1880 – 1980*. Coleção Múltiplas Escritas. Editora Ática. São Paulo. Tradução Osvaldo Biato e Sérgio Bath. 1995.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e pratica*. São Paulo: Contexto, 2011.

JOUE, Vicent. *A leitura*. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 2ª Ed. São Paul: Editora Ática. 1996.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

ARTESANATO E IMIGRAÇÃO ITALIANA: REPETIÇÃO E ESQUECIMENTO

Mônica Restelatto (UCS/CAPES)
Dra. Luciene Jung de Campos (UCS)

Este trabalho é proveniente das discussões para desenvolvimento do Projeto de Pesquisa para futura dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Turismo e Hospitalidade da Universidade de Caxias do Sul – PPGTURH-UCS. Trata-se de uma produção de entremeio, que traz em cena Turismo, Análise do Discurso e Psicanálise, assim como conceitos que perpassam estas disciplinas. De conteúdos densos, trabalhar com tais correntes é admitir as contradições e convergências num mesmo espaço discursivo sem excluí-las.

O objetivo do meu projeto de pesquisa é traçar um apanhado de três diferentes produções artísticas produzidas em Antônio Prado/RS: bonecas artesanais de palha de milho, arranjos do Martelo e filme “O Quatrilho”. Enquanto representante da cultura da imigração italiana, Antônio Prado/RS será o palco da pesquisa. No conjunto de artefatos que simbolizam as características históricas da cidade o artesanato tem um lugar de destaque. Neste momento me atento em uma só materialidade: as bonecas de palha de milho artesanais.

AD

A Análise do Discurso (AD), fora cunhada inicialmente por Pêcheux, em fins da década de 60, na França. Época de ápice do estruturalismo em que o sujeito acaba por ser excluído ou normatizado em nome do controle científico da análise. A principal característica da AD é a “ruptura a toda uma conjuntura política e epistemológica e pela necessidade de articulação a outras áreas das ciências humanas, especialmente a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise”. (LEANDRO FERREIRA, 2010, p.19).

Para compreender a Análise do Discurso (AD) de vertente francesa é necessário de antemão explicitar que não se trata de um método de análise e sim, um dispositivo teórico-analítico. Dispositivo teórico porque faz uma leitura chamada de sintomática estabelecendo uma escuta do dizer em relação a outros dizeres e o que ele poderia ser e não é (LAGAZZI-RODRIGUES & ORLANDI, 2006). Por analítico entende-se que é determinado pelo dispositivo teórico e é o aparelho que depende de cada analisador e de sua filiação. Desta

forma, o sujeito que interpreta, interpreta sob o dispositivo ideológico em que ele se reconhece e se reconhece no que ele produz (LAGAZZI-RODRIGUES & ORLANDI, 2006).

A Análise do Discurso situa-se no entremeio de 3 disciplinas: Linguística, Materialismo Histórico e Psicanálise. Não entende a linguística como estrutura fechada e homogênea. “A língua da AD admite a falta, o furo, a falha” (LEANDRO FERREIRA, 2010, p. 21). A língua não é transparente. Não há objetividade empírica na exterioridade da linguagem, pois o trabalho de sentido atua no discurso.

A interface com o materialismo histórico possibilita um olhar para a noção de história. O olhar materialista histórico é baseado nos escritos de Althusser frente a ideologia. Entendendo que “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”. (ALTHUSSER, 2013, p. 131).

A psicanálise adentra na AD com o conceito de inconsciente e a base teórica que o circunda. O sujeito da AD é dominado para além de sua consciência. Pela fala, no lapso, chiste, ato-falho ou equívoco que o inconsciente pode expressar.

Afetado por essas três ordens o sujeito faltoso deixa cada uma delas um furo: “o furo da linguagem, representado pelo equívoco; o furo da ideologia, expresso pela contradição, e o furo do inconsciente, trabalhado na psicanálise” (LEANDRO FERREIRA, 2010, p. 24). A falta, segundo Leandro Ferreira (2010), está presente em toda teoria do discurso. Essa falta que pode tornar-se o lugar do possível para o sujeito.

A Análise do Discurso pressupõe um abalo nas evidências de sentido, buscando compreender como se dá o jogo de forças ideológicas das práticas discursivas que fornecem os modos de significação do espaço e de subjetivação dos sujeitos.

Quando analisa-se um texto pela AD observa-se sua historicidade, sua necessidade de sentido no simbólico. “O objetivo da AD é compreender como um texto funciona, como ele produz sentido, sendo ele concebido enquanto objeto linguístico-histórico” (ORLANDI, 1995, p. 114). O texto é material bruto e espaço significante, é objeto de interpretação. “Feita a análise, não é sobre o texto que falará o analista, mas sobre o discurso” (ORLANDI, 1995, p. 117).

O olhar da AD sob a materialidade de análise é explicada por Orlandi (1998):

O princípio dessa prática de leitura constituiria em se levar em conta a relação do que é dito em um discurso e o que é dito em outro, e o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando ‘escutar’ a presença do não-dito no que é dito: presença produzida por uma ausência necessária. Como só uma parte do dizível é acessível ao sujeito, com essa escuta, o analista poderia ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que o sujeito não diz mas que constitui igualmente os sentidos de “suas” palavras (p. 10).

Orlandi (1995) traz a luz a condição da heterogeneidade do texto: quanto as Formações Discursivas (FD) que o perpassam; as posições do sujeito; a linguagem (oral, escrita, etc.); e, quanto a natureza dos materiais simbólicos (imagem, grafia, som, etc.). Desta forma, o material recortado para análise, as bonecas, são texto. As bonecas não necessariamente precisam ser grafia. As bonecas são texto, e assim, passíveis de interpretação.

O Município de Antônio Prado/RS é conhecido por seu acervo de casas tombadas pelo IPHAN – Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, que remete a colonização italiana na Serra Gaúcha. Além das casas tombadas, uma série de atrativos compõem o roteiro turístico de visitas.

Partindo da relação Análise do Discurso francesa e Turismo tomamos o município de Antônio Prado como espaço de discursividade. A cidade mantém o discurso conservador associados a imigração italiana exaltando características que perpassam no interdiscurso, como o trabalho, a religiosidade, a meritocracia.

O artesanato serve como representante de validação do discurso instituído. Como recorte adotamos bonecas artesanais feitas de palha de milho. Bonecas com feições tímidas e vestimentas recatadas. Antes eram brinquedos para crianças, na atualidade, um adereço embebido da Formação Discursiva imigração italiana.

REPETIÇÃO

Os brinquedos funcionam como ferramentas facilitadoras que permitem a criança representar e tentar encontrar soluções com seus principais conflitos. A criança cria, com as fantasias dos seus brinquedos, uma ponte que liga o mundo de sua subjetividade ao mundo da realidade externa.

Bonecas também trazem esse imaginário, para além disso, parece ser um dos brinquedos que mais denuncia a divisão sexual. Através de sua estética, bonecas bebês treinam meninas para ser mães, cuidadoras, delicadas; e quando representadas como mulher adulta são quase um manual de instrução de como deve/pode ser a mulher.

A ideologia dominante continua estabelecendo padrões inalcançáveis para os sujeitos, e principalmente para a mulher, que só é bonita se for branca, magra, jovem, cabelo liso, loiro, sem pelos e assim por diante. Mais contemporaneamente o capitalismo neoliberal viu lucro também nas diferenças e na minoria, o que se vê é um espetáculo de cores, tamanhos e formas. Não podemos esquecer que a noção de “igualdade” fora capturada pelo livre mercado, mesmo assim possibilitou-se um remanejo de olhares frente o outro e aumento de políticas públicas para garantir alguns direitos.

As bonecas também são capitalizadas e instituem estereótipos do feminino. Em 1959 foi fabricada a primeira Barbie, nas opções loira ou morena. Em 1967 criou-se a primeira Barbie negra, mas com os mesmos traços que as tradicionais. O corpo da boneca só é remodelado no fim dos anos 90, por reconhecimento da imagem próxima aos corpos anoréxicos. Esses rearranjos vêm sendo feitos lentamente, a Barbie parece ter chegado ao máximo de suas mudanças. Entram em jogo novos fabricantes, com outros vieses, sedentos por clientes.

Se o nicho de mercado de bonecas busca clientela ditando regras e ao mesmo tempo se moldando conforme necessário não se diz o mesmo das bonecas de palha de milho. Essas bonecas apresentam-se com outra serventia. Deixaram de ser brinquedos, tornaram-se um objeto repleto de simbologia.

O brinquedo pode construir um ideal a ser seguido, despertar uma projeção para as crianças. A boneca de palha tornou-se um enfeite para adultos que, carregam uma memória. Quando o dono do adereço é capturado pela Formação Discursiva (FD) que lhe é apresentado a memória acompanha fantasmagoricamente.

As bonecas são produzidas pelas artesãs com pouca diferença entre elas: cestos ou flores ou bebês em seus braços; avental ou não, chapéu ou lenço na cabeça e algumas com leve mudança de tonalidades somente com os destoados da palha: bege, nude, cru.

Pelo viés psicanalítico clínico freudiano a repetição está diretamente vinculada a resistência. “Quanto maior a resistência, mais extensivamente a atuação (*acting out*) (repetição) substituirá o recordar” (FREUD, 1914/1996, p. 164). O paciente não recorda o que recalcou, mas ele expressa atuando, repetindo, “[...] *repete-o*, sem, naturalmente, saber que o está repetindo” (FREUD, 1914/1996 p.164 grifo do autor). “A repetição é uma força atual, contrapondo-se à recordação, que marca um acontecimento bem definido do passado” explicam Almeida e Atallah (2008, p. 207). Em análise o paciente pode simbolizar o que foi atuado e tem a possibilidade de transformar e elaborar a lembrança.

Transpondo esse conhecimento para o funcionamento social, posso supor, que a repetição da produção das bonecas pode demonstrar uma resistência. Não somente a repetição das bonecas, como também a organização de um roteiro e a escolha do que será lembrado na história. Então, se há repetição, há um recalcado, há um esquecimento. Se há repetição, há resistência. Seria uma resistência social na prática discursiva que se dá no cotidiano, e também, na construção da história contada pelos moradores, pelos guias turísticos e outros agentes que perpetuam esse imaginário.

Afinal, é evidente que “o imigrante sofreu”, que “eram grandes religiosos”, que “todos eram extremamente trabalhadores, honestos” que “todos zelaram pela família”, que

“começaram seu império do nada” e assim por diante. A repetição mantém um imaginário cristalizado da origem da cidade. É um acordo socioideológico que só dá validade aos discursos que caminham no mesmo sentido.

Na clínica entende-se que a repetição é sintoma, o paciente repete o que é da ordem do traumático, mas não o faz fielmente, já que a lembrança fora alterada pela censura.

Existe um tipo especial de experiências sobre as quais não se pode recuperar lembrança alguma. Tais “fatos” ocorreram em tenra infância e não foram compreendidos na ocasião em que se passaram, necessitando de um tempo a posteriori para serem assimilados e interpretados. Ora, parece óbvia a referência de Freud ao trauma quando menciona estas experiências. Afinal, àquilo que não pode ser recuperado pela lembrança só resta o caminho da repetição. (MENDONÇA, 2006, p. 24).

Freud detectou a repetição enquanto resistência, como vimos até agora. Para além da resistência, a repetição pode se dar enquanto cura:

[...] pode haver dois tipos de repetição: a repetição do ‘mesmo’ e a repetição diferencial; enquanto a primeira se aproxima da reprodução (na medida em que é estereotipada), a segunda é produtora de novidade e, portanto, fonte de transformação. (GARCIA-ROSA, 1936/2003, p. 24).

No processo psicanalítico interpreta-se e trama-se as repetições, lapsos e outros sintomas, chegando, possivelmente, na simbolização e elaboração.

Tentemos, mais uma vez, transpor questões da clínica no funcionamento do “discurso pradense”: a resistência aumentada denunciada pela repetição; a repetição na produção das bonecas entendida como sintoma de um evento traumático; o sintoma sendo o sistema de produção repetida na construção da boneca; e desconhecimento do que foi recalcado.

A partir da dupla possibilidade que a prática psicanalítica apresenta, que esses aspectos podem ser modificados. A repetição encobre a resistência do trauma, entretanto por repetir-se que surge o equívoco. As bonecas se repetem, mas é exatamente nessa repetição que pode se dar a mudança.

Lacan ao mobilizar os aspectos da repetição freudiana afirma:

nessa ocasião, eu lhes mostro que, nos textos de Freud, repetição não é reprodução. Jamais qualquer oscilação sobre este ponto — *Wiederholen* não é *Reproduzieren*. Reproduzir é o que se acreditava poder fazer no tempo das grandes experiências de catarse (LACAN, 1988, p.52).

Essa é a grande maestria. A repetição não vem somente/para resistência, ou melhor dizendo: repete-se não como simples e mera reprodução. A repetição dá a possibilidade de se produzir o

novo. O mesmo quando se repete acaba por dar a chance de - em outro momento, em outro lugar, com outra pessoa – simbolização.

Eis a contradição. As bonecas são, em princípio, objetos que tem por finalidade a conservação e preservação de uma história. Repetidas, as bonecas estão a serviço da estabilização. Por outro lado, é exatamente a produção – e não reprodução – das repetidas bonecas que pode emergir a criação, a ressignificação.

PARÁFRASE

Analisando as bonecas discursivamente poderíamos compreendê-las, inicialmente, como processos parafrásticos, isto é, aquilo:

[...] pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. (ORLANDI, 2012, p. 36).

“É óbvio” que as bonecas são o dizível, a memória, o retorno ao mesmo, o estabilizado. A variedade da estética das bonecas delimita as poucas possibilidades de modificação regida pelo processo parafrástico. As bonecas diferenciam-se, mas são a variedade do mesmo.

A obviedade é sempre questionada pela AD. Até então nossa materialidade eram meros objetos de decoração, *souvenir*, lembrança de um local visitado. Lembrança! As bonecas carregam a memória da imigração italiana. Não somente isso, pela harmonia dos traços, elas carregam todo um peso do que pode/deve ser dito na FD imigração italiana. Elas estão a serviço da cristalização de um discurso, são paráfrase.

Junto a essa análise histórica não deixaremos de lado o que pode desestabilizar esses dizeres. Onde há paráfrase, há polissemia, “todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos” (ORLANDI, 2017, p. 36). A autora reitera:

Se o real da língua não fosse sujeito a falha e o real da história não fosse possível de ruptura não haveria transformação, não haveria movimento possível, nem dos sujeitos nem dos sentidos. É porque a língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito, ao significar, se significa. (ORLANDI, 2012, p. 37)

A polissemia é da ordem do deslocamento. Ela provoca um abalo

É desse modo que, na análise de discurso, distinguimos o que é criatividade do que é a produtividade. A “criação” em sua dimensão técnica é produtividade, reiteração de processos já cristalizados. Regida pelo processo parafrástico, a produtividade mantém o homem num retorno constante ao mesmo espaço dizível: produz a variedade do mesmo. (ORLANDI, 2012, p. 37)

Essa análise trouxe uma perspectiva de visualização do artesanato para além do seu lugar dado pelos discursos sociais. O velho e novo, o mesmo e diferente, a paráfrase e polissemia, o artesanato e arte na zona fronteira disputam espaço no agora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. P. e ATALLAH, R. M. F. (2008). *O conceito de repetição e sua importância para a teoria psicanalítica*. Ágora v: 11 n° 2 pp. 203-218. Acessado em 05/11/2017, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982008000200003

ALTHUSSER, L. (2013). Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado (Notas para uma investigação). In. S. Zizek (Org.). *Um mapa da ideologia*. (pp. 105-142). (5ª reimpressão) (V. Ribeiro Trad.). Rio de Janeiro: Contraponto.

FREUD, S. (1969). *O caso Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos* (V. Ribeiro, Trad.). In. J. Salomão (Ed.), Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (Vol. 12) Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1905).

GARCIA-ROZA, L. A. (2003). *Acaso e repetição em psicanálise: uma introdução à teoria das pulsões*. (7 ed.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1936).

LACAN, J. (1988). *O seminário, livro 11, Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. e ORLANDI, E. P. (2006). *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. Campinas, SP: Pontes.

LEANDRO FERREIRA, M. C. (2005). *Glossário de Termos do Discurso: projeto de pesquisa: A aventura do texto na perspectiva do discurso: a posição do leitor-autor*. Porto Alegre: UFRGS.

LEANDRO FERREIRA, M. C. (2010). *Análise do discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso*. In. *Organon*. 24(8) pp. 17-34.

MENDONÇA, M. M. (2006). *As incidências da repetição no corpo, pela via da dor*. Dissertação Pós-graduação de Psicologia. UFMG. Em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/VCSA-6WVMUV/disserta_ao_cap_tulo_2.pdf;jsessionid=C9C62E41D36808409BB634231189A66D?sequence=4

ORLANDI, E. P. (2012). *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. 10 ed. Campinas/SP: Pontes.

ORLANDI, E. P. (1998). *Paráfrase e polissemia – A fluidez no limite do simbólico*. In. Rua. V. 4; n. 01 pp. 9-19. Acessado em 09 de novembro de 2017, em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640626/8177>

ORLANDI, E. P. (1995). Texto e discurso. In. *Organon*. Vol. 9 n. 23. Pp. 111-118. Acessado em: 10/11/2017, em <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29365/18055>

PÊCHEUX, M. (1995/1975). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. (E. P. Orlandi, Trad). Campinas: Unicamp.

COMENTÁRIOS SOBRE A REFORMA DA PREVIDÊNCIA EM REDES SOCIAIS: UMA ANÁLISE DE RELEVÂNCIA E POLIDEZ

Ma. Nanashara Fagundes Behle (PUCRS/CAPES - PROEX)
Ma. Rubia Wildner Cardozo (PUCRS/CNPq)

INTRODUÇÃO

O acesso às redes sociais permite às pessoas, cada vez mais e em qualquer lugar, exprimir e compartilhar suas opiniões, independentemente do assunto. Um tema amplamente discutido nas comunidades virtuais e que gerou muita repercussão entre os brasileiros é a reforma da previdência. Tendo em vista o grande número de publicações envolvendo esse tópico, tanto no Twitter como no Facebook, este trabalho se propõe a analisar e comparar as inferências provenientes de algumas postagens feitas nesses dois ambientes virtuais.

Neste trabalho, valemo-nos da Teoria das Implicaturas, de Grice (1975), e da Teoria da Relevância, modificação das Implicaturas, proposta por Sperber e Wilson (1995, 2005), para a análise do *corpus*. Ainda, no que tange a essa investigação, a análise é completada pelo estudo da polidez na linguagem dos usuários (LEECH, 1985; BROWN; LEVINSON, 1987; YUS, 2011), com o propósito de examinar a influência das inferências e da relevância no sucesso do processo comunicativo.

1 TEORIAS INFERENCIAIS

Esta parte do artigo trata das teorias inferenciais que serão a base das nossas análises, a saber, a Teoria das Implicaturas (GRICE, 1957, 1975) e a Teoria da Relevância (SPERBER; WILSON, 1995, 2005). Além disso, os conceitos que serão aqui apresentados são a fundamentação para a noção de polidez proposta por Francisco Yus (2011), a qual veremos mais adiante. Na subseção a seguir, veremos, de modo sucinto, algumas noções postuladas por Grice em sua Teoria das Implicaturas.

1.1 TEORIA DAS IMPLICATURAS

Paul Grice (1957) foi criador de um modelo inferencial de comunicação que prevê não apenas o que é explicitamente dito no processo comunicativo, mas também considera os vãos de significados deixados por um processo meramente de codificação e de decodificação. Ou

seja, Grice busca explicar os efeitos de sentido que vão além daquilo que é dito em um enunciado, mas também o implícito, o inferido.

O autor desenvolveu uma Teoria das Implicaturas (1975), na qual a comunicação é regida por um Princípio da Cooperação. Para o autor, os participantes do processo comunicativo devem estar engajados em um mesmo princípio no qual todos devem cooperar para que a conversação seja bem sucedida. Essa norma se conecta a quatro categorias de máximas conversacionais que primordialmente devem ser preservadas para um bom entendimento entre os interlocutores. As quatro categorias avaliadas por Grice são a de quantidade, a de qualidade, a de modo e a de relação.

A de quantidade se vale sobre quantia de informação provida pela pessoa que emite o enunciado, isto é, a contribuição à conversação deve ser tão informativa quanto o requerido para a compreensão, mas não deve extrapolar essa quantidade. O segundo conjunto de máximas conversacionais se refere à qualidade, que abrange preceitos como fazer somente uma contribuição informativa que acredite ser verdadeira, evitando enunciados falsos, e também não proferir nada o que não tenha evidência suficiente para validar o que está sendo dito. A categoria de relação é que traz a questão sobre o que está sendo dito ser relevante. Já o grupo que compreende as máximas de modo é o único que aborda a forma com que o enunciado é proferido, já que indica que o enunciador seja claro e devendo evitar expressões obscuras e ambíguas, além de ser, preferencialmente, breve e organizado em sua contribuição na conversação.

No entanto, muitas vezes a comunicação não ocorre seguindo as máximas conversacionais. Quando elas são aparentemente violadas, ou seja, não são seguidas, é que ocorre o que Grice (1975) chama de implicaturas (as quais podem ser conversacionais ou convencionais). As implicaturas são um tipo de inferência pragmática que o receptor realiza para resgatar a informação que o emissor tem a intenção de passar. Deste modo, devemos crer que, quando um falante produz um enunciado com mais dados do que seria realmente necessário, há uma intenção nesse excesso de informação. Isso pode ocorrer, por exemplo, se o emissor quer fugir do assunto ou citar algo fora do esperado.

Uma outra teoria inferencial, largamente discutida nos estudos da Pragmática, é a Teoria da Relevância desenvolvida por Dan Sperber e Deirdre Wilson (1986/1995, 2005). Como veremos brevemente na subseção a seguir, esta teoria tem como início a Teoria das Implicaturas de Grice.

1.2 TEORIA DA RELEVÂNCIA

A Teoria da Relevância proposta por Sperber e Wilson (1986/1995), assim como a Teoria das Implicaturas, também tem como objetivo estudar a comunicação humana e, inclusive, se baseia nas noções griceanas. Entretanto, as duas teorias têm alguns pontos de divergência como, entre outros, não ser um modelo inferencial, mas um modelo ostensivo-inferencial. Ou seja, nessa construção teórica o que é considerado na comunicação não é um princípio de cooperação, mas sim a relevância dos enunciados. Para isso o comunicador deve produzir um estímulo ostensivo e cabe ao interpretá-lo através de inferências e de suposições.

Sperber e Wilson (1995, 2005) formulam esta teoria com base em dois princípios: o Princípio Cognitivo de Relevância e o Princípio Comunicativo de Relevância. No primeiro é postulado que a mente humana visa a maximização da relevância. Deste modo é possível crer que a relevância é uma propriedade passível de ser pensada em uma gradação. Já o princípio que rege a comunicação é o que mostra que todo ato de comunicação ostensiva serve ao intuito de obter uma relevância ótima.

Podemos observar então que os dois princípios da Teoria nos mostram que o receptor espera que o comunicador produza apenas um estímulo ostensivo que seja relevante o suficiente para valer o custo de sua atenção (SPERBER; WILSON, 1995). Já o comunicador, quando enuncia o estímulo ostensivo que considera relevante, expõe a sua intenção de tornar manifesto um conjunto de informações a seu interlocutor. A manifestação mútua do ambiente cognitivo é construída durante o processo comunicativo, com o acréscimo de novas inferências e suposições às informações antigas dos interlocutores.

Os graus de relevância (SPERBER; WILSON, 1995, 2005), nesta abordagem, podem ser medidos por uma avaliação de custo e de benefício. No caso, o custo é o processamento cognitivo requerido para a obtenção da relevância ótima e o benefício é a quantidade de efeitos contextuais alcançados na atividade de comunicação. Desta forma, o estímulo mais relevante é aquele que produz a maior quantia de efeitos contextuais e requeira menor esforço cognitivo, em uma relação direta.

A Teoria da Relevância serve como base para os estudos de Yus (2011) sobre a ciberpragmática e a polidez na Internet, noções que abordaremos na próxima seção.

2 POLIDEZ NA LINGUAGEM

Conforme dito anteriormente, um dos objetivos é verificar a utilização ou não da polidez em redes sociais (no nosso caso, Facebook e Twitter). No intuito de analisar *post* e *Tweets* por

esse viés e também no viés inferencial, trazemos algumas noções da Teoria da Polidez de Brown e Levinson (1987), que se baseia em ideias de Grice (1975).

Para esses autores, a prática social é compatível com o Princípio da Cooperação e com a máxima conversacional apresentada na categoria de modo (GRICE, 1975): “seja polido”. Contudo, segundo os autores, a princípio, toda a interação é, em potencial, ameaçadora. Portanto, para que a comunicação seja harmoniosa, deve existir um “contrato” entre falante e ouvinte, ou seja, um engajamento mínimo em uma noção de cooperação, em que os interlocutores contribuam para o bom andamento do processo comunicativo.

Durante a interação, falante e ouvinte buscam conservar uma boa imagem de si mesmos e, guiados pelo contrato que rege essa comunicação, colaboram para manter a imagem do outro, para que não haja quebra desse acordo, o que pode causar prejuízo para ambos. Brown e Levinson (1987) denominam essa imagem pública, investida emocionalmente, que se pretende que seja preservada, de face. É importante ressaltar que a face também pode ser perdida ou melhorada, isto é, construída durante o processo comunicativo, sendo, como já enfatizado, de interesse tanto do ouvinte como do falante a sua preservação. Essa “imagem de si” pode ser positiva (o desejo de aprovação social) ou negativa (o desejo de preservação pessoal, o desejo de liberdade e de ser livre de imposição).

Como anteriormente mencionado, existem atos de ameaça à face de ambos os participantes da comunicação: ameaça à face positiva do ouvinte ocorre quando há críticas, contradições, desacordos, desafios, irreverência, e outros conflitos; ameaça à face negativa do ouvinte acontece em situações como as de ordens e pedidos, sugestões e conselhos, lembretes, advertências, promessas, elogios, etc.; ameaça à face positiva do falante se realiza através de atos de desculpas, admissão de elogios, descontrole emocional e outras realizações; ameaça à face negativa do falante acontece em agradecimentos, admissão de agradecimentos ou desculpas, etc. (BROWN; LEVINSON, 1987).

Em relação a essas ameaças à face, os autores postularam algumas possíveis estratégias de polidez. Como a polidez *on record*, que se divide em com correção de ação e sem correção de ação (forma direta), podendo esta ser: Polidez, a qual busca para que o destinatário tenha o direito de agir livremente, e Polidez positiva, que busca a relação positiva entre os interlocutores. Outra estratégia é a de polidez *off record* que é a máxima polidez, traduzida em um comportamento indireto.

Essas noções de polidez serão importantes, não apenas para entendermos a visão de Yus (2011) de polidez nas redes sociais, mas também para as análises que apresentaremos na seção 4.

3 INFERÊNCIAS E POLIDEZ NAS REDES SOCIAIS

Nesta seção sobre inferências e polidez nas plataformas virtuais, trataremos de como os usuários da Internet se aglomeram e se organizam nessas comunidades. Para tanto, utilizamos as noções de Francisco Yus (2011), estudioso da pragmática linguística na *web*, o qual se baseia nas noções de relevância de Sperber e Wilson (1995, 2005) em suas avaliações.

Assim como nas teorias inferenciais que vimos na seção 2, Yus (2011) avalia que, durante a interpretação no processo comunicativo, o ouvinte analisa a forma lógica de uma afirmação, constrói sua forma proposicional de forma inferencial e, ao mesmo tempo, obtém informações explícitas e/ou implícitas.

A Ciberpragmática, proposta por Yus (2011), estuda como a informação é usada e interpretada no contexto específico da Internet e está interessada na análise de como os usuários recorrem a informações contextuais para “preencher” a lacuna existente entre o que os usuários “teclam” e o que eles realmente querem comunicar.

De acordo com esse autor, o indivíduo elege a que grupo social (na Internet) irá se juntar e, ao escolher um grupo em detrimento de outro, estabelece uma identidade intragrupal. Na comunidade virtual, então, são compartilhados aspectos triviais e/ou profundos que na vida cotidiana talvez não tenham como aproveitar, sendo essas comunidades, na maioria das vezes, pseudocomunidades, uma vez que não necessariamente compartilhamos o mesmo lugar e os mesmos processos cognitivo e sociais (YUS, 2011). Nas redes sociais, conforme o autor, as estratégias conversacionais não diferem das estratégias conversacionais face a face, e os interlocutores na rede também estabelecem hipóteses sobre a existência e o alcance do ambiente cognitivo mutuamente manifesto (SPERBER; WILSON, 1995, 2005) como elemento essencial para a interação.

O autor estabelece algumas condições de Relevância na Internet:

a) a informação gerada é relevante para um indivíduo sempre que o benefício social obtido para a sua rede social seja alto;

b) a informação gerada é socialmente relevante para um indivíduo sempre que o esforço exigido para produzi-la e transmiti-la não invalide a satisfação que o usuário obteve por ter contribuído com essa informação em suas redes sociais.

Neste momento, amparadas pela revisão das teorias que sustentam o trabalho, passamos à análise propriamente dita.

4 RELEVÂNCIA E POLIDEZ NAS REDES SOCIAIS: METODOLOGIA E ANÁLISE

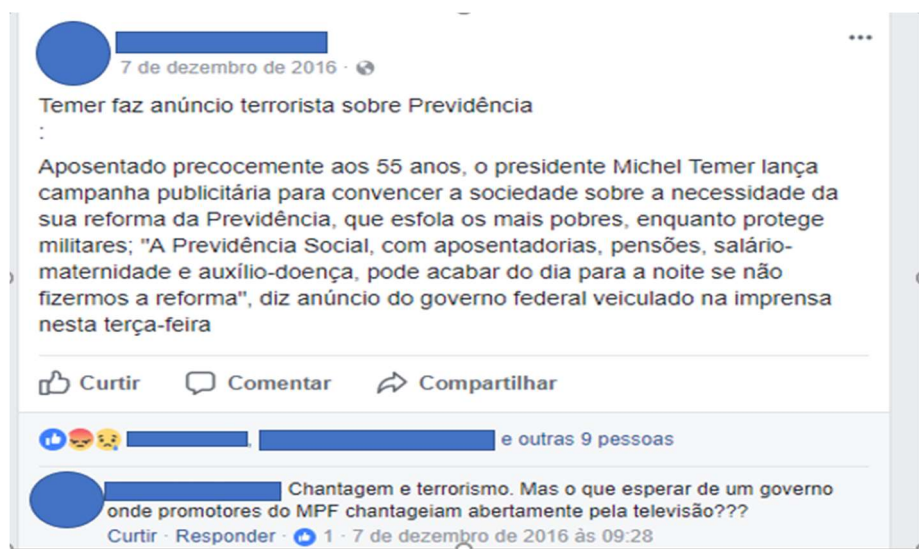
Esta seção é destinada às análises de *post* do *Facebook* e *Tweets* do *Twitter* de acordo com noções de inferências, relevância e polidez.

As duas ferramentas da *internet* escolhidas para análise se diferem em alguns pontos, sendo o principal a quantidade de caracteres fornecidos para que o comunicador publique seu texto. Enquanto no *Facebook* essa quantidade é ilimitada, no *Twitter* há uma limitação de 140 caracteres (em alguns perfis, atualmente, o número pode chegar a 280 caracteres). Esse limite dado pelo *Twitter* obriga o usuário a formular sua expressão de modo mais conciso, característica inexistente no *Facebook*, em que textos muito grandes, e muitas vezes opinativos e reflexivos, são apelidados de “textão” pelos usuários da plataforma. Uma análise de *tweets* sob o viés da polidez pode ser vista em Ibaños e Behle (2017, no prelo).

Outras características divergentes são, principalmente, o desenho das páginas (*Facebook* com bastante informações visuais como anúncios, vídeos, subseções e outros; *Twitter* com a *timeline* mais limpa, apesar de também possuir propagandas visuais) e o modo de interação. O modo de interação é uma propriedade bastante interessante nas duas plataformas virtuais. Enquanto o *Facebook* permite comentários nas postagens, compartilhamentos e também que o usuário reaja à postagem através de símbolos (curtir e outros *emojis*), o *Twitter* permite que os usuários respondam apenas com um novo *tweet*, compartilhem uma cópia do *tweet* original e reajam através da atribuição de um coração.

Em nossa pesquisa, selecionamos algumas postagens do *Facebook* e *tweets* do *Twitter*, que buscamos de modo randômico nas ferramentas de busca das respectivas plataformas, sem considerar o posicionamento dos autores das mensagens. Depois, fizemos uma análise das inferências (GRICE, 1975; SPERBER; WILSON, 1995) possíveis de cada texto e verificamos a polidez no que tange aos preceitos de Brown e Levinson (1987) e também de Yus (2011). Escolhemos comentários sobre a Reforma da Previdência, por ter sido bastante discutida em nosso país, para compor nosso *corpus* de análise. Não foram usados critérios de data ou de localização e, além disso, tentamos manter a imparcialidade na análise, apresentando exemplos com opiniões divergentes. Apresentamos aqui apenas uma breve amostra do que levantamos por motivo de limitação de espaço.

Começamos com a análise de um *post* do *Facebook*:



Fonte: Post (rede social: Facebook)

Neste texto, verificamos algumas regras de manutenção de polidez, como não ser anônimo (destaque que parece ser sem sentido em uma Rede Social, mas que é compreendido quando pensamos em perfis falsos, bastante difundidos na *internet* para manter o anonimato de pessoas). No entanto, ao considerarmos que o que está dito explicitamente pelo emissor é uma espécie de acusação ao então presidente da República, podemos ver uma quebra de polidez. Nesse sentido, nos moldes de Brown e Levinson (1987), verificamos os dois tipos de ameaça à face do ouvinte: positiva, se relacionarmos a Michel Temer (por conter uma crítica), e negativa, se pensarmos nos “amigos” de *Facebook* do autor (por ser uma espécie de advertência). É possível resgatar esse sentido ao visualizarmos algumas inferências possíveis, como as apresentadas abaixo:

I1 Anúncio da Reforma da Previdência é terrorismo.

I2 A Reforma da Previdência será ruim para a população, especialmente para os mais pobres.

I3 O Presidente não deveria ter se aposentado aos 55 anos.

I4 O Presidente não deveria ter se aposentado aos 55 anos já que defende que a aposentadoria deve ser tardia.

Podemos atribuir, também, uma inferência ao Presidente Michel Temer por conter uma citação direta atribuída a ele:

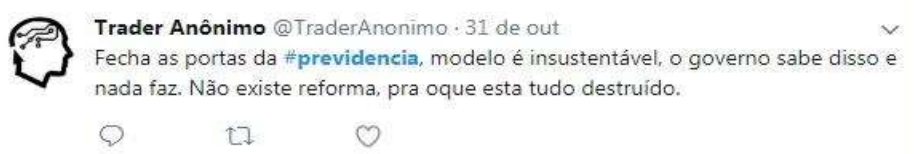
I5 Se não houver Reforma, direitos dos cidadãos precisarão ser cortados.

Essas inferências realizadas mostram a intenção informativa do emissor, seguindo os princípios de relevância postulados por Sperber e Wilson (1995, 2005). O retorno dado por seus destinatários é demonstrado em forma de comentários-resposta ao texto e também através de

likes e símbolos de raiva e de tristeza. Isso parece demonstrar que a intenção foi captada pelos receptores e que o estímulo ostensivo gerado foi suficientemente relevante, possibilitando um ambiente cognitivo mutuamente manifesto.

Apesar de ser uma entrada na rede social *Facebook*, o autor/comunicador produziu um comentário não muito extenso, mesmo não possuindo limite de caracteres. Deste modo, podemos pensar que o tamanho do comentário não necessariamente influencia no estímulo dado.

Vejamos abaixo alguns exemplos de enunciados na rede de *microblogging Twitter*.



Fonte: *Tweet 1* (rede social: Twitter)

Neste primeiro *tweet*, podemos ver uma exemplificação de quebra de polidez já na apresentação do enunciador. Isso porque ele se mostra como um anônimo, distanciando-se do que se espera de alguém que pretende emitir uma opinião, mas não apresenta uma ameaça à face do falante nos termos de Brown e Levinson (1987).

Mesmo com a concisão do texto, o qual não ocupa os 140 caracteres permitidos, nos permite realizar algumas inferências, apesar de poucas, como as que podemos ver abaixo.

I6 Não é preciso Reforma da Previdência.

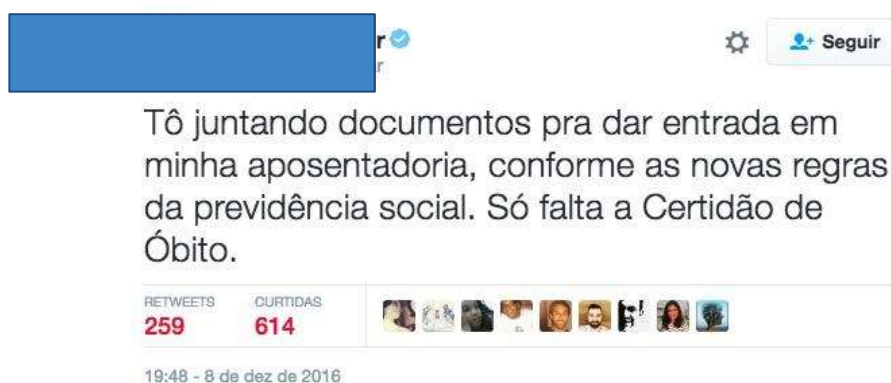
I7 A previdência pública não deve continuar.

I8 Governo não faz nada para amenizar o problema com a Previdência.

Apesar de as condições de relevância na rede, na noção de Yus (2011), não parecerem ser violadas, a falta de interações no *tweet* nos faz pensar se o estímulo ostensivo foi suficientemente relevante para captar a atenção dos destinatários. Neste enunciado que mostra uma visão agressiva de que não importa se a Reforma ocorrerá ou não, visto que não deveríamos ter previdência pública, como podemos visualizar na inferência I9.

I9 A previdência pública não deveria existir.

Essa inferência é possibilitada porque, apesar de o enunciador ressaltar que a previdência não deve continuar no modelo que existe hoje, ele afirma que não deve ocorrer a Reforma da Previdência.



Fonte: *Tweet 2* (rede: *Twitter*)

Acima podemos ver outro exemplo retirado do *Twitter*. Nele o autor faz sua contribuição contra a Reforma da Previdência, utilizando o que parece ser a polidez *off record* (BROWN; LEVINSON, 1987) por utilizar uma linguagem indireta como estímulo ostensivo para comunicar sua presunção de relevância. O tom irreverente do enunciado aparentemente auxilia o engajamento dos destinatários e possibilitando inferências como as apresentadas a seguir.

I10 Ele pretende se aposentar;

I11 Para se aposentar é preciso muitos documentos;

I12 Para se aposentar será preciso atestado de óbito;

I13 Ele se aposentará apenas após a morte.

O grau de relevância do estímulo proferido no *tweet* parece ser alto, como podemos ver na grande interação ocorrida com leitores do mesmo.

CONCLUSÃO

Propusemos, neste trabalho, uma análise das inferências (GRICE, 1975; SPERBER; WILSON, 1995) possíveis de enunciados sobre a Reforma da Previdência, verificando também a polidez no que tange aos preceitos de Brown e Levinson (1987) e de Yus (2011).

No que diz respeito ao *post* do Facebook, parece haver, ao mesmo tempo, a manutenção de polidez (já que o *post* não é anônimo) e a quebra da polidez (por se tratar de uma crítica ao presidente da República). Julgamos, pois, existir nesse *post* os dois tipos de ameaça à face do ouvinte (BROWN; LEVINSON, 1987). A intenção informativa do emissor é mostrada pelas inferências extraídas do *post*, levando-nos a acreditar na observância dos princípios de relevância postulados por Sperber e Wilson (1995, 2005). O *feedback* – em forma de comentários-resposta ao texto e também através de *likes* e símbolos de raiva e de tristeza – parece demonstrar que a intenção foi captada pelos receptores e que o estímulo ostensivo gerado

foi suficientemente relevante (possibilitando um ambiente cognitivo mutuamente manifesto). Apesar de a rede social ser o *Facebook* (com número ilimitado de caracteres), o autor/comunicador produziu um comentário não muito extenso, do que podemos concluir que o tamanho do comentário não necessariamente influencia no estímulo dado.

Já no que se refere ao primeiro *tweet*, este é uma exemplificação de quebra de polidez, pois o enunciador é anônimo (distanciando-se do que se espera de alguém que pretende emitir uma opinião), contudo, parece não apresentar ameaça à face do falante. Embora o enunciado seja curto, é possível extrair dele algumas poucas inferências. A falta de interações no *tweet* propõe uma reflexão sobre se o estímulo ostensivo foi suficientemente relevante para captar a atenção dos destinatários, mesmo levando em consideração que as condições de relevância na rede, na noção de Yus (2011), não parecerem ter sido violadas.

No outro exemplo retirado do *Twitter*, o autor se coloca contra a Reforma da Previdência utilizando-se do que parece ser a polidez *off record* (BROWN; LEVINSON, 1987), já que utiliza uma linguagem indireta como estímulo ostensivo para comunicar sua presunção de relevância. Julgamos ser alto o grau de relevância do estímulo proferido no *tweet*, o que reflete a grande interação ocorrida com seus leitores.

As análises mostram que parece haver mais semelhanças do que diferenças entre essas duas plataformas virtuais no que se refere ao tema deste trabalho. Entendemos que o nosso *corpus* não seja conclusivo pelo número pequeno de postagens analisadas. Fica aqui nossa ciência sobre essa limitação, devendo ser ampliada em trabalhos futuros. Todavia, podemos ver que as noção de relevância e de polidez nos auxiliam a refletir sobre postagens na Internet e também como a linguagem empregada, e sua forma, contribuem para constituir o ambiente cognitivo do enunciado. Seja para mostrar cortesia ou agressividade nas redes sociais.

REFERÊNCIAS

BROWN, P.; LEVINSON, S. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University, 1987.

GRICE, H. P. Meaning. *The Philosophical Review*, v. 66, n. 3, p. 377-388, 1957.

_____. *Logic and Conversation*. In: Syntax and Semantics, Vol. 3, Speech Acts, ed. by Peter Cole and Jerry L. Morgan. New York: Academic Press 1975, p. 41–58.

IBAÑOS, A.M.T, BEHLE, N.F. Nome Próprio x Descrição Definida: um estudo sobre etiqueta e relevância na Internet. In: *III Workshop Internacional de Pragmática*. Curitiba: UFPR, 2017. (no prelo).

SPERBER, D.; WILSON, D. Teoria da relevância. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, n. esp., p. 221-268, 2005.

SPERBER, D.; WILSON, D. *Relevance: communication and cognition*. Cambridge: Blackwell, 1995.

WILSON, D; SPERBER, D. Reply to Rajagopalan. *Intercultural Pragmatics*, v. 2, n. 1, 2005, p. 99-103.

YUS, F. *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel Letras, 2011.

O LOUCO DO CATI: TERROR, MUTISMO, PERSEGUIÇÃO E PRISÃO

Octávio Augusto Linhares Garcia Reis (UFRGS/CAPES)

*Não é difícil compreender uma época, embora distante,
quando ela permanece atual.*
Dyonelio Machado

DYONELIO E A DÉCADA DE 30

Os anos 30 são marcados por diversas transformações no cenário brasileiro. A crise política que se agravava na década anterior culmina na derrocada do sistema político até então vigente, posteriormente batizado de República Velha. Em meio a denúncias de fraude nas eleições e o assassinato do vice-líder da chapa oposicionista, um golpe de estado ergue ao poder, em 1930, Getúlio Vargas, que havia sido derrotado nas urnas (SKIDMORE, 1998). A chamada *Revolução de 30* representou um rearranjo das elites no poder brasileiro, muito mais do que uma ruptura. O novo governo tratou de tomar decisões que visavam à centralização do poder tanto do ponto de vista político, quanto econômico. Amparado, por um lado, nas Forças Armadas, por outro, em uma nova aliança de classes envolvendo a burguesia industrial e setores da classe trabalhadora urbana, Getúlio promoveu – especialmente a partir de 1937 – o avanço do país em direção à industrialização e à modernização. (FAUSTO, 2015)

O período também ficou marcado por notável agitação política. A inconformidade com os fracassos da primeira república, que havia ganhado expressão nas diversas revoltas da década de 20, começa, durante os primeiros anos de Vargas no poder, a adquirir tonalidades ideológicas, trazendo para o panorama político brasileiro uma polarização que se agravava na medida em que tomavam forma as desconfianças em relação ao novo governo estabelecido. No pólo esquerdo do espectro político, o PCB comandava as ações, encabeçando, em 35, a criação de uma frente de esquerda: a Aliança Nacional Libertadora (ANL). À direita, a principal força era a Ação Integralista Brasileira, cujas tendências assemelhavam-se, em alguma medida, às do fascismo europeu. Quando, em 1935, comunistas ligados ao PCB e orientados por Moscou arriscam um golpe de estado – logo derrotado pelas forças oficiais – Getúlio Vargas encontra o pretexto de que necessitava para colocar o aparato repressivo do estado a serviço da perseguição de seus inimigos políticos, dessa vez de forma ainda mais irrefreada (SKIDMORE, 1998). O episódio abriu caminho para o crescimento do

autoritarismo e o aumento da repressão aos comunistas e à esquerda em geral (FAUSTO, 2015).

Esse conjunto de transformações teve, também, seu reflexo no campo literário, que passou a abrigar intimamente ideologias políticas, acompanhando a atmosfera de radicalização do período. Mesmo os textos daqueles escritores não explicitamente identificados com nenhum polo da disputa ideológica apresentavam temáticas e preocupações relacionadas aos problemas da sociedade brasileira (CANDIDO, 2011a), o que demonstra o quanto “a intelectualidade efetivamente não se enxergava, naquele momento, nem um pouco desconectada da realidade política, seja tendendo à esquerda, seja à direita” (BUENO, 2006, p. 36). A tomada de consciência dos intelectuais e artistas da época em relação ao atraso nacional (CANDIDO, 2011b) levou ao desenvolvimento de uma literatura voltada para os problemas sociais. Tal fato ajuda a explicar a predileção desses autores pelo romance de tendências realistas. Urgia, para os escritores do período, a necessidade de explicar o fracasso nacional, ou então de debater as possibilidades de futuro para o país, frequentemente vislumbradas a partir das tendências ideológicas em pauta. Por vezes, essa preocupação implicou – tanto do ponto de vista da criação, quanto da avaliação literária – uma supervalorização da temática em prejuízo da elaboração formal, conforme comenta Antônio Candido

O gosto, ou pelo menos a tolerância pelo informe, o não artístico (em relação aos padrões da tradição ou aos da vanguarda), levou por vezes a supervalorizar escritores que pareciam ter a virtude do espontâneo; e a não reconhecer devidamente certas obras de fatura requintada, mas desprovidas de ideologia ostensiva, como *Os ratos*, de Dionélio Machado (1935), ou *O amanuense Belmiro*, de Ciro dos Anjos (1937). E talvez um artista de grande nível, como Graciliano Ramos, tenha sido mais valorizado pelo temário, considerado inconformista e contundente, do que pela rara qualidade de fatura, que lhe permitiu fazer obras realmente válidas. (CANDIDO, 2011a, p. 239)

Dyonelio Machado aparece em posição de destaque na formulação de Candido, ao lado de Ciro dos Anjos e Graciliano Ramos (que também enfrentou a prisão durante o regime varguista). O autor de *Os Ratos* viveu intimamente o turbilhão político que marcou o decênio de 30. Preso em duas ocasiões, o escritor gaúcho passou, no total, cerca de dois anos na prisão. Alguns dias após presidir a instalação da ANL na capital gaúcha, em julho de 1935, Dyonelio é detido pela primeira vez, acusado de delito de opinião. Após três meses em cárcere, o escritor recupera sua liberdade para ser, logo na sequência, novamente detido, na esteira da repressão que se seguiu ao levante comunista fracassado ocorrido em novembro daquele ano. Já preso, Dyonelio fica sabendo que seu romance de estreia, *Os Ratos*, recebeu o prêmio Machado de Assis, da Academia Brasileira de Letras; É também na prisão que o escritor adere efetivamente ao Partido Comunista (FISCHER, 2013).

Durante a década de 40, a ficção de Dyonelio Machado se volta sobre esses anos de repressão, tematizando as experiências de perseguição e prisão promovidas pelo regime de Vargas.

A TETRALOGIA DA PERSEGUIÇÃO E OPRESSÃO

Em 1942, é publicado *O Louco do Cati*, editado pela Globo, de Porto Alegre. A narrativa, de produção conturbada (acamado e impedido de escrever, Dyonelio teria ditado o romance para sua esposa e para sua filha), tem como protagonista a figura insólita de um louco. Esse sujeito acaba acompanhando Norberto, Maneco Manivela e mais dois amigos em um passeio até o litoral: uma “viagem de prazer”. Chegando em Quintão, Norberto e o Louco decidem seguir viagem até Santa Catarina, enquanto os demais viajantes iniciam seu retorno, saindo do litoral gaúcho em direção à capital, Porto Alegre. Na fronteira, a dupla que seguia em direção ao norte é presa e conduzida até o Rio de Janeiro. Após cerca de um ano na prisão, ambos – Norberto e o Louco – são libertados. A metade final do romance acompanha o retorno do Louco ao Rio Grande do Sul.

Desolação, por sua vez, é publicado em 1944, pela editora José Olympio. A narrativa acompanha a tentativa de retorno do grupo que permaneceu em Quintão. Essa viagem de volta é marcada por uma série de contratempos causados por estragos no veículo que os transportava – o Borboleta. Em posse de material subversivo, presente de Dr. Matos, advogado que os amigos conhecem durante a viagem, Manivela acha-se perseguido. Seu delírio persecutório culmina no incêndio deliberado do veículo Borboleta. Ainda na década de 40, é publicado *Passos Perdidos* (1946), dessa vez pela Martins Editora. O romance acompanha Manivela após sua saída da prisão, no Rio de Janeiro, depois de passar dois anos como preso político. Após conseguir uma passagem até São Paulo, o mecânico busca, na capital paulista, meios de retornar a Porto Alegre. Por fim, *Nuanças* encerra a trajetória do mecânico Manivela. Escrito também no decênio de 40, o romance só viria a ser publicado posteriormente, em 1981, pela editora Moderna⁶⁰. Na narrativa, Maneco Manivela – agora Martiminiano da Rocha – já de volta a Porto Alegre, tenta conciliar suas atividades políticas com seu projeto de noivado. Por um artilho do padraço de sua noiva, acaba na ilegalidade. Carmosina, sua pretendente à esposa, após um

⁶⁰ Para informações sobre a conturbada trajetória editorial da obra de Dyonélio Machado, ver GRAWUNDER, Maria Zenilda. *Instituição Literária: análise da legitimação da obra de Dyonelio Machado*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

período de prostituição, recupera o amor de Martiminiano e o ajuda a sair da ilegalidade, mediante intervenção de seu pai.

Sobre esse conjunto de obras, diz Grawunder:

Apesar de se manterem como textos independentes, a temática da obsessão persecutória, no trânsito de prisões à libertação, e a presença reiterada de personagens como Manivela, cuja odisséia tem desdobramento ordenado, através dos quatro livros, me permitiram ver *O Louco do Cati*, *Desolação*, *Passos Perdidos* e *Nuanças*, como tetralogia da Perseguição e Opressão, um dos marcadores semânticos da obra dyoneliana [...] (GRAWUNDER, 1995, p. 24)

Teríamos, nessas quatro publicações, portanto, um conjunto articulado, tematizando a trajetória de um mesmo personagem durante os anos de repressão da ditadura varguista. Mais do que isso, trata-se do percurso de um trabalhador urbano rumo à tomada de consciência e ao engajamento, passando por perseguição, prisão e vida na ilegalidade. Paralelamente às aventuras de Maneco Manivela, há na primeira obra do conjunto a curiosa odisseia da figura muda e alienada do protagonista de *O Louco do Cati*, cuja jornada de infortúnio com a justiça e consequente detenção – foco deste estudo – coincide, em parte, com a do mecânico Manivela.

FUGA, PRISÃO, TRAUMA E MUTISMO

No dia 13 de dezembro de 1935, em uma sexta-feira, Maneco Manivela, Luís, Leo, Norberto e “o Louco” partem de Porto Alegre em “uma viagem de prazer” com destino ao litoral gaúcho. A viagem é narrada nos capítulos iniciais de *O Louco do Cati*. A data remete, para além da noção de mau-agouro da superstição popular, a um período conturbado no cenário nacional. O fracassado levante comunista de novembro daquele ano serviu como oportuno pretexto para o aumento do cerco e perseguição aos inimigos políticos do governo Vargas. A repressão que se seguiu à chamada Intentona Comunista vitimou, conforme já visto, inclusive, o próprio Dyonelio Machado, que mesmo sem ter ligação direta com o levante, por duas vezes se viu detido, uma antes e outra após a tentativa de insurreição.

O Louco do Cati abre o conjunto de obras de Dyonelio nos anos 40, que debruça-se sobre a matéria vivida na década anterior, a saber, as experiências de repressão e prisão promovidas pela ditadura Vargas. No romance, acompanhamos a trajetória de um sujeito sem nome em um percurso inusitado que inicia com uma viagem ao litoral gaúcho e acaba por atravessar metade do Brasil em trânsito de prisão à liberdade e retorno ao Rio Grande do Sul.

Vendo a coisa do alto, pode-se resumir o procedimento narrativo da seguinte maneira: uma voz narrativa em terceira pessoa onisciente relata, já a partir da primeira linha, a

movimentação de um personagem estranho, sem nome (nunca se fica sabendo seu nome cristão ou civil), que anda de chapéu e parece não reagir a nada do que acontece, submetendo-se ao destino imediato que cruza seu caminho. Esse sujeito nunca fala, a não ser em situações de pânico, de medo (acontecem algumas em seu caminho), quando então grita algo relacionado com “o Cati” – o sujeito foge espavorido quando reconhece no presente alguma coisa que lhe recorde “o Cati”. Por isso mesmo, fica sendo chamado assim, o Cati, ou o Louco do Cati, o Maluco do Cati (num momento quase idílico de sua longa peripécia, será chamado de Seu Cati). (FISCHER, 2013. p. 123)

O Romance também introduz o personagem central de *Desolação*, Maneco Manivela, que faz parte do grupo que viaja juntamente com o Louco até a praia do Quintão. Na narrativa, descobre-se pouco a pouco (e de maneira difusa) que o personagem Norberto⁶¹ – líder do grupo nos momentos iniciais da viagem – tinha algum envolvimento com agitadores políticos, de modo que empreendera a viagem em uma tentativa de escapar da polícia. O próprio trajeto da viagem que leva o grupo ao Quintão é decidido de modo a evitar barreiras policiais, embora Norberto dissimule o fato, alegando que o percurso escolhido por ele – passando por Palmares – seria melhor para o veículo Borboleta, que poderia não aguentar a estrada que o grupo pretendia, originalmente, seguir. Também o inusitado acolhimento do louco por Norberto, que insistiu em levar o desconhecido junto na viagem, parece poder ser explicado como parte conjunto de precauções tomadas na sua tentativa de fuga. É o professor Castel, contato de Norberto no Rio de Janeiro, quem dá a explicação, referindo-se a hipóteses da própria polícia:

- Aham de duas uma: ou trata-se dum rapto... (Norberto não compreendia; tinha um olhar redondo.) Ou um rapto, tendo o senhor se apropriado desse maluco, o Louco do Cati – não é assim que o chamam?... – tendo-o coagido a acompanhá-lo... (O professor não reproduzia bem as palavras da polícia. – Um rapto, em resumo! – concluiu, numa voz visivelmente irritada.
- E a outra hipótese?
- Ah! Sim. Ou então, que o senhor apossou-se dele com o fim de despistar a polícia, arranjando uma companhia “natural”, insuspeita, a companhia de um pobre louco. (MACHADO, 2003, p. 123)

Todos esses cuidados, no entanto, mostraram-se inúteis. Após a despedida de Maneco, Leo e Luís – que, no domingo, iniciaram sua viagem de retorno a Porto Alegre – Norberto e o Louco ficam ainda algum tempo no hotel, em Quintão. Depois, partem rumo ao litoral norte do estado, percorrendo parte do percurso a pé, parte em conduções coletivas. Ao chegarem a

⁶¹ Em dado momento da narrativa, somos informados que Norberto pode ser um nome falso, usado para tentar despistar a polícia, seu nome verdadeiro seria José Cândido Morais. O narrador, entretanto, não dá certeza ~~208~~ato.

Araranguá, são detidos pela polícia e, logo na sequência, transferidos. Primeiramente, para Florianópolis. Depois, para o Rio de Janeiro.

Os dois personagens passam cerca de um ano presos na então Capital da República. Norberto consegue, eventualmente, obter sua liberdade mediante misteriosa articulação (o personagem chama de “cavação”, gíria recorrente nos romances da tetralogia da Perseguição e Opressão). Apelando para seus contatos políticos no Rio de Janeiro, especialmente o professor Castel, a soltura de Cati é, também, logo na sequência, providenciada. Norberto, que não planeja voltar à Porto Alegre, trata de arranjar alguma maneira de embarcar o Louco em uma viagem de retorno. Enquanto isso, os dois “permanecem na capital vivendo de pequenos expedientes” (FISCHER, 2013, p. 124).

Após alguns episódios secundários – relacionados às conexões de Norberto no Rio – o Louco é finalmente despachado aos encargos de um casal que o acompanha até São Paulo. Após curta estadia na capital paulista o silencioso protagonista embarca em sua viagem de retorno até o sul do país, agora sob os cuidados de um médico que havia a bordo. Desembarcando do navio em Florianópolis, o maluco pegará uma condução até cidade catarinense de Lages. Depois de curta estadia na casa do caminhoneiro que o transportara até ali, novo despacho, e o protagonista segue assim seu percurso até a fronteira sul do território gaúcho, percorrendo o último trecho dessa trajetória em uma inusitada e surpreendente viagem de avião. Ao descer da aeronave, que efetuara um pouso de emergência em uma fazenda, devido ao mau tempo, o Louco envereda a correr, em uma libertadora explosão – misto de homem, cão e lobisomem – em direção às ruínas do quartel do Cati, que seu focinho parece farejar.

Durante a narrativa, o Louco quase nunca está sozinho. Na maior parte do tempo, acompanha-o Norberto. Após sua saída do Rio de Janeiro, diversos “tutores” fazem companhia ao triste protagonista. Narrativamente, o Louco também parece estar sob uma espécie de tutela. O narrador, tipicamente dyoneliano, não busca engendrar a onisciência comum aos narradores realistas em 3ª pessoa. Em vez disso, apresenta-nos o mundo principalmente a partir da perspectiva das próprias personagens a partir do uso recorrente do discurso direto e do discurso indireto livre, entendido aqui a partir das formulações de James Wood

Graças ao estilo indireto livre, vemos coisas através dos olhos e da linguagem do personagem, mas também através dos olhos e da linguagem do autor. Habitamos, simultaneamente, a onisciência e a parcialidade. Abre-se uma lacuna entre autor e personagem, e a ponte entre eles – que é o próprio indireto livre – fecha essa lacuna, ao mesmo tempo que chama atenção para a distância. (WOOD, 2008, p.23)

O recurso narrativo pressupõe, portanto, uma aproximação entre a voz do narrador e as vozes das personagens, o que de fato ocorre de maneira recorrente em *O Louco do Cati*. Em diversos momentos o narrador nos dá a ver o mundo a partir da perspectiva de Norberto, ou do casal que acompanha o Louco até Santos e até mesmo do caminhoneiro que o transporta de Florianópolis a Lages. No entanto, não há aproximação entre narrador e o Louco, figura que quase não apresenta voz, raramente fala, e permanece opaca mesmo aos olhos do narrador. O enquadramento narrativo ao qual está subordinado o Louco parece dar forma à precariedade de sua consciência e visão de mundo. Mesmo o discurso indireto livre, procedimento recorrente no romance, não é capaz de dar voz ao transtornado protagonista dessa turbulenta viagem.

Ainda sobre o tumultuado percurso do protagonista – e rebatendo outras leituras interpretativas do romance – comenta Luís Augusto Fischer:

o que está em jogo ali é a trajetória histórica de um homem real, um sujeito esvaziado em sua humanidade, mas ainda ativo, pateticamente ativo e em busca de sua liberdade, a espiritual acima de tudo. O romance pode ser lido como alegoria ao Estado Novo, ou a um Estado Arbitrário qualquer; ele pode ser visto como uma retomada alucinatória da medonha experiência da degola como prática bélica e policial rotineira no Rio Grande do Sul, da mesma forma; mas desfocar as dimensões críticas radicais postas em circulação por Dyonelio, como é o caso do desespero humano em busca da liberdade e da estonteante estupidez gerada pelo fetichismo do dinheiro, isso é demais. Ou melhor: é tão de menos que faz pensar que um dos motivos de *O Louco do Cati* e a obra do autor em geral terem tido pouca compreensão é justamente a recepção frágil ou obtusa [...] (FISCHER, 2013, p. 127)

Simbolizada no Cati, local de torturas e degolas, a violência da guerra civil gaúcha, da qual o protagonista foi testemunha, ganha novos ecos em sua já perturbada mente a partir da repressão perpetrada agora pelo regime varguista. A cena da chegada do Louco e de Norberto na prisão do Rio de Janeiro é exemplar:

O maluco teve um movimento de fuga. Quis retroceder. Um dos guardas pôs-lhe a mão. Mas ele já soltava um grito:
- É o Cati! Não me digam que não! – E depois de uma respiração, ruidosa e difícil, numa voz berrada e choramingada a um tempo:
- Não me levem para o Cati! (MACHADO, 2003, p. 94-95)

Conforme comenta Márcio Seligmann, “a incapacidade de simbolizar o choque – o acaso que surge com a face da morte e do unimaginável – determina a repetição e a constante “posterioridade”, ou seja, a volta *après-coup* da cena” (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 49), sendo a recorrente e alucinatória repetição da cena violenta uma característica da mente traumatizada, portanto. Acontece que, em *O Louco do Cati*, mais do que a representação da mente traumatizada, há a narração de um novo infortúnio violento na vida do protagonista. O

retorno à situação do trauma por parte do Louco aparece não apenas como sintoma de um passado tenebroso, mas também como signo da permanência da violência e do arbítrio enquanto práticas de estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intensa consciência estético-social dos anos 1930-1940 (CANDIDO, 2011b, p. 186) serviu de suporte à produção de inúmeras obras dispostas a tematizar a realidade social brasileira, formando-se, no período, um interessante quadro de romances que formalizavam variadas visões e versões a respeito do atraso nacional, devidamente configuradas a partir dos matizes ideológicos diversos que povoavam os pensamentos da intelectualidade da época. Batizada, por Antonio Candido, de “fase de pré consciência do subdesenvolvimento”, a produção do período focalizou o homem pobre, estabelecendo uma inédita complexidade na construção e caracterização desses personagens desvalidos, vistos agora não como refratários ao progresso, mas vítimas de uma dinâmica social que os colocava em situação de degradação, cuja causa principal era a espoliação econômica, e não mais o destino individual (CANDIDO, 2011b).

Inseridos nesse contexto, encontram-se os romances iniciais de Dyonelio Machado, que têm seus enredos centrados na trajetória de personagens pobres. Acompanhando o percurso do protagonista de *O Louco do Cati*, encontramos o nível mínimo de consciência em um personagem cuja subjetividade está totalmente bloqueada por conta do trauma causado pelo terror da violência enquanto prática de estado. Não obstante seu não engajamento, o Louco ainda assim é perseguido e preso, jornada que alegoriza a arbitrariedade da repressão do regime varguista. Assim como em outros romances do autor, o discurso indireto livre em *O Louco do Cati* é revelador das possibilidades de reflexão das personagens. Neste caso, chama a atenção sua ausência na relação entre narrador e Louco, configuração narrativa que agrava o mutismo do protagonista.

REFERÊNCIAS

BUENO, Luís. *Uma história do romance de 30*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

CANDIDO, Antonio. “A Revolução de 1930 e a cultura” In _____. *A educação pela noite*. Rio de Janeiro: Outro sobre azul, 2011a.

_____. “Literatura e subdesenvolvimento” In _____. *A educação pela noite*. Rio de Janeiro: Outro sobre azul, 2011b.

FAUSTO, Boris. *História concisa do Brasil*. São Paulo: EDUSP, 2015.

FISCHER, Luís Augusto. *Coruja, Qorpo-Santo e Jacaré: 30 perfis heterodoxos*. Porto Alegre: L&PM, 2013.

GRAWUNDER, Maria Zenilda. “Sob o signo da solidão: Dyonelio Machado, autobiográfico”. In: MACHADO, Dyonelio. *O cheiro de coisa viva*. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1995.

_____. *Instituição Literária: análise da legitimação da obra de Dyonelio Machado*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

MACHADO, Dyonelio. *Desolação*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2005.

_____. *Passos perdidos*. São Paulo: Editora Moderna, 1982.

_____. *Os ratos*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2004.

_____. *O louco do Cati*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2003.

_____. *Nuanças*. São Paulo: Moderna, 1981.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. “Reflexões sobre a memória, a História e o esquecimento”. In: _____. (org.) *História, memória e literatura: o Testemunho na Era das Catástrofes*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

SKIDMORE, Thomas E. *Uma história do Brasil*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

WOOD, James. *Como funciona a ficção*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OS LIMITES DE UMA ESCRITA: A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA DE MAURA LOPES CANÇADO EM *HOSPÍCIO É DEUS*: DIÁRIO I.

Ornella Erdós Dapuzzo (FURG/CAPES)

O sacrifício é a loucura, a renúncia a todo saber, a queda no vazio, e nada, nem na queda nem no vazio, é revelado, pois a revelação do vazio é apenas um meio de cair ainda mais fundo na ausência.
Georges Bataille

Maura Lopes Cançado (1929-1993), apesar de ainda não tão reconhecida no sistema literário brasileiro, foi uma contista e poetisa colaboradora do *Suplemento Dominical do Jornal do Brasil* (SDJB) durante alguns anos de sua vida quando domiciliada na cidade do Rio de Janeiro.

Colaborar com o *SDJB* não foi exatamente o que fez de Maura uma autora peculiar. Pelo contrário, pode-se pensar até mesmo que o *SDJB* tenha sido apenas um espaço institucionalizado por onde Maura conseguia, aos poucos, se inserir no meio literário da época. O que chama a atenção na escrita de Cançado está muito mais relacionado aos mecanismos de junção entre sua estética – altamente poética – e sua realidade enquanto sujeito no mundo do que os meios e modos de produção em que partilhou de suas escritas.

Desde os dezoito anos de idade, Maura Lopes Cançado passou a vivenciar as experiências de confinamento em diferentes centros psiquiátricos de diferentes localidades (mas principalmente no RJ, onde a partir de 1950 até meados da década de 80, entrava e saía de espaços asilares).⁶² Em sua terceira internação no Hospital Gustavo Riedel – Engenho de Dentro (RJ), Maura dá vazão à uma escrita diarística que comporta cerca de cinco meses de internação (de outubro de 1959 a março de 1960). E é essa experiência de clausura, misturada à condição das inferências de seus diagnósticos, que a “loucura”, o “hospício” e a “existência” passam a ser motes norteadores de todo o acontecimento poético da autora.⁶³

⁶² Para maiores informações biográficas de Maura Lopes Cançado, ver SCARAMELLA, Maria Luisa: “Narrativas e sobreposições: notas sobre Maura Lopes Cançado” (2010).

⁶³ Vale salientar, ainda, que o diário desenvolvido pela autora não foi o único texto publicado. Os contos da autora ganharam materialidade a partir de um segundo livro, publicado em 1968 intitulado “O sofredor do ver”, cuja temática é explorada majoritariamente a partir dos fluxos de consciência da narradora no que concerne à loucura, à morte e à existência enquanto um todo – ou nada.

É através de uma reflexão sobre como a experiência de confinamento – também passível de entendimento como uma experiência de si – gera e autoriza que a loucura se instale no corpo orgânico e simbólico da autora, que podemos inferir o deslocamento desse sujeito da narrativa de Maura: ora voltado para si, ora voltado para o outro. Além disso, a partir dessa experiência de vida e de arte, pode-se partir de uma compreensão de que o processo criativo possibilitou que os mecanismos de (re)existência se tornassem uma espécie de jogo lúdico, em que vislumbramos uma narradora que se construiu e se destruiu através das linhas.

O construir-se e o destruir-se se dá, possivelmente, pela dificuldade que é poder-se perceber enquanto algo: louca ou sã? Afirmar-se enquanto sujeito livre ou preso. Aceitar que a narrativa diária de uma vida leva ao nada, à morte. Através da escrita de Cançado, torna-se possível inferir o que Georges Bataille (2016) intenta quando diz que “na experiência, o enunciado não é nada, apenas um meio e, até, tanto quanto um meio, um obstáculo; o que conta não é mais o enunciado do vento, é o vento.” (p. 45).

Em suas tentativas de reconhecimento acerca de si, colocando-se ora enquanto parte de um coletivo de internas, ora como uma estrangeira à realidade manicomial, Maura faz de seu discurso literário o espaço onde haveria uma possibilidade de mostrar-se nua. Mas os enunciados que constroem o diário são espécies de barreiras, não só para a narradora, que se confunde em sua própria identidade, mas também ao leitor, que imerge nessa confusão existencial. Em suma, é a confusão, são os devaneios e toda a poética da escrita que trazem o ponto de realização da experiência, e não as descrições de um espaço, de uma personalidade ou de uma “experiência” em si. A experiência seria o êxtase: o estar fora de si:

o valor, a autoridade, é o êxtase; a experiência interior é o êxtase, o êxtase é, ao que parece, a comunicação, opondo-se ao aperto sobre si mesmo de que falei. [...]. Mas chegamos ao êxtase por meio de uma contestação do saber. Se me detenho no êxtase e me aproprio dele, no final o defino. (BATAILLE, 2016, p. 44)

Este “estar fora de si”, fora de um eixo de subjetividades, amplia as possibilidades de consideração de que essa narradora que nos asfixia nos muros cinzas do espaço asilar está, além de em processos conflitivos a respeito de uma identidade, estrangeira de si mesma. Extasiar-se, colocar-se fora (ou ser colocada), fez da narradora um corpo ambulante, um pêndulo em contínuas passagens que, além de confundir a si mesma, pode confundir a quem se doa à leitura. Julia Kristeva (1994), ao pensar as condições de um ser em si estrangeiro – por ser estrangeira ela mesma – aponta que o reconhecimento de si enquanto estrangeiro se dá no momento em que há uma consciência da diferença e, ademais, “termina quando nos reconhecemos todos estrangeiros, rebeldes aos vínculos e às comunidades” (p. 9).

Esse sentimento de se ver diferente e colocar o outro enquanto diferente é bastante vivo na escrita de Cançado que, ora se apresenta enquanto pertencente ao espaço total, ora questiona as razões de se encontrar enclausurada. O outro – médicos, enfermeiras, guardas, internas, etc. – é apresentado na mesma lógica das percepções acerca de si: em alguns momentos a partir de um distanciamento e em outros em uma comunhão de vivências e proximidades.

As páginas iniciais do diário, que podem ser compreendidas como uma espécie de introdução à escrita de confinamento, apresentam um processo de rememoração da narradora a respeito de sua infância e do deslocamento que fez de Minas Gerais – estado natal – ao Rio de Janeiro. Ao longo dessa apresentação, já somos postos frente à criação de uma criança que, nas palavras da narradora, era “excessiva” (p. 9). Feita de excessos, toda a projeção que a Maura faz do seu *eu* pretérito mostra-se em sintonia com as percepções que alega de si e do outro no presente da narrativa. O excesso, que é transposto à narrativa, se dá não pelo viés da quantidade, do “exagero”, mas mais aproximado à noção de ultrapassar um limite, ultrapassar o padrão do que se compreenderia como “normal”. Esse movimento narrativo que nos leva a um tipo de “sentir” textual pode ter sido desencadeado pela angústia que a narradora demonstra com a impossibilidade de uma verdade, com a ausência de entendimento de si e de todo o espaço de seu entorno. E o interessante está nesse fio angustiante, pois ao invés de uma busca estratégica para suavizar esse sentimento, Maura parece querer vestir-se e banhar-se dessa tinta da angústia. Nas palavras de Bataille compreendemos que:

Se alguém se declara angustiado, devemos lhe mostrar o Nada de suas razões. Ele imagina o fim de seus tormentos: se tivesse mais dinheiro, uma mulher, outra vida... A tolice da angústia é infinita. Em vez de ir ao fundo de sua angústia, o ansioso matraqueia, degrada-se e foge. (BATAILLE, 2016, p. 67)

Maura Lopes Cançado, seja na condição de autora, seja na de uma narradora e personagem principal, faz de sua angústia e de toda a carga de seu diagnóstico um campo de ideias latentes. Não somos postos diante de uma fuga consciente, portanto. Ainda que se mostre – e às vezes se julgue – instável, a estabilidade pode vir a ser concebida no ato da escrita. O *agora* é a estabilidade da personagem, e esse *agora*, ainda que em um processo de rememoração e ficcionalização de uma existência, é o instante de garantia de uma evasão. A escrita é o espaço de fuga da narradora, mas também poderia ser entendida como um local de encontro, desespero, busca e perda. Esses elementos, mesmo que carreguem uma significação próxima a uma ideia de oposição, demonstram a não unilateralidade de uma identidade e, por consequência

dessa dificuldade de estabilidade em si, é possível passar a pensar no processo de escrita enquanto uma experiência viva, multifacetada e de uma potência para novos e mutáveis desdobramentos. Segundo Walter Benjamin (2012), a narrativa não tem o caráter de esgotamento, pois sua força é capaz de conservar o dinamismo de significações que podem se modificar de acordo com as alterações do próprio indivíduo. Diferentemente do que o filósofo diria a respeito da noção de “informação”, que só apresenta determinado valor ao passo que se coloca enquanto novidade.

Diante desta afirmação, vemos em *Hospício é deus: diário I* uma fusão entre a experiência narrativa com a experiência empírica de um sujeito que ora afirma-se, ora nega-se nas condições de uma situação limite. A compreensão da loucura se mascara frente a lucidez enunciativa de uma narradora que não se priva de seus dizeres, mesmo que estes possam ser – e são – os principais meios de preenchimento de sua personalidade, uma vez que é o seu discurso, controlado pela instituição, que demonstraria e asseguraria um possível diagnóstico. A experiência, portanto, não é dissociativa: é interior e exterior, construtiva e destrutiva, ao mesmo tempo. Nas palavras de Maurice Blanchot, pensando o instante literário, temos que:

A literatura é uma atividade pela qual aquele que se dedica não tende apenas a produzir obras belas, interessantes, instrutivas, mas põe a si mesmo inteiramente à prova, tende a não se encontrar, a se exprimir, nem mesmo a se descobrir, mas a perseguir uma experiência em que será descoberta, em relação a ele e o mundo que é o seu, o sentido da condição humana em sua totalidade. É simples repetir: escrever tem para aquele que escreve um valor de experiência fundamental. (BLANCHOT 1949, p. 211 apud COLI, 2014, p. 107)

O mundo de Cançado se estrutura na noção de um vazio de significações, de um absoluto “nada”, também na incompreensão da significação de um espaço asilar, onde as fronteiras entre a sanidade e a loucura se fazem no mistério da maneira como se avalia o inconsciente. Para Maura, o hospício é “não se sabe o quê, porque Hospício é deus” (p.26). Essa analogia que a narradora faz entre o local de confinamento com a ideia de deus⁶⁴, remete-nos novamente às páginas iniciais do seu diário. É nessa “introdução” ao diário que Maura desenvolve e apresenta os anseios que se consolidaram em seu eu, principalmente no que concerne à morte, a deus e à loucura. Ora, é próprio desse processo de escrita que entendamos que as noções desenvolvidas se dão a partir de uma rememoração de uma infância. As ideias são, portanto, uma espécie de fusão de uma vivência pretérita com os acúmulos e restos de uma subjetividade andante. Maura fala da infância a partir de suas considerações de um presente,

⁶⁴ Mantenho a grafia majoritariamente utilizada ao longo da obra, em que não há sinalizações maiúsculas para o léxico “deus”, salientando, entretanto, que há momentos que ocorre essa sinalização, ainda que em menor número.

mas nem por isso menos verossímeis e condizentes com a realidade desse eu da enunciação. Tanto esse “deus” quanto a “morte” se fizeram presentes na vida da narradora a partir dos traumas vividos no espaço de tempo em que era criança. Ambas as noções foram construindo-se sob o signo do “temor”, e Cançado não esconde essa angústia que a assola:

Eu crescia e cresciam os meus temores: o escuro, a noite, a morte, o sexo, a vida – e principalmente Deus: de quem nada se podia ocultar. Costumava pensar: “Cristo veio à Terra em forma de homem; Cristo teria sexo? Mas sexo? Pensar isto de Jesus? – Já pensei e Deus sabe. Ele sabia, mesmo antes de eu pensar.” Meu complexo de culpa tornou-se tanto, que ficava chorando pelos cantos da casa, todos indagando intrigados: “Que tem esta menina, está doente?”. E foi esta divindade que me ensinou a mentir: diziam: “Devemos amar a Deus sobre todas as coisas”. Sim, concordava com veemência e mentira. Amá-lo como, impiedoso e desconhecido, me espionando o dia todo? Ia matar-me quando quisesse, mandar-me para o inferno. Amar a Deus? Deus, meu pai? Ora, a meu pai eu abraçava, pedia coisas, tocava. Como podia ser meu pai um ser de quem só tinha notícias – além de tudo terríveis? Minhas relações com Deus foram as piores possíveis – eu não me confessava odiá-lo por medo de sua cólera. Mas a verdade é que fugia-lhe como julgava possível – e jamais o amei. Deus foi o demônio da minha infância. (CANÇADO, 2015, p. 17)

A dessacralização da figura de deus, comparado ao hospício, ao medo e ao demônio, pode ser também entendida como um dos mecanismos que levaram a narradora a substanciar em si o temor da morte. Uma vez condicionada ao elemento material, ao toque, ao visível, etc., Cançado enfrenta, desde a infância, o medo da morte. O porvir que, de forma geral, é o absoluto “nada”. Tornar esses anseios um objeto orgânico de sua escrita, vai ao encontro de toda a ideia de experiência anteriormente mencionada.

Estamos diante de uma narrativa consubstanciada com a realidade e, por essa razão, todo o conhecimento de si que a personagem aparenta buscar é influenciado – e influencia – a condição do conhecer o mundo a sua volta, o seu entorno. Temos uma via dupla de entendimento: o entendimento acerca de si e do mundo se faz de forma interdependente. Nas palavras de Ana Luiza Andrade Coli:

No contexto da teoria romântica do conhecimento a reflexão é, portanto, guiada pela tarefa de descobrir o conhecimento do mundo no autoconhecimento, bem como o autoconhecimento no conhecimento do mundo. A unificação idealista entre o eu e o mundo que abre a possibilidade de buscar o mundo não mais fora do eu mas dentro dele, em sua própria experiência com este mundo mesmo que lhe pertence, cria uma rede infinita de novas possibilidades de significação. (COLI, 2014, p. 99-100)

Ao longo de toda a narrativa, é interessante atentarmos para as reflexões que a narradora desenvolve acerca da noção de “loucura” e de “morte”. Esse fluxo inventivo e lúcido traz em seu cerne essa rede mencionada por Coli, ao passo que, sob o signo da “eternidade”, Maura aproxima as condições psicológicas das biológicas, enfatizando que o ponto de

convergência entre estar/ser colocado na loucura e estar morto – ou compreender a morte enquanto um ponto de chegada – se dá pelo entendimento que ambas as condições são caracterizadas pela distância de um trajeto. A loucura, bem como a morte, se dá através de um movimento, uma caminhada, uma trajetória; ou como diz a personagem, são estados de “excesso” e de novas “vibrações” (p. 25), tornando, por fim, a própria narrativa de seu confinamento uma espécie de movimento plurissignificativo.

Suscitando essa possível imagem de vibrações e excessos, podemos pensar também que as ações advindas de um determinado sujeito tendem a esvaziar-se e resultar em uma cíclica realidade. Realidade esta que se baseia em um vazio, em um nada, como mencionado por Blanchot e Bataille. A partir das ideias de Bataille, no que diz respeito à experiência interior (compreendida por Blanchot enquanto uma experiência limite), esse acúmulo de “nada” ocorre devido à presença constante da ideia de um projeto. Uma projeção de objetos, uma busca de realizações que, quando atingidas – e se atingidas – tornam à angústia do vazio. De acordo com o pesquisador:

Só temos satisfação vaidosa em projeto; a satisfação escapa assim que realizamos, logo voltamos ao plano do projeto; caímos dessa maneira na fuga, como um bicho numa armadilha sem fim, um dia qualquer, morreremos idiotas. Na angústia em que me fecho, tão longe quanto posso minha alegria justifica a vaidade humana, o imenso deserto das vaidades, seu horizonte sombrio onde a dor e a noite se escondem – uma alegria morta e divina. (BATAILLE, 2016, p. 82-83)

Ainda nas perspectivas do autor, interessa salientar as proposições feitas sobre essa relação da angústia com a experiência e o vazio. Bataille oferece um pensamento que estabelece que o saber – as certezas do saber – é o objeto que o homem mais deseja alcançar. Esse saber, entretanto, nunca é atingido em sua totalidade, fazendo do sujeito um ambulante do “não-saber”. Uma vez apreendida essa realidade, cai-se na angústia, cuja essência é essa absoluta perda de si na tentativa de possuir o objeto desejado. Uma possível maneira de abandonar esse ciclo seria no processo de entrega de si mesmo a esse “não-saber”, em que culminaria, portanto, no “arrebatamento”, a possibilidade de encontro do sujeito com a existência e algum sentido dessa existência, um novo saber, enfim.

Nas mesmas proposições, Maurice Blanchot (2007) afirma que “a experiência-limite é a resposta que encontra o homem quando decidiu se pôr radicalmente em questão” (p.185). Ao colocar-se em questão, o homem tenderia a abraçar a impossibilidade de qualquer verdade ou de qualquer certeza do saber. Aceitação do “não-saber”, portanto. Além disso, ao apreender

a possibilidade de se enxergar enquanto um sujeito que “não sabe” – ou só sabe que não sabe – estaria esse ser em processo de renúncia de si mesmo.

A loucura, um dos motes centrais da escrita de *Hospício é deus*, é carregada de significações que se modificam e se fixam ao longo dos séculos. Pensando de uma forma não limitante, o modo de se enxergar ou se colocar sob o signo da loucura admite a existência de um título de sofrimento do espírito – *psique*. Monique Plaza (1989), ao citar o processo de criação e expressão de Artaud, exprime que “o sofrimento, a doença, legitimam de certa maneira a existência da expressão.” (p.30). Em outras palavras, Plaza intenta lançar uma afirmação de que o sujeito da loucura, no campo do processo criativo, deve explorar-se a fim de que o seu pensamento e toda a sua carga existencial seja posta para fora, gerando ou não um conflito entre a sanidade e a loucura, mas dando vazio ao grito que muitas vezes se mantém no silêncio do abismo da mente. Mais adiante Plaza afirma que:

Nem sempre é o sujeito [louco] que grita: aquilo grita nele, à volta dele, contra a vontade dele. Inefável e desenraizado, preso nas palavras e todo-poderoso, o grito a maioria das vezes não sai. Provoca implosões e explosões em cadeia, o que tem por resultado fechar cada vez mais o autor nos abismos. Porque os abismos são o reino do grito: lá, as palavras cobrem-se rapidamente com uma ferrugem estranha, e o sujeito, ao mesmo tempo ausente e demasiado presente, transforma-se aí num paradoxo vivo. (PLAZA, 1989, p. 70)

Assumindo esse olhar da conexão entre loucura, experiência e escrita, podemos retomar o debate sobre o modo como a narrativa se efetiva enquanto objeto principal de uma experiência de confinamento. A ativação criativa como um meio de reerguer o eu que se fez em destroços no abismo da loucura e nos muros de uma instituição de confinamento.

Em dado momento de seu diário, Maura revela seu entendimento acerca do espaço em que vive e, através dessa noção que nos presentia, podemos concluir que todo o entorno, em aproximações e distanciamentos com a identidade que ora busca, ora revela no texto, é um órgão vivo que a atravessa. Os muros, as internas, a equipe médica e as guardas são um todo que constitui o que Maura explicita como “cidade triste” (p.30). Ademais, a reflexão feita pela personagem sobre o instante de se encontrar no hospício novamente, traz algo revelador ao longo das linhas: a impossibilidade de atingir um saber:

Aqui estou de novo nesta “cidade triste”, é daqui que escrevo. *Não sei* se rasgarei estas páginas, se as darei ao médico, se as guardarei para serem lidas mais tarde. *Não sei* se têm algum valor. Ignoro se tenho algum valor, ainda no sofrimento. Sou uma que veio voluntariamente para esta cidade – talvez seja a única diferença. Com o que escrevo poderia mandar aos “que não sabem” uma mensagem do nosso mundo sombrio. Dizem que escrevo bem. *Não sei*. Muitas internadas escrevem. O que escrevem não chega a ninguém – parecem fazê-lo para elas mesmas. Jamais consegui entender-lhes

as mensagens. Isto talvez não tenha a menor importância. Mas e eu? Serei obrigada a repetir sempre que *não sei*? É verdade: “*NÃO SEI*”. Estou no Hospício. O desconhecimento me cerca por todos os lados. Percebo uma barreira em minha frente que não me deixa ir além de mim mesma. Há nisto tudo um grande erro. Um erro? De quem? *Não sei*. Mas de quem quer que seja, ainda que meu, não poderei perdoar. É terrível, deus. Terrível. (CANÇADO, 2015, p. 30-31) [grifos meu]

A constante utilização do “não sei” destaca algo que é carregado ao longo de todo o texto: Maura escreve e se inscreve na narrativa na incansável busca de si mesma. Reflete sobre suas relações internas e externas, cria teorias, critica a instituição e a psiquiatria. Cria monstros, resiste a diagnósticos e por fim se entrega. Toda essa lógica de uma investigação de si, culminando em sua entrega, torna a sua narrativa completamente viva, orgânica, o seu ponto de “arrebato”. E é angustiante... “é terrível, deus. Terrível”.

A narradora se movimenta na sua condição de ignorante de si e do seu espaço e é exatamente nos momentos de “aceitação” da impossibilidade de definições e significações que somos postos diante do que Blanchot (2013) sintetiza como a “empresa de salvação” (p. 274). Argumentando a respeito dos “diários”, o crítico ressalva que:

[...] escreve-se para salvar a escrita, para salvar sua vida pela escrita, para salvar seu pequeno eu [...] ou para salvar seu grande eu, dando-lhe um pouco de ar, e então se escreve para não se perder na pobreza dos dias ou, como Virginia Woolf, como Delacroix, para não se perder naquela prova que é a arte, que é a exigência sem limites da arte. (BLANCHOT, 2013, p. 274)

Mesmo sem possibilidade de comprovação, possivelmente a escrita de Maura foi uma espécie de âncora de si. Seu diário, não apenas íntimo, mas sobrecarregado de uma potência de salvação e de resistência aos muros manicomiais, tenciona ser fonte de amparo de uma subjetividade. Em outras palavras, o processo narrativo desencadeado durante a internação foi, em si, a experiência geradora da renúncia do sujeito ali inscrito; o *Golem* de Cançado; a fabricação de si a partir do espelho que era a loucura.

REFERÊNCIAS

BATAILLE, Georges. *A experiência interior*: seguida de Método de Meditação e *Postscriptum* 1953. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 8º ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BLANCHOT, Maurice. *A conversa infinita 2: a experiência limite*. São Paulo: Escuta, 2007.

_____. *O livro por vir*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes., 2013.

CANÇADO, Maura Lopes. *Hospício é deus: diário I*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

COLI, Anna L.A. *A linguagem e a experiência da experiência: Blanchot e Benjamin entre o primeiro romantismo alemão e o surrealismo francês*. In: Pensando – Revista de Filosofia Vol. 5, Nº 9, p. 96-123, 2014.

KRISTEVA, Julia. *Estrangeiros para nós mesmos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

PLAZA, Monique. *A escrita e a loucura*. 1. ed. Lisboa: Estampa, 1989.

INFERÊNCIAS SEGUNDO A PERSPECTIVA DA TEORIA DA RELEVÂNCIA: ANÁLISE DE ARTIGO EXPERIMENTAL ENVOLVENDO OS PRINCÍPIOS DA TEORIA

Pamella Soares Rosa (PUCRS/CAPES)

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa envolvendo inferências é de grande importância para a evolução do estudo da comunicação humana. Sendo assim, por meio da Pragmática, que analisa a linguagem em uso, ou seja, a comunicação propriamente dita, abre-se um campo importante para o estudo inferencial.

Busca-se discutir conceitos relevantes para Teoria da Relevância (TR), uma das principais e mais conhecidas teorias dessa subárea, melhorando, assim, a compreensão dos princípios e básicos dessa teoria e analisar artigo com experimento pragmático referentes às inferências a fim de relacioná-la com as teoria estudada e compreender como ocorre o processo de inferenciação na prática.

A Teoria da Relevância possui princípios comunicativo e cognitivo em sua base, declarando, assim, a busca pela relevância ótima. Ainda, o modelo defendido por esses pragmaticistas caracteriza-se pelo balanceamento entre custo e benefício, buscando um maior benefício cognitivo e um menor custo comunicativo, conforme será apresentado a seguir.

2 TEORIA DA RELEVÂNCIA: PRESSUPOSTOS BÁSICOS

A Teoria da Relevância teve início como uma resposta a algumas questões levantadas na abordagem de Grice, no Princípio de Cooperação, presente no texto “*Logic and Conversation*” (1975), relativas à máxima da relação. A máxima “ser relevante” foi pouco desenvolvida por Grice e escondia uma série de problemas que são discutidos, então, por Sperber&Wilson. Segundo os autores (Sperber&Wilson, 1995, p. 10): “A teoria da relevância começou simplesmente como uma tentativa de dar resposta a algumas destas questões levantadas pela abordagem de Grice, mas acabou por ficar com um aspecto muito diferente”.

Sperber e Wilson desenvolveram a máxima da relevância, mas, pela sua diferente forma de abordagem, a resposta à Grice acabou adquirindo rumos distintos do proposto

original, dando origem, assim, à TR. A base da TR encontra-se ligada a fatores comunicativos e cognitivos.

A TR tem como áreas principais a cognição e a comunicação, sendo que estas áreas ditam princípios relacionados à relevância. O Princípio Cognitivo da Relevância refere-se ao fato de que a cognição humana tende a dirigir-se para o máximo da relevância, e o Princípio Comunicativo da Relevância dita que “toda a elocução comunica uma presunção de sua própria relevância ótima” (SPERBER&WILSON, 1995, p.) A TR trata-se, portanto, de uma abordagem pragmático-cognitiva que sustenta a hipótese de que os indivíduos prestam atenção apenas ao que lhes parece relevante, ou seja, ao que está dentro de seu campo de interesse no momento.

Partindo desses princípios, a comunicação precisa ser ostensiva da parte do comunicador e inferencial da parte do ouvinte, sendo necessário que haja um balanceamento entre custo e benefício. Para a TR, esse balanceamento entre custo e benefício consiste em uma busca por um maior benefício com um menor custo despendido.

De acordo com Silveira e Feltes:

A Teoria da Relevância propõe um modelo de processamento de informações que privilegia o caráter basicamente inferencial não-demonstrativo da compreensão, ou seja, trata-se de um processo inferencial que é espontaneamente realizado pelos seres humanos como uma forma de conjectura, cognitivamente restringida, a ser julgada como bem-sucedida, malsucedida, ou como mais ou menos eficiente. (SILVEIRA; FELTES, 1999, p. 13)

A TR é, portanto, uma teoria do além do dito, em que o ouvinte é capaz de realizar hipóteses para chegar em seu resultado final, a conclusão. Além disso, não há limitações da lógica padrão na teoria. As considerações principais são o modo como a informação é representada na mente e como é processada inferencialmente. O mecanismo interpretativo proposto por Sperber&Wilson assume um conjunto de suposições como *input* e sistematicamente deduz as possíveis conclusões desse conjunto de suposições.

Tratando-se de relevância, entende-se que há diferentes graus, que variam de acordo com os efeitos contextuais e com o esforço de processamento. O grau de relevância é diretamente proporcional à relação entre esforço de processamento e efeito cognitivo positivo. No curso do processamento, há a construção de premissas que podem ser pré-fixadas ou que podem ocorrer a partir de inferências práticas.

É importante ressaltar que a TR trata-se de uma abordagem pragmático-cognitiva que sustenta a hipótese de que os indivíduos prestam atenção apenas ao que lhes parece relevante, ou seja, ao que está dentro de seu campo de interesse no momento. A comunicação precisa, portanto, ser ostensiva da parte do comunicador e inferencial da parte do ouvinte. Silveira e

Feltes (1999, p.39) apresentam uma explicação para a comunicação ostensiva: “[...] comunicar por ostensão é produzir um certo estímulo com o objetivo de realizar a intensão informativa, tornando-a mutuamente manifesta tanto para o comunicador como para o ouvinte”.

Ainda, diferentemente do Princípio de Cooperação, de Grice (1975), que argumenta ser uma questão de escolha seguir ou violar as máximas, a TR é um modelo que não concorda com violações de norma comunicativa, pois a compreensão verbal é uma busca da relevância, que é uma propriedade natural da cognição humana e, portanto, não precisa ser obedecida.

A fim de que melhor se compreenda a questão da cognição para a relevância, a subcessão a seguir apresenta o conceito de efeito cognitivo positivo. Esse efeito, defendido por Wilson&Sperber (2005), refere-se, como será visto a seguir, a uma diferença vantajosa para o conhecimento do indivíduo, ampliando sua representação de mundo.

2.1 EFEITO COGNITIVO POSITIVO

Um efeito cognitivo positivo é uma diferença vantajosa na representação de mundo do indivíduo obtido, por exemplo, por uma conclusão verdadeira a qual o indivíduo chegou. Segundo Wilson&Sperber (2005, p.223): “Um *input* é relevante para um indivíduo quando seu processamento, em um contexto de suposições disponíveis, produz um efeito cognitivo positivo.”

Justificando, o *input* é relevante para alguém quando esse *input* conecta-se com informações anteriores, ou informações de *background*, disponíveis. Assim, produz-se conclusões que podem responder de maneira mais eficaz a uma questão que a pessoa já tenha em mente, esclarecer uma dúvida, aumentar o conhecimento, confirmar uma suspeita ou corrigir uma suposição equivocada.

A seguir, apresrar-se-á uma meta-análise, isto é, uma análise da análise de experimentos que envolvem a TR a fim de verificar como ocorrem os princípios da teoria na prática comunicativa. Essa meta-análise é desenvolvida por meio da análise de um artigo experimental escrito por Van der Henst e Sperber (2004), conforme verifica-se a seguir.

3 META-ANÁLISE DA RELEVÂNCIA

A meta-análise da relevância proposta nesse projeto consiste na análise de artigos experimentais envolvendo a TR. Esses artigos, ao testarem a teoria, apresentam uma reflexão sobre ela, isto é, uma análise acerca de seus resultados instrumentais, elava-se, assim, ao nível de meta-análise, a análise proposta a partir dessa reflexão presente nos artigos experimentais com o objetivo de verificar como ocorrem os princípios e fundamentos da TR na comunicação.

A escolha do artigo “Testing the cognitive and communicative principles of relevance”, de Van der Henst & Sperber (2004)” deu-se por sua riqueza teórica, cuja discussão apresenta uma boa revisão da TR, explicando seus princípios e postulados principais e aplicando-os aos experimentos. Os testes foram divididos de acordo com os princípios da TR.

3.1 TESTE ENVOLVENDO O PRINCÍPIO COGNITIVO

A fim de testar o princípio cognitivo da relevância, foi feito um teste envolvendo problemas determinados *versus* problemas indeterminados dividido em três etapas. Na primeira etapa, são testados enunciados envolvendo contexto explícito, concluindo-se que o contexto explícito contribui com a relevância do enunciado por ser mais fácil compreender algo quando há esse tipo de contexto. A segunda etapa envolve manipulação do fator de efeito (benefício) por meio do uso de um contexto comum, mais frequentemente utilizado, em comparação a outro não tão usual, compreendendo-se que as pessoas tiveram um êxito maior na interpretação do contexto mais comum, o que parece ser, portanto, o contexto mais relevante a ser utilizado em uma prática comunicativa. Na terceira etapa, houve manipulação de contexto explícito, sendo que em um enunciado esse contexto possuía relação com contexto e implícito e no outro não havia, assim, as pessoas compreenderam melhor o enunciado cuja relação entre contexto era coerente, sendo possível entender, portanto, que o contexto influencia na relevância e na compreensão dos enunciados. Por meio desses testes envolvendo o princípio cognitivo, é possível concluir, de maneira geral, que as pessoas estão dispostas a extrair uma conclusão específica de um conjunto de premissas na medida em que esta conclusão parece potencialmente relevante, ou seja, as pessoas costumam fazer mais inferências quando há uma motivação para tal ato, seja ele em forma de contexto explícito, contexto mais adequado ou relação entre contextos.

Segue, abaixo, um quadro que resume os testes aplicados referentes ao princípio cognitivo:

QUADRO 1 - Detalhamento e Resultado dos Testes envolvendo o Princípio Cognitivo da Relevância:

	DETALHAMENTO	RESULTADO
TESTE 1	Os participantes receberam um problema com contexto explícito e outro sem contexto e lhes foi pedido para que produzissem uma conclusão.	O problema com contexto explícito teve uma taxa mais alta de conclusões determinadas.
TESTE 2	Houve uma manipulação no fator de efeito usando dois contextos explícitos diferentes, o que	O primeiro problema apresentou mais conclusões determinadas, chegando-se à conclusão de que é mais relevante do que o segundo

	aumenta a relevância da conclusão “A é mais do que B e C”.	problema por ser mais frequentemente produzido.
TESTE 3	Houve uma manipulação da relevância por meio de diferentes contextos implícitos, sendo que o contexto explícito do primeiro problema possui relação com seu contexto implícito, enquanto que, no segundo problema, não há essa relação.	Menor taxa de conclusões determinadas para o segundo problema por não haver relação entre os contextos.

No quadro, foram apresentados os três testes relacionados ao princípio cognitivo. Para uma melhor compreensão sobre os experimentos, seguem as explicações:

a) Teste 1: No primeiro experimento, os participantes receberam dois problemas, um contendo contexto explícito e outro não.

Problema 1: “A está à frente de B. A está à frente de C.”

Problema 2: “A, B e C são os três finalistas da corrida de sábado. A está à frente de B. A está à frente de C.”

Os participantes tiveram que formular conclusões, sendo o problema 2 o que obteve mais conclusões determinadas (“A é o primeiro/A é o vencedor”). Pode-se concluir, então, que contexto explícito contribui com a Relevância do enunciado.

b) Teste 2: No segundo experimento, os autores buscaram manipular o fator de efeito (benefício) usando dois contextos explícitos.

Problema 1: “A, B e C são os primeiros três finalistas da corrida de sábado. A está à frente de B e A está à frente de C.”

Problema 2: “A, B e C são os três últimos finalistas do corrida de sábado. A está à frente de B. A está à frente de C.”

Nesse teste, pode-se chegar a duas importantes conclusões: (i) A ganhou a corrida, por meio do problema 1 e (ii) A não chegou em último lugar, por meio do problema 2. As respostas determinadas foram maiores no primeiro problema, mostrando que as pessoas estão mais acostumadas ao primeiro tipo de contexto (qual o vencedor) e não ao segundo (quem não chegou por último). Acredita-se, portanto, que o primeiro contexto é mais relevante do que o segundo por ser mais comum na comunicação humana.

c) Teste 3: No terceiro experimento, há uma manipulação da Relevância através de dois contextos explícitos. No primeiro problema, o contexto implícito possui relação com o explícito, porém, no segundo problema não há essa relação:

Problema 1: “A, B e C foram medidos durante um exame médico, eles não têm a mesma altura. A é mais alto do que B. A é mais do que C.”

Problema 2: “A, B e C não ganharam a mesma quantia de dinheiro na última loteria. A é mais alto do que B. A é mais alto do que C.”

Percebe-se que, no segundo problema, não há nenhuma relação entre os contextos, isto é, não se pode relacionar, de maneira relevante, quantidade de dinheiro ganhado na loteria com altura. A taxa de respostas determinadas foram mais baixas no segundo problema, confirmando que o contexto influencia na relevância e na compreensão dos enunciados.

3.2 TESTE ENVOLVENDO O PRINCÍPIO COMUNICATIVO

Referente ao princípio comunicativo, foram feitos dois tipos de testes: teste de seleção de Wason e teste de produção oral. O teste de seleção de Wason foi feito com base em Girotto em al, que propuseram a seguinte abordagem:

Imagine that you work in a travel agency and the that the boss asks you to check that the clients of the agency had obeyed the rule “If a person travels to any East African country, then that person must be immunized against cholera”, by examinig cards representing these clientes, their destinations and theis immunizations. (GIROTTTO apud VAN DER HENST & SPERBER, 2004, p. 160)

Nesse teste, notou-se que a contextualização (pragmática) era usada como um facilitador para a resolução do problema, que geralmente é apresentado de forma lógica, isto é sem linguagem natural (sem conteúdo). Ciente disso, os autores manipularam, por meio de contexto, fatores como benefício (maior e menor) e custo (maior e menor), obtendo o resultado de que as pessoas costumavam acertar mais ao utilizar a opção que envolve maior benefício e menor custo, sendo possível concluir que esses fatores podem contribuir com o processo de interpretação dos enunciados. O segundo teste, teste de produção oral, tem por objetivo verificar se o enunciado transmite a presunção de sua relevância ótima, como dita o princípio comunicativo da TR, verificando se as pessoas costumam ser relevantes ao serem abordadas na rua. Esse teste é dividido em três etapas: (i) relógio digital *versus* relógio analógico, com um diálogo em que alguém pergunta as horas, sendo que o grupo que utilizava o relógio analógico arredondou o horário mais vezes que o outro grupo, podendo-se justificar tal ato pelo fato de o grupo que utiliza relógio digital possuir uma facilidade muito maior para dar o horário exato; (ii) grupo teste *versus* grupo controle, em que, no grupo teste, a informação era de que o relógio de quem pergunta o horário não está funcionando direito enquanto o outro grupo só recebia a pergunta “que horas são?”, concluindo-se que as pessoas tendem a serem relevantes, apesar de isso requerer um maior custo, quando percebem a necessidade do interlocutor de receber um estímulo satisfatório, o qual, nesse caso, representa-se pelo arredondamento de horário muito

menor do grupo teste devido ao reforço da recompensa de esforço por meio da relevância; (iii) grupo anterior *versus* grupo tardio relacionados ao horário de um compromisso, no qual um grupo é perguntado do horário em um tempo significativamente antes do compromisso e o outro perto do horário, sendo as respostas menos arredondas no grupo em que faltava pouco tempo para o compromisso devido à relevância a importância de falar o horário correto para que a pessoa não perca seu compromisso. Por meio dos testes envolvendo o princípio comunicativo, é possível compreender como os aspectos relacionados ao enunciado mudam o comportamento de resposta das pessoas, de maneira abrangente, adequando-se à relevância de dar-se o horário correto. Chega-se, assim, a conclusão de que os falantes produzem enunciados que justificam a presunção da relevância ótima.

4 CONCLUSÃO

O artigo analisado envolvendo a TR mostra-se como um excelente exemplo de como ocorre a comunicação humana. Por meio dos experimentos envolvendo mudança de contexto e de enunciado, percebe-se que os diálogos são regidos pela Relevância.

É importante, entretanto, fazer uma meta-análise de artigos que mostram-se contra a TR a fim de uma melhor compreensão dessa teoria na comunicação real, pois apesar de esse artigo apresentar uma testagem eficiente e, claramente, corroborar a teoria por meio da análise dos diálogos de testagem, ele limita-se ao que já fora postulado.

Ainda, a testagem apresentada no artigo é ótima para compreender o modo como os princípios comunicativo e cognitivo estão inserido na comunicação, porém não tem por objetivo questionar algumas possíveis limitações da TR na prática comunicativo, como nos casos em que o fator emotivo se sobrepõe ao comunicativo/cognitivo.

REFERÊNCIAS

COSTA, Jorge Campos da. Relevância, Kluges, Emoções: reflexões provocativas. In: COSTA, Jorge Campos da; RAUEN, Fábio José. (orgs). *Tópicos da teoria da relevância* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____. A Teoria da Relevância e as irrelevâncias da vida cotidiana. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, v.5, n. Esp, p. 161-169, 2005.

GIROTTO, V.; KEMMELMEIR, M.; SPERBER, D.; van der HENST, J. Inept reasoners or pragmatic virtuosos? Relevance and the deontic selection task. *Cognition*, n. 81, 2001, p. 69-76.

GRICE, H.P. Logic and conversation. In: COLE e MORGAN. *Syntax and semantics*, v. 3: *Speech acts*. New York: Academic Press, 1975.

SILVEIRA, Jane Rita Caetano da.; FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. *Pragmática e cognição: a textualidade pela relevância*. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

SPERBER, Dan.; WILSON, Deirdre. *Relevância: comunicação e cognição*. 2 ed. Oxford: Blackwell, 1995.

STREY, Cláudia. *Linguagem e emoções: um estudo em interfaces*. 2011. 95 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

VARGAS, Aline Vieira. *O dito depois de Grice: explicaturas ou implicaturas default?*. 2014. 93 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

Van der HENST, J.; SPERBER, D. Testing the Cognitive and Communicative Principles of Relevance. In: NOVECK, I.; SPERBER, D. (Eds.). *Experimental Pragmatics*. New York: Palgrave Macmillan, 2004, p. 141-171.

WILSON, Deirdree.; SPERBER, Dan. Teoria da relevância. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, v. 5, p. 221-268, 2005.

O PAPEL DA MULHER VEICULADO EM REVISTA DE 1933 SOB A ÓTICA DOS ASPECTOS DETERMINANTES DE UM ESTILO POÉTICO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL

Patrícia Flasmo de Oliveira (PUCRS)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Colégio Militar de Porto Alegre preserva, em seu modesto museu, um pouco dos seus 104 anos de história. Folheando alguns exemplares mais antigos da Revista Hyloea, é possível imaginar esse ambiente frequentado por meninos. Meninos que eram educados por homens, somente. Lugar onde a figura feminina era basicamente retratada em versos ou lembrada nos anúncio de sapatos e bolsas. Não havia, na caserna, espaço para o sexo frágil.

Os espaços militares e esportivos são os mais masculinos de todos. Toda mulher que se aproxima de uma caserna é suspeita; [...] Ao mesmo tempo, o desfile militar, do qual as mulheres são espectadoras, inscreve na cidade a marcha da virilidade triunfante. (PERROT, 2005, p. 353)

O objetivo deste artigo é analisar como a figura da mulher era retratada no início dos anos 30, em um ambiente escolar militar cujo corpo docente e discente era exclusivamente masculino. Para isso, foi realizada a análise de uma carta aberta publicada no exemplar de número 6 da Revista Hyloea, do Colégio Militar de Porto Alegre (doravante CMPA), no ano de 1933, à luz das situações que determinam a forma artística defendida por Voloshinov, a saber: 1) o valor hierárquico do herói ou do acontecimento que representa o conteúdo da enunciação; 2) o grau de intimidade desse herói ou acontecimento em relação ao autor; 3) a inter-relação do ouvinte, ora com o autor, ora com o herói.

1 O COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE

Sem a pretensão de cometer qualquer injustiça histórica e desprestigiada ao relatar, muito superficialmente, a história do CMPA, vale dizer que sua fundação foi concretizada após algumas tentativas frustradas, dentre elas a de Duque de Caxias, que, a título de incentivo aos seus comandados, idealizou fornecer aos filhos desses a segurança de um estabelecimento de ensino que lhes garantisse, além da pensão e sustento, a educação oficial em caso de morte nas frentes de batalha da Guerra do Paraguai. Registros em site oficial do

exército relatam que o CMPA finalmente concretizou-se como instituição militar em 1912; no entanto, razões políticas provocaram sua extinção em 1938, transformando-a em Escola Preparatória de Porto Alegre no ano seguinte. Somente em 1962 o estabelecimento finalmente reassumiu seu antigo posto de instituição de ensino militar.

O CMPA seguiu assistindo e educando seus pupilos, exclusivamente meninos, até o ano de 1989, um século após a Proclamação da República, quando a primeira turma formada por meninas adentrou os Portões da Guarda da instituição⁶⁵.

1.1 A Revista Hyloea

A jornalista Carmem Lúcia Ferreira da Silva, trineta do Tenente General Manoel Marques de Souza III, Conde de Porto Alegre, e Acadêmica da AHIMTB, realizou, em 2007, um trabalho pioneiro de resgate da História da Revista Hyloea (lê-se [i.'lei.a]). Segundo a pesquisadora, a revista foi idealizada em 1922 por um grupo de alunos das séries finais do CMPA. A equipe de redação era liderada por Heraclides Fontela de Oliveira. Originalmente era conhecida como “Orgam Official da Sociedade Cívica e Literária do Collegio Militar de Porto Alegre”, e, analisando-se alguns exemplares antigos, percebe-se que sua tiragem era inicialmente trimestral. Os conteúdos visavam à expressão de manifestações literárias e artísticas dos alunos ao longo do ano letivo. No decorrer de sua história, a revista experimentou nomes diferenciados: Hiléia, em 1933; Revista da ESPPA e, em seguida, Hiloea, em 1944; e Hyloea, em 1972. O termo “Hyloea” referencia o nome científico da Mata Atlântica, *Hyloea brasiliensis*, e foi uma forma de os alunos homenagearem o forte patriotismo em que vivia o país em 1922, início do Modernismo, época em que o clima de valorização do nacionalismo vigente fomentava, nos brasileiros, brados de “A Amazônia é nossa!”.

2 A FIGURA FEMININA DOS ANOS 30

Em 1932, as mulheres haviam conquistado o direito ao voto⁶⁶ e, em 3 de maio de 1933, foram às urnas, pela primeira vez, durante as eleições para a Assembleia Constituinte. Dos 254 deputados eleitos naquela ocasião, figurou-se uma mulher, Carlota Pereira de Queirós, eleita por São Paulo. Neste ano, a líder da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, Berta Lutz, publicou uma obra, *A Nacionalidade da Mulher Casada*, em que defendia os direitos jurídicos

⁶⁵ Ministério do Exército, DEPA (Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial). Disponível em: <http://www.depa.ensino.eb.br>. Acesso em: 16 jun. 2017.

⁶⁶ Consulta realizada em site do Portal Brasil. Cidadania e Justiça – Conheça as principais lutas e conquistas das mulheres. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2017/03/conheca-as-principais-lutas-e-conquistas-das-mulheres>. Acesso em 02/07/2017

da mulher. Berta foi, então, convidada pela deputada Carlota para, juntas, elaborarem propostas para a Constituinte de 1934, como a defesa do voto feminino e a reforma do ensino no Brasil dentro da nova conjuntura de sociedade urbano-industrial. De fato, a nova Constituição beneficiou a mulher, principalmente no tocante à regulamentação do trabalho feminino, à igualdade salarial e à proibição de demissão em caso de gravidez.

Havia, no entanto, restrições à emancipação feminina, considerada uma ameaça à estabilidade familiar. Esse ponto de vista se manifestaria sobretudo em forma de charges e caricaturas nas revistas humorísticas e ilustradas.

2.1 A Figura Feminina Retratada na Revista Hyloea

No estudo que fez dos exemplares da Revista Hyloea disponibilizados no acervo do CMPA, a jornalista Carmen Lucia Ferreira da Silva observou que a imagem da mulher, dentro da revista, aparecia inserida nos textos românticos, bem como em fotos dentro da coluna “Sociedade” e em eventos proporcionados pela Sociedade Literária do colégio, tais como festas, bailes, concursos de beleza que elegiam as madrinhas dos formandos, das armas (Cavalaria, Infantaria, Artilharia) e dos torneios esportivos. Fotos de concurso de Miss Estados Unidos e de musas de cinema também já foram divulgadas.

O exemplar número 6 da Revista Hiléia, de 1933, *corpus* deste trabalho, apresenta-se em impressão em preto e branco. Na capa, há uma pequena gravura de um campo coberto de gado e altas montanhas ao fundo. Na primeira página, encontram-se dois anúncios, emoldurados e padronizados: um de artigos de uniforme (Alfaiataria Pianta) e outro de sapatos finos para mulheres (Casa Danilo), sugerindo, de início, que a revista era também direcionada ao público feminino. O mesmo ocorre ao final da tiragem, com propagandas de uma empresa de mudanças (Empresa de Mudanças Camiza), de grande valia, já que os alunos eram todos filhos de militares, sujeitos à constantes transferências de cidades e estados. Há também a oferta de um dicionário enciclopédico prático ilustrado, direcionado “aos senhores estudantes, professores e homens de letras”, feita por uma livraria (Livraria Americana J. O Rentzsch & Cia). Na mesma página, encontra-se, ainda, o anúncio de uma casa que vende artigos para homens (J. Porto & Cia), sugerindo a preço fixo a venda do maior sortimento de camisas de tecidos modernos, bem como de pijamas de tricolina, variadíssima coleção de cintas, suspensórios e ligas, chambres para banho, colarinhos, etc. Ao final da revista, na contracapa, lê-se o último anúncio, da gráfica que provavelmente imprimiu os exemplares (Estabelecimento Gráfico Santa Teresinha) As páginas são constituídas de poemas, poesias, crônicas, pensamentos, notícias, homenagens póstumas e charges.

Um dos textos que mais chamam a atenção diz respeito à transcrição de uma carta aberta de Berilo Neves, objeto da presente análise, endereçada a um certo general⁶⁷ não identificado.

Eva e o Fuzil

(Nossos leitores devem estar lembrados dos debates produzidos pela crescente masculinização das mulheres. Sobre esse assunto de, ainda, palpitante interesse é que Berilo escreveu a seguinte carta a um general brasileiro e que data vênha transcreveremos de uma revista da Semana.)

MEU GENERAL:

Estou muito satisfeito com V. Ex^a. Mais do que satisfeito: positivamente encantado. Há vários anos que me venho batendo por este princípio de equidade que vossa V. Ex^a tão bem explanou, há dias, em entrevista a um dos nossos jornais: se as mulheres querem os nossos direitos, pois que cumpram, também, os nossos deveres! Muito bem, General!

O que é absurdo é que elas se sentem nas poltronas da câmara e nós andemos de fuzil ao ombro, subindo e descendo ladeiras por este Brasil de Nosso Senhor Jesus Cristo afôra! O que é injusto é que se metam nas nossas calças e nos esqueçam em casa, pregando botões em cuecas e serzinho meias, cansada d ser meias... O que é clamoroso é que ditem as leis e os regulamentos, e nos deixam na coxinha descascando batatas e fazendo a barba aos camarões!

O serviço militar não deshonra nem atrapalha a marcha de nenhuma saia neste mundo. Na Grecia, as damas (que eram bem mais bonitas que as de hoje) ajudavam os homens a defender a pátria, e o faziam com tal heroísmo que era melhor morrer nas mãos de um preto na Libia do que nas garras de uma dessas formosuras de espada e escudo!

Na guerra do Paraguai, muitas foram as mulheres guaraníes que abriram a barriga dos nossos patrícios --- não para lhes curar o apêndice mas para lhes extraír a vida...

Na Russia atual (país onde as mulheres são bem geitosas...) elas policiam as cidades, dirigem os trens e viaturas militares, dão guarda às repartições publicas e nem por isso deixam de cumprir, com suficiencia, a sua missão de mulheres e de dar filhos aos Soviets...

No Brasil, algumas damas metidas a homens têm feito tal barulho que é justo se lhes prove agora a capacidade, pondo-lhes às costas os 20 quilos do nosso equipamento regulamentar e mais a Historia do Brasil de Rocha Pombo de sobre-carga...

Se o sexo já não é fraco, se não foi feito para ouvir declarações de amor e suspirar no velho balcão sentimental da langida Julieta – então deixemo-nos de salameques ridiculos e tratemo-lo como nosso igual e nosso socio. De duas, uma: ou a Mulher é a parte melhor da Humanidade,

⁶⁷ General é o termo designado ao oficial militar que atingiu as patentes mais elevadas na hierarquia das Forças Armadas.

e nesse caso deve permanecer no altar onde a colocaram 19 séculos de poesia e romantismo, ou é, apenas, um homem sem barbas, e então tem que ir para o quartel e marchar direitinho como uma praça bem disciplinada e bem nutrida!

E, assim sendo, meu General, nada de considerações com elas. Se não fizerem a continência devida aos superiores, repreensão e cadeia. Se faltarem ao serviço, prisão celular por 4 dias a pão e água (sem cigarros). Se responderem com maus modos aos sargento de dia, tempo dobrado de sentinela à porta do quartel, sem direito a piscarem os olhos aos transeuntes bem vestidos... Nada de contemplações nem de branduras com essa espécie de praças de *pret*.

Senão, lá se vai por águas abaixo a disciplina e nunca mais se poderá ter em boa forma uma companhia de combate ou um simples pelotão de reconhecimento. Mulher é cousa do Diabo. Que o diga o nosso avô Adão, que perdeu, por causa de uma certa Eva, aquela esplendida sinecura do Paraíso! Que o digam os milhões de desgraçados (assassinos, peculatórios, suicidas, malucos, etc...) que tiveram a desgraça de encontrar, na vida, uma mulher sem juízo ou sem disciplina...

Cadeia com elas, General, e que não se lhes dê posto excedente ao de cabo de esquadra – pois que elas não darão conta de encargo superior ou de função mais alta.

Cadeia com elas, General, pois V. Ex^a bem sabe que mulher é como passarinho: só canta bem na gaiola! Solta, ou se perde na floresta dos erros e malícias do mundo, ou acaba roubando, na vizinhança, o alpiste da gaiola alheia...

O serviço militar tem, de resto, para as damas, vantagens encantadoras... Dar-lhes-á saúde, pela prática de exercícios e hábito de acordar cedo e dormir a hora certa. Evitará que engordem, pois (sobretudo se servirem na infantaria) terão que fazer longos *raids* a pé, vindo por um olho o ônibus da Light ou a *baratinha* do namorado. Habitua-las-á, aos poucos (que isso é tarefa para longos séculos de quartel) a obedecer a quem de direito, fazendo as coisas sem resmungar e renunciando aos seus desejos sem fazer choradeira e “telefonar para mamãe...”. Conserva-las-á, enfim, atentas ao regulamento, sabendo que a vida só é nobre quando a gente esquece os direitos próprios em favor e benefício dos direitos da coletividade.

Aposto que, no dia em que as mulheres só puderem casar quando providas da caderneta de reservista, não só teremos um exército formidável em número, como umas esposas magníficas em qualidade.

Eu irei, pelo menos, para a porta dos quartéis, a ver quando sai uma praça de olhos românticos, cansada de marchar e ansiosa por querer bem. Indagarei do espírito disciplinador do comandante do corpo em que ela serviu e, se se tratar de um chefe ilustre como V. Ex^a, irei para o casamento em uniforme de gala, como se fosse para uma revista no campo de S. Cristóvam...

Mulher que não possua, no mundo, a quem obedecer é mulher que nem ao Diabo convém. Ora, só o quartel nos dá esse espirito de subordinação honesta, tão indispensavel aos homens como aos cachorros, aos soldados na tropa como aos frades no convento. Obedecer é uma das grandes virtudes teologais e não foi á tôa que os jesuitas a inscreveram como o principio basico da sua ordem e da sua existencia.

A caserna é uma escola de maridos excelentes; porque não o haverá de ser de mães ótimas? Alem disso, muitas damas têm (embora não o confessem) uma grande vocação para sargenteantes. Quem nunca viu uma sogra dispôr as pessoas em casa, e pôr cada uma no seu lugar? Quem nunca assistiu a uma tia velha arranjar as cousas de modo a acabar tudo em casamento? Já disse que as damas não devem ir além de cabo de esquadra (porque com elas o regulamento tem que ser apertado e severo), mas a verdade é que o habito de sargentear é muito comum entre as que passam dos 30 e começam a ver claro nas fileiras, e no mundo...

Sabe V. Ex^a, meu General, que Eva (como diz o Antonio Torres) sempre foi doidinha por Marte. Uma farda (mesmo de mata-mosquito) sempre valeu mais para ela do que o mais vistoso fraque ou o mais elegante jaquetão. Chegou a hora de mostrar que este *béguin* não é fingido.

Demos-lhe, pois, uma calça e a tunica. Ageitemos-lhe a “culotte”. Afivelemos-lhe bem o cinto e as pederneiras. Cuidado com o sabre que não fique a bater-lhe, incomodamente, nos quadris. Ponhamos-lhe, agora, um quepe na cabeça. E nunca, como hoje, poderemos cantar, com mais profunda verdade, a canção da nossa meninice:

- Marcha, soldado, cabeça de papelão...

Permita V. Ex^a, sr. General, que lhe faça a continencia regulamentar o seu admirador muito disciplinado e atento.

Berilo Neves.

4 BERILO NEVES

Berilo Neves foi um jornalista e escritor brasileiro, nascido na Parnaíba, em 1889. No início dos anos 30, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde trabalhou no Jornal do Comércio como cronista e crítico literário. Foi professor no Colégio Militar do Rio de Janeiro, pertenceu ao Corpo de Saúde do Exército. Publicou vários contos de ficção científica que foram posteriormente compilados em duas coletâneas: *A Costela de Adão* (1932) e *Século XXI* (1934). O escritor e crítico Roberto de Sousa Causo (2007) sugere que o jornalista tenha sido o primeiro brasileiro a se dedicar sistematicamente à ficção científica. Aliás, Berilo Neves parece explorar o tema da ficção científica para satirizar o contexto social e praticar a misoginia, presente na maioria de suas obras. Em seus contos, a figura feminina é retratada como frívola, dissimulada e tola, e seu valor limita-se ao papel de reprodutora.

No conto “A Noite” declara:

Há mais de 30 anos vêm reclamando nossos [dos homens] direitos, mas fazem cara feia quando se lhes fala nos nossos deveres... Querem tomar a sopa, mas detestam a ideia de roer os ossos. Sempre incongruente e esperta, a nossa amiga Eva! (NEVES, 1932, p. 2)

Berilo Neves faleceu no Rio de Janeiro, em 1974.

O texto *Eva e o Fuzil* diz respeito à transcrição de uma carta de Berilo Neves endereçada a um general brasileiro, veiculada no fascículo de número 6 da Revista *Hiléia* do CMPA, em 1933. Segundo o redator da transcrição, o conteúdo original desse documento teria sido publicado na Revista da Semana, um periódico de variedades porém com fortes alusões políticas, fundado em 1900 por Álvaro de Tefé no Rio de Janeiro e extinto em 1959.

Na obra “A Palavra na Vida e na Poesia – Introdução ao Problema da Poética Sociológica” escrita em 1926 e atribuída a Valentin Volochínov, o autor menciona três aspectos que determinam a forma da enunciação artística como fenômeno social: o valor hierárquico do herói ou do acontecimento que representa o conteúdo da enunciação, o grau de intimidade desse herói ou acontecimento em relação ao autor e à inter-relação do ouvinte, ora com o autor, ora com o herói.

Antes de partir para a análise do texto “Eva e o Fuzil” seguindo os aspectos acima mencionados, faz-se necessário nomear o papel de cada participante no acontecimento artístico em questão: o escritor Berilo Neves assumindo a figura do autor, tendo como ouvinte um certo general e, como herói, ou acontecimento que representa o conteúdo da enunciação, as mulheres masculinizadas sobre as quais Berilo se reporta. Há, ainda, a presença de um sobredestinatário

à medida em que o discurso remete, indiretamente, a todas as demais leitoras, masculinizadas ou não.

5 ANÁLISE

Volochínov postula que:

O primeiro aspecto do conteúdo que determina a forma é a categoria axiológica do acontecimento representado e de seu portador ou de seu herói (que tenha um nome ou não); aspecto que examina a estrita correlação entre a posição hierárquica do criador e do ouvinte (VOLOCHÍNOV, 1926, p.171).

Dentro dessa conjuntura, levanta-se a questão hierárquica social entre a pessoa de quem se trata o discurso, ou seja, a mulher masculinizada, que em 1933 parece estar buscando uma projeção além da que lhe é conferida como esposa dedicada e mãe zelosa e a do enunciador, o jornalista Berilo Neves. Percebe-se entre ambos uma relação que sobrepuja a dicotomia homem /mulher. É sabido que a figura feminina nos textos de Berilo Neves é representada como fútil, interesseira, não confiável, inconstante:

O chapéu é, para o homem, um simples ornamento. Para a mulher, é a razão de ser da cabeça [...] Há mulheres que dizem: ‘quero ser atriz’. Que pleonismo! É mais fácil haver uma atriz que não seja mulher do que uma mulher que não seja atriz.... (NEVES, 1932, p. 2.)

Em “Eva e o Fuzil”, a mulher masculinizada encontra-se em desvantagem quando comparada às damas da Grécia: “Na Grecia, as damas (que eram bem mais bonitas que as de hoje) ajudavam a defender a pátria, e o faziam com tal heroísmo que era melhor morrer às mãos de um preto da Libia do que nas garras de uma dessas formosuras de espada e escudo!”. Tal desigualdade é exposta também em relação às mulheres guaranis do Paraguai : “Na guerra do Paraguai, muitas foram as mulheres guaranis que abriram a barriga dos nossos patrícios – não para lhes curar o apêndice mas para lhes extrair a vida...”, e à da Rússia: “Na Rússia atual (país onde as mulheres são bem geitosas...) elas policiam as cidades, dirigem os trens e viaturas militares, dão guarda às repartições públicas e nem por isso deixam de cumprir, com suficiência, a sua missão de mulheres e de dar filhos aos Soviets...”. Curiosamente o locutor, em seu âmagio de desvalorizar as mulheres masculinizadas, vangloria os feitos de outras mulheres guerreiras.

O enunciador rebaixa a mulher masculinizada em relação àquela outra que é “a melhor parte da Humanidade, e nesse caso deve permanecer no altar onde a colocaram 19 séculos de poesia e romantismo”. Por outro lado a desafia a cumprir os mesmos deveres de soldado,

convidando-a a se equiparar a ele: “... se as mulheres querem os nossos direitos, pois que cumpram, também, os nossos deveres!”.

O segundo aspecto diz respeito ao grau de proximidade existente entre o criador e o herói. Se há alguma aproximação entre o locutor, Berilo Neves, e o objeto da enunciação, “damas metidas a homens”, ela se manifesta através da provocação, do duelo e é permeada de deboche, ironia e ridicularização na tentativa de desqualificar a mulher, colocando-a numa posição hierarquicamente inferior. De fato há, por parte do enunciador, uma tentativa de provocar a igualdade de força física para, então, fazer com que as mulheres-soldados das quais ele fala reconheçam sua ordinária condição de inferioridade: “Habitua-las-á, aos poucos (que isso é tarefa para longos seculos de quartel) a obedecer a quem de direito, fazendo as cousas sem resmungar e renunciando aos seus desejos sem fazer choradeira e “telefonar para mamãe...”.”

Segundo Volochínov (1926, p. 173) “na própria estrutura da língua se reflete o acontecimento da inter-relação dos falantes”. Formas puramente gramaticais são utilizadas no estabelecimento da interação social e na definição do grau de proximidade dos participantes do discurso, sendo capazes, de acordo com Volochínov (1926, p. 174), “de refletir a situação da enunciação em sua mesma estrutura gramatical.” De acordo com o Círculo Bakhtiniano, “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. (BAKHTIN. VOLOCHINOV, 2010, p. 41).

O uso do pronome reto na primeira pessoa “eu” possibilita falar de si e expressar toda a indignação e desprezo pelo herói: “*Eu* irei, pelo menos, para a porta dos quarteis, a ver quando sai uma praça de olhos românticos, cansada de marchar e ansiosa por querer bem”. O pronome reto na primeira pessoa do plural “*nós*” objetiva aproximar-se do ouvinte, concordar com ele, aplaudí-lo por suas ideias, buscar apoio, mostrar-se cúmplice: “O que é absurdo é que elas sentem nas poltronas da Camara e *nós* andemos de fuzil ao ombro, subindo e descendo ladeiras por este Brasil de Nosso Senhor Jesus Cristo afóra!”

O pronome de tratamento “V. Ex^{aa}” também é uma constante, por se tratar, o ouvinte, de um general, oficial que ocupa a mais alta patente na hierarquia militar e denota todo o respeito que o ouvinte sente pelo seu mais ilustre ouvinte: “Estou muito satisfeito com V. Ex^a. Mais do que satisfeito: positivamente encantado”.

Ao falar das mulheres masculinizadas ao seu interlocutor, o enunciador emprega o pronome reto na terceira pessoa do singular “*ela*” ou do plural, “*elas*”: “E assim sendo, meu General, nada de considerações com elas”. Na mesma frase, observa-se, no uso do pronome possessivo “*meu*”, em “*meu* General” a tentativa de aproximação com o ouvinte. Observa-se

claramente o horizonte extraverbal, o não-dito das enunciações. O interlocutor faz uso de metonímias como “saia” e “sexo”, figuras de linguagem em que a parte é tomada pelo todo, para definir a mulher, sem que ela seja, de fato, citada: “O serviço militar não deshonra nem atrapalha a marcha de nenhuma *saia* neste mundo”; “Se o *sexo* já não é fraco, se não foi feito para ouvir declarações de amor e suspirar no velho balcão sentimental da langida Julieta – então deixemo-nos de salameques ridículos e tratemo-lo como nosso igual e sócio”.

O não dito manifesta-se, ainda, através da menção de personagens como Julieta, do romance trágico de William Shakespeare, para exemplificar aquilo que a mulher masculinizada já não quer ser ou como Eva, a traidora do paraíso, aquilo que de fato, no imaginário do autor, ela de fato é. No sentido de demonstrar todo seu desprezo pela figura feminina o próprio enunciador apresenta-se como descendente de Adão, mas não parece se reconhecer como sucessor de Eva: “Mulher é cousa do Diabo. Que o diga o *nosso avô Adão*, que perdeu, por causa de uma certa *Eva*, aquela esplendida sinecura de Paraíso!”

Volochínov (p. 174) ressalta que tanto o valor hierárquico do herói quanto o nível de intimidade deste para com o criador não são suficientes para definir a forma artística. Há a necessidade do envolvimento de um terceiro participante (o ouvinte) capaz de transformar a inter-relação de ambos: “Isto acontece porque a inter-relação do autor e herói jamais se dá como uma inter-relação íntima entre os dois: a forma sempre leva em conta um terceiro – o ouvinte, que exerce uma influência importantíssima sobre todos os aspectos da obra”. Volochínov segue indagando a respeito dessa influência do ouvinte em uma obra poética e, a fim de elucidar a questão, nos orienta a diferenciar basicamente dois aspectos: o grau de proximidade entre o ouvinte e o autor e o comportamento desse autor em relação ao herói.

Ele defende a desmistificação da igualdade entre autor e ouvinte e propõe uma premissa diferente (p.175): “o ouvinte jamais é igual ao autor. Possui seu lugar próprio, lugar insubstituível no acontecimento da criação artística”. Enfim, o ouvinte pode aliar-se tanto ao criador, quanto ao herói da enunciação.

Através de aspectos não-ditos, ou seja, da relação entre o que Volochínov (p. 156) cita como “horizonte extraverbal com a palavra” é possível elencar e traçar pistas, no texto em análise, acerca do ouvinte a quem o autor se reporta em primeiro plano. No preâmbulo da carta transcrita na revista *Hyloea* é dada a informação de que Berilo Neves dirigiu-se a um general brasileiro sobre um assunto polêmico: as crescentes reivindicações das mulheres por igualdade de direitos. Nessa ocasião, expressou, por escrito, todo seu contentamento e apoio à provável manifestação contrária daquela autoridade a respeito das “mulheres masculinizadas” e “metidas

a homens”. A única identificação disponível a respeito do interlocutor é o seu posto, que lhe confere poder e prestígio.

Sabe-se, de antemão, que o general é uma pessoa influente e conta com toda estima do autor. Expressões como “Estou muito satisfeito com V. Ex^a. Mais do que satisfeito: positivamente encantado”; “meu general”; “sr general” surgem carregadas de apreço, orgulho e respeito; estratégia discursiva utilizada como forma de persuasão.

A entonação é presença constante, cumprindo o papel pontuado por Volochínov:

a entonação e o gesto são ativos e objetivos por sua natureza e tendência. Não só expressam um estado passivo de ânimo do falante, mas implicam sempre uma relação viva, enérgica que vai até o mundo exterior e até o meio social circundante, no confronto com os inimigos, os amigos, os aliados”. (VOLOCHÍNOV, 1926, p. 16)

É através da entonação que o autor mostra-se solidário às ideias do interlocutor e apresenta-se como seu cúmplice.

A entonação sempre se encontra no limite entre o verbal e o extraverbal, entre o dito e o não-dito. Mediante a entonação a palavra se relaciona diretamente com a vida. E antes de tudo, justamente na entonação o falante se relaciona com os ouvintes: a entonação é social por natureza. (VOLOCHÍNOV, 1926, p. 160)

Sendo o texto atual uma resposta a um outro anterior, vale dizer que a cumplicidade que vimos aqui é a do autor que já foi ouvinte com a do ouvinte que já foi autor; cumplicidade que iguala as razões de ambos em se aproximar das mulheres masculinizadas: unir para repelir.

Vimos que a inter-relação do ouvinte, ora com o autor, ora com o acontecimento que representa o conteúdo da enunciação é um fator determinante na forma da enunciação artística, assim como o são o valor hierárquico desse acontecimento e o grau de intimidade desse para com o autor. No entanto, é necessário ressaltar o valor do superdestinatário ou sobredestinatário, uma terceira presença na concepção bakhtiniana, que coexiste no discurso com o destinatário secundário e se diferencia dele da seguinte forma: enquanto o destinatário permanece inerte junto ao texto no seu contexto original, dentro do seu tempo (temporalidade) e do seu local (espacialização), o sobredestinatário liberta esse texto dessas limitações e o projeta na grande temporalidade, num futuro onde ficará a mercê de novas interpretações e/ou modificações.

No discurso de Berilo Neves é possível atribuir o papel de sobredestinatário a todas as demais mulheres ouvintes, sejam elas masculinizadas ou não. A essas figuras femininas cabe a corajosa decisão de se unirem àquelas outras, as “mulheres-soldados”, líderes de um movimento em prol de respeito, valorização e igualdade de gênero ou então simplesmente se

recolherem e aceitarem passivamente as condições que lhes são impostas, conservando-se por ora submissas na esfera privada do lar, aguardando, esperançosas, uma época mais propícia a novas oportunidades de luta.

6 CONCLUSÃO

Volochínov apresenta três aspectos que considera essenciais nas inter-relações dos participantes de um evento artístico e determinantes na visão de um estilo poético como fenômeno social. É por meio da análise de cada um desses aspectos que a imagem da mulher personifica-se diante de nós e ganha voz, mesmo que nada tenha sido, por ela, de fato proferido: é o não-dito que tem tudo a dizer.

A figura feminina retratada na carta de Berilo Neves, veiculada na Revista Hyloea do CMPA em 1933 e de antemão rotulada como “masculinizada”, era considerada uma ameaça à imagem que se esperava de uma dama educada segundo os bons costumes sociais da época, moldada para casar ainda no frescor da juventude, zelar pelos afazeres do lar, cuidar do marido e dos filhos.

À “mulher-soldado”, foi oferecida a chance de equiparar-se à força bruta de seus colegas homens e de obedecer às severas normas disciplinares e à estritos princípios hierárquicos, próprios da rotina da caserna. Frente às ameaças carregadas de escárnio e ódio, só lhes restou aguardar um momento mais favorável para então, séculos mais tarde, conquistar definitivamente mais esse espaço na sociedade.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. O Pesquisador e seu outro, Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2001.

BENTO, CLÁUDIO MOREIRA; GIORGIS, ERNANI CAMINHA. COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE– REVISTA HYLOEA, Análise do seu conteúdo. 1922 – 2007

BAKHTIN, MIKHAIL; VOLOSHÍNOV, VALENTIN N. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação. A palavra na vida e não poesia – introdução ao problema da poética sociológica*, 1926.

BAKHTIN, MIKHAIL; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, 1929.

NEVES, BERILO. *Às armas, cidadãs!. A Noite*, Rio de Janeiro, 1932.

NEVES, BERILO. *Diabo a quatro. A Noite*, Rio de Janeiro, 1932

PERROT, MICHELLE. *Minha história das mulheres*. Tradução Ângela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

PRIORE, M. D. (Org.) *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2006.

SKIDMORE, Thomas E. *Brasil - De Getúlio Vargas a Castelo Branco*. Editora: Paz e Terra

MINISTÉRIO DO EXÉRCITO, DEPA - Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial, 2017. [Internet] Disponível em: <<http://www.depa.ensino.eb.br>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

PORTAL BRASIL - Cidadania e Justiça – Conheça as principais lutas e conquistas das mulheres, 2017 [Internet] Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2017/03/conheca-as-principais-lutas-e-conquistas-das-mulheres>>. Acesso em 02/07/2017.

CONFIGURAÇÃO ARTICULATÓRIA E BASE DE ARTICULAÇÃO: ENSINO DE PRONÚNCIA REVISTADO

Paulo Roberto de Souza Ramos (UFRPE/UFRGS)

INTRODUÇÃO

Sobre a língua enquanto sistema, Saussure foi categórico ao dizer que “dans la langue, il n’y a que différences...sans termes positifs.”⁶⁸ (1972/1916 *op.cit.* Dresher, 2010 p. 1). Dresher (2010, p.1), elabora o conceito de fonema a partir do axioma saussuriano quando escreve que ele é identificado não apenas por suas características positivas ou por sua substância, mas pelo que ele não é. Dito de outra forma, um fonema é identificado por outro com o qual ele se contrasta. Essa concepção de base abstrata, importante para a compreensão daquilo que compreende o sistema fonológico das línguas, também pode ser usada para falar de algo mais concreto e tangível: a articulação dos sons. O que faz com que os sons dos idiomas do mundo sejam diferentes entre si, mesmo quando compartilham certas semelhanças articulatórias? O que causa, do ponto de vista articulatório, a percepção de que há algo diferente quando um falante de uma dada língua materna (L1) tenta articular sons de uma segunda língua (L2) que está aprendendo? O que está por trás daquilo que comumente chamamos de sotaque? Há estudos em fonologia (Major, 2001, entre outros.), fonética aplicada (Roach, 2009, entre outros.) e aquisição fonético-fonológica em L2 (Flege, 1987b, entre outros.) que endereçam essas questões, mas neste trabalho far-se-á uma tentativa de restringir as respostas a questões puramente articulatórias do ponto de vista fonético. Sabe-se que há questões perceptivas que podem e, certamente, influenciam a aquisição dos sons de uma L2, mas este trabalho não irá tratar desse aspecto. A proposta aqui é explicar dificuldades ou facilidades em produzir os sons de uma L2 que um falante está aprendendo com base em questões fisiológicas relacionadas aos mecanismos do aparelho fonador envolvidos na produção da fala. A mesma agenda pode ser usada para explicar a presença de sotaque na produção oral desses indivíduos. Para tanto, parte-se de dois conceitos básicos na área de Fonética Articulatória: O de base de articulação (*Basis of articulation*) e o de configuração articulatória (*articulatory setting*).

⁶⁸ [Na língua só há diferenças...sem termos positivos.]

Na primeira seção deste artigo, é feita uma retomada a partir de parte da literatura disponível sobre os dois conceitos, tanto daqueles autores vêm os dois termos como sinônimos quanto do que fazem distinção entre eles, visão esta que esposo por me parecer coerente e pontual, como será visto nos argumentos que seguem.

CONFIGURAÇÃO ARTICULATÓRIA E BASE DE ARTICULAÇÃO

De uma maneira ampla, podemos entender configuração articulatória da forma como Laver (1978) a apresenta, como “um termo moderno para o componente da qualidade da voz de um falante derivado do um ajuste muscular habitual (tal como a tendência de manter a língua abaixada na boca.”⁶⁹ O mesmo autor explica que, embora esse seja o conceito que era corrente à época da publicação do trabalho, o conceito geral de configurações articulatórias pode ser traçado, no Ocidente, em escritos sobre fonética desde o século XVII. Já no texto de base para discussões sobre configuração articulatória, Honikman (1964) descreve esse aspecto da pronúncia de uma língua como:

A disposição das partes dos mecanismos da fala e sua ação conjunta, i.e., a colocação adequada das partes individuais, severamente e conjuntamente, para articulação de acordo com a substância fonética da língua em questão. Dito de outra maneira, é o arranjo geral e manobra dos órgãos de fala necessários para fácil realização de um enunciado natural. Grosso modo, é a área de trabalho fundamental que permeia e, até certo ponto, determina o caráter fonético e timbre específico de uma língua. É algo imanente em tudo que os órgãos fazem.⁷⁰

Mais adiante no artigo, a autora resume configuração articulatória nos termos que viriam a ser popularizados por seus seguidores:

Configuração articulatória é a postura oral básica e os mecanismos, tanto externos quanto internos, necessários para que se tenha um molde para unificar e integrar de maneira confortável, econômica e fluente os sons isolados em um todo harmonioso e reconhecível que constitui a pronúncia firmada/instituída de uma língua.⁷¹

⁶⁹ ['Articulatory setting' is a modern term for the component of a speaker's voice quality that derives from a habitual muscular adjustment (such as tending to keep the tongue low in the mouth)]

⁷⁰ [The disposition of the parts of the speech mechanism and their composite action, i.e. the just placing of the individual parts, severally and jointly, for articulation according to the phonetic substance¹ of the language concerned. To put this another way, it is the overall arrangement and manoeuvring of the speech organs necessary for the facile accomplishment of natural utterance. Broadly, it is the fundamental groundwork which pervades and, to an extent, determines the phonetic character and specific timbre of a language. It is immanent in all that the organs do.]

⁷¹ [Articulatory setting is the gross oral posture and mechanics, both external and internal, requisite as a framework for the comfortable, economic and fluent merging and integrating of the isolated sounds into that harmonious, cognizable whole which constitutes the established pronunciation of a language.]

Nos textos de Fonética Articulatória e de áreas afins, os termos base de articulação (B.A.) e configuração articulatória (C.A.) normalmente aparecem como sinônimos, como se pode constatar a partir do verbete disponível na *Wikipédia* (e aprovado pela comunidade de especialistas da área) a partir de Mompean (2003) que diz que “a base de articulação é a posição default ou configuração padrão dos órgãos de articulação de um falante quando está pronto para falar. Um termo alternativo é configuração articulatória”⁷². Se é verdade em semântica a inexistência de sinônimos absolutos expressos por unidades lexicais distintas, o mesmo pode ser dito para os dois termos em questão. Ao longo do tempo, a existência dos dois termos começou a apontar visões particulares do fenômeno envolvido no molde requerido para a produção no trato oral de um determinado som. Da mesma forma, diferentes autores começaram a inserir perspectivas diversas para o que entendiam por configuração articulatória; passados mais de 40 anos da publicação do artigo fundamental de Honikman isso não chega a ser uma surpresa. Borissof (2012) defende que B.A e C.A. apesar de terem sido usados por décadas como termos intercambiáveis representam, de fato, duas ideias distintas, mesmo que intimamente relacionadas. Para começar, ele relata que se C.A é um termo relativamente moderno e que entrou na literatura com o já referido trabalho de Honikman, B.A. tem uma história bem mais antiga e por conta disso, mais propensa à controvérsia. (Borissoff, 2012, p.1). Sirvers é citado como a primeira menção para B.A, em alemão: *Operationsbasis*. Nele, o termo se referia a um estado particular dos órgãos vocais, em posição de repouso, em modo pronto para a fala e para uma posição particular da língua (*Lagerung der Zunge*) que o autor acreditava ser mantida durante toda a fala entre as articulações e pausas. Sirvers também defendia que essa posição era específica de cada língua e, assim sendo, sua tese era de que ao mudar essa posição para combinar com aquela da língua alvo as nuances de sons características se seguiriam por conta própria, posição que é retomada por Borissoff no século XXI. (SIEVERS, 1876 *op. cit.* BORISSOFF, 2012).

Compreender as possibilidades articulatórias da língua durante a fala e quais partes desta entram em contato ou se aproximam dos outros articuladores (passivos e ativos) é fundamental para o entendimento da B.A e seu impacto na C.A., entre outras coisas. Cabe lembrar neste momento a divisão mais comum da língua na literatura sobre fonética articulatória e fisiologia da fala: ponta (ou ápice), lâmina e corpo, seguindo, respectivamente, os termos em inglês *tip*, *blade* e *body*. (cf. MESSUM, 2010 e LADEFOGED & MADDLESON, 1996).

⁷² [The basis of articulation is the default position or standard settings of a speaker's organs of articulation when ready to speak. An alternative term is articulatory setting.]

Antes de Ladefoged & Maddleson, Hardcastle (1976) usou um corte sagital no qual apresentava dois sistemas de movimentos da língua, um feito com a parte que compreende a ponta e a lâmina e o outro com o corpo desta. A ideia era demonstrar as possibilidades articulatórias desse músculo nas línguas do mundo.

Idiomas distintos têm B.As distintas – essa é a primeira lição que tiramos do que se viu até agora. Logo, mesmo quando há compartilhamento de certos sons, como por exemplo um sistema com cinco vogais, a diferença de base de articulação fará com que sons soem aproximados, mas não exatamente os mesmos. Tomemos como exemplo as informações contidas em um diagrama vocálico elaborado por Jakobson (1962) e usado por Drescher (2010). Nele encontramos uma distribuição em forma de ‘V’ das vogais para o tcheco padrão a qual é oposta a uma distribuição tipo ‘| |’, na qual /i, e, ä/ são anteriores e alinhadas por altura nessa posição e /u,o, a/ são posteriores e alinhadas no fundo da boca, onde são articuladas. Um olhar rápido nessa disposição das vogais poderia nos levar a concluir que no tcheco, a posição ‘confortável’ da língua para a articulação das cinco vogais seria mais medial e centralizada, enquanto que no eslovaco o contraste parece ser entre anterior e posterior, o que poderia significar que o posição *default* nesse idioma é de um espaço menor entre a língua e o palato duro, com a língua posicionada mais à frente para dar conta das vogais anteriores do eslavo em oposição ao que no tcheco é alto, médio e baixo acompanhado de recuo de língua, mais a abertura do maxilar.

As posições mais ao centro da cavidade oral ou mais à frente atenderiam as necessidades de cada uma das línguas de produzir sons característicos nos dois idiomas. Borissoff (2010) usa uma imagem apresentada por Lindblom (1983) na qual um indivíduo representa a língua; a janela, a cavidade oral e o movimento de limpeza, o som que se quer articular. Pela gravura abaixo vemos que uma boa B.A. é aquela que nos oferece uma posição confortável para a realização da tarefa que queremos desempenhar. Se tentássemos limpar o outro extremo da janela, mantendo, porém, nosso corpo no outro lado da seção em que precisaríamos trabalhar teríamos um esforço maior e um resultado ruim. Um movimento é extremo e desconfortável enquanto que o outro é confortável e eficiente. As dificuldades de pronunciar os sons de uma L2 que não fazem parte do repertório de uma L1 tem a ver com a utilização de um ponto de partida, i.e. um B.A. diferente do requerido para um dado som. Além da dificuldade, o uso de uma B.A. de uma L1 para articular sons da língua alvo tem como resultado um som que um nativo diria ser marcado com sotaque.

Borissoff elabora mais a analogia e explica que ela pode ter fins didáticos para explicar o conceito de base de articulação a alunos estudando a pronúncia de uma L2. A pessoa

limpando a janela representaria o corpo da língua e suas possibilidades articulatórias; já o braço da pessoa seria a ponta e da lâmina da língua. Dessa forma, o corpo da língua deve uma nova posição de acordo com as demandas a serem executadas pela ponta e pela lâmina na articulação de um som.

Messum (2010) também enfoca a postura assumida pela língua na sua pesquisa sobre a B.A do inglês e cita Honikman (1964) para caracterizar como posição característica da língua no inglês a recuada e ‘conectada’ lateralmente ao céu da boca⁷³. Temos essa típica base de articulação durante a produção do som do fonema /r/ nesse idioma.

B.A. deve ser compreendido como “um agente de formação sistêmica de nível mais alto o qual pode ser incorporado tanto em métodos baseados em C.A quanto naqueles baseados em qualidade de voz.”⁷⁴ (BORISSOFF, 2012, p.3). C. A. se configura nessa perspectiva como um termo guarda-chuva que, segundo o autor não deve ser descartado, mas mantido por conta de sua conveniência e ampla aceitação.

CONFIGURAÇÃO ARTICULATÓRIA DO INGLÊS

Jenkins (2000), em trabalho sobre a fonologia do inglês como língua internacional, dá considerável destaque para o papel exercido pelo que chama de configuração articulatória no processo de produção de sons de uma determinada língua alvo. Aprender e/ou adquirir uma língua exige dos aprendizes um trabalho voltado às demandas articulatórias necessárias para produzir um determinado som. Os falantes adultos, em particular, desenvolvem uma configuração articulatória adequada, em primeiro lugar, para o sistema fonológico da língua materna (L1) que falam. A diferença dos sistemas de determinadas línguas faz com que certas áreas de articulação que não são prioritárias ou necessárias em um necessitem ser (re)acessadas para que a fala em L2 se torne inteligível para fins de recepção da língua alvo. Nesse sentido, O’Connor *apud*. Jenkins (2000, p. 156) esclarece que “as línguas se diferenciam bem radicalmente quanto às suas configurações articulatórias, com ‘diferenças globais em termos de tensão, forma da língua, pressão dos articuladores, na postura e movimento dos lábios, bochechas e mandíbula, que se estendem ao longo de todo o processo articulatório’”⁷⁵. Jenkins apresenta um pequeno histórico da literatura disponível sobre configuração articulatória a partir

⁷³ [The characteristic English tongue position (is) drawn back and tethered laterally to the roof of the mouth. P.21]

⁷⁴ [The understanding of the BA as a higher level system-forming agent can be incorporated into both AS based and voice quality based methods.]

⁷⁵ [Languages differ quite radically in their articulatory settings, with ‘general differences in tension, in tongue shape, in pressure of the articulators, in lip and cheek and jaw posture and movement, which run through the whole articulatory process’.]

de Honikman (1964) até Thursbury (1993), mas deixa claro que esse assunto não se configura em uma ‘ideia original’ (p.157) posto que foneticistas como Sweet e Passy já no século XIX chamavam a atenção para essa questão. A partir dessa revisão da literatura, Jenkins apresenta algumas conclusões. A mais evidente em referência à configuração articulatória é de que os aprendizes de L2 principiam o processo de aquisição da fonologia da língua meta em desvantagem, uma vez que muitos dos sons do idioma almejado não serão passíveis de serem produzidos a não ser que os articuladores do aprendiz assumam as mesmas posições adotadas pelos falantes de L1. Especificamente sobre o inglês, a autora cita as sugestões listadas por Bradford (1982) quanto a problemas de articulação daquele idioma que poderão causar problemas a aprendizes de inglês como L2. Uma adaptação dessa lista nos apresenta com as características articulatórias de falantes de inglês como L1 as quais poderão interferir na produção de sons do português brasileiro:

- O foco principal da articulação dos sons em inglês está na ponta da língua em contato com alvéolos ou em aproximação destes.
- A frouxidão (*laxness*) relativa de todas as consoantes inglesas em comparação com línguas como o francês, o italiano e o português.
- O chamado centro de gravidade da língua é do meio para frente, o que leva a uma centralização das vogais, em especial em posições átonas.
- O Movimento dos lábios tem um caráter mais neutro, com reduzido arredondamento, *spreading* e protrusão desses articuladores.

(Adaptado a partir de Jenkins, 2000, p. 157).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão de como funciona na prática a base de articulação de uma língua como o inglês, por exemplo, é essencial para o desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem para o trabalho com pronúncia, tanto quando esse idioma é a língua meta ou a língua de partida. Para os que buscam adquirir um domínio dos mecanismos necessários para a produção dos sons possíveis da língua inglesa é preciso, do ponto de vista articulatório, um trabalho voltado para maneiras de se assumir a postura *default* tida como confortável e ‘natural’ para a realização desses sons. Isso vale para quem busca maior inteligibilidade em um contexto internacional ou, em contexto de interação com falantes de inglês como L1, uma maior conformidade com o que é esperado como aceitável por falantes nativos. Para os que buscam ensinar outra língua aos falantes anglófonos a mesma consciência se faz necessária. A B.A. do inglês terá implicações acústicas e conseqüentemente perceptivas nos sons que esses falantes

irão produzir em uma língua como o português. Uma base inadequada, além de tornar mais difícil a produção dos sons de uma L2, também contribui para desvios da realização almejada e, conseqüentemente, pode impactar tanto na inteligibilidade quanto na compreensibilidade. Embora tenhamos ciência de que a base de articulação é uma entre as muitas variáveis envolvidas no universo fônico das línguas, a sua tangibilidade e essência prática constituem ferramenta útil para aqueles interessados em aplicar a fonética articulatória no ensino de pronúncia.

REFERÊNCIAS

Basis of Articulation. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Basis_of_articulation Acessado em: 01/12/2016.

BORISSOFF, C. English Basis of Articulation. Disponível em: <https://borissoff.wordpress.com/tag/articulatory-setting/> Acessado em: 25/11/2016.

_____. Basis of Articulation or Articulatory Setting? Disponível em: <https://borissoff.files.wordpress.com/2012/01/basis-of-articulation-or-articulatory-setting.pdf> Acessado em: 25/11/2016.

DRESHER, B. *The Contrastive Hierarchy in Phonology*. Cambridge: CUP, 2010.

FLEGE, J.E. The production of “new” and “similar” phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification. IN: *Journal of Phonetics*, 15, p. 47-65. 1987b

HONIKMAN, B. Articulatory Settings. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B6XTUqFHZzVWODc2YzhjZGEtN2U3Ny00OWE2LTg1MjktMDIzNzZhYWQ4OWVh/view?ddrp=1&hl=en#> Acessado em: 25/11/2016.

JENKINS, J. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: OUP, 2000.

LAVER, J. Articulatory Settings (Summary, 1978). Disponível em: <https://benjamins.com/#catalog/journals/hl.5.1-2.02lav/details>. Acessado em: 01/12/2016.

_____. The Concept of Articulatory Settings: An Historical Survey. *Historiographia Linguistica*, 1978.

MAJOR, R. *Foreign Accent – The Ontogeny and Phylogeny of Second Language Phonology*. New Jersey: LEA Publishers, 2001.

MESSUM, P. Understanding and teaching the English articulatory setting. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/189298321/Understanding-and-teaching-the-English-articulatory-setting-Messum-2010> Acessado em: 25/11/2016.

MOMPEAN, J. A. Pedagogical tools for teaching articulatory setting. IN: SOLÉ, M.J. & RECASENS, D. (eds.). *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences*. P. 1603–1606. Adelaide: Causal Productions, 2003.

PASSY, P. *Petite Phonétique Comparée* - Des principales langues européennes. Leipzig/Berlin: B.G. Teubner Libraire Editeur, 1906.

ROACH, P. *English Phonetics and Phonology: A Practical Course* (4th ed.). Cambridge: CUP, 2009.

SWEET, H. *A Handbook of Phonetics: Including a Popular Exposition of the Principles of Spelling Reform*. London: Forgotten Books, 1877/2016.

YAKA: O DESFAZIMENTO E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA ATRAVÉS DA REMEMORAÇÃO

Poliana Soares (FEEVALE/CAPES)
Dr. Daniel Conte (FEEVALE)
Dr. Ernani Mügge (FEEVALE)

*A terra que a boca de Alexandre Semedo morde lhe
sabe bem. É o cheiro do barro molhado pelo orvalho de
madrugada e o som longínquo de badalados de vacas
na vastidão do Mundo. Leva esse sabor e cheiro de
terra molhada para cima da pitangueira, onde fica a
balouçar, para sempre.*
PEPETELA, 1984, p. 301.

INTRODUÇÃO

Saber a sua origem, conhecer a história de seus ancestrais, reconhecer-se como integrante de um grupo e de uma sociedade são características inatas aos seres humanos. Ao mesmo tempo, o progresso, a expansão territorial e a dominação e escravização de civilizações permeiam a memória e a história do mundo.

Ao lermos as expressões acima somos remetidos há séculos passados e ingenuamente pensamos que é um passado muito, mas muito distante. Porém, não temos como apagar os registros das falhas transcorridas, ou os reflexos de decisões desafortunadas, nem mesmo fingir que, após séculos, nós não somos responsáveis ou não temos relação com os atos de segregação, marginalização e outros eventos depreciativos de origens política, econômica e/ou social que assolam diversos territórios mundiais.

No entanto, é necessário que as marcas deixadas no corpo de nossas sociedades sejam constantemente lembradas para manter viva a cultura e identidade das nações que lutaram e lutam para acabar com as mais diversas formas de opressão e exploração.

Não há meio mais representativo e sutil de se fazer ouvir que o registro através das narrativas ficcionais, e, por vezes, são elas que abrem o caminho para discutirmos, como neste artigo, dilemas de identidade de povos que sofreram o evento da colonização.

Este artigo apresenta uma das análises de um projeto de pesquisa de mestrado em fase de elaboração, o qual analisa três narrativas em língua portuguesa (Leite Derramado, de Chico Buarque; Requiem para o navegador solitário, de Luis Cardoso; e Yaka, de Pepetela). Sendo elas o *corpus* que representa uma literatura supranacional por abranger três países com uma língua em comum, tentamos permitir que “as formas literárias das culturas de língua

portuguesa [circulem e se aproximem], assim, permitindo a apropriação singular, com relevo histórico, de um imaginário intercambiado” (ABDALA JUNIOR, 2007, p. 30).

Nesse sentido, apresentamos aqui uma perspectiva analítica sobre a obra literária Yaka, do escritor Angolano, Pepetela. A partir dela, buscamos analisar e compreender como o processo identitário de uma nação se forma, se transforma e se perpetua através da memória e dos eventos socioeconômicos, valendo-nos da narrativa ficcional como fonte histórica.

Yaka é um romance escrito na década de oitenta e publicado inicialmente no Brasil, em 1984, que abriga um discurso de formação identitária da nação angolana.

Já consagrada entre as narrativas em língua portuguesa, seu enredo discorre a partir do ano do nascimento do protagonista Alexandre Semedo, em 1890, até a sua derradeira morte, em 1975, ano da independência de Angola.

Alexandre é filho de Óscar Semedo e Esmeralda, sendo ele um português deportado, por ser “republicano ou matador” (PEPETELA, 1984, p. 9), e ela filha de colonos portugueses, tendo nascido em Angola, é identificada como “branca de segunda”, assim como o filho.

Unido a esta trama, está um dos narradores da história, uma estátua de madeira que o pai de Alexandre ganhara em um jogo, a Yaka. A narrativa se desenvolve em linearidade, perpassando quase um século de história, fatos que são relatados pelo protagonista e pela estátua em uma alternância de vozes que em algumas passagens faz o leitor se confundir, pois o discurso parece emergir tanto de Alexandre quanto de Yaka.

Diante disso, nossa análise se concentrará justamente na trajetória do protagonista, verificando os aspectos socioeconômicos presentes na narrativa e como eles influenciam na formação identitária do personagem, relacionando a ficção com os fatos históricos do período.

Este estudo de viés bibliográfico utilizou a tríade: leitura, análise e síntese para a sua execução, durante a qual, foi lida e fichada a obra em tela, bem como, autores que pudessem coadunar a temática proposta. O resultado inicial da análise consiste no presente trabalho.

1 NARRATIVA FICCIONAL COMO FONTE HISTÓRICA

Na atualidade, temos a necessidade de ajustar as nossas ciências para que elas possam dar conta de explicar, ou ao menos nos auxiliar a compreender, os fenômenos de nossa sociedade. Frente a esta inevitabilidade, vamos tratar nessa seção sobre o fazer história. Em um breve retrospecto, o processo da historiografia acompanhou as mudanças de paradigmas, de ideologias e das necessidades humanas.

Sem a pretensão da exatidão, rememoramos que o início dos registros ditos como A História Geral, por exemplo, partiu de iniciativas culturais, da necessidade de se criar uma verdade (a qual hoje

sabemos que não existe em absoluto), de se controlar o desenvolvimento político e social, bem como exercer o domínio e o poder das nações.

Seja na tentativa de se discutir outras versões dos fatos ou de apenas inovar nos meios de fazer história, diversos historiadores passaram a legitimar novas fontes de pesquisa, como, cartas, fotos, entrevistas, indo de encontro aos cânones da veracidade, principalmente, após a escola dos *Annales*. “O que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma ‘construção cultural’, sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço” (BURKE, 1992, p. 11).

Ante estas novas perspectivas para a escrita da história, como vimos em Burke (1992), destacamos o uso das narrativas ficcionais como fontes históricas. Não se trata apenas de fazer uma narrativa histórica, de permitir o uso da subjetividade no discurso que se projeta, mas de unir as diversas ciências do conhecimento humano em prol da aproximação com os atores sociais desses registros.

Não há nesse ato a tentativa de retificar o que até hoje já foi produzido e disseminado, mas sim de ratificar a necessidade de se ouvir o outro lado da história, não necessariamente uma versão que abranja todos em uma nação, mas uma que nos lembre de que não há uma única história, e, sim, existem as histórias, as diversas maneiras de narrações e suas múltiplas interpretações.

Para materializar o que teorizamos acima, trazemos para a discussão uma análise do romance histórico, *Yaka*, do escritor angolano, Pepetela. Com esse exemplo, visamos divulgar as múltiplas interpretações de uma história vista de baixo, pois,

tradicionalmente, a história tem sido encarada, desde os tempos clássicos, como um relato dos feitos dos grandes. O interesse na história social e econômica mais ampla desenvolveu-se no século dezenove, mas o principal tema da história continuou sendo a revelação das opiniões políticas da elite (SHARPE, 1992, p. 41).

Em oposição a esta dimensão das histórias é que Edward Thompson iniciou, através da análise de cartas de soldados em guerras britânicas, o que, hoje, aplicamos em uma narrativa literária: a visão de baixo, na tentativa de mudar o local do qual a história se projeta (BURKE, 1992).

A literatura como fonte da história vista de baixo é a possibilidade que povos e nações que sofreram o evento da colonização de exploração, por exemplo, têm de expor informações renegadas ao conhecimento mundial e até mesmo local.

Tais informações não foram consideradas no registro, ainda hoje, visto como oficial, mas estão conservadas na memória de quem experienciou ou de seus descendentes, assim,

aqueles que escrevem a história vista de baixo não apenas proporcionaram um campo de trabalho que nos permite conhecer mais sobre o passado: também tornaram claro que existe muito mais, que grande parte de seus segredos, que poderiam ser conhecidos, ainda estão encobertos por evidências inexploradas (SHARPE, 1992, p. 62).

E é com essa sensação de explorar o desconhecido que, logo na página inicial de *Yaka*, vemos retratado o nascimento, em solo cuvale, do personagem fictício, Alexandre Semedo.

Ele veio para a terra colonizada, gritou, mas entrou em processo de silenciamento ao morder a terra. Metaforicamente, um português morder a terra que explora pode trazer diversas interpretações, mas possivelmente entramos em concordância de que não se refere aos atos heroicos e pacíficos que são relatados nas versões lusitanas.

O processo de colonização, exploração e formação de Angola inicia com o nascimento de Alexandre Semedo, que representa a própria violação da terra, visto que algumas expressões evidenciam essa ironia entre os destinos do corpo e da terra: “parecia tiro” o grito de Semedo ao nascer; “No ar ficou o eco do vagido e o manto silencioso, temeroso, que seguiu a violação” (PEPETELA, 1984, p. 8).

Assim, percebemos que não há apenas uma fonte, mas diversas fontes históricas, e cada uma delas, assim como a literatura, resguarda peculiaridades que contribuem para a construção do saber interdisciplinar e nunca finito, pois somos feitos de representações, histórias e memórias.

Tudo tem história, basta sabermos ouvir e refletir sobre elas, na tentativa de compreender o que somos, pois para entender o presente, basta olhar para o passado.

Na secção seguinte, analisamos a relação dos fatores socioeconômicos ao processo de formação de identidade de Alexandre Semedo.

2 A SAGA IDENTITÁRIA E A MEMÓRIA

Ao realizarmos um estudo relacionando a questão da identidade e seu processo de formação, valemo-nos do conceito de Hall, o qual assevera que:

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre a sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” (HALL, 2001, p. 38).

Diante do exposto, percebemos esse processo contínuo na formação da identidade de Alexandre durante todo o processo de narração que se ergue na voz do próprio narrado e da estátua imóvel, Yaka.

A descendência portuguesa de Alexandre, dentro de alguns anos que se passam, acaba sendo questionada e posta em suspensão, ele não se reconhece como um português, mas como um descendente sem valor.

Por outra perspectiva, podemos perceber essa suspensão de identidade no discurso ideológico do personagem, que vai sendo moldado pelas ideias republicanas do pai e pelos posicionamentos anarquistas do barbeiro Acácio, dos quais surgem os traços de nacionalismo angolano, mesmo que ainda negados por Alexandre. Sua crise identitária está relacionada com

um aspecto importante do discurso colonial [que] é sua dependência do conceito de “fixidez” na construção ideológica da alteridade. A fixidez, como signo da diferença

cultural/histórica /racial no discurso do colonialismo, e um modo de representação paradoxal: conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição demoníaca (BHABHA, 1988, p. 105).

Alexandre repete os atos e falas do pai, acreditando que deve seguir a tradição da família, mas essa atitude o põe a vagar no seu silêncio reflexivo enquanto apenas assiste passivamente o desenrolar de seu destino.

Este artigo também visa a fazer uso dos aspectos socioeconômicos como base de conformação da identidade e memória, por isso é mister observarmos a própria estruturação da obra, pela análise estética, visto que sua organização faz uma divisão cronológica em tempos sequenciais que são relacionados a determinadas partes de uma representação de um corpo, ao mesmo tempo que delimitam eventos marcantes na história de Angola por datas históricas.

Podemos atribuir essa representação de corpo ao território angolano, pois à medida que o romance avança em anos, as partes do corpo vão se completando, e podemos perceber que o país vai se delineando enquanto nação, inconscientemente.

Assim, as situações que são experienciadas pelo protagonista e sua família, ao longo da narrativa, por consequência desses aspectos relativos à sociedade e à economia, são determinantes na construção da identidade e nos movimentos de herança cultural entre as gerações, definindo o que se rememora e o que se renega na memória coletiva e social da família Semedo.

Para Pollak (1992, p. 02, grifo no original), o que constitui a memória coletiva e individual,

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.

Conceito que identifica e explico processo de reprodução de Alexandre dos atos, mesmo descabidos, do pai português.

Desta forma, a primeira secção leva o título de *A boca (1890/1904)*, ela compreende o nascimento de Alexandre e simbolicamente nos remete ao primeiro sinal de que uma transformação estava iniciando na ocasião em que “a boca do menino se fechou, quando mordeu a terra” (PEPETELA, 1984, p. 9).

Evidenciamos uma relação entre três possíveis significados para o símbolo “boca” no percurso narrativo: i) o silenciamento de Alexandre, logo após seu primeiro grito em terras angolanas; ii) a boca de Yaka, que não responde aos apelos do menino, homem e velho

Alexandre; e iii) a libertação, a possibilidade de se fazer ouvir, pois é pela boca que se dá vida (PEPETELA, 1984, p. 7), e é por não falar que o personagem acaba levando sua linhagem para extinção e para a “repetição demoníaca”.

Em suma, esta parte inicial situa como foi o assentamento da família Semedo em solo angolano, os anseios de Oscar (pai de Alexandre) em deixar a atividade rural, na qual a sua melhor opção foi o comércio, que

tinha caído muito, porque Benguela e Catumbela viviam do embarque de escravos [...]. No entanto, devagarinho-vagarinho, os escravos foram substituídos por borracha, cera, marfim e couros. Era nisso que o pai de Alexandre negociava. As caravanas vinham do sertão, trazendo os produtos. Ele trocava com aguardente, pólvora e missangas. Às vezes também panos (PEPETELA, 1984, p. 16).

Da ótica socioeconômica, após esses tempos de comércio próspero, veio a Crise da Borracha, em 1887, como um dos principais influenciadores no destino de Angola, gerando a necessidade e busca de novas opções de insumos para o comércio ou outros seguimentos de negócios, como o tráfico de escravos, por exemplo.

Na sequência, em *Os Olhos (1917)*, o destino de Alexandre Semedo também muda, ele acaba seguindo os passos do pai, após a morte deste. Casa-se, por correspondência, com Donana de Aragão, vinda da Metrópole, pois a mãe de Alexandre queria que o filho casasse uma com branca de primeira. Nesta parte da narrativa, colocamos em evidência as discussões que ocorrem no bar de Sô Lima, sobre as revoltas entre os brancos e negros, despertando nos colonos portugueses o sentimento nacionalista, bem como, percebemos referências à Guerra Mundial:

- [...] Você ainda vai acabar mal. Alguém um dia não vai suportar suas ofensas. Nós lá ser mortos para defender a Pátria e você aqui a gozar. Ou se está dum lado ou se está do outro. Com a bandalha que há em Portugal e a guerra na Europa, nós não aceitamos que nos minem a retaguarda.
- Nós quem? – perguntou Acácio, se levantando.
- Nós, os que estamos a construir esta terra. Nós, os civilizadores desta negralhada. Vamos pôr isto direito, nem que seja a ferro e fogo. A começar pelos que fizeram toda essa confusão no Reino, com as merdas de repúblicas... (PEPETELA, 1984, p. 78).

No trecho acima, o personagem Acácio discute com Sô Agripino sobre as guerras que dizimavam a população negra e aterrorizavam a população colona local. Percebemos nessa discussão o posicionamento e sentimento de propriedade da nação de Sô Agripino, enquanto colonizador e explorador.

Em *O Coração (1940/41)*, esses conflitos continuam, mas o destaque passa para a família de Alexandre, já maior, com seus filhos casados e com netos. Nesse período, surge seu genro Bartolomeu Espinha: sem “escrúpulos, não tem cultura [...], mas é o diabo. Vai longe

esse rapaz” (PEPETELA, 1984. p. 127), que parece ter tino para os negócios, ao oposto dos Semedos; Alexandre acaba confiando a ele os negócios da família.

Ainda nesse capítulo, percebemos que o protagonista se utiliza de sua memória, reflete sobre o passado, para tomar decisões de negócios para o futuro. Relembra o amigo Acácio, revive as revoltas e medo de tempos anteriores.

Mas é Donana que explicita a relação entre a metamemória e a tradição quando afirma: “Tu e o teu irmão são como o vosso pai, que é como o pai dele. Nunca se decidem a arriscar nada” (PEPETELA, 1984, p. 157). Para Catroga (1998, p. 44), a metamemória é “a maneira como cada um se filia no seu próprio passado e como constrói sua identidade e a sua distinção em relação aos outros”.

A quarta secção, de nome *O sexo (1961)*, é demarcada pelo começo das revoluções de libertação de Angola, que acaba se concretizando no capítulo seguinte, e, sobre a família Semedo, acentuamos que Donana morre e os conflitos entre os filhos e netos do casal ficam mais acentuados (LIMA, 2013).

Alexandre passa a se alimentar de suas recordações, as quais começam cada vez mais a ter significado para ele, assim como a estátua Yaka:

Quando Donana morreu, Eurídice e Bartolomeu fizeram pressão e o punhal, as máscaras, a estátua yaka, as quindas e cestarias, tudo isso saiu da sala. Também as mobílias de verga. Agora havia móveis de couro, pesadões e escuros, escolhido pelo fuinha [Bartolomeu]. Alexandre levou tudo para o quarto dele, o quarto ficou atulhado de coisas, Eurídice sempre retilava, dá um trabalho arrumar tudo isto. Estavam muito bem na sala, dizia ele, foram vocês que quiseram tirar de lá, agora aguenta! (PEPETELA, 1984, p. 196).

A narrativa se encerra com o capítulo *As pernas (1975)*, ano de independência de Angola. Nesta parte final, Joel, o bisneto de Alexandre, filia-se ao MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola) e luta pela causa, utilizando o nome de guerra sugerido pelo bisavô:

- Tu realmente foste uma surpresa para mim, Joel. Sabes que quando nasceste te quis pôr um nome e os teus pais recusaram?
- Sei, avô. Era Ulisses.
- Ulisses, sim. O herói da guerra de Tróia, que sofreu mais que ninguém naquele jogo de deuses dum lado, deuses do outro. O mais hábil e manhoso dos gregos. [...] Ulisses, o que conseguiu o seu objetivo...
- O meu nome de guerra será Ulisses, avô.
- E chegarás a Ítaca, onde te espera Penélope?
- Farei tudo para isso.
(PEPETELA, 1984, p. 292-93).

Também é nesse capítulo que o significado simbólico da presença e da interferência de Yaka na vida de Alexandre se revela para ele: “Tua geração vai ser a última, diz ainda a estátua

yaka. Isso te falei a vida toda, para te preparares. E só agora entendes. E também que sempre foste um grande impostor. Roubavas na loja mas criticavas a situação para calar os remorsos que eu criava em ti” (PEPETELA, 1984, p. 301).

Alexandre Semedo viveu em busca de identidade, sempre negou a terra que lhe proveu abrigo, sustento e a família, e no final de sua jornada, reconheceu que desde sempre pertenceu a esta terra, sendo na quarta geração que a tradição e memória colonial conseguem fazer finalmente que se rompa as amarras das memórias projetadas que não mais refletiam a consciência social e coletiva de Joel e o bisavô.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou a narrativa Yaka, de Pepetela, através da relação interdisciplinar entre História e Literatura. Para tal, utilizamos os conceitos de identidade e memória e sua construção por meio da influência de aspectos socioeconômicos apresentados na narrativa.

Dessa maneira, percebemos que o romance aborda, além de uma fantástica história ficcional, um enredo histórico sobre a formação da nação angolana, apresentada de dentro deste território e repleta de representações e símbolos, que merecem estudos mais apurados.

Essa saga foi moldada pelas tradições e memórias que Óscar Semedo desejava para o filho e para sua linhagem. Mesmo sem compreender o porquê, Alexandre seguiu os passos do pai, seguiu as ideias lusitanas de colonização, muito embora ele refletisse sobre as guerras, revoluções e sobre o medo que o perseguia.

Importante peça dessa história também é a estátua Yaka, que acompanhou Alexandre, e muitas vezes o repreendeu, mas ele nunca conseguiu compreendê-la em sua totalidade.

Portanto, concomitante aos acontecimentos da vida da família Semedo, percebemos o desenrolar da história de formação de uma nação angolana, representada na sequência dos capítulos *A Boca; Os olhos; O coração; O sexo e As pernas*, respectivamente, formando um “corpo-nação” simbólico.

Assim, Alexandre Semedo é a alegoria de um processo de formação identitária pelo qual transitou durante as transformações culturais de uma sociedade que se desfez para se reconstruir enquanto nação. Coadunada aos deslocamentos imaginários e territoriais, percebemos a atuação de forças determinantes das relações de poder, entre elas a memória coletiva, permeada pelas desventuras do processo de exploração colonial, que não reconheceu a família Semedo como portugueses nem aceitou a africanização do colonizador.

REFERÊNCIAS

ABDALA JUNIOR, Benjamin. *Literatura, história e política: literaturas de língua portuguesa do Século XX*. 2. Ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1988.

BURKE, Peter. *Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro*. In.: _____ (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo, SP: UNESP, 1992.

CATROGA, Fernando. *Memória e História*. IN: PESAVENTO, Sandra J. (Org). *Fronteiras do Milênio*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.

LIMA, Nathália de Ornelas Nunes de. Um romance no compasso da história: Yaka, de Pepetela. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 141, fev. 2013, p. 57-68. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/18724/10403>>. Acesso em: out. 2017.

PEPETELA. *Yaka*. São Paulo: Ática, 1984.

POLLAK, Michael. *Memória e identidade social*. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992. p. 200-212.

SHARPE, Jim. *A história vista de baixo*. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo, SP: UNESP, 1992.

O ROMANCE *DIE TOTEN* (2016) DE CHRISTIAN KRACHT: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA TEORIA DE ENCENAÇÕES AUTORAIS E TEXTUAIS

Raquel Ribas Meneguzzo (UFRGS/CAPES)

Christian Kracht nasceu em 1966 na Suíça e iniciou carreira como jornalista, atividade que lhe rendeu o prêmio da *Alex-Springer-Akademie* para jovens jornalistas em 1993 (BIRGFELD; CONTER, 2009, p. 284). Seu primeiro romance, *Faserland*, publicado em 1995, foi causa de controvérsia: se, por um lado, foi eleito o fundador da nova literatura pop (BASSLER, 2002, p. 110), por outro, foi chamado, na imprensa, de superficial e odiento (HÜETLIN, 1995). Desde então, Kracht publicou mais quatro romances, além de outros escritos, como o roteiro do filme *Finsterworld* (2014) — escrito em conjunto com a diretora (e esposa do autor) Frauke Finsterwalder — que lhe rendeu, em 2013, o prêmio da *Verband der deutschen Filmkritik*. Ainda recebeu o prêmio de literatura do Cantão Berna e o prêmio *Wilhelm-Raabe-Literaturpreis* em 2012 por seu romance *Imperium*, e o prêmio suíço de literatura em 2016, pelo romance publicado no mesmo ano e objeto deste estudo, *Die Toten*.

O objetivo deste trabalho é analisar brevemente as encenações autorais e textuais deste romance. Para tanto, apresentarei a posição teórica que utilizo neste trabalho e, em seguida, abordarei a encenação autoral referente ao lançamento do último romance, para então apresentar o enredo e prosseguir com sua análise, através de alguns elementos recorrentes na obra. Por fim, verificarei se há convergência ou divergência nos dois âmbitos encenatórios, isto é, se há semelhanças nas práticas empregadas por Kracht em suas aparições mediáticas e no modo como constrói seu romance.

Entendo que práticas encenatórias são “[...] técnicas e atividades textuais, paratextuais e habituais de escritores, através das quais eles chamam a atenção pública para suas próprias pessoas, para seu ofício e/ou para seus produtos” (JÜRGENSEN; KAISER, 2011, p. 10), ou seja, tais práticas consistem não apenas no modo como os escritores constroem seus textos, mas também no modo como se apresentam em público — seu jeito de andar, falar, vestir-se, comportar-se, etc compõe seu *habitus*, (BOURDIEU, 1996, p. 303) — e, ainda, no modo como o entorno material do livro — os peritextos (GENETTE, 1982, p. 12) — e os textos produzidos em relação à obra que a expliquem, comentem, ou critiquem — os epitextos

(*ibid.*) — contribuem para a interpretação da obra. Niefanger relaciona os paratextos com o contexto mediático atual:

encenações autorais se encontram hoje em mídias variadas, na própria literatura, no seu entorno material, como em contracapas e orelhas, em fotos, em entrevistas, na internet, em programas televisivos ou em videocliques. Com frequência, elas assumem traços fictícios ou, ao menos, fortemente estilizados, ainda assim, elas servem para reforçar a verdadeira posição do autor no campo literário (NIEFANGER, 2004, p. 87) ⁷⁶.

Partindo desses pressupostos, analisarei as encenações autorais com base em textos publicados em jornais por ocasião do lançamento do livro, bem como em entrevistas concedidas pelo próprio autor.

A publicação do romance provocou tumulto na imprensa: com o lançamento previsto para o dia oito de setembro, Kracht apareceu pouco mais de uma semana antes no programa televisivo *Druckfrisch*, no qual o crítico Denis Scheck conversa com escritores e comenta lançamentos literários. O crítico inicia a entrevista indicando que a personagem principal é suíça como o autor, e pergunta se o sentimento de “melancolia diante da impertinência da efemeridade” (p. 18) seria outro ponto em comum entre ambos; o autor, deslocando levemente o sentido da pergunta, responde que, apesar de não praticar esportes, ainda se sente em boa forma. A segunda pergunta refere-se à passagem do livro na qual uma cena de violência sugere a possibilidade de que aquele que a registra — ao filmá-la, por exemplo — torne-se cúmplice do ato; Scheck pergunta se o próprio Kracht, ao narrá-la, não teria uma parcela de culpa. Kracht responde — paradoxalmente — que a responsabilidade é inteira do observador, que o leitor, nessa condição, não deveria ler tais passagens.

Ao comentar sobre a divisão do romance em três partes de acordo com o teatro japonês No, Kracht troca a ordem dos nomes das partes primeira e segunda e, ao explicá-las, na ordem correta, repete apenas o nome da última: “A terceira parte, *kyu* [...]”. Quando Scheck pergunta sobre a presença de Charles Chaplin no romance, o autor se põe a falar das viagens do ator ao Japão e do meio cinematográfico da época, sem, contudo, referir-se diretamente a quaisquer detalhes da obra. O crítico insiste mais uma vez nos paralelos entre a personagem e o escritor, perguntando se ele também se sente capaz de “apresentar o sagrado através de sua obra” (p. 25); o escritor responde que não. Kracht queixa-se dizendo que o entrevistador está revelando demasiados detalhes do enredo, ao que Scheck responde: “Mas revelamos ainda que seu filme, sua obra-prima [Nägeli], carrega o mesmo título do seu romance [Kracht]”. O autor hesita brevemente, concorda num expiro e pigarreia.

⁷⁶ Todas as traduções são da autora.

O autor parece empolgar-se quando o assunto se volta para o enredo de *Finsterworld*, e revela que seu sonho sempre foi ser diretor — contrariando sua resposta na entrevista anterior, por ocasião do lançamento de *Imperium*, na qual afirmou que sempre quisera ser pintor — e o de sua mulher, complementarmente, escritora. Também nega lembrar de já ter dito que a “literatura seria um órgão para melhorar o mundo”, conforme propõe Scheck (o que de fato afirmou em uma entrevista anterior), e diz que atualmente discordaria de tal frase, provavelmente proferida nos tempos de seu primeiro romance, *Faserland*. O crítico aproveita essa menção perguntando se ele ainda é o mesmo escritor daquela época, Kracht responde que é impossível responder a tal pergunta; Scheck insiste e reformula: “O senhor consegue se imaginar fazendo-o novamente?” O autor se esquia da pergunta, afirmando que não conseguiria fazer algo diferente se não escrever.

Descrevo o decorrer da entrevista em detalhe para defender que as ambiguidades e os deslocamentos são programáticos nas respostas do autor, que evita quaisquer afirmações sobre a própria obra. Antes, fornece uma informação deslocada (quando inverte as partes do teatro No — *jo-ha-kyu*, nesta ordem), faz afirmações paradoxais, insatisfatórias ou incongruentes com declarações anteriores, de modo que não é possível ter acesso às verdadeiras opiniões de Kracht: não é possível ver através de suas encenações. A comparação que o entrevistador faz insistentemente entre o protagonista do romance e Kracht também não é gratuita, pois o próprio autor sugere semelhanças entre ambos na obra: além da nacionalidade, insinua traços físicos e profissão, conforme seu desejo de ser diretor de cinema. Uma foto feita por sua esposa após o lançamento de *Imperium*, por sua vez, retrata o escritor com barba e cabelos compridos e desarrumados, insinuando semelhanças com o protagonista da obra — fundador de uma seita nudista e cocovorista. Desde o lançamento de seu primeiro romance, o autor se vale de tal procedimento. A pose de *dandy* que então assumia levou Thomas Hüetlin a equiparar o autor ao protagonista do livro e a chamar ambos de malcriados (*Schnösel*) em sua crítica para a revista *Der Spiegel*.

Retomo os acontecimentos relativos ao lançamento do romance de 2016. Três dias após a entrevista dada a Scheck, Ijoma Mangold, redator da revista semanal *Die Zeit*, publicou um texto narrando seu encontro com Christian Kracht em um café em Zurique. No lugar do formato tradicional de entrevista, Mangold vale-se do discurso indireto para relatar muitas das falas do autor, descreve sua aparência e o prato pedido por ele, resume o enredo do seu romance e faz uma breve interpretação, apontando ainda o fato de que o autor, mesmo que converse livremente, se esquia de comentar sua própria obra. Além de mencionar que tanto a personagem do romance como seu autor são suíços, ainda realça o caráter da viagem, elemento

presente no enredo desta e de outras obras, bem como na vida do autor. No subtítulo do artigo, o redator revela que o enredo se passa entre Berlin, Tóquio e Nova Iorque, e no primeiro parágrafo assinala que, em 2014, o autor se mudou com sua mulher, *diretora de cinema*, e sua filha *Hope*, para uma *casa (Haus)* nas *montanhas (Hügel)* de *Hollywood*, aos pés de cuja letra *H* o romance encontra seu desfecho. Assim estabelece, em seu próprio texto, uma relação intertextual com o romance, ao replicar um elemento formal recorrente do próprio texto sobre o qual escreve, contribuindo assim para “o jogo de repetitivas reproduções e hiperdeterminações mediais, que adquirem traços de uma *mise en abyme*” (KOMFORT-HAIN, 2017, p. 68) empreendido na obra literária.

No dia seguinte, no entanto, Jürgen Kaube publica um artigo no jornal FAZ, revelando que, ao distribuir as cópias do romance para as redações, a editora havia requerido a assinatura de um documento que proibia a publicação de qualquer resenha sobre o romance antes da data de sua publicação. Deste modo, prossegue Kaube, além de concederem privilégios a dois veículos da imprensa, tanto a editora quanto o autor haveriam empreendido uma estratégia de venda, da qual tanto Scheck e Mangold teriam participado, ao mesmo tempo em que preteriam a crítica literária séria. Como justificativa, defende que Scheck se isenta de sua tarefa ao contentar-se com as respostas absurdas ou evasivas do autor e que Mangold substitui uma entrevista por uma “conversa do tipo eu-me-encontrei-com-tal-autor”, com quem nem ao menos discute sua interpretação da obra. No dia anterior à publicação do romance, Scheck faz sua tréplica, afirmando que tais formatos de entrevista há muito se estabeleceram como fenômeno cultural-jornalístico, e que, no caso de Kracht, a conversa se torna ainda mais interessante pelo fato de o autor se esquivar sistematicamente de afirmações sobre sua própria obra. Ressalta ainda que ele não é o único autor a agir dessa forma e que intrigas do tipo desviam a atenção do romance, além de insinuar que Kaube teria se revoltado porque o mesmo privilégio não lhe foi concedido.

Fica claro, portanto, que Scheck e Mangold reconhecem as estratégias encenatórias de Kracht, ao passo que Kaube procura invalidá-las. Qualquer que seja a motivação por trás desta tentativa, é possível afirmar que, através desse procedimento, Kracht, juntamente de sua editora, desestabiliza, ao menos momentaneamente, os procedimentos típicos da crítica literária, que consistem em delinear, de início, a recepção da obra através de um texto elogioso ou desaprovador. Trata-se de mais um caso em que a presença, ou ausência, de Kracht “fascina, surpreende — e incomoda” (BIRGFELD; CONTER, 2009, p. 9).

Dividido, de acordo com o teatro japonês *No*, em três partes, que por sua vez são divididas em pequenos capítulos montados como cenas de um filme, o romance se passa no

início da década de 30 e narra a história do diretor suíço Emil Nægeli, que é convidado por Alfred Hugenberg, diretor do então maior estúdio cinematográfico alemão, UFA (*Universum Film AG*), para fazer um filme de suspense no Japão. A ideia do filme parte, no entanto, de Masahiko Amakasu, oficial do governo japonês, que pretende formar um “eixo de celuloide” entre a Alemanha e o Japão para lutar contra o império cultural americano. Uma noite de boemia com os críticos de cinema Lotte Eisner e Siegfried Kracauer, que em seguida partem para o exílio no mesmo trem que o diretor Fritz Lang, convence o diretor a pedir um aumento de orçamento e fazer de seu filme “uma alegoria do horror que está por vir” (p. 120). Amakasu também se envolve romanticamente com a atriz Ida von Üxküll, noiva do diretor, que no momento se encontra no Japão.

Se na primeira parte a infância de Nægeli e de Amakasu nos é apresentada em episódios narrados no pretérito, na segunda acompanhamos a viagem do diretor para o Japão, narrada em tempo presente. Decidido a fazer de Amakasu e Ida os protagonistas de seu filme, descobre a traição enquanto os observa através da câmera, o que o impele a rumar a esmo pelo Japão e a filmar lugares e pessoas por onde passa com sua câmera de mão. Na terceira parte, Amakasu é morto por Charles Chaplin em um navio para os EUA; Ida, após uma série de desenganos na tentativa de se tornar uma atriz famosa, se joga da letra “H” do letreiro de Hollywood; Nægeli, por sua vez, retorna à Suíça com um filme também chamado “Os Mortos” — uma colagem das gravações que colheu enquanto vagava — e se torna um diretor consagrado, ainda que algumas pessoas adormeçam durante as exibições.

Uma série de elementos assume funções específicas dentro da obra ou a interligam de maneira bastante peculiar com outras obras literárias, outras formas artísticas ou, ainda, com o contexto extraliterário. Pretendo analisar alguns destes elementos a fim de responder a pergunta formulada no início deste texto. Há uma profusão de adjetivos e advérbios, ainda que diversos autores, como Voltaire e Mark Twain, aconselhem sua utilização moderada (apud YAGODA, 2007, p. 15-16). Em *Die Toten*, no entanto, eles parecem assumir uma função específica, a de deslocar o sentido dos verbos e substantivos: “O diretor Emil Nægeli estava *desconfortavelmente* sentado, porém *ereto*, dentro da cápsula *metálica* e *vacilante* de um avião” (p. 13). Assim, nada simplesmente é, mas é de um jeito específico, mais artificial do que o necessário. Até mesmo autores assumem um caráter de *topos*, e são transfigurados em adjetivos, como em “esquecimento dostoievskiano” (p. 27), “zona hölderliniana” (p. 30) e “segredos eichendorffianos” (p. 84). Tais adjetivos não parecem apontar para um símbolo hermético capaz de ser desvendado através da poética de tais autores, mas antes para a possibilidade de se

transformar uma pessoa em personagem, e então em um atributo, cujo significado será diferente para cada pessoa conforme suas leituras.

As alusões a outras obras literárias parecem provocar o mesmo efeito. Ao citar Flaubert, Nägeli inverte elementos da frase, e com isso falseia a visão do escritor do comportamento ideal perante a arte e a vida. A citação original, “[s]ejam *metódicos e organizados* em suas vidas, como um burguês, para que possam ser *violentos e originais* em suas obras” (FLAUBERT, 1986), é, para Nägeli, “[s]ejam *violentos e originais* em suas vidas, como um burguês, para que possam ser *metódicos e organizados* em suas obras” (p. 40). Diante do contexto histórico em que a personagem está inserida, a questão que lança sobre a violência é legítima.

Thomas Mann, que também se ocupava da relação entre a vida e a arte, é motivo recorrente na obra de Kracht. Se, em *Faserland*, o protagonista viaja para visitar seu túmulo, e, em *Imperium*, viu-se um estilo frasal manniano (KORFMANN, 2014, p. 87), em *Die Toten*, Nägeli sente “um afrouxamento geral, uma fleumatização do corpo” (p. 18), da mesma forma que Aschenbach decide viajar “ante o crescente desgaste de suas forças” (p. 5). Assim como Aschenbach após conhecer Tadzio (p. 88), Nägeli, antes de reencontrar Ida, se permite maquiar em um salão de beleza, para parecer mais jovem (p. 157).

O romance encerra com uma referência a Hölderlin: o suicídio de Ida remete-nos a *Hyperion*, uma vez que o jornal noticia que “ela foi como fogo adormecido sobre as pedras de silício” (p. 213):

Nós somos como fogo adormecido em troncos ressequidos ou em silício; e procuramos ininterruptamente o fim da prisão exígua. Mas eles vêm, e eles compensam eras de luta, os momentos de libertação, nos quais o divino irrompe do cárcere, nos quais a chama se desprende da madeira e se alça vitoriosa por sobre as cinzas, hah! nos quais temos a impressão de que o espírito liberto, esquecido das penas, dos contornos da servidão, voltasse triunfante aos palácios do sol (HÖLDERLIN, 1979, p. 16).

Em Hölderlin, nós somos fogo adormecido destinados a acordar, a atingir uma transcendência e a nos elevarmos por sobre as cinzas em direção aos palácios do sol. Se Ida fora como fogo adormecido em vida, estará ela também destinada a tais palácios?

Quando, desiludida, Ida salta da letra “h” do letreiro de Hollywood, assim como a jovem atriz Peggy Entwistle em 1932, a personagem se lembra de um sonho que tivera na mansão alugada para sua estadia junto a Nägeli e Amakasu, no qual persegue um caminho cercado por flores até se encontrar diante de uma porta de madeira entalhada entreaberta, pela qual passa e então “adentra muito brevemente e um tanto assustada o reino dos mortos, aquele mundo intermediário, no qual sonho, filme e lembrança se entranham” (p. 173), e em seguida ouve um “prolongado *hah*” (p. 173).

Cada uma das três personagens principais tem sua experiência com “hah”: Nägeli é o primeiro a ouvi-lo de seu pai no leito de morte (p. 22). E desde então procura entender o significado daquilo, sem saber se o ancião teve tempo de falar suas últimas palavras ou não. Amakasu, também na primeira parte do livro, encontra uma mulher dentro de uma caverna, do fundo da qual a figura obscura e gigante de um homem lhe sussurra “hah” (p. 76). Nenhum dos três consegue entender o significado desse sopro, nenhum consegue encontrar um significado que estivesse além da forma, que a transcendesse. Se Ida tivesse descoberto a promessa de Hölderlin, não teria tentado evitar a queda no último minuto.

O romance parece seguir o mesmo programa: em momentos parece apontar para pistas que desvendem o significado que está além, mas termina em uma transcendência que não se realiza. “Hah” é o nome da letra “h” em alemão — por isso as aliterações em Mangold —, e pode indicar Hölderlin, *Hyperion*, mas também Hollywood ou Hitler, e até caverna (*Höhle*), talvez em referência a Platão. A obra termina com o suicídio de Ida, mas também inicia com um suicídio, isto é, com a descrição de um ritual de suicídio japonês, intitulado *harakiri*, que por sua vez é filmado, em alusão a filmes *snuff*. Tal filme chega às mãos de Amakasu, que o envia anexo ao convite para o diretor de cinema (Hugenberg!) ao fazer a proposta do “eixo de celuloide”. Com a viagem de Nägeli ao Japão inicia-se a segunda parte do livro, denominada, no teatro No, de *ha*. As outras duas personalidades históricas alemãs associadas ao nazismo que figuram como personagens no livro também possuem a letra “h” no nome, Heinz Rühmann e Ernst Hanfstaengl. De volta à Suíça, Nägeli edita suas filmagens, feitas principalmente na província de Hokkaido, onde, após descobrir que era culpado por seu pai não amá-lo — já que em algum momento na infância ele haveria afastado sua mão (*Hand*) —, ele adquire algo de “ausente, quase sonhador” (p. 206) no olhar. Então decide chamar seu filme “Os Mortos”, “exatamente como este livro” (p. 206), e também como o último filme dirigido por John Huston, em 1987, uma adaptação do último conto — também homônimo — de *Dubliners*, da James Joyce (BARTELS, 2016).

Não se trata somente de um jogo de referências que se desdobram sobre um motivo, mas também da revelação desses jogos como artificiais, ambíguos e deslocados. Na primeira cena em que Nägeli aparece, narra-se um sonho recorrente dele, no qual observa, nu em seu jardim, sobre a neve, os corvos que pairam sobre ele, sem consciência de si mesmos. Ele mesmo, no entanto, não percebe, ou não tem consciência, do frio em seus pés, ou do “sopro que rodopiava cristalino”, ou das lágrimas que caíam na neve. Até que alguém exclama “*cut*” e prepara a lágrima artificial, e ele percebe, ou adquire consciência, de que está tanto atrás quanto

na frente da câmera — e nesse momento, segue a narração, costumava acordar do sonho (p. 15-16).

É, portanto, um jogo de sobreposições e espelhamentos, ilustrado pela imagem de dois espelhos, um em face do outro, no episódio em que Nägeli se encontra no salão de beleza (p. 156). Vida e arte se sobrepõem como partes indissociáveis da mesma coisa, que só pode, assim, fazer referência a si própria. Assim são as personagens do romance, que são em parte inventadas, em parte inspiradas em diferentes personalidades históricas menos conhecidas, ou ainda em personalidades célebres, cujas ações coincidem em maior ou menor grau com o que conhecemos da história. Charles Chaplin realmente escapa de um atentado no Japão, destinado a atingir o primeiro ministro Tsuyoshi Inukai e seu filho Takeru Inukai. Toraichi Kono de fato acompanha Chaplin em diversas de suas viagens ao Japão; Lotte Eisner, Siegfried Kracauer e Fritz Lang de fato fogem da Alemanha. Hanfstaengl, porém, não perece em um campo de concentração, mas sai com vida e volta a se estabelecer na Alemanha após o final de Segunda Guerra Mundial, onde vive até sua morte, em 1975. Masahiko Amakasu foi de fato um oficial do exército japonês conhecido por sua brutalidade e, mais tarde, envolvido com cinema. Ida von Üxküll é parcialmente o nome de Elisabeth Olga Ida von Uexküll-Gyllenband, nascida em 1911 em Viena, filha de Nikolaus von Üxküll-Gyllenband, preso pela Gestapo e morto após uma tentativa malograda de derrubar o governo de Hitler (TUCHEL, 2016), mas seu suicídio foi inspirado no de uma jovem atriz, cujo suicídio gerou lendas de assombrações no letreiro de Hollywood. Nägeli, por sua vez, ainda que Kracht afirme na entrevista com Scheck tratar-se de uma personagem inventada, compartilha seu sobrenome com o botânico Karl Wilhelm von Nägeli, cujos estudos sobre hereditariedade mais tarde foram usados para embasar os princípios da eugenia. Também é o diminutivo de *Nägel* (unhas), em alusão a seu hábito de roê-las. Seu primeiro nome tem origem latina, *aemulor*, aquele que imita, emula, positiva ou negativamente (LEWIS; SHORT, p. 55), isto é, aquele que encena tanto a si próprio como à realidade a seu redor ao exercer sua profissão — como o próprio autor.

O real se confunde com o ficcional sem que se possa divisar um sentido por trás dos jogos encenatórios, assim como Chaplin que, levando Amakasu para trás da tela para matá-lo, consegue convencer todos de que o assassinato teria sido um acidente (p. 191-192): “ele é o ator mais famoso do mundo, todo mundo sempre acreditou em tudo que ele disse” (p. 194). Diante de tal frase, perguntamo-nos quem é o narrador, e mais uma vez nos deparamos com uma montagem de pontos de vista, que por vezes parecem sugerir a existência de uma câmera que, por estar colocada em determinado ângulo, não pode ser narrador onisciente, ainda que por vezes indique os pensamentos das personagens.

Masahiko, após ser lançado ao mar, “pensa: nada é desprovido de sentido” (p. 195). Em contrapartida, após vagar um tempo pelo Japão, Nægeli é levado até a casa de um literato, que lhe permite usar o banheiro para lavar o rosto. Nægeli então “se assusta” com sua aparência, que o narrador avalia como “feia”, no entanto, após sentar-se em uma cadeira, o narrador afirma que “é possível que já tenha começado a chorar de novo” (p. 181-182), como se não pudesse ver ou sentir suas lágrimas. Hugenberg ri, num dado momento, “como o porco nojento que é” (p. 134), o que se poderia tomar como o ponto de vista de Nægeli — como ilustra a passagem da traição de Ida com Masahiko, em que junta “[a] íris azul-clara de seu olho junto ao buraco, iluminada através do cenário no quarto, quase como se seu próprio olhar fosse o projetor de tal abominação” (p. 177) —, tal como a lembrança das férias com Ida, que, em contrapartida, são narradas a partir do ponto de vista da atriz mais adiante no romance. Para Nægeli, “[e]le fora se refrescar na água quando, de repente, o vórtice esmeraldino de uma onda o apanhara e o sugara para baixo, e ele, em meio a tropeços e resfôlegos, voltara a emergir contente sob a irisante luz veranil” (p. 82), para Ida, ele “fora surpreendido por uma forte onda que o atingira nas costas, o fizera tropeçar, cambalear e esquecer de encolher a barriga nesse meio-tempo” (p. 161).

Assim, também o narrador participa dos jogos de deslocamento de pontos de vista, que implicam até mesmo a adoção de modos de narrativa que se aproximam mais à câmera cinematográfica ou à disposição de uma cena teatral. O romance é autorreferencial, e ainda assim volta a quebrar a expectativa que cria de oferecer uma chave de interpretação, deslizando novamente para a ambiguidade. Ao planejar seu filme, Nægeli decide:

Ele deve criar algo que seja altamente artificial, e ao mesmo tempo que faça referência a si próprio. [...] Agora ele deve realmente criar algo patético, fazer um filme que seja reconhecivelmente artificial e que seja recebido pelo público como afetado e, principalmente, deslocado. (p. 153)

Cria, com essa passagem, a expectativa de referir-se também ao próprio romance, mas confunde quando arremata: “Ainda assim seria um filme de suspense, mas [...] não haverá nenhum asiático depravado e degenerado, e menos ainda jovens mulheres alemãs que se deixam corromper” (p. 154). E no entanto, Amakasu e Ida estão presentes no filme de Nægeli e no romance de Kracht.

Concluo, portanto, que há semelhanças entre as encenações empreendidas pelo autor tanto nas mídias quanto em sua obra. Tais encenações consistem na constante criação de ambiguidades, deslocamentos e autorreferencialidade. O autor insinua sua própria figura sobre a personagem principal, ao passo que outros elementos do texto se insinuam sobre a realidade,

numa espécie de *mise en abyme*. Se o “hah” que perpassa a obra se refere constantemente a’Os Mortos, que fiquem anotados dois últimos elementos peritextuais: a dedicatória à sua filha Hope (“esperança” em inglês) e a epígrafe de Junichiro Tanizaki, autor moderno japonês, que afirma “[e]u tenho apenas um coração (*Herz*), ninguém pode conhecê-lo a não ser eu mesmo”, que prenunciam o motivo e contrapõem-se às demais como referências positivas.

REFERÊNCIAS

BARTELS, Gerrit. So, wie es niemals gewesen sein wird. In: *Der Tagesspiegel*. 07 set. 2016. Disponível em: < <http://www.tagesspiegel.de/kultur/die-toten-von-christian-kracht-so-wie-es-niemals-gewesen-sein-wird/14509150.html>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

BASSLER, Moritz. *Der deutsche Pop-Roman: Die neue Archivisten*. Munique: C. H. Verlag, 2002.

BIRGFELD, Johannes; CONTE, Claude D (Org.). *Christian Kracht: Zu Leben und Werk*. Colônia: Kiepenheuer & Witsch, 2009.

BOURDIEU, Pierre. *As Regras da Arte*. Gênese e estrutura do campo literário. Tradução de Maria Lucia Machado. Companhia das Letras, 1996.

FLAUBERT, Gustave. *Correspondance*. Disponível em: < <http://flaubert.univ-rouen.fr/correspondance/conard/lettres/76d.html>>. Acesso em 07 jul. 2017.

GENETTE, Gérard. *Paratexte: Das Buch vom Beiwerk des Buches*. Campus Verlag: Frankfurt/Main. 1989.

HÖLDERIN, Friedrich. *Hyperion*. Frankfurt am Main: Insel Verlag, 1979. Disponível em: < <http://gutenberg.spiegel.de/buch/hyperion-264/16>>. Acesso em 07 set. 2017.

HÜETLIN, Thomas. Autoren: Das Grauen im ICE-Bord-Treff. In: *Der Spiegel*, 20 fev. 1995. Disponível em: <<http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-9159324.html>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

JÜRGENSEN, Christoph; KAISER, Gerhard (Hg.). *Schriftstellerische Inszenierungspraktiken: Typologie und Geschichte*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter. p. 10.

KAUBE, Jürgen. Christian Kracht bei „Druckfrisch“: Publikumstäuschung als Verkaufshilfe. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 02 set. 2016. Disponível em: <<http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/themen/christian-kracht-bei-denis-schecks-sendung-druckfrisch-14416082.html>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

KOMFORT-HAIN, Susanne. Harakiri, Hitler und Hollywood. In: *Text + Kritik*. München: Richard Boorberg Verlag, v. 216, 2017.

KORFMANN, Michael. *Imperium* (2012) de Christian Kracht e a questão da auto(r)encenação. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 17, n. 23, p. 83-99, jun./2014.

KRACHT, Christian. Christian Kracht: “Die Toten“, Druckfrisch. *Youtube*. 29 ago. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Y3036n9hTXU>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

_____. *Die Toten*. Colônia: Kiepenheuer & Witsch, 2016.

_____. Druckfrisch - Christian Kracht. *Youtube*. 13 jan. 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=p9qy1HlmPJw>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

_____. *Faserland*. Colônia, Kiepenheuer & Witsch, 1995.

_____. *Imperium*. Colônia, Kiepenheuer & Witsch, 2012. E-Book.

LEWIS, Charlton T.; SHORT, Charles. *A Latin Dictionary*. Oxford: Clarendon Press, 1958.

MANGOLD, Ijoma. Christian Kracht: Ich bin ein schlimmer Nostalgiker. In: *Die Zeit*, 11 out. 2016. Disponível em: <<http://www.zeit.de/2016/37/die-toten-roman-christian-kracht>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

MANN, Thomas. *Morte em Veneza*. Tradução de Eloísa Ferreira Araújo Silva. Berlim: Fischer Verlag, 2003.

NIEFANGER, Dirk. Provokative Posen. Zur Autorinszenierung in der deutschen Popliteratur. In: *Pop Pop Populär*. Popliteratur und Jugendkultur., von Johannes G. Pankau, 85-101. Oldenburg: Universitätsverlag Aschenbeck & Isensee, 2004.

POSCHARDT, Ulf. Wer sonst soll die Welt verbessern? In: *Die Welt*, em 17 jul. 2009. Disponível em: <<https://www.welt.de/kultur/literarischewelt/article4139780/Kracht-Wer-sonst-soll-die-Welt-verbessern.html>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

THE LEWISTON DAILY SUN, 20. set. 1932. Disponível em: <<https://news.google.com/newspapers?nid=1928&dat=19320920&id=9oApAAAAIIBAJ&sjid=gmYFAAAAIBAJ&pg=3051,5949013>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

TUCHEL, Johannes (V.i.S.d.P.). Nikolaus Graf von Üxküll-Gyllenband. In: *Gedenkstätte Deutsche Widerstand*. Disponível em: <http://www.gdw-berlin.de/vertiefung/biografien/personenverzeichnis/biografie/view-bio/nikolaus-graf-von-uxkuell-gyllenband/?no_cache=1>. Acesso em: 25 jun. 2017.

YAGODA, Ben. *When you catch an adjective, kill it: The parts of Speech, for Better and/or Worse*. Broadway Books: New York, 2007.

ANÁLISE SEMIÓTICA DE UMA PRÁTICA DE (RE)SIGNIFICAÇÃO LITERÁRIA COM USO DE MÍDIAS DIGITAIS

Ma. Raquel Souza de Oliveira (UFPEL)

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Antonio Candido (1995), a literatura tem o poder organizador de libertar do caos, agindo na humanização do homem. Para o autor, não permitir a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Edgar Morin (2013), por sua vez, trata sobre a necessidade de se trabalhar literatura na escola de modo que seja considerada como “experiências de vida que podem contribuir, especialmente pra o adolescente em busca de si mesmo, com uma autoconsciência, uma consciência de si, da relação com o outro, de suas próprias paixões, dos próprios movimentos de sua alma” e também para a ampliação de suas vivências e experiências, contribuindo para a sua inserção no mundo e na sociedade (MORIN, 2013, p. 353).

Tais apontamentos aludem à importância do papel do professor de língua e literatura no sentido de promover práticas de leitura literária em ambientes formais de aprendizagem que sejam realmente significativas. Práticas estas que não fiquem na utilização de textos literários como pano de fundo para a análise das escolhas linguísticas do autor, que permitam aos estudantes ir além da análise minuciosa do texto responder a questionários. O desafio é propiciar a humanização do homem que anuncia Antonio Candido e o exercício de consciência e autoconsciência que propõe Morin. Mas como, então, trabalhar com literatura na escola de modo a promover esses movimentos? Como explorar textos de literatura clássica de forma que os estudantes construam signos a partir de sua experimentação?

Com base nestes questionamentos e na necessidade de otimizar o tempo de aula, 2 aulas de 45 minutos semanais, foi construída uma proposta de atividade de leitura literária, intitulada “Diários de leitura compartilhada”. A proposta foi levada a cabo em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, em turmas de Ensino Médio Integrado aos cursos de Informática e Mecatrônica, na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura III, que tem a carga horária de 2h/aula semanais. Assim, o objetivo deste artigo é apresentar a proposta de leitura compartilhada e analisar como os estudantes interagiram e relacionaram as leituras

realizadas às situações vivenciadas por eles através de linguagem semiótica em grupos fechados do *Facebook*.⁷⁷

Quando se trata de práticas de leitura, as novas tecnologias podem favorecer o acesso às mais variadas manifestações da linguagem possibilitando que se trabalhe com a linguagem verbal e imagética em seu contexto natural e que as atividades escolares sejam de análise e reflexão sobre as práticas sociais. Na área das linguagens, o uso das novas tecnologias tem possibilitado a exploração de diversas estratégias de leitura e compartilhamento de experiências literárias.

De acordo com Sharples, Taylor e Vavoula (2005, p.4), é necessário que sejam feitas algumas indagações antes que a aprendizagem móvel seja implementada. Elas dizem respeito a validade do uso de novas tecnologias e garantem que as práticas não sejam apenas uma transposição de outras práticas para os recursos digitais por mero modismo ou tendência. São elas:

- A proposta é diferente significativamente de teorias atuais da sala de aula, local de trabalho ou de aprendizagem ao longo da vida?
- A atividade favorece a mobilidade dos alunos?
- Ela abrange tanto a aprendizagem formal quanto a informal?
- Traz em si a noção de aprendizagem como um processo construtivo e social?
- Essa proposta analisa a aprendizagem como uma atividade pessoal, somente mediada pela tecnologia?

Levando em consideração as averiguações de Sharples, Taylor e Vavoula, vimos a necessidade de pautar a proposta de leitura em uma perspectiva teórica, dando embasamento à ação. A fundamentação teórica precisava possibilitar que a prática de leitura fosse significativa aos estudantes, permitindo explorar as novas tecnologias de modo a favorecer a mobilidade. Também tivemos o cuidado que valorizasse os conhecimentos que os estudantes constroem fora do ambiente escolar onde foi aplicada, que levasse em consideração as necessidades do grupo de estudantes e, principalmente, que os temas abordados nos textos literários afetassem a cada um de algum modo. Desse modo, a Ecologia Linguística forneceu não só o aporte teórico

⁷⁷ Esta investigação foi desenvolvida durante a realização do Mestrado em Estudos da Linguagem na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) sob orientação do Prof. Dr. Rafael Vetromille-Castro. O que será apresentado neste artigo é parte dos dados obtidos com a pesquisa.

para a elaboração da proposta de atividade, mas de um currículo organizador dos objetivos do ensino, ao qual chamaremos de Currículo Ecológico de Língua e Literatura.

2 A ECOLOGIA LINGUÍSTICA

A perspectiva teórica que forneceu as bases para a criação da proposta de atividade dos Diários de leitura compartilhada foi desenhada por Leo Van Lier. O autor (2002, p.251) construiu o que chamou de “arcabouço semiótico-ecológico” fundamentado nas teorias de, entre outros, Bakhtin, Bronfenbrenner, Gibson, Peirce. Para Van Lier, a ecologia consiste em uma totalidade de interconexões entre organismos, o que dialoga com o que Edgar Morin, numa perspectiva complexa, propõe com a sua obra “A Religação dos Saberes”, quando recomenda a regeneração de uma cultura humanista para o enfrentamento das questões do século XXI.

A Ecologia, baseada na perspectiva dialógica de Bakhtin, propõe a construção de um currículo de ensino de língua que tenha a linguagem como um processo que se dá dialogicamente em um círculo concêntrico de forças centrípetas e centrífugas (BAKHTIN, 1981). Assim, havendo uma força que busca a ordem do sistema, desestabilizar esse sistema para agregar novas formas e significados requer a ativação das forças centrífugas de ação.

Desse modo, Van Lier propõe um currículo com o objetivo de promover o desenvolvimento de uma competência ecológica baseada em valores humanos. O currículo proposto por Van Lier (2014) observa as características da língua descritas por Bakhtin (1981) e é baseado em autonomia, autenticidade e consciência onde essas sejam as forças centrífugas obtidas através de um projeto linguístico contextualizado. O estudo da linguagem aqui se dá no sentido das “relações (pensamento, ação e poder) e não enquanto objetivos (palavras, sentenças e regras)” (VAN LIER, 2000, p.251).

A proposta de atividade pedagógica “Diários de leitura compartilhada”, a qual abordamos neste artigo, foi construída tendo como referência o Currículo AAA (*Awareness, Autonomy and Authenticity*) de Van Lier (2014, p. 41) que em português traduzimos por Currículo CAA (Consciência, Autonomia e Autenticidade). O currículo ecológico serviu como base para a construção do Currículo Ecológico de Língua e Literatura (CELL) que consiste na proposta de realização de atividades que estejam pautadas no desenvolvimento de consciência, autonomia e autenticidade.

Segue, na figura 1, a representação do conceito desenvolvido sobre o Currículo Ecológico de Língua e Literatura:

Figura 1: O Currículo Ecológico de Língua e Literatura



Fonte: Oliveira, 2017

As três etapas do currículo (consciência, autonomia e autenticidade) consistem em que, primeiramente, os estudantes precisam conhecer a proposta da atividade a ser desenvolvida, tomando ciência do objetivo da atividade como um todo. A segunda etapa configura o momento de realizar escolhas e adaptações ao que foi proposto, desenvolver em cada uma das partes da tarefa e decidir o caminho que irá percorrer para alcançar o objetivo. A terceira é aquela que consiste na ação propriamente dita. É quando os estudantes colocarão em prática o que planejaram.

3 DIÁRIOS DE LEITURA COMPARTILHADA

Os diários de leitura foram criados para acompanhar a leitura dos clássicos literários pertencentes ao pré-modernismo, que era o movimento literário que as turmas estavam estudando naquele momento. A proposta foi criada de acordo com o CELL e sua execução durou seis semanas. Os estudantes deveriam conhecer a proposta, organizarem-se em grupos, escolher a obra e planejar a leitura de modo que lessem um trecho a cada semana dentro do período estabelecido. Após criados os grupos de leitura no *Facebook*, cada um deveria compartilhar imagens ou vídeos sobre o trecho lido a cada semana de leitura. Aos colegas, por sua vez, caberia formular hipóteses sobre a que trecho da obra se referia a imagem postada e, por fim, o colega responsável por a criação deveria confirmar ou negar a hipótese dos colegas.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Para Lemke (2010), palavras e imagens ganham um significado novo e diferente de acordo com o contexto em que aparecem e uma não é a descrição da outra, mas forma parte do cenário textual do que se pretende comunicar. Segundo Lemke (2010), o texto não é a duplicação de uma imagem somente e ele nunca poderá dizer tudo o que a imagem diz:

Nenhum texto duplica exatamente o que uma figura significa para nós: texto e figura juntos não são duas formas de dizer a mesma coisa; o texto significa mais quando justaposto à figura, e da mesma forma a figura quando colocada ao lado de um texto. (LEMKE, 2010, p. 461)

Acrescentamos a essas ponderações a de que uma figura ganha significados diferentes quando atrelada a diferentes textos, como podemos ver na imagem abaixo na qual o estudante precisa dar conta de demonstrar algum trecho do primeiro capítulo do livro Triste Fim de Policarpo Quaresma, de Lima Barreto e escolhe representar a estante de livros de Policarpo, que ficava visível para a rua através da janela da sala, como está registrado nas interações transcritas abaixo:

Figura 2: A estante de Policarpo



Figura 3: A religião



A figura 3 é uma representação de “Os Bruzundangas” de Lima Barreto e é a foto da Igreja Cristo Rei da cidade de Charqueadas, Rio Grande do Sul, cidade onde vive a estudante

responsável pela postagem. Na imagem, ela representa o capítulo “A religião”, o que é facilmente identificado pelos colegas do grupo, como podemos identificar em seus comentários. Um dos participantes parece atribuir a facilidade em identificar a que se refere a postagem pelo tamanho do capítulo e a outra pelo conteúdo da imagem, como podemos observar abaixo:

Figura 4: Discussão sobre a imagem

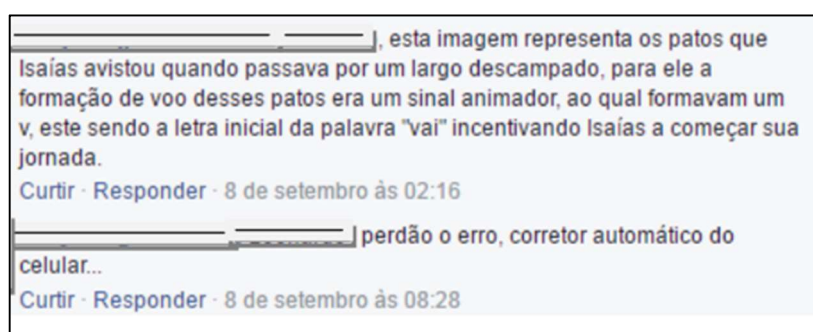


A igreja da cidade parece ganhar relevância e interpretação da passagem dos livro ganh novo significado a partir das leituras realizadas, o que corrobora com o pensamento explicitado por Van Lier no livro *The Ecology and Semiotics of Language Learning: a Sociocultural Perspective* (2004):

Quando estamos ativos em um contexto de aprendizagem, *affordances* tornam-se disponíveis para outras medidas. O mundo que nos rodeia revela a sua importância para nós e começa a oferecer *affordances* por causa de quem somos e o que estamos fazendo. Nós percebemos essas *affordances* e as usamos como material na tomada de significados. (VAN LIER, 2004, p. 62)

A tarefa aconteceu em seis semanas, na primeira semana das postagens, identificamos que alguns grupos escolheram a língua padrão para a realização da escrita nas interações, de acordo com o que se espera para as práticas de sala de aula - ambiente formal -, alguns até se desculpando por possíveis erros que pudessem cometer durante a escrita, conforme os trechos trazidos abaixo:

Figura 5: Norma culta no *Facebook*?



No decorrer das semanas, porém, identificamos que foram adaptando a linguagem e aproximando-a do que costumamos encontrar no ambiente da rede social onde foram realizadas as interações como podemos analisar na página a seguir:

Figura 5: Adaptando a linguagem ao meio



O que vem a corroborar com o que David Crystal (2011) apud Dudeney, Hockly & Pegrum (2016, p. 29), afirma:

No mundo multimídia, é impossível focar exclusivamente no elemento falado ou escrito, tratando tudo o mais como estando à margem - como extras não linguísticos. Todos os elementos se combinam em um único ato comunicativo e seus papéis conjuntos têm de ser levados em conta. (DUDENEY, HOCKLY & PEGRUM, 2016, p.29)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa experiência, a leitura deixou de ser um processo passivo, solitário e individual, pois, como vimos nas análises das interações, os estudantes tinham a oportunidade de dialogar e reformular trechos da obra junto aos seus colegas, de modo significativo. Cabe salientar que os jovens assumiram, nessa proposta, o protagonismo e a leitura passou a representar uma atividade coletiva, colaborativa e ativa, relacionada com o meio.

Também vale pensar que as postagens abordam elementos que não estão explícitos nos textos lidos, mas que formam parte da construção de sentido que fizeram a partir de suas

leituras. O poder sobre os textos deixou de estar somente nas mãos de quem os escreveu, mas também na dos estudantes que leram e deram novos significados para as histórias. O processo de semiose (construção de significado para a leitura realizada) pode ser avaliado não só nas manifestações verbais, mas também nas imagens compartilhadas.

Como vimos, o uso das novas tecnologias não serviu apenas para replicar tarefas já cristalizadas na escola, mas possibilitou aos estudantes e à professora uma nova experiência de (re)significação literária e estudo de língua materna de forma contextualizada. Os resultados evidenciam que os participantes vivenciaram uma experiência de (re)significação das obras lidas através de imagens e vídeos e que suas postagens abordaram elementos de seus cotidianos que formam parte da construção de sentido que fizeram a partir de suas leituras.

Apesar da proposta dos diários de leitura ter sido uma atividade relevante para a leitura dos clássicos literários, o Currículo Ecológico de Língua e Literatura (CELL) ainda precisa ser aprimorado e ampliado para outras práticas que privilegiem a transdisciplinaridade, como propõe Van Lier (2014) e também Edgar Morin (2013).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Volochinov. *Marxismo e filosofia da linguagem*, v. 11, 1981.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *Vários escritos*. 3. Ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos Digitais*. tradução Marcio Marcionilo. - 1.ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

LARSEN-FREEMAN, Diane; CAMERON, Lynne. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford Applied Linguistics. Oxford, UK: Oxford University Press, 2008.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em linguística Aplicada*, v. 49, n. 2, 2010.

MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. 11 Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

OLIVEIRA, Raquel Souza de. *Currículo ecológico de língua e literatura: o uso de tecnologias móveis para uma abordagem colaborativa*. 2017. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas.

SHARPLES, Mike; TAYLOR, Josie; VAVOULA, Giasemi. *Rumo a uma teoria da aprendizagem móvel*. Em: Procedimentos de m-Learning . 2005.

VAN LIER, Leo. *An ecological-semiotic perspective on language and linguistics*. In: KRAMSCH, C. *Language acquisition and socialization*. New York: Continuum, 2002. p.140-164.

_____. *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Springer Science & Business Media, 2004.

_____. *From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective*. In: LANTOLF, James P. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press, 2000. p. 245-259.

_____. *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. Routledge, 2014.

“FORA TEMER”: DESIGNAÇÃO E ACONTECIMENTO ENUNCIATIVO

Rejane Beatriz Fiepke Carpenedo (UFSM/CAPES)
Dra. Eliana Rosa Sturza (UFSM)

INTRODUÇÃO

Michel de Certeau afirmava que “A história dos rastros do homem através de seus próprios textos permanece em grande parte desconhecida”, o que equivale dizer que as palavras são constituídas de historicidade, e assim, carregam em si mais do que significados e sentidos estabilizados. Dessa forma, compreendendo que os sentidos não são fixos e que, conforme Guimarães (2002), cada enunciado é um acontecimento, instaurado em sua própria temporalidade, buscamos analisar como a designação Fora Temer é constituída de historicidade.

A partir de uma observação do cenário político atual é possível perceber uma série de polêmicas e ações por parte do governo federal que tem gerado uma grande insatisfação popular. Conforme pesquisa realizada pelo Instituto DataFolha⁷⁸ em setembro de 2017 o índice de aprovação do atual presidente, Michel Temer, é de apenas 5% da população, maior índice de reprovação presidencial já constatado na história brasileira desde a redemocratização. Estes fatos dialogam com a expressão que tomou todos recônditos da nação, ‘Fora Temer’, entendida, à luz da teoria da enunciação, na perspectiva da Semântica do Acontecimento, como uma designação, pois neste caso está designando um nome.

Deste modo, temos o objetivo de analisar o sintagma nominal Fora Temer para compreender como se constitui de historicidade e significa enquanto acontecimento enunciativo. Para tal, após percorrer os caminhos teórico-metodológicos adotados para este estudo, mobilizamos um corpus de imagens que apresentam a designação nos mais distintos contextos, não relacionados a posicionamentos político-ideológicos explícitos.

Também buscamos compreender a historicidade da designação por meio da história de presidentes brasileiros que antecederam Michel Temer, no intuito de traçar o percurso da palavra ‘Fora’ direcionada aos governantes. Deste modo, é possível mobilizar os sentidos que a designação traz em si e entender como as palavras agregam bagagens sócio históricas que as significam.

⁷⁸ <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2017/10/datafolha-reprovacao-temer-e-maior-desde-redemocratizacao.html>

Quando afirmamos que um enunciado produz significado no texto, compreendemos o texto como acontecimento enunciativo. Assim, a mesma palavra pode significar coisas diferentes em cada acontecimento enunciativo. A partir disso desenvolvemos este estudo.

DESIGNAÇÃO E ACONTECIMENTO: UMA PERSPECTIVA POLÍTICA

A Semântica do Acontecimento, que é a base deste estudo, assegura que a análise do sentido da linguagem deve estar inserido no estudo da enunciação, no acontecimento do dizer. Dessa forma, se acredita que o sentido da palavra não se reduz a um conceito, e também não é fixo. O sentido se constitui em cada enunciado, sempre em relação ao acontecimento em que funciona.

Sob a perspectiva da Semântica do Acontecimento, o acontecimento é descrito como “diferença na sua própria ordem” (Guimarães, 2002, p.12). E esta diferença na enunciação se dá a partir da temporalização: o acontecimento constitui uma temporalidade que não é cronológica, e sim simbólica. O acontecimento enunciativo está inscrito no interdiscurso, ou seja, na memória ideológica de sentidos, e assim instaura seu presente por meio da rememoração de um passado de enunciações, com o qual projeta um futuro de possíveis interpretações.

Conforme Guimarães (2002, p.16), este movimento é político, e se caracteriza na enunciação “pela contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos”.

Guimarães (2005), afirma que para que se tenha um acontecimento é preciso destacar dois elementos que são imprescindíveis para sua realização: a língua e o sujeito na constituição histórica do sentido. Além destes elementos, pode-se considerar também a temporalidade dos acontecimentos, que é um fator relevante para definir o sentido das formas e expressões e sugerir novos gestos de leitura e novas interpretações. Ressaltando que para que tenhamos um funcionamento discursivo, é fundamental que haja uma materialidade histórica do real, lendo em consideração o sujeito físico, que produz as enunciações, bem como, um sujeito que enuncia “afetado pelo simbólico e num mundo vivido através do simbólico”.

Assim, de acordo com Guimarães, o acontecimento instaura a sua própria temporalidade, e o sujeito do dizer não deve ser tomado como origem do tempo, mas pela temporalidade ao dizer. Deste modo, o próprio acontecimento é responsável pela temporalização, e não o sujeito.

A temporalidade é a representação de um presente que carrega em si uma latência de futuro, sem a qual não existe acontecimento de linguagem e nada é significado. A futuridade é

essencial para a projeção, e para que haja interpretação. O acontecimento só significa porque traz em si mesmo a projeção de um futuro. A partir desde presente e futuro, inerentes ao acontecimento, podemos afirmar que há um passado que permite que signifiquem, e que representa algo memorável.

Apenas há sentido e significado próprios do acontecimento em virtude da latência de futuro, pois a enunciação recorta um passado como sendo memorável, um acontecimento histórico marcante, que neste estudo refere-se à situação política do país Brasil, fruto de inúmeros acontecimentos precedentes. Guimarães (2005, p.12) destaca que “o acontecimento é sempre uma nova temporalização, um novo espaço de conviviabilidade de tempos, sem a qual não há sentido, não há acontecimento de linguagem, não há enunciação”.

O acontecimento em questão é especificado pela designação, e composto por um sintagma nominal: Fora Temer. Esta expressão só existe e produz sentido em decorrência da história que traz, e que a torna uma designação. Temer já existia, mas Fora Temer não é Temer, pois se constitui como um discurso externo em direção ao Temer, designando-o e qualificando-o. Guimarães (2005) comenta que

A designação é o que considero a significação de um nome enquanto sua relação com outros nomes e com o mundo recortado historicamente pelo nome. A designação não é algo abstrato, mas linguístico e histórico. Ou seja, é uma relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real. (GUIMARÃES, p. 54).

Assim, compreendemos que a designação, enquanto representação de uma temporalidade, e constituída de historicidade, produz sentidos a partir do contexto sócio-histórico e político em que se situa, levando em consideração o passado e projetando futuridade. Fora Temer não se configura em uma expressão isolada, mas enquanto remetida ao real carrega em si o recorte de um fato histórico, pois conforme Guimarães (2005) “um nome, ao designar, funciona como elemento das relações sociais que ajuda a construir e das quais passa a fazer parte”.

Com o pressuposto de que “a palavra faz a história” (Guimarães 2005), realizamos uma pesquisa paralela quanto à palavra Fora relacionada aos demais presidentes do país, e constatamos que a expressão tem designado diversas figuras presidenciais ao longo da história do país, sendo a primeira ocorrência registrada em uma manifestação público-partidária, sob os gritos e dizeres escritos de “Cai Fora Figueiredo”⁷⁹.

⁷⁹ <http://www.memorialdademocracia.com.br/publico/thumb/4721/740/440>

Sarney, Fernando Henrique Cardoso e Lula⁸⁰ também foram designados por “fora”, mas de modo mais restrito e sem muita repercussão midiática. No entanto, em 1992, a designação ganhou força relevante nas manifestações contrárias ao governo de Collor, e sob as cores de verde e amarelo os semblantes esbravejavam “Fora Collor”, que por fim desembocou no processo de impeachment. Vale ressaltar que todos os acontecimentos enunciativos designados por “Fora presidente” revelaram posicionamento político-partidário e ocorreram em atos e manifestos públicos.

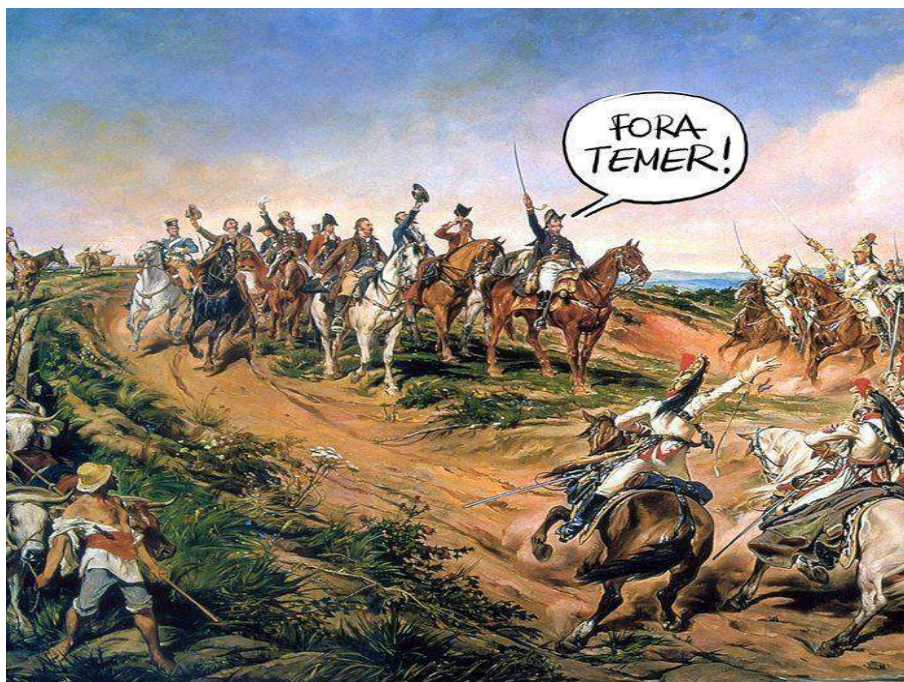
ANÁLISE

O corpus mobilizado para esta análise é constituído por três imagens que apresentam a designação Fora Temer nos mais distintos contextos. Optamos por evitar o uso de imagens oriundas de contextos político-partidários explícitos como forma de evidenciar a historicidade da expressão nos mais distintos âmbitos, considerando que ela tem se difundido amplamente.

a) Ressignificação de rememoração de uma data histórica

A primeira imagem foi obtida por meio da Fanpage do Facebook intitulada “Mais Geografia”, e foi publicada no dia 07 de setembro de 2017, dia em que se comemora a Independência do Brasil. A imagem, meramente ilustrativa, apresenta uma cena com inúmeros homens a cavalo de um lado do que seria o Rio Ipiranga e outros homens, também a cavalo, na margem oposta. O homem à frente do grupo, que simbolicamente remete a Dom Pedro I, levanta uma de suas mãos empunhando uma espada, e brada “Fora Temer”. No contexto da história tradicional, era de se esperar que a frase proferida fosse Independência ou Morte.

⁸⁰<http://g1.globo.com/Noticias/Politica/0,,MUL82958-5601.00.LULA+E+ALVO+DE+PROTESTOS+EM+CAPITAIS.html>



Disponível na Fanpage Mais Geografia, pelo link:

<https://www.facebook.com/muitomaisgeografia/photos/a.612109278933183.1073741827.612098042267640/1217765761700862/?type=3&theater>

Guimarães (2002, p.12) afirma que o “acontecimento enunciativo configura o seu presente pela rememoração de um passado de enunciações (os memoráveis), a partir dos quais projeta um futuro de interpretação”. Com isso, percebemos que a Imagem 1 traz a rememoração de uma data histórica, e por meio da designação “Fora Temer” ressignifica o acontecimento, instaurando a sua própria temporalidade, e produzindo sentidos em decorrência da sua inscrição no interdiscurso.

Neste acontecimento enunciativo, “Fora Temer” equivale à “Independência ou Morte” no século XIX, num desejo de liberdade para a nação, e fim da submissão à metrópole portuguesa. No século XXI, no contexto político e social atual, ressignificando a rememoração histórica, “Fora Temer” equivale a libertar-se de um governo que não agrada ao povo, mostrando rejeição à figura presidencial.

b) Especificação pelo espaço de enunciação

A Imagem 2 pertence a uma matéria jornalística da Revista Forum e consiste em uma fotografia. Conforme o texto **“indígenas trouxeram a frase ‘Fora Temer’ pintada no corpo durante uma cerimônia tradicional”, o que revela um acontecimento enunciativo com um espaço de enunciação distinto dos habituais em que se encontra a designação “Fora Temer”**.



Imagem Disponível na matéria jornalística da Revista Forum, no link: <https://www.revistaforum.com.br/2016/08/15/povos-indigenas-do-xingu-fazem-protesto-contratemer-em-ritual/>

Esperam-se posicionamentos de ordem política em ambientes como manifestações, espaços públicos e geralmente em eventos agendados para tal fim. Desse modo, torna-se inesperado o protesto inscrito em um espaço tão oposto, e um contexto sócio-histórico que por tradição não se envolve significativamente em acontecimentos políticos.

De acordo com Guimarães (2002)

Os espaços de enunciação são espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços “habitados” por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer. (GUIMARÃES, 2002, p. 18).

Assim, temos a especificação pelo espaço de enunciação, que são as costas de um índio. Este espaço, tomado pelo acontecimento enunciativo, agrega os sentidos de desprezo e reprovação pelo presidente, demonstrando a sua não-aceitação pelo povo indígena.

Na Imagem 2 há efeitos de sentido decorrentes da observação de dois espaços marcantes: o espaço físico, aldeia indígena; e o espaço simbólico como produção de sentido,

que são as costas do índio. Em um momento tradicional da cultura, a prática de rituais, a designação “Fora Temer” reforça os sentidos de rejeição pelo povo nativo.

c) Designação por antonímia

A terceira imagem também é uma fotografia em um contexto que se tornou notícia, no site Brasil 247, por ser inusitada. Em um muro de um cemitério alguém escreveu “Entra Temer”.



Protesto em muro de cemitério, disponível no link: <https://www.brasil247.com/pt/247/brasil/292882/Em-protesto-inusitado-funcion%C3%A1rio-de-cemit%C3%A9rio-escreve-'entra-Temer'.htm>

Essa designação possui seu funcionamento semântico por antonímia do ‘fora’, pois quando todos proferem “Fora Temer”, ela diz “Entra Temer”, como movimento contrário, porém, mantém os mesmos sentidos, reforçando-os. Se mantém o mesmo discurso de reprovação em relação ao presidente, mesmo com o ‘fora’ modificado, a posição do sujeito e a relação com a história seguem iguais.

A posição enunciativa permanece a mesma, pois a posição social e política do enunciador continua sendo de reprovação e resistência. Desse modo, há um jogo de linguagem, em que o uso de um termo oposto mantém os sentidos de reprovação como objeto. O enunciador diz de modo diferente, mas diz o mesmo, mantendo uma relação semântica muito forte de não aceitação de Temer como presidente.

A designação ‘Entra Temer’, no muro do cemitério é mais impactante do que dizer ‘Fora Temer’ em qualquer outro espaço social, pois remete à morte, enquanto o ‘Fora’ se detém em pedir que desocupe a cadeira presidencial. Neste caso, ‘Entra’ é o extremo de ‘Fora’.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo consistiu em uma análise da designação ‘Fora Temer’ no intuito de compreender o seu funcionamento como acontecimento enunciativo em sua relação com a

história. Designar é dar uma especificidade para algo que já existe, assim, sabe-se que Temer existe, mas ‘Fora Temer’ não é Temer, e sim um discurso externo para ele, que o designa, qualificando-o.

Sabendo que a história é constitutiva da língua, o ‘Fora Temer’ apresenta historicidade. A história está inserida nessa designação. ‘Fora Temer’ não existia antes de Temer ter chegado ao poder pelo processo de Impeachment. Desse modo, existe um acontecimento na história, em que tudo que vem antes desse momento histórico é um Temer vice-presidente de pouca visibilidade, e tudo que vem depois é ‘Fora Temer’.

Assim, a análise da designação nos mais diversos contextos equivale a uma análise histórica, uma vez que o acontecimento enunciativo implica historicidade. ‘Fora Temer’ não é apenas uma posição ideológica, mas uma conjuntura alinhada de reprovação, como demonstram as pesquisas.

A partir deste estudo, observamos que as diferentes posições dos sujeitos reforçam a expressão enquanto acontecimento enunciativo, bem como, se mantém os sentidos de reprovação, resistência e não aceitação. Também, analisamos uma ocorrência de designação por antonímia, em que se mantém e reafirmam os sentidos da expressão original.

REFERÊNCIAS

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas, SP: Pontes, 2a edição, 2005.

_____. *Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano*. Letras nº26, Língua e Literaturas: Limites e Fronteiras.

_____. *Espaço de enunciação, cena enunciativa, designação*. Laboratório Corpus: UFSM, Jan./mar 2014.

GUIMARÃES, E. *Semântica do Acontecimento*. Campinas: Pontes Editora, 2002.

Memorial da Democracia. Disponível em: <http://www.memorialdademocracia.com.br/publico/thumb/4721/740/440>. Acesso em: 15/10/2017.

HOUELLEBECQ: CONVERSÃO E SUBMISSÃO

Dr. Régis Mikail Abud Filho (Paris-Sorbonne)

Para Marco, in memoriam

Mais seule la littérature peut vous donner cette sensation de contact avec un autre esprit humain, avec l'intégralité de cet esprit, ses faiblesses et ses grandeurs, ses limitations, ses petitessees, ses idées fixes, ses croyances, avec tout ce qui l'émeut, l'intéresse, l'excite ou lui répugne. Seule la littérature peut vous permettre d'entrer en contact avec l'esprit d'un mort, de manière plus directe, plus complète et plus profonde qui ne le ferait même la conversation avec un ami – aussi profonde, aussi durable que soit une amitié, jamais on ne se livre, dans une conversation, aussi complètement qu'on ne le fait devant une feuille vide, s'adressant à un destinataire inconnu. Alors bien entendu, lorsqu'il est question de littérature, la beauté du style, la musicalité des phrases ont leur importance ; la profondeur de la réflexion de l'auteur, l'originalité de ses pensées ne sont pas à dédaigner ; mais un auteur c'est avant tout un être humain, présent dans ses livres, qu'il écrive très bien ou très mal en définitive importe peu, l'essentiel et qu'il écrive et qu'il soit, effectivement, présent dans ses livres [...].

Michel Houellebecq, *Soumission*, p. 13

A respeito de *Submissão*, romance de Michel Houellebecq publicado em 7 de janeiro 2015 – dois dias antes do atentado ao jornal satírico Charlie Hebdo, assumido pelo autoproclamado “Estado islâmico” – muito se falou a respeito do terrorismo na França e da obra do autor. Naquela ocasião, o jornalismo literário francês comentou quase exclusivamente o contexto político no romance. Não raro tendeu-se a associar diretamente ao autor o ponto de vista do narrador e protagonista de *Submissão*, François, o acadêmico indiferente que protagoniza este romance de antecipação. Houellebecq viu-se cercado de perguntas a respeito da questão do poder islamista na França, tendo de responder pelos posicionamentos abertamente islamofóbicos das personagens de seus romances precedentes. Curiosamente, o autor se viu em uma situação na qual a ficção se tornava realidade, não apenas no campo político, mas também literário, notadamente na (con)fusão entre autor, narrador e personagem.

O aspecto propriamente literário foi pouco comentado pela crítica. Cabe ressaltar que *Submissão* é um romance mais sobre a falta de espiritualidade do que propriamente sobre

espiritualidade, seja ela católica ou islâmica; um romance que ressalta a possibilidade – no caso a impossibilidade – de conversão mais do que a fé islâmica em si. As conjecturas de François ao discutir a fictícia política islamizante na França de um futuro próximo se manifestam de maneira bastante irônica. Esta ironia se estende, como indicamos, ao próprio estilo narrativo do narrador em primeira pessoa, oposto ao de Huysmans, escritor francês do século XIX, que desempenha um papel fundamental na narrativa.

Uma suposta “falta de estilo” na narrativa de Houellebecq – que na verdade poderia ser melhor expressa como um estilo *plat* (“chato”, “raso”) –, convida a uma interpretação de tal aspecto como oposto ao estilo ultra-curado de Huysmans. Não se pode considerar *Submissão* separadamente da figura espectral de Huysmans, de quem o autor Houellebecq e o personagem François são ávidos leitores. Por isso, parece fundamental levar em conta o conteúdo em conformidade com o estilo simples e moroso, aspecto que ainda não foi suficientemente abordado nas críticas a *Submissão*.

Não se trata de elencar nem de comparar as obras de Huysmans às de Houellebecq, mas de interpretar a “falta de estilo” em *Submissão* como radical e propositalmente oposta ao estilo huysmansiano. Uma reflexão análoga pode ser feita a respeito das respectivas conversões: a da personagem François, de um lado, e, do outro, a de Huysmans e seu personagem Durtal. Em *Submissão* a conversão de François é descrita com humor glacial e cínico. Diretamente associada à ideia de submissão, ela é inseparável do sentimento de tédio, central em ambos autores. Já na obra de Huysmans, a conversão implica um processo de questionamento estético e espiritual.

Acadêmico de excelência, autor de uma elogiada tese intitulada *Huysmans e a saída do túnel* e escritor de artigos “claros, incisivos, brilhantes” (HOUELLEBECQ, 2015, p.47), em seus próprios dizeres, é preciso desde já observar que François faz algumas considerações sobre Huysmans não tão inovadoras. Defendida em 2007 no romance que se passa por volta de 2022, a tese de François lança a ideia, longe de ser original, segundo a qual Huysmans sempre permaneceu um naturalista, mesmo após sua conversão ao catolicismo. Outra análise lançada por François no romance, tampouco nova, é a de que Huysmans utilizava não exatamente neologismos, mas termos do vocabulário técnico de artistas e artesãos ou palavras regionais (HOUELLEBECQ, 2015, p.31).

Despedindo-se do doce-amargo da vida de doutorando, François é convidado a dar aulas na Sorbonne e a entrar no mundo de trabalho. Desde o início da narrativa, o leitor toma conhecimento do tédio mórbido de François e de seu objeto de estudo: a literatura francesa do século XIX e Huysmans especificamente. Ao falar da situação da literatura, a ironia da

desesperança faz-se presente. A literatura, sobre a qual François faz algumas belas considerações não desprovidas de cinismo (HOUELLEBECQ, 2015, p.13, p.67), é justamente vista como um produto, um “*plus*” complementar para um emprego rentável, em suma, algo secundário nos meios comerciais de alto luxo pela sociedade contemporânea (HOUELLEBECQ, 2015, p.17). As cenas de uma Sorbonne, cujo curso de Letras, esparsamente frequentado, constitui-se em grande parte por sérias e silenciosas estudantes estrangeiras (HOUELLEBECQ, 2015, p.27), por exemplo, não são tão fantasiosas.

Particularmente saborosa e potencialmente realista é a cena em que François narra uma aula que está prestes sobre Jean Lorrain, amigo e autor contemporâneo de Huysmans, a mulheres de burcas. A rápida passagem sobre Lorrain em *Submissão* é cômicamente narrada: três jovens muçulmanos estão bloqueando a entrada da sala de François. Eles vieram apenas visitar suas irmãs, para “ver se elas estão bem”. As burcas com grades que escondem os olhos cobrem as “irmãs”. Nada de estranho para os “irmãos” que as vieram saudar e que no fim lhes autorizam assistir a aula, não fosse o tema que ignoram: o escritor homossexual, boêmio, viciado em éter e morfina que foi Lorrain (HOUELLEBECQ, 2015, p.32-34). O humor aqui está claro no papel secundário e pouco importante da literatura, cada vez menos conhecida e estudada. Esse breve episódio de *Submissão* convida a uma interpretação da ironia houellebecquiana a respeito da literatura, de sua função na sociedade atual, espelhada no estilo vagaroso do romance que parece dialogar com certos textos de Huysmans. Como François é um acadêmico especialista em Huysmans, parece, portanto, pertinente situar brevemente (e de modo não exaustivo) a vida e obra deste autor, do qual apenas *Às avessas* foi traduzido no Brasil, antes de tratarmos *Submissão*.

Nascido em 1848, Joris-Karl Huysmans foi profundamente marcado pelo naturalismo de Zola até a publicação de *Às avessas*, em 1884. Neste romance, sem dúvida o mais conhecido do autor, Huysmans se posiciona contra os preceitos naturalistas. Embora esteja *às avessas* do naturalismo, como o título sugere, seu procedimento é curiosamente naturalista ao questionar sua própria essência. Des Esseintes, o dândi protagonista de *Às avessas*, aventura-se em um isolamento da vulgaridade mundana, em busca de uma “Tebaida refinada”, na qual procura criar novas sensações estéticas e expõe amplas reflexões ensaísticas sobre arte e literatura. O esteta solitário, em sua malfadada empreitada, acaba se convertendo ao catolicismo. Sem saída, afirma ter sido obrigado a escolher entre a boca de uma pistola e a cruz. Escolheu a religião. Depois de *Às avessas*, Huysmans publicou *En rade*, em 1887. Abrimos aqui breves parênteses a Houellebecq e *Submissão* antes de prosseguirmos com Huysmans.

A respeito de *En rade*, François, observa que Huysmans, “ancorado” – aliás esta foi uma das traduções em português europeu para *En rade* –, não seria capaz de criar outra obra-prima como *Às avessas*. De acordo com a observação pertinente de François, além de reveladora para compreender *Submissão*, Huysmans compõe *En rade* de maneira decepcionante em um romance justamente sobre a decepção. Ora, qual alternativa possível, pergunta-se François, depois da publicação de um romance de tamanha envergadura como *Às avessas*? Tal análise é fundamental para compreender as questões suscitadas pelo estilo do próprio romance *Submissão*.

Voltemos a Huysmans: alguns anos depois de *En rade*, em 1891, publica *Là-bas*, no qual introduz o herói Durtal, espécie de alter-ego do próprio autor *a caminho* de sua conversão ao catolicismo. Durtal, assim como o próprio Huysmans, após uma breve mas traumatizante incursão nos meios satânicos e ocultistas de Paris do final do século XIX, dá início a um processo de conversão lento, reflexivo e doloroso. Posteriormente publica em *En route* (1895), romance de pouca ação e muitas reflexões acerca do sentimento religioso, da arte cristã medieval, sublime, em oposição ao catolicismo mitigado e de mau gosto dos católicos do século XIX. Em *En route*, trata-se principalmente da dor causada pelo sentimento de conversão. Sabemos que a estética cristã desempenha um papel fundamental na fé de Huysmans/Durtal; a própria natureza de sua conversão é questionável. Enfim, se a Huysmans, fortemente marcado pelo apreço à arte cristã, converte-se ao cristianismo, aquela do personagem Houellebecq é impulsionada à força, como se fosse uma última opção, uma escolha conveniente marcada pela indiferença.

A “submissão” que intitula o livro de Houellebecq se refere ao islamismo, rimando sonora e conceitualmente com *conversão* ou, no caso de François, “resignação”. A primeira página de *Submissão* contém uma epígrafe de Huysmans, citação extraída de *En route*, na qual o autor comenta justamente a efemeridade do sentimento de pertencimento à religião católica e à impossibilidade de sentir-se parte dela:

Eu bem deveria me ocupar em rezar, se diz ele [Durtal]; melhor teria sido isso do que divagar no vazio desse modo, sobre uma cadeira; mas rezar? Eu não tenho o desejo; eu sou assombrado pelo catolicismo, excitado por sua atmosfera de incenso e de cera, eu erro ao redor dele, tocado por suas preces até as lágrimas, espremido até a medula por suas salmodias e por seus cantos. Estou bastante desgostoso com minha vida, bastante cansado de mim, mas daí então levar uma outra vida... é tão distante! E depois... e depois.... se eu estou comovido nas capelas eu volto a ficar *desemocionado* e seco a partir do momento em que saio delas.⁸¹ (HOUELLEBECQ, 2015, p.9)

⁸¹ (“J’aurais bien dû tâcher de prier, se dit-il; cela eût mieux valu que de rêvasser dans le vide ainsi sur une chaise; mais prier? Je n’en ai pas le désir;”

Não se trata propriamente de conversão em *En route*, tampouco em *Submissão*. No romance de Huysmans são representadas as mazelas da conversão, debates teológicos e as aflições de Durtal por um sentimento religioso do qual ele não está seguro. A questão da fé em *Submissão*, portanto, corresponde em parte a esse sentimento de conversão, à impossibilidade de comoção espiritual – sentimento que em François chega ao extremo. Para ele, embora não de todo convencido, o Islã tem um frescor que o cristianismo perdeu; é a religião que conseguirá permanecer. Se Durtal e Huysmans encontraram a salvação na conversão ao catolicismo, ou na intensão desta conversão, para François, ao contrário, a religião católica lhe parece inviável na sociedade francesa de meados do século XXI: “[...] a Igreja católica tornou-se incapaz de se opor à decadência dos costumes. De rejeitar, claramente, vigorosamente, o casamento homossexual, o direito ao aborto e o trabalho das mulheres” (HOUELLEBECQ, 2015, p.275-276)⁸².

Ao analisar a sociedade de seu tempo, François vê na rejeição do ateísmo e do materialismo uma potencial união entre islâmicos e tradicionalistas franceses. Ele desconsidera o catolicismo, e vê nos católicos atuais uma imagem do ridículo, uma crença no impossível, em uma crítica em parte próxima àquela que Huysmans lançou à sociedade de seu tempo. Mas se Huysmans desprezava o catolicismo mitigado, tanto quanto o materialismo e o positivismo do século XIX, isso não o impediu de se converter ao catolicismo.

A ironia do romance de Houellebecq, melancólica e fria, é coroada com a conversão de François. Junto a ela, aparecem personagens mais ou menos impossíveis, como o cínico e oportunista Rediger, reitor da Sorbonne islamizada e recém-convertido ao Islã. Autor de uma tese medíocre sobre Nietzsche, apologista da religião islâmica e contrário ao catolicismo, Rediger diz a François que vê na Crucificação de Cristo uma “falta de gosto” (HOUELLEBECQ, 2015, p.272), erro que segundo ele o Islã não cometeu (HOUELLEBECQ, 2015, pp.260-261). Aqui, o especialista em Huysmans, François, concorda passivamente com ele, incapaz de se deixar convencer, por exemplo, pela a fascinação laudatória de Huysmans acerca da pintura de Matthias Grünewald representando a Crucificação de Cristo, uma imagem crua de um Paraclete

je suis hanté par le catholicisme, grisé par son atmosphère d'encens et de cire, je rôde autour de lui, touché jusqu'aux larmes par ses prières, pressuré jusqu'aux moelles par ses psalmodies et par ses chants. Je suis bien ³⁸² dégoûté de ma vie, bien las de moi, mais de là à mener une autre existence il y a loin!

Et puis... et puis... si je suis perturbé dans les chapelles, je redeviens inénu et sec dès que j'en sors.”)

HUYSMANS, 1896, p.25, cit. in HOUELLEBECQ, 2015, p.9. Grifo nosso. Optamos por traduzir “inénu”, termo inexistente em francês, por outro neologismo calcado sobre o de Huysmans: “desemocionado”.

⁸² “[...] l'Église catholique [est] devenue incapable de s'opposer à la décadence des mœurs. De rejeter nettement, vigoureusement, le mariage homosexuel, le droit à l'avortement et le travail des femmes [...]” (pp. 275-6).

purulento, cheio de vermes e extremamente humano. Entretanto, François não é totalmente insensível ao sentimento religioso, nem ao cristianismo, a exemplo da cena da Virgem de Rocamadour (HOUELLEBECQ, 2015, p.167). Se uma simpatia de potencial levemente conversor é despertada em François, ela se esvai, efêmera, à medida que ele entra no estacionamento ao sair da igreja:

Bien autre chose se jouait, dans cette statue sévère, que l'attachement à une patrie, à une terre, ou que la célébration du courage viril du soldat; ou même que le désir, enfantin, d'une mère. Il y avait là quelque chose de mystérieux, de sacerdotal et de royal que Péguy n'était pas en état de comprendre, et Huysmans encore bien moins. Le lendemain matin, après avoir chargé ma voiture, après avoir payé l'hôtel, je revins à la chapelle Notre-Dame, à présent déserte. La Vierge attendait dans l'ombre, calme et immarcescible. Elle possédait la suzeraineté, elle possédait la puissance, mais peu à peu je sentais que je perdais le contact, qu'elle s'éloignait dans l'espace et dans les siècles tandis que je me tassais sur mon banc, ratatiné, restreint. Au bout d'une demi-heure je me relevai, définitivement déserté par l'Esprit, réduit à mon corps endommagé, périssable, et je redescendis tristement les marches en direction du parking (HOUELLEBECQ, 2015, p. 170)⁸³

Se o cristianismo é visto com ceticismo em *Submissão*, a moral islâmica tampouco é poupada de um certo deboche, a exemplo da visão caricatural quando da mesma visita de François à casa de Rediger. O narrador é recebido por uma adolescente seminua e sem véu, que procura se esconder ao perceber seu deslize. Rediger, ao reconhecer o talento de François, propõe-lhe, em vez de demiti-lo e compensá-lo com de uma gorda pensão vitalícia, uma cadeira na universidade sob condição de se converter ao islamismo. Ademais, o reitor lhe promete incumbir a curadoria das obras completas de Huysmans nas prestigiosíssimas edições Pléiade. A conversão de François parece coincidir aqui com sua resignação.

O medo de uma precoce vida de aposentado parece evocar a novela *La retraite de M. Bougran* (1888, publicada postumamente em 1964), de Huysmans, na qual narram-se as desesperanças da vida de um funcionário público recém-aposentado. No entanto, o texto huysmansiano não é diretamente mencionado. Outra referência implícita – à hagiografia *Sainte Lydwine de Schiedam* (1901) de Huysmans – é vagamente evocada na passagem em que dores excruciantes acometem François, sintomas de uma doença de pele cujos males lembram às inenarráveis dores sofridas pela santa holandesa. Por esses motivos, as referências aparentemente anódinas de Houellebecq a Huysmans desempenham uma função no romance de um certo assombro deste autor do século XIX e seu estilo – amplamente mencionados e contudo ausentes – em *Submissão*. Houellebecq, embora retome certos tópicos huysmansianos,

⁸³ (p. 170).

o realiza em uma narrativa bem menos cinzelada e curada, além de representar uma conversão longe de ser espiritual.

Portanto, os temas centrais de *Submissão*, além do cenário político desesperador do qual muito se falou (bastante análogo, aliás, de um possível caso brasileiro vindouro), parece ser a falta de espiritualidade e a impossibilidade de se ater a uma crença, donde o tédio desesperador de François. O leitor de *Submissão* aproxima-se empaticamente dessa personagem através de um “humor generoso”, notado pelo próprio François, que atribui essa expressão a André Breton (HOUELLEBECQ, 2015, p.15). As características de François, entretanto, parecem pender muitas vezes ao sentimento de antipatia, causada pelo exagero de cinismo, por exemplo, em suas declarações machistas.

É principalmente o sentimento de tédio que une autores e personagens: François a Durtal, Houellebecq a Huysmans. A conversão de François difere daquela de Huysmans e de Durtal porque é movida por oportunismo cínico, e não impulsionada pela arte cristã, como em Huysmans. E no entanto ambas repousam sobre um questionamento, seja ele válido ou não, a respeito da fé. Além disso, se os últimos anos do século XIX têm muito em comum com nossa atualidade e com o futuro próximo de *Submissão*, há mais uma diferença entre François e Huysmans a ser apontada: o anti-herói de Houellebecq, apesar de indiferente, não consegue deixar de pensar em política (HOUELLEBECQ, 2015, p.138). *Submissão* trouxe à tona o debate sobre a discussão religiosa, notadamente a possibilidade de um regime político islâmico na França em um futuro bem próximo. Ali, Ben Habbas, líder da Fraternidade Muçulmana é o candidato eleito que, segundo o narrador é simpático como um “*épicier*” de bairro, beneficiou-se da meritocracia republicana. (HOUELLEBECQ, 2015, p.108). Contrariamente às aporias que impossibilitam a subida de Le Pen ao poder (HOUELLEBECQ, 2015, p.103), François afirma que não há diferenças econômicas entre a esquerda e a Fraternidade Muçulmana, embora haja dificuldades de negociação. Já Huysmans, indiferente à vida política e na contracorrente dos eventos turbulentos de sua época (por exemplo, o combate do laicismo republicano e do positivismo à Igreja católica), quase nada escreveu acerca da política. Preferiu retratá-la em pano de fundo, em romances como *L'Oblat*, no qual a expulsão das ordens monásticas pelos republicanos é tratada com um humor frio a respeito da desesperança e do tédio de viver.

Seria assim anedótica e inútil a presença de Huysmans em *Submissão*? François parece atestar e corroborar as “conclusões desabusadas” (HOUELLEBECQ, 2015, p.114) deste autor – paradoxalmente tão presente e tão ausente do romance – sobre assuntos como as mulheres, a vida em casal e a comida, ainda válidas em nossa época? Como entender a ideia de submissão? No romance de Houellebecq, Rediger, lança a seguinte ideia que, segundo ele, “espantaria seus

correligionários muçulmanos“: a felicidade residiria “na submissão da mulher ao homem e na submissão do homem a Deus”. Sob o aspecto religioso, a julgar pelo discurso vagamente nietzscheano e oportunista do reitor, a ironia deliberada parece imperar em *Submissão*, tanto em seus personagens quanto na expressão do estilo moroso e prosaico do romance, adequado à personalidade do narrador François.

Essa submissão da mulher ao homem atende a uma certa nostalgia que François exprime a respeito das mulheres dedicadas à vida em casal em explícita alusão ao romance *En ménage* (1881), de Huysmans, romance que questiona a vida conjugal. Nele, a personagem André se conforma em levar uma vida de casal não necessariamente feliz (essa é a seu ver uma obsessão dos consumistas), mas que lhe permitisse usufruir das vantagens, sobretudo culinárias, proporcionadas por sua mulher, Jeanne. As últimas considerações de François evocam, de fato, o tal “humor generoso“ das últimas páginas de *En ménage*. François chega inclusive a comparar o fracasso do casamento como instituição às mulheres *pot-au-feu* e seu cuidado com o marido, a alimentação e as tarefas domésticas. De acordo com ele, o individualismo é a causa do fracasso do casamento como instituição, afirmando que, os casais da época de Huysmans, embora não exatamente felizes, tinham relações mais duradouras. Resta ao personagem de *Submissão* a esperança de um casamento confortável e conveniente em um contexto islâmico, tão diferente embora essencialmente tão próximo daquele de Huysmans.

Aliás, a alimentação em *Submissão* evoca direta e até exageradamente a mesma presença da comida na literatura de Huysmans. Como ler as longas e morosas menções de cardápios de sushi, comidas indianas para micro-ondas, as combinações estapafúrdias de sucos em shoppings e os jantares na casa de Marie-Françoise, sua colega universitária? A presença da comida em *Submissão*, os jantares em que se discute as incertezas das eleições francesas em meio a pratos árabes; tudo isso evoca os longos debates dos quais participa Durtal durante os jantares na casa do tocador de sinos Carhaix, onde sua mulher prepara pratos tipicamente franceses. A representação da comida em *Submission* menciona inclusive diretamente as deambulações da personagem Folantin em Paris na longa novela *À vau l'eau* (1882).

Palimpsesto da escrita huysmansiana, onde há pouca ação e muitos diálogos sobre ideias, essas passagens, aparentemente anedóticas, parecem evidenciar um estilo didático e expositivo de representar debates, presente na obra de Huysmans. Mas sua presença e o estilo mais ou menos *wikipedico* de *Submissão* não consistiriam em uma ironia, precisamente na ironia de um personagem, François, obcecado por Huysmans?

De acordo com suas considerações finais antes da conversão ao Islã, a submissão de François, consequência desta conversão, consiste, como vimos, em uma submissão dele a Deus

(como diz Rediger) e também em uma promessa de mulheres submissas a ele, François. A conformidade à submissão, a resignação-conversão islâmica de François está fundada sobre uma crença na nostalgia do patriarcalismo que, para François, ao contrário de novas categorias sociológicas escravas do consumismo, tem, ao menos, o mérito de existir.

Enfim, a tal “submissão” poderia se estender também ao aspecto literário, ou seja, François e Houellebecq submissos a Huysmans, *sobre* o qual escrevem sem preservar, no entanto, o estilo refinado do autor? A respeito da submissão e da conversão, o que poderia ser interpretado como imitação desastrada e leitura rasa de Huysmans da parte de Houellebecq, parece apontar mais para uma conformidade da ironia de Houellebecq em segundo grau. Tal ironia repousa não na paródia, procedimento que consiste no exagero visível do estilo de um certo autor, mas justamente no contrário. É o estilo prosaico, pouco inventivo, de ritmo e léxico tão diferentes daqueles utilizados por Huysmans que marca *Submissão*. Ali se encontra a ironia através da inversão do estilo de Huysmans e da natureza da conversão, bem como do próprio conceito de submissão: uma submissão de ordem literária.

DOMESTICAÇÃO E ESTRANGEIRIZAÇÃO DA POESIA MODERNISTA NA ANTOLOGIA *LA POÉSIE DU BRÉSIL* (2012)

Ma. Rosalia Rita Evaldt Pirolli (UFPR/CAPES)

1 A LITERATURA BRASILEIRA TRADUZIDA NO SISTEMA CULTURAL FRANCÊS

As relações culturais entre Brasil e França não são recentes, datando da época das ocupações coloniais. Apesar de Carelli (1994) afirmar que esses países desenvolveram um laço atípico, que não foi desenvolvido a partir do par habitual metrópole e colônia, as relações entre Brasil e França foram, desde sempre, marcadas por um forte vetor hierárquico: enquanto as manifestações artísticas e intelectuais francesas eram uma referência incontornável para a vida cultural brasileira, constituindo uma fonte importante de inovação (cf. Even-Zohar, 2013), no sentido oposto persistiam representações ligadas a um imaginário exótico, tropical, que restringia aquilo que circulava efetivamente no sistema cultural francês. Essa relação assimétrica torna-se ainda mais evidente quando observamos os números e as informações relacionadas à tradução de obras brasileiras no sistema cultural francês.

Michel Riaudel (2005, p. 22), no prefácio do catálogo *France-Brésil*, retrata o caminho da literatura brasileira traduzida na França: a primeira tradução de um livro brasileiro é publicada em 1820, sessenta anos antes da primeira tradução na Inglaterra; até a Primeira Guerra Mundial, traduzia-se em média um título a cada dois anos; no período entreguerras, passa-se a um título por ano; a partir dos anos 1950, ocorre uma intensificação na tradução de títulos brasileiros⁸⁴, culminando, nos anos 2000, com uma vintena de livros traduzidos anualmente.

Apesar do aparente bom resultado expresso pelos números, Riaudel explica que esse quadro deve ser lido com cautela. Embora possamos perceber um aumento no número de traduções de títulos brasileiros, ele ainda é bastante reduzido em comparação com outras literaturas traduzidas no mundo francês. A título de comparação, esse pesquisador menciona que, em 1994, foram publicados aproximadamente 3000 romances inéditos na França, sendo

84 Essa lacuna deixada por Riaudel, entre os anos 1950 e 2000, é preenchida por Torres (2014). Segundo essa pesquisadora, na década de 1970 foram traduzidos e publicados 17 romances brasileiros na França, 63 na década seguinte e 70 durante os anos 1990.

que metade era composta por títulos estrangeiros. Porém, nesse conjunto, constavam apenas 14 títulos brasileiros, contra 1347 anglo-americanos, 89 germânicos e 58 hispânicos.

Uma série de fatores parece ter contribuído para a intensificação no número de traduções da literatura brasileira na França. Na década de 1950, Roger Caillois criou a coleção *Croix du Sud*, na editora *Gallimard*, que ajudou a perpetuar a fama de Jorge Amado e a fixar a imagem de um Brasil nordestino, reforço evidente da representação corrente do exotismo, reforçada pelos relatos dos viajantes europeus entre os séculos XVII e XIX. Em 1987, o Ministério da Cultura francês promoveu o evento *Belles Étrangères*, consagrado à literatura brasileira. Em paralelo, na década de 1980, ocorreu uma grande movimentação em relação às traduções de literatura brasileira: Marie-Hélène Torres (2011) localiza duas novas traduções de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis – em 1983, pela *Métailié* e em 1989, pela *Albin Michel* –, uma nova tradução de *Memórias póstumas de Brás Cubas*, em 1989, também pela *Métailié*; Lúcia Cherem (2013) aponta que a primeira tradução de *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, sai em 1984, e a de *Laços de família* em 1989, ambas pela Editora *des femmes*.

Além disso, alguns eventos específicos contribuíram igualmente para fomentar a tradução e a leitura de literatura brasileira na França: as duas edições do Salão do Livro em Paris, em 1998 e em 2015. Todo esse cenário colaborou para que, entre 2000 e 2013, tenham sido traduzidos (cf. SPÉZIA, 2015), 193 títulos de literatura brasileira na França. Desse total, 148 títulos eram de prosa contra 38 de poesia. Embora possamos apontar um sutil aumento no interesse pela literatura brasileira nesse sistema cultural, a poesia, que é o objeto desse artigo, ocupa uma posição ainda mais periférica, seja em termos numéricos absolutos ou em condições de circulação. Segundo Karla Spézia, para compreendermos esse lugar duplamente à margem da poesia brasileira traduzida na França:

[...] é importante ressaltarmos a relação entre tradução/publicação de poesia na França e o perfil das editoras envolvidas. Percebemos que as características da maioria dessas editoras variam entre: ter uma proposta não comercial, ser independente, ter uma política editorial mais inclinada à publicação de poesia. (SPÉZIA, 2015, p. 61).

Observando o levantamento realizado por Spézia (2015, p. 93), podemos constatar que, de fato, a publicação de poesia brasileira na França encontra-se na mão de pequenas editoras, como *Al Dante*, *Arfuyen*, *Caractères*, *La différence*, *La main courante*, *Presses du réel*. Dentre elas, temos o caso excepcional da *Chandeigne*, editora especializada em literaturas em língua portuguesa. Entre 2000 e 2013, ela foi responsável pela publicação de cinco volumes de poesia, dentre os quais a antologia *La poésie du Brésil* (2012), cujas traduções iremos analisar mais adiante. Além disso, Spézia (2015, p. 64) aponta também que, dentre os livros traduzidos no

período em questão, é possível encontrar cinco obras modernistas, sendo três delas de poesia: *Bois Brésil – poésie et manifeste*, de Oswald de Andrade, *Poèmes Modernistes et autres récits*, de Sérgio Milliet et *Cocktails*, de Luís Aranha, todas traduzidas por Antoine Chareyre, especialista em literatura modernista. Embora esse dado pareça insignificante numericamente, a presença dessas traduções no sistema literário francês é indício de um interesse que foge dos estereótipos mais correntes do “horizonte de expectativa” dos leitores franceses (cf. Rivas, 2005).

2 ALGUMAS QUESTÕES DE TRADUÇÃO

André Lefevere (2007) compreende a tradução como reescritura; isto é, como a manipulação de um objeto – em nosso caso, a literatura brasileira – a serviço de um poder, de uma ideologia, para que ele funcione de uma forma determinada, dentro de um sistema cultural determinado. Nesse engenhoso processo de reescritura e de manipulação literária, um conjunto bastante restrito de indivíduos – tradutores, editores e leitores profissionais – possuem o papel fundamental de intermediários. Seus discursos e suas produções são responsáveis pela recepção geral e pela sobrevivência de obras literárias junto ao público leitor, seja ele profissional ou não.

Dentre esses intermediários, Lefevere (2007) destaca o papel do tradutor, por considerar a tradução como a forma mais reconhecidamente clara e influente de reescritura, devido a sua capacidade de projetar – apresentando, destacando, modificando, construindo – a imagem de um autor, de uma obra e até mesmo de toda uma literatura em um outro sistema cultural, diferente daquele de partida. Nesse processo, os tradutores – assim como os demais reescritores – adaptam e manipulam os originais com que trabalham para adequá-los às correntes ideológicas ou poetológicas dominantes no polissistema de chegada. As imagens construídas por esses textos, por esses discursos, por essas traduções também são pautadas nessas mesmas correntes e poderão, certamente, determinar sua recepção.

Dessa forma, dificilmente podemos conceber a literatura apenas como um conjunto de textos ou como um repertório. De acordo com Even-Zohar (2013), autor da Teoria dos Polissistemas, essas duas concepções representam somente manifestações parciais da literatura, cujo comportamento só pode ser compreendido dentro de um sistema literário. O aparato textual, nesse paradigma, é somente o último elo de uma complexa cadeia de processos, que inclui a seleção, a tradução, a edição, a mídia, entre outros. Além disso, esse teórico identifica também uma série de categorias de hierarquização dentro de um sistema e do polissistema

literário. Uma dessas relações se estabelece, por exemplo, entre a literatura autóctone de um sistema e a

literatura traduzida. Nesse caso, as relações aí estabelecidas são principalmente de duas ordens:

i) as obras traduzidas, selecionadas pela literatura-alvo, funcionam dentro de princípios que nunca deixam de ser relacionados com o sistema literário da literatura-alvo e ii) a adoção de normas, comportamentos e políticas específicos que resultam de sua relação com outros sistemas.

Apesar de Even-Zohar (2012) mencionar alguns exemplos nos quais a literatura traduzida ocupa, de fato, uma posição central em um sistema literário, no caso da poesia brasileira na França, é inegável o fato de que ela ocupa uma posição periférica. O sistema cultural francês, segundo Even-Zohar (2012), goza de uma longa estabilidade e é marcado por certas características:

[...] é visivelmente claro que o sistema cultural francês, com a literatura francesa naturalmente inclusa, é muito mais rígido que a maioria dos outros sistemas. Isso, combinado com a longa posição tradicional da literatura francesa dentro do contexto europeu (e dentro do macro-sistema europeu) fez com a literatura traduzida na França ocupasse uma posição extremamente periférica. (EVEN-ZOHAR, 2012, p. 8)

Além desse estatuto periférico, a literatura brasileira traduzida na França é modelada segundo normas já convencionalmente estabelecidas na literatura-alvo, muitas vezes reforçando ou até mesmo preferindo representações estereotipadas. Pensando nesses casos de assimetria, marcados por relações culturais fortemente hierárquicas, estudiosos da tradução propõem reflexões acerca de categorias como **tradução etnocêntrica**, em oposição à **tradução ética** (cf. Berman, 2007) ou de métodos como **domesticação** ou **estrangeirização** (cf. Venuti, 1995). A domesticação consiste em manter uma ilusão de preservação do espírito do autor original da tradução, garantindo um texto “transparente”, “natural”, “fluyente”, como se tivesse sido escrito na língua-alvo, embaçando marcas de estrangeiridade que pudessem eventualmente marcar o texto em questão como uma tradução. Por outro lado, a estrangeirização consiste em uma estratégia consciente e política, na qual a tradução passa a ser lida como uma tradução, mantendo as peculiaridades do texto traduzido, desfazendo a ilusão de transparência. Segundo Venuti (1995, p. 23), trata-se, nesse caso, de uma “practice of translation that resists dominant target-language cultural values so as to signify the linguistic and cultural difference of the foreign text⁸⁵.”

85 Em tradução nossa, “prática de tradução que resista aos valores culturais de uma língua-alvo dominante de modo a significar a diferença linguística e cultural do texto estrangeiro.”

Sem perder de vista essas questões, iremos, nesse artigo, nos debruçar mais especificamente sobre as traduções de poemas modernistas de Mário de Andrade e de Oswald de Andrade, traduzidos para o francês na antologia *La poésie du Brésil: Anthologie du XVI^e au XX^e siècle*. Nosso objetivo é compreender como a tradução desses poemas revela principalmente estratégias tradutórias de domesticação, a partir de algumas operações tradutórias deformadoras (cf. Berman, 2007), tais como enobrecimento, clarificação, alongamento e empobrecimento qualitativo – sobre os quais falaremos mais especificamente nas próximas seções.

3 “LA POÉSIE DU BRÉSIL”: PRESSUPOSTOS DO ANTOLOGISTA, SELEÇÃO DE AUTORES E DOS POEMAS

A antologia *La poésie du Brésil*, publicada em 2012 pela Chandeigne, sob encomenda do editor e organizada por Max de Carvalho, é um projeto sem precedentes quando se pensa em tradução de poesia brasileira na França: uma edição bilingue de 1512 páginas, compreendendo 134 autores e 478 poemas. O volume foi traduzido majoritariamente pelo antologista, mas conta com a participação pontual de tradutores renomados, conhecidos pelo sólido trabalho com poesia em língua portuguesa, tais como Ariane Witkowski, Isabel Meyrelles, Inês Oseki-Dépré, Patrick Quillier e Michel Riaudel. Como parte significativa das traduções de obras brasileiras para o francês, a antologia contou com financiamento da Fundação da Biblioteca Nacional, além de subsídios da embaixada do Brasil na França e da região *Île-de-France*.

Antes de observar com mais cuidado a seleção dos autores e dos poemas para, finalmente, fixar-nos no modernismo, iremos nos deter em alguns pontos do prefácio, assinado pelo antologista e tradutor, que colocam em evidência os critérios de seleção de autores e de poemas e pode nos fornecer pistas importantes sobre as estratégias tradutórias do volume.

3.1 APREENDENDO A POESIA DA “ILHA-BRASIL”

O prefácio da antologia, assinado por Carvalho, é dividido em seis partes: “*L’île Brésil*”, “*Anabase*”, “*O’Braxyll*”, “*De l’anthologie comme jeu floral*”, “*Composer*” e “*Traduire*”. Na primeira parte, Carvalho compara a sua empreitada com a dos antologistas brasileiros do século XIX:

Au moment d’offrir au lecteur français une vue perspective des origines au XX^e siècle, notre situation n’est pas sans quelque rapport avec celle des lointains prédécesseurs. À

plus de cent cinquante ans de distance, nous partageons **leur double souci de préservation et de révélation**⁸⁶. (CARVALHO, 2012, p. 5, grifo nosso).

Além da preocupação com o próprio material selecionado – que fosse significativo e que desenhasse um panorama fidedigno da produção poética brasileira –, o antologista se depara também com a questão da preservação, tanto junto ao público francês, quanto junto ao próprio público brasileiro – trazendo à luz nomes que são eventualmente pouco conhecidos até mesmo no próprio país de origem.

Carvalho também demonstra um grande cuidado em relação à composição de um panorama coeso, apesar de sua pouco controlável diversidade. O critério de escolha temporal, que contempla uma produção que se estende entre os séculos XVI e XX, é justificado pela própria existência da antologia. Não há nenhum outro volume de poesia brasileira traduzida que tenha tido a intenção de apresentar um quadro tão vasto para o leitor francês. Concorrendo com o critério temporal, o antologista afirma também ter estabelecido um critério de “qualidade”, que o teria liberado da obrigatoriedade de incluir quaisquer poemas ou autores em seu volume. Permeando toda a obra, não podemos deixar de notar, através da seleção de poemas que compõem a antologia, a preferência por alguns temas, que funcionou como um eixo norteador e que não pode ser dissociado da intenção do antologista, que age como orquestrador, em busca de uma unidade. Embora se aventure pela poesia moderna, os temas privilegiados estão profundamente relacionados com a representação mais estereotípica do Brasil como terra paradisíaca e como a pátria do exótico para a experiência europeia: o canto do sabiá, a flor de maracujá, a saudade, os balões e fogueiras de São João, as noites povoadas por mulas sem cabeça e outras entidades sobrenaturais. Para o tradutor, o próprio nome Brasil, carregando todo esse imaginário – “île fortunée, paradisiaque, baignée de lumière, tapissée de fleurs exquises, couverte d’arbres aux fruits délicieux [...]”⁸⁷ (CARVALHO, 2012, p. 10) – já funciona como um elemento de coesão para a antologia, ditando certos critérios para a composição da antologia.

3.2 LINHAS ESTRUTURANTES: PERÍODOS, AUTORES E POEMAS

A antologia divide-se em partes que procuram respeitar, segundo o antologista, a ordem dada pelo tempo histórico e pelas correntes literárias. No entanto, Carvalho alerta ter operado

86 “No momento de oferecer ao leitor francês uma visão perspectiva das origens [em pleno] século XX, nossa situação não deixa de guardar uma relação com a daqueles longínquos predecessores. Separados por mais de cento e cinquenta anos de distância, dividimos uma dupla preocupação de preservação e de revelação.”

87 “[...] ilha afortunada, paradisíaca, banhada de luz, atapetada de flores raras, coberta de árvores com frutos deliciosos [...]”

certas “aproximações” a “acomodações”, sobretudo no caso de poetas e poemas em períodos de transição ou em que os limites entre diferentes movimentos estéticos são tênues demais para uma resposta definitiva, até mesmo dentro da própria historiografia da literatura brasileira – como é o caso da poesia barroca, incluída aqui na seção “*Origines*”. Uma importante questão se coloca principalmente em relação ao ponto de partida da antologia. Carvalho abre o volume com uma seção intitulada “*Les immémoriaux*”, composta por uma seleção de poemas indígenas, coletados principalmente no século XIX e encerra com uma grande categoria intitulada “*Modernes*”, onde não cria distinções entre poetas modernistas, vanguardistas ou ainda outras manifestações poéticas do século XX.

O ponto final da antologia, segundo Carvalho, foi definido de forma bastante prosaica, com base no intervalo de tempo necessário para que a obra de um autor entre em domínio público. Dessa forma, com poucas exceções, a obra inclui poetas nascidos até 1936. Sobre o que ficou de fora, o antologista afirma que “l’extrême contemporain de la poésie brésilienne n’entre pas dans les limites de notre propos, ni même pour l’essentiel la postmodernité aux multiples visages, qui appelle des anthologies séparées⁸⁸” (CARVALHO, 2012, p. 18). O seu trabalho pretende, também, fornecer uma base para que o leitor francês possa ler diferentemente a produção poética modernista e vanguardista da literatura brasileira, que tem recebido numerosas traduções nos últimos anos – como pode ser verificado no trabalho de Spézia (2015), bem como nas próprias indicações do antologista e tradutor, acrescentadas como paratexto, no final da antologia.

Como podemos observar nos Gráficos 1 e 2, a coletânea dedica-se bastante a esse subgrupo denominado “*Modernes*”: dos 134 autores, 69 pertencem a essa seção, o que representa 51,5% do total de autores; dos 478 poemas, 308 estão nessa seção, totalizando 64,4% dos poemas da antologia.

Gráfico 1 - Relação de poemas por seção

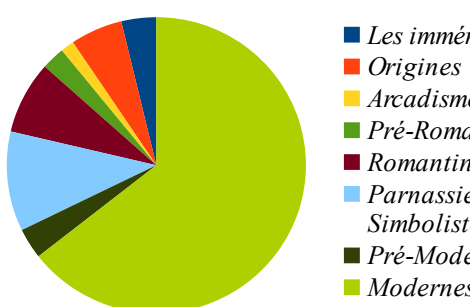
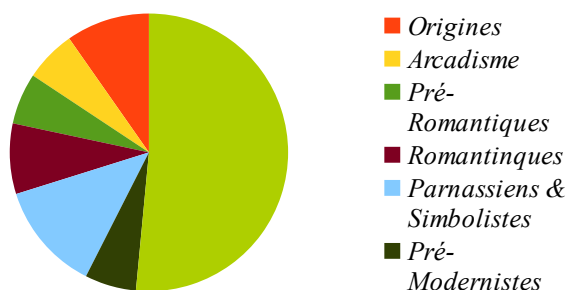


Gráfico 2 - Relação de autores por seção



88 “O extremo contemporâneo da poesia brasileira não entre nos limites de nossa proposta, nem mesmo o essencial da pós-modernidade e suas múltiplas faces, que pedem antologias separadas.”

Ao mesmo tempo em que essas informações apontam para um interesse crescente em relação à poesia moderna brasileira, percebe-se também uma certa negligência em relação a sua apresentação na antologia. Além disso, como iremos discutir brevemente na próxima seção, a poesia modernista é menos representada do que o esperado – trata-se, afinal, de um marco incontornável na literatura brasileira, tendo impactado de forma significativa a produção poética subsequente.

3.3 MÁRIO E OSWALD DE ANDRADE: DOMESTICANDO A POESIA MODERNISTA BRASILEIRA

A antologia apresenta cinco poemas de Mário de Andrade e oito de Oswald de Andrade. Do primeiro poeta, encontramos as seguintes traduções: “*Je suis trois cents...*”, “*Le poète mange des cacahuètes*”, “*Moment*”, “*Nocturne de Belo Horizonte*”, “*Chant du mal d’amour*”. De Oswald, temos “*Bucolique*”, “*Vivier*”, “*Maison de Tiradentes*”, “*Mes huit ans*”, “*Hyménée*”, “*Pasionaria*”, “*Le hiérophante*”, “*Plébiscite*”. Podemos perceber, já na seleção de poemas, a influência do eixo estruturante da antologia referente aos temas: o exótico, o tropical, o folclórico, o pitoresco da brasilidade.

3.3.1 MÁRIO DE ANDRADE E “*LE POÈTE MANGE DES CACAHUÈTES*”

Dos poemas selecionados de Mário de Andrade, dois pertencem ao volume *Clã do Jabuti* (1924), dois a *Remate de Males* (1930) e um de *A costela do grão cão* (1924) – livro inédito até a publicação de *Poesias*, de 1941. Segundo Bosi (1974, p. 396), *Clã do Jabuti* e *Remate de Males* são produções que “já incorporam à poesia de Mário de Andrade a dimensão da pesquisa folclórica”. A questão delicada, nesse caso, não é a inclusão desses poemas em particular, mas a exclusão sistemática da produção mais experimental de *Paulicéia Desvairada* (1922) e de *Losango Cáqui* (1926), que se afastam do eixo estruturante que ordena a antologia *La poésie du Brésil*.

Além da influência que esse eixo temático exerce na construção desse panorama da poesia brasileira – que não pode ser dissociado, de forma alguma, do sistema cultural francês e do subsistema da literatura traduzida –, a tradução também revela certas deformações (cf. Berman, 2007) dos textos, que indicam o predomínio da estratégia da domesticação, conforme iremos apontar na tradução “*Le poète mange des cacahuètes*”.

Segundo Berman (2007, p. 52), o ponto culminante das deformações operadas pela tradução etnocêntrica é o enobrecimento, o que “produz a ‘poetização’ [na poesia] e na prosa, ‘uma retoricização’”. No caso específico do sistema literário francês, o estatuto da língua

francesa contribui para esse procedimento de adaptação, de “literarização”, pois foi imposto como ideal de comunicação, de representação e de criação literária, excluindo de seu escopo eventuais marcas linguísticas, vernáculas ou estrangeiras, que não correspondam a esse modelo (cf. Berman, 2007, p. 38).

A tradução de “*Le poète mange des cacahuètes*”, de Carvalho, tem o mérito de não poetizar excessivamente o poema traduzido. No entanto, ao observar de perto certas escolhas tradutórias, podemos perceber que ainda há um grau de enobrecimento – como podemos observar nos versos abaixo.

Estou pensando nos tempos de antes de eu nascer...	Je songe au temps où je n’étais pas encore né...
Silêncio! O Imperador medita seus versinhos .	Chut ! L’Empereur cisèle ses vers de mirliton .
Estou com desejos de desastres...	J’éprouve des envies de désastres...
Molham meus beijos que dão beijos alaistrados	Ils mouillent mes lèvres prodigues en baisers
Brasil que eu sou porque é a minha expressão muito [engraçada]	Brésil qui avec moi ne fait qu’un , épousant la [cocasserie de mon expression]

Em todos os casos, a escolha no francês aumenta o grau de poeticidade, qualificando e enobrecendo os versos – o que contradiz o próprio projeto poético de Mário de Andrade.

Além do enobrecimento, outra operação corrente nas traduções para o francês consiste na clarificação, que opera uma manipulação do original em prol da “clareza” do texto. Segundo Berman (2007, p. 50), a tradução é, a princípio, explicitante, possuindo o poder de iluminação, de desvelamento daquilo que estaria potencialmente oculto no original. No entanto, essa característica pode ser tomada de forma negativa, na medida em que se busca esclarecer aquilo que não busca ser claro. Exemplos dessa deformação são a tradução de uma passagem polissêmica para um sentido monossêmico e a tradução parafrástica.

Nos versos abaixo, o tradutor acrescenta conectivos que “organizam” os versos, conferindo uma coesão cartesiana que não está prevista.

Só o murmurejo dos cre’m-deus-padre irmanava os [homens de meu país...	Seul le <i>Credo</i> marmotté unissait alors les hommes de [mon pays]
Porém o desastre verdadeiro foi embonecar esta [República temporã...	Mais le vrai désastre aura été d’attifer cette République prématurée...
A gente inda não sabia se governar...	Nous étions encore incapables de gouverner par [nous-même...
Progredir, progredimos um tiquinho...	En fait de progrès , nous avons bien progressé un tout [petit peu,
Que o progresso também é uma fatalidade...	Car le progrès aussi est une fatalité...

Outra deformação aparente é o alongamento. Segundo Berman (2005, p. 51), as traduções seriam tendencialmente mais longas que os originais. Entretanto, isso é bastante problemático quando representa somente o ganho de massa bruta do texto, sem um ganho idêntico de significância.

Nos versos abaixo, podemos perceber que esse alongamento, enquanto procura explicitar os sentidos para o leitor, perde em potência – principalmente no segundo caso.

Progridir, **progredimos um tiquinho**

En fait de progrès, **nous avons bien progressé un tout [petit peu**

Pátria é o acaso de migrações **e do pão-nosso onde**
[Deus der...

la patrie naît au gré des migrations et **des lieux où**
Dieu
[nous donne son pain quotidien...

Em oposição ao enobrecimento, outro procedimento que encontramos na tradução do poema de Mário de Andrade denomina-se empobrecimento qualitativo. Berman (2007, p. 53) define essa operação como “[a] substituição de termos, expressões, modos de dizer etc. do original por termos, expressões, modos de dizer que não têm nem sua riqueza sonora, nem sua riqueza significante ou – melhor – icônica.”

Nos versos abaixo, o tradutor substitui “canjerana” e “viola” pelas expressões menos específicas “*bois rouges*” e “*guitares*”. No caso de “curumim”, o tradutor opta pela explicação “*enfant indien*”.

Se encostando na **canjerana** dos batentes...

arc-boutés au **bois rouges** des battants...

Tenho desejo de **violas** [...]

J’ai des envies de **guitares** [...]

Falado numa língua **curumim**

Parlé dans ce langage d’**enfant indien**

Em uma antologia que se abre com a tradução de poemas indígenas, que mantém intocados termos indígenas em uma série de poemas, não podemos deixar de questionar essa escolha.

3.3.2 OSWALD DE ANDRADE E O ISOLAMENTO DO POEMA NO CONJUNTO DA ANTOLOGIA

Oswald de Andrade conta, como já dissemos anteriormente, com oito poemas na antologia: quatro poemas pertencentes ao volume *Pau-Brasil* (1925), um ao volume *Primeiro caderno de poesia do aluno Oswald de Andrade* (1927), um ao *Cântico dos cânticos para flauta e violão* (1945) e dois de *O escaravelho de ouro* (1946). A mesma questão referente à seleção, já apontada na seção anterior, repete-se em relação aos poemas escolhidos para figurar nessa

antologia. Apesar de incluir poemas de *Pau-Brasil*, Carvalho escolhe aqueles mais “adequados” ao eixo temático da antologia. Aqui, no entanto, precisamos abrir um breve parêntese. Segundo Bosi (1974, p. 405), manifesta-se, em *Pau-Brasil*, “a junção de modernismo e primitivismo que, em última análise, define a visão de mundo e a poética de Oswald de Andrade. Pena é que, na esteira do ‘primitivo’, o escritor haja reiterado tantos estereótipos de caráter nacional [...]: a “luxúria”, a “avidez” e a “preguiça” [...]”. O recorte do antologista de *La poésie du Brésil* não cria, portanto, uma distorção com a sua seleção de poemas, apenas reforça algo que já existe no original, acrescentando como reforço ao “horizonte de expectativa” desenhado pelo eixo temático do volume.

A tradução dos poemas de Oswald de Andrade, embora menos problemáticas que as de Mário de Andrade, pecam em um aspecto essencial da obra desse poeta: o diálogo paródico com a tradição poética nacional. Carvalho traduz tanto o poema “Meus oito anos”, de Oswald de Andrade, quanto a sua fonte inspiradora, “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu – que consta logo abaixo.

Oh! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!

*Comme je regrette le temps
De l'aurore de ma vie.
De mon enfance chérie
Que les années ont emportées!
Combien d'amour, de rêve, des fleurs,
Dans ces après-midis très douces
À l'ombre des bananiers,
Dans les orangeries!*

E, na sequência, a tradução do poema de Oswald de Andrade.

Oh que saudades que eu tenho
Da aurora da minha vida
Das horas
De minha infância
Que os anos não trazem mais
Naquele quintal de terra
Da Rua de Santo Antônio
Debaixo da bananeira

*Comme je regrette
L'aube de ma vie
Les heures
De mon enfance
Que les années emportent sans retour
Dans cette cour en terre
De la rue Santo Antônio
Sous le bananier
Sans ombre d'orangers*

Embora a tradução de Oswald de Andrade ganhe em coloquialidade e funcione bem isoladamente, a falta de um paralelismo que acuse a apropriação dos versos de Casimiro de Abreu, revelando a criação “ready-made” desse poema paródico, afrouxa o estabelecimento dessa relação no conjunto da produção poética brasileira. Dessa forma, parece-nos que os

poemas da antologia são compreendidos como objetos isolados, que não dialogam de forma fértil e constante com a tradição poética.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar desse artigo apresentar certas limitações, relativas ao pequeno conjunto de poemas analisados, pudemos perceber que as estratégias domesticadoras da tradução operam em uma macroescala, no próprio projeto da antologia, cujo eixo norteador reitera, na maior parte das vezes, o “horizonte de expectativa” do leitor francês, formado pelos valores de um sistema cultural e linguístico dominantes, lançando um olhar etnocêntrico em relação à produção poética brasileira, impactando diretamente no critério de seleção dos poemas. Além disso, as operações deformadoras dessa perspectiva tradutória domesticadora são bastante recorrentes na tradução dos poemas, principalmente nos poemas modernistas nos quais a questão da linguagem está em jogo. Como Berman (2007, p. 45) afirma, a análise dessas deformações não deve ser vista como uma acusação ao trabalho do tradutor, mas sim como uma exposição de mecanismos longamente interiorizados de uma prática tradutória marcadamente etnocêntrica. A simples existência de uma antologia de poesia brasileira de tal dimensão como a de *La Poésie du Brésil* já é, em si, um ato de resistência. O próximo passo consistiria, portanto, em lançar um olhar que abra mais espaço para o estrangeiro, de modo que essas traduções da poesia brasileira possam ser efetivamente potentes em língua francesa.

REFERÊNCIAS

- BERMAN, Antoine. *A tradução e a letra ou o albergue do longínquo*. Tradução de Marie-Hélène Catherine Torres, Mauri Furlan, Andréia Guerini. Rio de Janeiro: 7Letras/PGET, 2007 [1985].
- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- CARELLI, Mario. *Culturas cruzadas – Intercâmbios culturais entre França e Brasil*. Tradução por Nícia Bonatti. São Paulo: Papirus, 1994.
- CARVALHO, Max (Org.) *La poésie du Brésil: Anthologie du XVI^e au XX^e siècle*. Paris: Chandeigne, 2012.
- CHEREM, Lúcia. *As duas Clarices entre a Europa e a América – Leitura e tradução da obra de Clarice Lispector na França e no Quebec*. Curitiba: Editora UFPR, 2013.
- EVEN-ZOHAR, Itamar. A posição da literatura traduzida dentro do polissistema literário; Tradução de Leandro de Ávila Braga. *Translatio*, Porto Alegre, n. 3, p. 3-10, 2012. Disponível

em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/translatio/article/view/34674/22321>>. Consultado em: 20 nov. 2017.

_____. Teoria dos polissistemas. Tradução de Luís Fernando Marozo, Carlos Rizzon, Yanna Cunha. *Translatio*, Porto Alegre, n. 5, p. 1-21, 2013 [1990]. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/translatio/article/viewFile/42899/27134>>. Consultado em: 14 nov. 2017.

LEFEVERE, André. *Tradução, reescrita e manipulação da forma literária*. Tradução por Claudia Matos Seligmann. Bauru: EDUSC, 2007.

RIAUDEL, Michel (Org). *Brasil-França*. Paris: Adpf, 2005.

RIVAS, Pierre. *Diálogos interculturais*. São Paulo: Hucitec, 2005.

SPÉZIA, Karla. *A literatura brasileira traduzida na França de 2000 a 2013: Uma perspectiva descritiva e sociológica*. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

TORRES, Marie-Hélène Catherine. *Traduzir o Brasil literário: paratexto e discurso de acompanhamento, Volume 1*. Traduzido por Marlova Aseff, Eleonora Castelli. Tubarão: Copiart, 2011.

_____. *Traduzir o Brasil literário: história e crítica, Volume 2*. Traduzido por Clarissa Prado Marini, Sônia Fernandes, Aída Carla Rangel de Sousa, Germana Henriques Pereira de Sousa. Tubarão: Copiart; Florianópolis: PGET/UFSC, 2014.

VENUTI, Lawrence. *The translator's invisibility: a history of translation*. Londres: Routledge, 1995.

SALVAJE: O DIZER EM DOUGLAS DIEGUES

Roselaine de Lima Cordeiro (UFFS)

Orientador: Professor Doutor Valdir Prigol (UFFS)

Quanto à literatura do presente, um dos poetas que chama a nossa atenção é o autor Douglas Diegues, é de sua autoria o livro *Dá gusto andar desnudo por estas selvas – Sonetos Salvajes*, publicado, em 2002, pela Travessa dos Editores. Essa obra é composta por trinta sonetos com uma mesma estrutura: três estrofes de quatro versos seguidas de um dístico, modelo inglês/shakespeariano, todos apenas numerados. Forma um universo no qual vários elementos são colocados em jogo: escritos em portunhol selvagem, sem regras sintáticas e numa imprevisibilidade de uso de palavras, a voz do eu lírico marca seu percurso deslizando sem qualquer resistência pelo português, pelo espanhol, pelo guarani e pelo inglês, numa mistura de palavras em todos essas línguas e em outras palavras que não conseguimos uma classificação exata, como, por exemplo: "bocê", expressão presente em vários de seus sonetos. Dessa forma, transformando em língua poética uma não língua ou também chamada língua de mercadoria, haja vista um contexto de produção de fronteira.

Encontramos nos sonetos *salvajes* uma efusão de associações, enumerações, alusão ao que é e está na fronteira, bem como um jeito de lidar com uma vida que está em ruínas, conceito apontado por Ávila (2012) a partir de Adorno. Tudo dito de uma certa forma que materializa a noção de fronteira ou, segundo os sonetos, *frontera*, a qual é o espaço de produção de Diegues, mas no qual não conseguimos estabelecer nem limites geográficos nem de outra natureza. O eu lírico desloca-se da "ciudade morena" – Campo Grande – Capital do Mato Grosso do Sul a Assunção – Capital do Paraguai, mas suas fronteiras podem ser lidas para além desse território geográfico delimitado.

1 SONETOS *SALVAJES*

1

burguesa patusca light ciudade morena
el fuego de la palabra vá a incendiar tua frieza
ninguém consegue comprar sabedoria alegria belleza
vas a aprender agora con cuanto esperma se hace un buen poema

esnobe perua arrogante ciudade morena
tu inteligência burra – oficial – acadêmica – pedante

y tu hipocondríaca hipocrisia brochante
son como un porre de whisky con cibalena

postiza sonrisa barbie bo-ro-co-chô ciudade morena
por que mezquina tanto tanta micharia?
macumba pra turista – arte fotogênica
ya lo ensinaram Oswald – depois Manoel – mas você no aprendeu – son como
disenteria

falsa virgem loca ciudade morena
va a aprender ahora com quanto esperma se faz un bom poema

8

luta defiende ama discorda rima
en el verano decadente de cremes e crimes
los días que passam parecen filmes
la vida es real como um beso y después una chacina

crianças florescem nuas y tragam porra sigilosamente
aids negócios y oportunidades
en la dulce realidad imunda de las ciudades
sexos vuelvan por la noche caliente

la felicidad abierta para todos
lo que los espertos lucram às custas de los otários
en el paraíso del crime organizado
cruel flor carnívora de eletrodos

basta de conformismo en el presente del futuro
es muy fácil assistir a todo desde arriba del muro

Diante desses sonetos, verificamos que o "dizer" do eu lírico se delineia à medida que o soneto vai se construindo, composição na qual em uma mesma linha temos o deslizamento da voz do eu lírico do português para o espanhol e deste para o português novamente, em construções como: *verano decadente; cremes e crimes; vida como um beso y después una chacina; crianças florescem y tragam; dulce realidad imunda; paraíso del crime organizado e flor carnívora*. Bem como nas relações construídas para caracterizar a "ciudade morena", aqui com um deslizamento ao inglês: *burguesa patusca light; esnobe perua arrogante e tu inteligência burra – oficial – acadêmica – pedante*.

Esse deslizamento ocorre também em versos nos quais a mesma palavra ora está em português ora em espanhol, o que é o caso, por exemplo, do primeiro soneto do livro em que a frase "*vas a aprender agora con cuanto esperma se hace un buen poema*" oscila para "*vas a aprender ahora com quanto esperma se faz un bom poema*". Sintoma, este, que ocorre da mesma forma no segundo soneto: *escribe com tu berga um bom poema*" e "*escribe con tu berga um buen poema*" (DIEGUES, 2002, p. 9).

O efeito da poesia de Diegues parece-nos que é produzido por este "dizer" do eu lírico que fala sobre tudo e joga com as palavras em suas várias línguas compondo este portunhol selvagem. Às vezes, apelando ao leitor como se fosse seu interlocutor, chamando-o ora de "bocê" ora de "você": "*bocê es dono de su nariz y su destino*"; "*você precisa aprender a tener fé en lo imposible*"; "*bocê se cree gran cosa mas no passa de un piolho*"; "*bocê é mais una cobaia sin importância*" (DIEGUES, 2002).

Sobre isto, no primeiro soneto, encontramos a "cidade" como possível interlocutora, a qual é adjetivada pelo eu lírico em uma sequência de enumerações na primeira linha de cada estrofe: "*burguesa patusca light ciudade morena / esnobe perua arrogante ciudade morena / postiza sonrisa barbie bo-ro-co-chô ciudade morena e falsa virgem loca ciudade morena*" (DIEGUES, 2002).

São construções como estas que o "dizer" do eu lírico vai delineando também em forma de rimas e invenções: "*mude para no permanecer cerrado*"; "*este-te es-es el pa-país del-del crímen-men orga-ga-niza-za-do*" (DIEGUES, 2002).

Nos sonetos de Diegues há, segundo Ávila (2012), referência à vida danificada ou em ruínas, conceitos de Adorno, que é o contexto de produção do poeta Diegues e pelo qual o eu lírico transita. Quanto ao soneto oito (8), segundo o seu exegeta (ficcional), "Este é para os que falam falam falam falam e falam e não fazem porra nenhuma para melhorar o mundo, mesmo correndo o risco de tornar as coisas piores" (DIEGUES, 2002, p. 40). Assim, "Esse papo de que o mundo não pode ser melhorado é invenção dos conformistas arrogantes que gostam de assistir a tudo de cima do muro" (idem).

Este "dizer", no entanto, não é novo. Na sequência, tentaremos traçar um percurso ao longo de produções literárias, um recorte no qual podemos evidenciar essa questão do jogo com a língua.

2 O DIZER *SALVAJE*: HISTORICIDADE

O jogo com a língua é marca do "dizer" da poesia de Diegues. Mas esse movimento não é inaugural, podemos observar ao longo do tempo outros autores que usam desse recurso de maneiras diversas. Ávila (2012, p. 8) afirma que "Ao deixar nascer da superfície confusa do dia a dia urbano-selvático do segundo milênio seu discurso híbrido, Douglas faz convergir em si as linhas de força da 'vida danificada' [...]", brincando com uma certa estabilidade em meio ao caos: "*e venga a tomar un champanhe com a gente, antes que todo se convierta en una sopa de heridas e pus quente*" (DIEGUES, 2002, p. 5).

O eu lírico do soneto fala de um mundo sem regras e contornos definidos como a língua que constroi para isso. Oportunhol selvagem, sem normas e prescrições, é um efeito da poesia de Diegues. É livre para se ajustar ao discurso que se queira proferir, em meio a um "[...] *grande circo de los horrores*" (DIEGUES, 2002, p. 9). É um "dizer" diferente, que, segundo Ávila (2012, p. 7), carrega um "[...] tom declamatório, conclamatório e até panfletário de muitos de seus poemas, em que o eu é sempre um eu para o mundo e diante do mundo".

Com Agamben, podemos observar que um poema é "[...] senão aquela operação linguística que consiste em tornar a língua inoperativa, em desactivar as suas funções comunicativas e informativas, para a abrir a um novo possível uso" (2007, p. 48). De modo que, a poesia é "[...] uma contemplação da língua que a traz de volta para o seu poder de dizer", assim, "[...] o sujeito poético é não o indivíduo que escreveu os poemas, mas o sujeito que se produz na altura em que a língua foi tornada inoperativa, e passou a ser, nele e para ele, puramente dizível" (AGAMBEN, 2007, p. 48).

Tendo em vista essa inoperância da língua, perguntamo-nos como é o funcionamento do "dizer" poético. Uma forma de compreendermos é olharmos para o traçado de uma historicidade para esse "dizer". Primeiramente, podemos nos aproximar do poeta italiano Dante Alighieri que em um período em que tudo era escrito em latim, passa a escrever na língua vernacular, que mais tarde se tornará o italiano como o conhecemos hoje. Segundo Sterzi (2008, p. 37), o dialeto florentino "– o idioma das ruas, mas também de alguns documentos da vida civil – não era estudado na escola, mas ninguém desconhecia sua relevância, especialmente devido ao então recente surgimento de uma poesia vernacular", de modo que o poeta Dante contribuiu para "[...] a fixação de uma cultura vernacular frente à hegemonia do latim" (STERZI, 2008, p. 54).

Seguindo, encontramos o poeta Sousândrade, o qual inaugurou um "dizer" quando escrevia em meio ao português palavras em inglês, neologismos e palavras indígenas. Seu poema mais famoso é *O Guesa*, escrito entre 1858 e 1888, composto por treze cantos. Guesa é um adolescente que seria sacrificado aos deuses. Porém, o índio Guesa foge e vai morar em *Wall Street*, uma das ruas mais famosas de Nova Iorque. Os sacerdotes perseguidores transformam-se nos capitalistas:

[...]
Hi foram tribus; onde resupinos
Estão hoje os senhores rodeados
Dos cabras parasitas, assassinos
Da faca e o bacamarte aparelhados;
[...]

E onde estão os vilões civilizados
Foram os selvagens, livres na investida
À sombra de suas settas resguardados,
No amor da glória e da luctada vida [...]
(SOUSÂNDRADE, 2009, p. 108).

Como em *O Guessa*, em Diegues, "Seu mundo é o das coisas transformadas pela ação dos processos industriais e sociais sob a batuta das relações econômicas" (ÁVILA, 2012, p. 17). Assim, "[...] Douglas usa o lixo e o descartável para montar a arte *povera* que o selvagemente capitalista cenário urbano de hoje lhe exige" (ÁVILA, 2012, p. 19).

É de autoria de Sousândrade também o poema *Elogio do Alexandrino*:

[...]
E o verso-luz, *fardeur* das formas, de grandeza,
o verso-formosura, adornos, lauta mesa
Ond' tokay, champanh', flor, copos cristal-diamantes
Sobrelevam *roast-beef* e os queijos e o *pudding*.
Porém, *mens diviniór*, poesia é o férreo guantes:
Ao das delícias tempo, o fácil verso ovante,
o verso cor de rosa, o de oiro, o de carmim,
[...]
Fonte: Jornal de Poesia

Da mesma forma que Sousândrade, o poeta Juó Bananére também coloca em jogo a língua quando inventa um novo modo de dizer na sua poesia. Trata-se do "dialeto macarrônico" inaugurado pelo poeta. No livro *La Divina Incrensa* há uma coletânea de escritos em macarrônico: exemplo: "O gorvo" – P'ru Raule:

A NOTTE stava sombria,
I tenia a ventania,
Chi assuprava no terrêro
Come o folli du ferrêro.

Io estava c'un brutto medó
Lá dentro du migno saló,
Quano a gianella si abri
I non s'imagina o ch'io ví!

Un brutto gorvo chi entrô,
[...]

Abatê as aza, avuô, i disse: nunga maise!. (BANANÉRE, 1924, p. 21-22)

Nessa perspectiva, da mesma forma, encontramos, também, a partir de 1956, o movimento feito pelos concretos chamado de *Poesia Concreta* ou *Concretismo*, no qual a poesia era "[...] produto de uma evolução crítica de formas. Dando por encerrado o ciclo histórico do verso [...]. Ainda, como uma poesia que "[...] visa o mínimo múltiplo comum da

linguagem, daí a sua tendência à substantivação e à verbificação [...]" (PLANO PILOTO PARA A POESIA CONCRETA, 1958, p. 1).

De acordo com Sterzi (2004), no manifesto sobre a poesia concreta, Augusto e seus companheiros definiam: "o poema concreto é um objeto em e por si mesmo, não um intérprete de objetos exteriores e/ou sensações mais ou menos subjetivas" (STERZI, 2004, p. 109). Em relação a Augusto de Campos, "[...] o assunto subterrâneo de sua poesia, o tema latente por trás de seus motivos de superfície, é justamente um estado de coisas em que a poesia e o poeta não conhecem ou reconhecem mais seu lugar no mundo" (idem, p. 103).

Uma reação a este "dizer" da poesia concreta é o nascimento da poesia marginal que, segundo Hollanda, é uma poesia carregada pela linguagem coloquial, vista por muitos críticos como suja, ruim e sem qualidade. Para a autora, os poetas deste movimento aproximavam vida e arte. "[...] poesia marginal (ou magistral, como quer Chacal)" (HOLLANDA e PEREIRA, 1982, p. 7).

Para Hollanda, "Era uma poesia aparentemente light e bemhumorada, mas cujo tema principal era grave: o ethos de uma geração traumatizada pelos limites impostos a sua experiência social e pelo cerceamento de suas possibilidades de expressão" (2007, p. 257). Além disso, "[...] era uma poesia 'não-literária', mas extremamente preocupada com a própria ideia canônica de poesia. Preocupação que se autodenunciava através de uma insistência sintomática em 'brincar' com as noções vigentes de qualidade literária [...]" (idem).

Sobre o "eu" destes poemas marginais, segundo Sússekkind (2004, p. 115-116), ele "[...] não é idêntico àquele dos depoimentos, biografias e memórias. Aliás, sequer presta reverência à memória [...]". De forma que, "[...] a dimensão temporal da poesia do período passa bem longe da memória e seus ciclos. E muito mais próxima do instante, do minuto [...]".

Nesta poesia, "Do ponto de vista literário, os textos trabalham coloquial e ludicamente a linguagem [...]", assim "essa poesia prolifera 'rasgando o verbo' – como propõe Ulisses Tavares – e abrindo novas frentes que levam adiante as propostas do trato informal com a linguagem [...]" (HOLLANDA e PEREIRA, 1982, p. 77).

Ao encontro disso, acerca do portunhol selvagem, Diegues afirma: "Cada artista de la palabra que se aventure por las selvas de los portunholitos salbajes habrá de inventar sua gramátika própria, personal, intransferible [...]" (DIEGUES apud ÁVILA, 2012, p. 55). Para ele, "Es la lengua de mia mãe y de la mãe de mis amigos de infância. Es la lengua de mis abuelos. Porque ellos sempre falaram em portunhol salbaje comigo" (idem, p. 10).

Mais recentemente, podemos acompanhar também o trabalho da escritora Marília Garcia. Nela, o "dizer" trabalha na relação texto-contexto, no seu poema-prosa, no qual o leitor

faz uma experiência de imersão a uma poesia quase narrativa. Garcia não utiliza forma fixa, rimas ou musicalidade. Ela conta em versos como narra uma história de almoço ou aeroporto:

poderia começar de muitas formas
e esse começo poderia ser um movimento ainda sem direção
que vai se definindo
durante o trajeto
poderia começar situando o tempo e o espaço
contexto hoje é quarta-feira dia 27 de novembro
e estamos no 3º andar do centro universitário maria antonia
também faria uma pergunta
nesse caso *com quem estou falando aqui hoje?*
poderia começar contando que me mudei para são paulo
há exato 3 meses
e que esse convite do mauricio
foi como um gesto de
delicadeza e acolhida
pensando bem poderia resumir
minha curta experiência nesta cidade
com a palavra *delicadeza*
poderia começar de muitas formas
mas escolhi começar com uma pergunta
que me fez a hilary kaplan
a hilary kaplan é uma tradutora e escritora americana
a hilary kaplan estava traduzindo um poema meu
e deparou com este verso
ele fica boiando com um walkman
e depois olha para os pés
a hilary kaplan me perguntou
para qual direção nossos olhos se dirigem
quando estamos boiando deitados e olhamos para os próprios pés?
Olha-se para baixo ou para frente?
[...] (GARCIA, 2014, p. 11).

Esse fragmento é o início do livro *Um teste de resistores*, de Garcia. Escrito todo em verso, porém sem forma fixa, a autora mistura fatos do cotidiano com criação de teoria acerca do fazer poético. A autora usa grifos, alguns espaços a mais em um mesmo verso, a pontuação e a ausência de iniciais maiúsculas para nomes próprios marcando um "dizer". A partir desse recorte, observamos o quanto a poesia investe no "dizer".

3 DIZER SALVAJE

No decorrer deste trabalho, buscamos evidenciar o funcionamento do "dizer" em Diegues, especialmente em seus sonetos *salvajes*, além disso, a partir de um recorte, foi possível mapear algumas obras que dialogam com esse "dizer" marcando uma historicidade. Para além desses pontos, é necessária, ainda, uma reflexão acerca deste investimento na língua, especialmente na poesia, tentando compreender como é o seu "dizer". Para Agamen (2007), como já citado, o poema tem a capacidade de tornar a língua inoperativa, mas não para qualquer

coisa, a inoperância é para as funções comunicativas e informativas da língua. Se há inoperância para algumas coisas, não há para outras. Qual, então, o novo uso desse "dizer" da poesia?

Derrida (1992, p. 113), por exemplo, em seu texto "Che cos'è la poesia"?, compara a poesia ao ouriço – um "animal que se lança na estrada, absoluto, solitário, enrolado em bola junto de si". Segundo o autor, na figura do ouriço há um duplo risco, pois ora ele se expõe à morte e ora se protege, em razão de sua natureza, enrolando-se em bola e machucando com seus espinhos ao ser tocado. Para Derrida (idem, p. 115), "Não há poema sem acidente, não há poema que não se abra como uma ferida, mas que não abra ferida também", experiência que o leitor vivenciará.

Já para Nancy (2013, p. 420), a poesia é como um fazer, um fazer tudo falar. Dessa forma, "nada pode ser mais acabado que o acesso ao sentido", nessa direção a poesia como "fazer" é o que permite o acesso ao sentido.

Ao evidenciarmos o "dizer" *salvaje* de Diegues, percebemos que aí orbita a inoperância, o ouriço que se protege em bola e também se expõe ao risco, que fere e pode ser ferido, e o acesso ao sentido. Diegues enuncia um coletivo: "A febre da vida. A insônia do amor. A fronteira inteira sem praias aos domingos e feriados. A loucura humana de existir. Tudo pode caber num miserável soneto" (2002, p. 41). Este "dizer" *salvaje* encontra espaço para tratar das mais variadas questões do humano. Um "dizer" *salvaje*, parece-nos, para um mundo salvaje. Será essa uma das grandes questões do "dizer" da poesia? Um "dizer" salvaje? Logo, a poesia é *salvaje*? Essas são interrogações ainda em curso, objeto de nossas pesquisas e reflexões.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio et al. *Política Politics*. Porto: Fundação Serralves, 2007.

ÁVILA, Myriam. *Ciranda de Poesia*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BANANÉRE, J. *La Divina Increnca*. São Paulo: Livraria Do Globo, 1924.

DERRIDA, Jacques. Che cos'è la poesia? In: _____. *Points de Suspension*. Paris: Galilée, 1992. p. 303-308.

DIEGUES, Douglas. *Dá gosto andar desnudo por estas selvas*. Sonetos Salvajes. Curitiba: Travessa dos Editores, 2002.

GARCIA, Marília. *Um teste de resistores*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. *Poesia Jovem – Anos 70*. São Paulo: Abril Educação, 1982.

JORNAL DE POESIA. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/soua.html#elogio>>. Acesso em: 8 out. 2016.

NANCY, Jean-Luc. Fazer, a poesia. *ALEA*, Rio de Janeiro, v. 15/2, p. 414-422, jul./dez. 2013.

PLANO PILOTO PARA A POESIA CONCRETA. 1958. Disponível em: <http://www.poesiaconcreta.com/scrutos/plano_piloto1.html>. Acesso em: Jul. 2015.

SOUSÂNDRADE, Joaquim de. *O Guesa*. São Paulo: Annablume, 2009.

STERZI, Eduardo. *Por que ler Dante*. São Paulo: Globo, 2008.

_____. Todos os sons, sem som. In: SÜSSEKIND, F.; GUIMARÃES, J. C. (Orgs). *Sobre Augusto de Campos*. Rio de Janeiro: 7 Letras: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2004.

SÜSSEKIND, Flora. *Literatura e vida literária*. Polêmicas, diários & retratos. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

NINGUÉM PODE INTERFERIR COM O QUE HÁ DENTRO DE SUA CABEÇA – ESTUDO DA NARRATIVA MEMORIALÍSTICA DE FRANK MCCOURT

Me. Sabrina Siqueira (UFSM/CNPq)
Me. Adriana Yokoyama (UFSM/CAPES)
Prof. Dra. Rosani Ketzer Umbach (UFSM)

Este trabalho é um estudo de como a memória é articulada pelo escritor Frank McCourt nas autobiografias *As cinzas de Ângela – memórias* e *'Tis: a memoir*. Filho de irlandeses, Frank McCourt nasce em Nova York, em 1931. Com quatro anos, a família retorna à Irlanda, para a cidade natal da mãe, Limerick. Frank volta à cidade natal em 1949, onde faz faculdade e torna-se professor de Língua Inglesa e Literatura, tendo atuado em escolas públicas e universidades. Em 1996, publica *Angela's Ashes - memories* (título original), que é premiado com o Pulitzer. Em 1999 sai a continuação dessa autobiografia, *'Tis: a memoir*.

Em seu primeiro livro, o escritor americano-irlandês conta desde o episódio em que seus pais se conheceram, até a sua chegada nos Estados Unidos, aos dezoito anos. A maior parte da história se passa em Limerick, na República da Irlanda e a narrativa tem como objeto de representação o próprio “eu”. Os fatos escolhidos pelo narrador seguem a ordem cronológica da infância de McCourt, e são, na maioria das vezes, fatos que exprimem desconforto. Sua segunda autobiografia conta a história da juventude de Frank a partir do momento em que retorna a Nova York.

A abordagem da memória na literatura autobiográfica possibilita a representação de vivências no âmbito individual e no coletivo, além de apresentar o entrelaçamento entre o real e o ficcional, estabelecendo um diálogo com a História. Ao retomar suas lembranças, o autor retoma também o modo de ser e de pensar do grupo social em que esteve inserido no período narrado. Por memória individual, Ana Maria Haddad Baptista (s. d.) entende que é o que a faz diferir de todas as outras, configurando a identidade do autor, já que a memória individual traz como marca particularidades e singularidades exclusivas do sujeito. A respeito do sentimento de identidade, Pollak (1992) pondera que

...há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade. [...] Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para

acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros (POLLAK, 1992, p. 204).

No que se refere à identidade, pode-se dizer que mudamos constantemente. Henri Bergson (2005) pondera que, uma vez que o passado aumenta incessantemente, também se conserva indefinidamente, através da memória. No entanto, a memória, conceito cujo entendimento é essencial no estudo de uma autobiografia pelo exercício empreendido pelo autobiógrafo de se reportar ao passado e às lembranças,

não é uma faculdade de classificar recordações em uma gaveta ou de inscrevê-las em um registro. Não há registro, não há gaveta, não há aqui, propriamente falando, sequer uma faculdade, pois uma faculdade se exerce intermitentemente, quando quer ou quando pode, ao passo que o amontoamento do passado sobre o passado prossegue sem trégua. Na verdade, o passado conserva-se por si mesmo, automaticamente. Inteiro, sem dúvida, ele nos segue a todo instante: o que sentimos, pensamos, quisemos desde nossa primeira infância está aí, debruçado sobre o presente que a ele irá juntar-se (BERGSON, 2005, p. 5).

Bergson (2006) considera duas memórias distintas: a primeira, relativa ao organismo, formada por mecanismos que asseguram uma réplica conveniente às diversas interpelações possíveis, e que objetiva fazer com que nos adaptemos à situação presente: “Antes hábito do que memória, ela desempenha nossa experiência passada, mas não evoca sua imagem” (BERGSON, 2006, p. 176). A segunda memória é a que o filósofo considera a memória verdadeira, por ser coextensiva à consciência:

ela retém e alinha uns após outros todos os nossos estados, à medida que eles se produzem, dando a cada fato seu lugar e conseqüentemente marcando-lhe a data, movendo-se efetivamente no passado definitivo, e não, como a primeira, num presente que recomeça a todo instante (BERGSON, 2006, p. 177).

A memória, contendo o passado da nossa existência, interfere na personalidade, uma vez que somos, que nosso caráter “é a condensação da história que vivemos desde nosso nascimento, antes mesmo de nosso nascimento, já que trazemos conosco disposições pré-natais” (BERGSON, 2005, p. 5-6). Frank McCourt relata em entrevistas que o passado sempre esteve à espreita, esperando o dia em que seria condensado em um texto autobiográfico, pois ele lembrava constantemente situações da juventude. De acordo com Bergson, nosso passado se manifesta “integralmente por seu impulso e na forma de tendência, ainda que apenas uma sua diminuta parte se torne representação” (idem). A lembrança do que viveu é a matéria responsável pela construção do enredo em toda a obra de McCourt, que já inicia sua narrativa em um teor crítico, refletindo que teria sido melhor para a família que os pais não houvessem

retornado à Irlanda. Ele publica ACA⁸⁹ aos sessenta e cinco anos, ou seja, a narrativa autobiográfica se dá em um estágio em que o escritor se aproxima da terceira idade, e essa fase da vida pode ser como um momento de crise de identificação, período de declínio em que o sujeito pode precisar reafirmar sua identidade.

É importante destacar que a memória não é um simples mecanismo de reprodução do passado, até porque o passado não pode ser reduzido a um pacote de recordações passível de ser transportado para o presente. Quando escreve suas memórias, McCourt está maduro o suficiente para unir as pontas, o começo e o fim de sua história. Ou pelo menos o fim que ele determina para sua narrativa: o momento da vida em que está quando os pais morrem. Seus dois primeiros livros, ACA e TM, estão focados na vida dele próprio, mas tendo como interlocutora dessa vivência a mãe, Ângela. É a partir da perspectiva dela, ainda que sob o enfoque do narrador/protagonista Frank, que somos apresentados a esse sobrevivente de uma infância miserável. A vida de Frank começa a ser narrada pela vida pregressa dos pais, mas é do nascimento da mãe que teremos mais detalhes. E o segundo livro memorialista é encerrado quando Ângela morre e, pouco tempo depois, o pai também. Mas a ação que delimita o tempo da narrativa é a viagem de Frank com os irmãos à Irlanda para depositar as cinzas da mãe em Limerick, a cidade natal de Ângela e onde Frank cresce. Então os dois livros encerram o ciclo de participação dos pais em sua vida, especialmente da mãe. O escritor busca entender como sobreviveu à infância miserável e escolhe o recorte de tempo em que os pais estiveram vivos.

Comparando memórias e autobiografias a espelhos, Lima (1986) considera esse tipo de escritura como característico de uma fase madura, em que o escritor se fecha contra a maldade dos espelhos, implacáveis em mostrar os desgastes dos traços, e procura rever o que foi, “como se o percurso da antiga paisagem nos capacitasse a nos explicar ante nós mesmos” (LIMA, 1986, p. 244). Lionel Abel, citado por Eakin (1988, p.21), define autobiografia como um recontar os eventos da vida do autor como eles aconteceram, somado com o que o autor deve ou pode ter sentido ou pensado no instante desses acontecimentos, na medida em que ele consiga lembrá-los. O acesso do autobiógrafo ao passado é função de sua consciência presente desse passado, o que é acessado pela memória, que para Bergson, “está sempre presente” (BERGSON, 2006, p. 119). Na base de qualquer lembrança, segundo Halbwachs (2003), “haveria o chamamento a um estado de consciência puramente individual que chamamos de

⁸⁹ Ao longo deste trabalho, para evitar repetição, vou me referir a *As cinzas de Ângela* como ACA e a *‘Tis: a memoir* como TM.

intuição sensível” (HALBWACHS, 2003, p. 42). Por intuição sensível, o autor entende o estado resultante do cruzamento de muitas correntes sociais em nossa consciência, as quais

tomam a forma de estados individuais porque não estão ligados inteiramente a um e a outro ambiente, e então os relacionamos a nós mesmos. [A] intuição sensível é a ligação que ela estabelece no momento e por um momento em nossa consciência se explica pela associação que existe ou se estabelece entre objetos fora de nós (HALBWACHS, 2003, p. 58-59).

Para Halbwachs (2003), mesmo a sucessão das lembranças mais pessoais são explicadas pelas mudanças que se produzem em nossas relações com os diversos ambientes coletivos e as transformações que acontecem neles, individualmente e em conjunto. Assim, McCourt toma nota de suas recordações da infância difícil em Limerick durante anos, incentivado por um professor da faculdade depois de ter redigido um trabalho de aula em que deve escrever sobre um objeto da infância.

The lecturer in English Composition, Mr. Calitri, would like us to write an essay on a single object from our childhood, an object that had significance for us, something domestic, if possible.

There isn't an object in my childhood I'd want anyone to know about. I wouldn't want Mr. Calitri or anyone in the class to know about the slum lavatory we shared with all those families in Roden Lane. [...] All I can think of is the bed I shared with my three brothers and even though I'm ashamed of it I have to write about it. [...] Mr. Calitri will be the only one reading it and I'll be safe⁹⁰ (McCOURT, 1999, p.172).

Mas o professor não foi o único a conhecer a história da cama, e os colegas, para quem Sr. Calitri leu a composição, foram a primeira audiência de Frank. Foi quando o futuro escritor soube que a redação sincera de suas memórias causa impacto. “*Mr. Calitri is up there talking about it now, telling the class why he gave it an A, that my style is direct, my subject matter rich. [...] He tells me I should continue to explore my rich past⁹¹*” (McCOURT, 1999, p. 173 – 174). Assim, ele tem o incentivo para se tornar um escritor: “*Because of Mr. Calitri I scribble memories of Limerick in notebooks. I make lists of streets, schoolmasters, priests, neighbors, friends, shops⁹²*” (McCOURT, 1999, p. 186). Ele é encorajado a revisitar a adversidade do passado, apesar da dor e da vergonha. Frank, que sempre ia mal em todas as disciplinas, descobre um caminho para as notas altas. E, quem diria, o caminho estava em assumir o passado miserável. “*Now Mr. Calitri wants us to write a family essay where there's adversity, a dark*

⁹⁰ O professor de Redação em Língua Inglesa, Sr. Calitri, solicitou-nos escrever uma redação sobre um único objeto de nossa infância, um objeto que tivesse significância para nós, algo doméstico, se possível. Não há um único objeto da minha infância que eu ia querer que alguém viesse a saber a respeito. Eu não ia querer que o Sr. Calitri ou qualquer um da turma soubesse sobre a latrina do beco que compartilhávamos com todas aquelas famílias na Roden Lane. [...] Tudo em que consigo pensar é na cama que dividi com meus três irmãos e mesmo assim estou envergonhado de ter que escrever sobre isso. [...] Sr. Calitri será o único a ler essa redação e estarei a salvo.

⁹¹ Sr. Calitri está lá em pé, falando sobre isso agora, dizendo à turma porque ele deu à minha redação um A, que meu estilo é direto, minha abordagem relevante. [...] Ele diz a mim que devo continuar a explorar meu rico passado.

⁹² Por causa do Sr. Calitri eu rascunho memórias de Limerick em cadernos. Faço listas de ruas, professores, padres, vizinhos, amigos, lojas.

*moment, a setback, and even though I don't want to go into the past there's something that happened to my mother that demands to be written*⁹³” (idem, p. 186). Dessa forma, aprende a “conviver” com o passado, lapidar o diamante das lembranças e passa a vasculhar o baú das memórias, resgatando detalhes que seriam úteis nas composições de classe. Algumas lembranças infantis de experiências importantes, lembradas com nitidez e clareza, podem ser cenas falsificadas, como observou Freud (1996) das recordações de adultos.

Não que sejam completas invenções; são falsas no sentido de terem transposto um acontecimento para um lugar onde ele não ocorreu [...] ou então as cenas como um todo dão sinal de serem combinações de duas experiências separadas (FREUD, 1996, V. III, p. 303).

Freud (1996) considera esses falseamentos das lembranças tendenciosos no sentido de que servem ao objetivo de recalcar ou deslocar impressões desagradáveis. A esse tipo de recordação, ele chamou “lembranças encobridoras”:

pode-se questionar se temos mesmo alguma lembrança *proveniente* de nossa infância: as lembranças *relativas* à infância talvez sejam tudo o que possuímos. Nossas lembranças infantis nos mostram nossos primeiros anos não como eles foram, mas tal como apareceram nos períodos posteriores em que as lembranças foram despertadas. Nesses períodos de despertar, as lembranças infantis não *emergiram*, como as pessoas costumam dizer; elas foram formadas nessa época. E inúmeros motivos, sem qualquer preocupação com a precisão histórica, participaram de sua formação, assim como da seleção das próprias lembranças (FREUD, 1996, V. III, p. 304, grifos do autor).

Pouillon (1974) concorda com o psicanalista, porque não acredita que um fenômeno psíquico possa ser reproduzido tempos depois. Sendo assim, seria preciso reinventar as lembranças: “A lembrança não é uma realidade e sim uma operação: não existe lembrança, nós nos lembramos. Nós nos lembramos captando em alguma coisa que nos esteja sendo dada uma outra coisa que não nos é dada: a significação do passado” (POUILLON, 1974, p. 40).

Segundo Bergson (2006), no movimento da memória para recuperar uma lembrança, para evocar um período de nossa história, há que se empreender um salto em que se deixa o presente e coloca-se primeiramente no passado em geral, e só depois em uma região específica do passado, como uma máquina fotográfica ajustando o foco: “jamais atingiremos o passado se não nos colocarmos nele de saída” (BERGSON, 2006, p. 158). McCourt, pelo exercício constante de escrever listas e informações sobre seu passado, parece nunca ter se distanciado muito dele. Isso permitiu que, ao sentar para finalmente escrever as autobiografias, Frank não

⁹³ Agora Sr. Calitri quer que escrevamos uma redação familiar em que haja adversidade, um momento obscuro, um revés, e ainda que eu não queira adentrar o passado há algo que aconteceu com minha mãe que ~~preciso~~^{devo} ser escrito.

precisasse tanto da imaginação, porque manteve vivas muitas lembranças. E “[i]maginar não é lembrar-se” (BERGSON, 2006, p. 158). Apesar da importante distinção de Bergson entre imaginar e lembrar, em autobiografia, conforme Paul Eakin (1988):

*[M]aterial of the past are shaped by memory and imagination to serve the needs of present consciousness. Autobiography in our time is increasingly understood as both an art of memory and an art of imagination; indeed, memory and imagination become so intimately complementary in the autobiographical act that it is usually impossible for autobiographers and their readers to distinguish between them in practice*⁹⁴ (EAKIN, 1988, p. 5-6).

Halbwachs (2003) atenta para o quanto pode ser penoso evocar nossas lembranças devido ao imbrincamento delas com determinadas circunstâncias, independentes da vontade: “Nem sempre encontramos as lembranças que procuramos, porque temos de esperar que as circunstâncias, sobre as quais nossa vontade não tem muita influência, as despertem e as representem para nós” (HALBWACHS, 2003, p. 53).

Ao fazer a compilação das notas para narrativa articulada em livro, McCourt atribui importância ao que é selecionado dentre as lembranças, do que é escolhido para perpetuar sua história. As experiências da juventude compõem a fibra sobre a qual o tecido narrativo se desenvolve, originando um tipo de escritura tensionada como o lugar em que se assentou a reflexão acerca do passado. Existe um esforço para reter a memória da juventude. Freud (1996) considera as lembranças infantis tema de especial interesse no estudo da origem das lembranças conscientes em geral, porque acredita que as experiências dos primeiros anos “deixam traços inerradicáveis nas profundezas de nossa mente” (FREUD, 1996, V.III, p. 287). É uma característica do escritor memorialista, na recordação da experiência passada, narrar a partir do conhecimento do problema já solucionado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A memória é o fio condutor responsável pelo balanço do que foi vivido na juventude. A intenção da escrita autobiográfica de Frank McCourt é a de ordenar suas memórias, conferindo um caráter de literariedade ao que marcou sua juventude, a partir de uma visão humorada. A narrativa de McCourt contém comicidade, crítica social e historicidade como pano de fundo, sendo que a principal fonte de alimento de sua narrativa é a memória, a evocação de

⁹⁴ O material do passado é formatado pela memória e pela imaginação para servir às necessidades da consciência presente. A autobiografia em nosso tempo é cada vez mais entendida tanto como uma arte da memória, quanto como arte de imaginação; de fato, memória e imaginação tornam-se tão intimamente complementares no ato autobiográfico que é geralmente impossível para autobiógrafos e seus leitores distinguir entre elas na prática.

um tempo passado quase esquecido, mas vivo em sua consciência através de anotações feitas por anos. Como autobiógrafo e ficcionista, McCourt enriquece a literatura pela construção de uma narrativa que, apesar do subjetivismo, deixa espaço à tensão social e à reflexão histórica. A infância retratada pelo escritor se configura como a representação de um período que rompe com o mito da infância feliz, conforme ele anuncia já no segundo parágrafo do primeiro livro, ACA: “Foi, é claro, uma infância miserável: uma infância feliz não conta muito” (McCOURT, 1997, p. 9).

McCourt não parece relatar sua história com o intuito tanto de entendê-la. Apesar de lançar, no início de ACA, a suposta indagação de “como foi possível ter sobrevivido” (1997, p. 9), o resultado desse projeto literário é mais tentar dividir com o leitor essa façanha que foi a sobrevivência do que averiguar causas. Considerando o nome da mãe no título de ACA e a importância dessa personagem nos dois livros, bem como o enredo, que tem início e fim com o nascimento e a morte de Ângela, é possível pensar que uma das motivações de McCourt para as escolhas estilísticas nessas duas narrativas memorialísticas pode ter sido uma reverência à força dessa mulher que passou por diversas situações difíceis ao lado dos filhos. As obras têm em Frank o protagonista e detentor do foco narrativo, mas têm em Ângela o contraponto e segunda personagem mais importante.

As lembranças de Frank são ordenadas cronologicamente ao longo da narrativa. O que ele relata é fruto de sua percepção e importante na construção de sua identidade, ou das diferentes identidades que assume com a passagem dos anos. O “eu” da infância não é mais o mesmo que se converteu em “eu narrador”. O deslocamento temporal permite ao narrador ver e analisar com certa isenção o que se passou. Mas o “eu da juventude” ainda vive no “eu escritor”, e assim a isenção com relação ao passado não é absoluta. Ao contar sua história, o autobiógrafo dialoga com o passado e o preserva do esquecimento.

McCourt atua na maior parte do tempo como narrador/protagonista, mas em determinados episódios é narrador/testemunha. Sua prosa é caracterizada pelo ato da rememoração enquanto exercício do pensamento e possibilidade de lembrança do passado. Enquanto organiza os vestígios de suas memórias, o escritor faz uso da liberdade de imaginação. Há que se atentar, no entanto, para a posição limitada do narrador/protagonista, que não é onisciente porque tudo que vê e sabe parte de um ponto de vista fixo na personagem principal. Ao longo da narrativa, as demais personagens são delineadas não pelo que se passa em suas mentes, mas pelo que é percebido e pelo julgamento do protagonista.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Nara. *O tempo e o rastro: da viagem e sua imagem*. Tradução Eliane Tejera Lisboa. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

BAPTISTA, Ana Maria Haddad. *Tempo-Memória no Romance*. São Paulo: Catálise, s.d.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembranças dos velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Ed. 34, 2006.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

McCOURT, Frank. *As cinzas de Ângela: Memórias*. Tradução Lúcia Cavalcante-Luther. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

_____. *'Tis: A Memoir*. New York: Scribner, 1999.

POLLAK, Michael. *Memória e identidade social*. Estudos Históricos. Rio de Janeiro. vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Trad. Alain François (et al). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

LEITURAS DOS ACADÊMICOS DE LETRAS-INGLÊS: BREVE ESTUDO DE SUAS PRÁTICAS

Ma. Samira Dall Agnol (UCS)

INTRODUÇÃO

Quando se intenta aprender uma língua estrangeira, adentra-se em uma aventura sem fim, já que, entrelaçada à língua, encontramos a cultura, a literatura, os costumes e usos de um povo (ou vários), falante daquela língua em questão. Nesse sentido, torna-se pertinente ao aprendiz desenvolver as habilidades comunicativas atinentes a qualquer língua (leitura, escrita, audição, fala e, por que não, tradução), a fim de circular pelo contexto histórico e social envolvidos, enfim, pelas nuances que acompanham cada situação comunicativa, entre outros aspectos próprios de todas as línguas.

Analisando o futuro professor de língua inglesa e todo o contexto desenhado, compreende-se que é de responsabilidade dos cursos de licenciatura em Letras-Inglês oferecer subsídios para que esse aluno possa desenvolver as habilidades e as competências essenciais na língua inglesa, há pouco listadas, sempre no intuito de auxiliá-lo na formação enquanto professor qualificado para tal função.

Outrossim, a leitura torna-se uma ferramenta indispensável na formação desses licenciandos, considerando-a como um meio de contato e de apropriação de diferentes textos e de construção de novos conceitos e reflexões. No entanto – e talvez por se transformar em desafio – pretende-se trazer à luz a relação do papel das práticas de leitura no percurso dos acadêmicos de Letras-Inglês, enquanto professores em formação. Em termos mais específicos, almeja-se analisar de que forma a leitura interfere e se faz presente na caminhada do estudante de Letras- Inglês, em especial em uma universidade regional do sul do Brasil – Universidade de Caxias do Sul.

No caso da universidade em questão, percebe-se que a geração que vem buscando formação nesta área de licenciatura em Letras-Inglês⁹⁵, em sua maioria, chega à universidade com algumas leituras já realizadas. Alguns acadêmicos se identificam com o curso em função de suas predileções de leitura, especialmente por títulos e autores literários. Outros preferem

⁹⁵ É possível fazer tal afirmação tendo em vista o trabalho que vem sendo desenvolvido enquanto docente do curso de Letras-Inglês na instituição mencionada desde 2008, além dos dados que serão apresentados na sequência do artigo.

leituras atualizadas, compondo seu repertório por leituras de periódicos impressos (revistas, jornais, etc.) e textos eletrônicos (redes sociais, blogs, sites de notícias, etc.). Poucos, no entanto, chegam à universidade familiarizados com textos voltados para temas educacionais, de formação de docentes, de reflexão sobre práticas pedagógicas. E mais, pouco se sabe sobre quantos alunos leem em Inglês e o que eles leem na língua em questão.

Nesse contexto, este breve estudo se justifica e consolida sua relevância, na medida em que o conhecimento das práticas de leitura que se tem é baseado em vivências e conversas informais com os alunos, além de discussões durante as disciplinas ministradas, sem constatações científicas ou mesmo sem dados empíricos. Sendo assim, vale destacar a pertinência de se verificar em que medida e de que forma esses alunos têm explorado as leituras, enquanto leitores diferenciados e futuros profissionais da área de Letras-Inglês.

A fim de validar a discussão proposta, procurou-se contemplar alguns conceitos indispensáveis para a composição desta reflexão. Dentre eles, buscou-se discutir o que se compreende por *práticas de leitura e formação docente*. A sequência do artigo apresenta tais definições.

REVISÃO DE LITERATURA

Aventar novas discussões sobre leitura oferece riscos em demasia, na medida em que se reconhece a quantidade e a variedade de estudos propostos tendo foco nessa temática. A leitura – e suas aproximações com inúmeros aspectos que a contextualizam – preocupa e desperta interesse em pesquisadores, professores e leitores em graus diversos, já há algum tempo.

Na própria Universidade de Caxias do Sul (UCS), em momentos diferentes, consolidaram-se grupos de pesquisa na área de Letras e afins, buscando averiguar elementos que compusessem as competências e as práticas de leitura. Dessa forma, é imprescindível lançar mão de estudos nessa linha, tendo como um dos registros de tais produções os trabalhos de Paviani (2006), o qual apresenta questionamentos, definições e, principalmente, resultados de pesquisas sobre as práticas de leitura de universitários da UCS, no período de 2003 e 2004.

No Brasil, essa vigília sobre a leitura, suas práticas e seus desdobramentos, vem sendo realizada de forma mais incisiva desde a década de 80, tendo como alguns dos expoentes: Magalhães e Bordini (1981), Silva (1986), Orlandi (1988), Leffa (1996) e Kleiman (2008).

Se abrirmos a discussão ao âmbito internacional, veremos que tantos outros autores também já se debruçaram sobre o tema das práticas de leitura, tais como Barthes (1987), Certeau (1996) e Larrosa (2003), para mencionar alguns nomes certamente consolidados na área.

Dentre muitos os autores que fomentam o conceito de leitura, Leyva (2009) oferece subsídios pertinentes para levar adiante a discussão sobre o ato de ler e seus desdobramentos. A autora afirma que universalizar concepções de leitura, embasadas na decodificação e compreensão leitora, implica em reduzi-la a somente um aspecto e diminuir sua complexidade. Se seguirmos nessa ideia, a autora também aponta que, quando abreviamos o conceito de leitura ao processo psicolinguístico, eliminamos, de forma reducionista, as condições subjetivas, culturais, sociais e históricas contidas nas práticas sociais de leitura dos diferentes objetos escritos, prejudicando-se a análise que fundamente e explique o processo de ler, limitando a construção ou a inovação do conhecimento na área.

Pensando no contexto em debate, analisar a leitura como habilidade linguística dos futuros professores restringe o foco a um aspecto, somente. No entanto, quando conseguimos concatenar elementos contextualizadores da leitura, temos a chance de compreender as escolhas, as dificuldades, os ecos, entre outros elementos conectados ao leitor e à leitura.

Para fins de tessitura deste texto, e considerando os conceitos tomados de empréstimo, pode-se registrar que a leitura é compreendida como um processo individual, cognitivo – e algumas vezes emotivo – de relação, compreensão e interpretação do objeto escrito, extrapolando os limites do indivíduo quando se configura como prática de um grupo, quando é socializada, quando é motivo de conversa e de trocas intelectuais. Desse modo, a leitura se configura como prática quando na relação do leitor com o texto, antes, durante e depois da leitura; da interação leitor – autor, como também o intercâmbio de informações, impressões e opiniões com outros leitores.

Sendo sujeitos deste estudo licenciandos em Letras-Inglês, é clara a relação que se busca entre esse grupo específico e suas práticas de leitura. Entretanto, vale pensar um pouco sobre o que se entende por formação docente e em que medida a leitura se conecta com tal conceito.

Enquanto verbo, *formar* tem como sinônimos os seguintes verbetes: *ir-se desenvolvendo; progredir; concluir o curso de uma faculdade; educar-se; instruir-se, preparar-se* (vide Dicionário Aurélio Online). Assim, pensar a formação de professores implica cogitar a relação do (futuro) professor com o conhecimento, seja ele epistemológico, teórico, didático ou prático. Para que seja possível nomear o acadêmico (licenciando) como profissional (professor), é preciso que o indivíduo se preocupe e tenha posturas proativas na direção de relacionar e de aplicar conhecimentos básicos, capacidades práticas, atitudes e comportamentos que caracterizem suas *práxis*. Muitas dessas preocupações e posturas poderão ocorrer através da leitura.

Ainda mais relevante é pensar que a formação docente não ocorre em um momento, ou por um período e, passado esse, o professor está formado, pronto, acabado. Conforme discute Nóvoa (1995, p.25), formar-se constitui de um investimento pessoal, uma tarefa criativa e aberta sobre os percursos e projetos, buscando a constituição de uma identidade, não só pessoal, mas principalmente profissional. Parafraseando o autor, a formação não se dá por acumulação, mas através da reflexão crítica sobre o que o professor em construção recebe, interage, experiencia, lê.

Vale ainda lembrar Paulo Freire (1997), quando afirmava que o ensinar não se limita a transferir conhecimentos, senão também no desenvolvimento da consciência de um ser humano inacabado em que o ensinar se torna um compreender a educação como uma forma de modificar a realidade da pessoa e do mundo. Se compreendermos que o conceito que Freire apresenta se aplica aos licenciandos (professores em formação), ambos os autores focam seu olhar na mesma direção, no que concerne à ideia de formação docente.

Para complementar, Pedro Demo (2000) elucida seu conceito afirmando que a pedra de toque da qualidade educativa é o professor, visto como alguém que aprende a aprender, alguém que pensa, forma-se e informa-se, na perspectiva da transformação do contexto em que atua enquanto profissional da educação.

Outros autores ainda percebem a formação de modo amplo e mais voltado para questões sociais de transformação e modificação do *status quo*, afirmando que se formar é tomar para si seu desenvolvimento e seu destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais e de compromisso com a modificação social, participando do processo de construção da sociedade, no sentido de promover um convívio humano e saudável (LIBANIO, 2001).

Por fim, a ideia de formação permanente é ressaltada, entre outros autores, por Moreira e Candau (2005), afirmando que é necessário pensar a formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano escolar quanto o conhecimento que provém das pesquisas acadêmicas, de forma a articular teoria e prática na construção do conhecimento profissional do professor.

No intuito de definir o que constitui a formação do professor, em especial o de língua inglesa, pode-se dimensionar a função indispensável que a leitura concentra: como atividade cognitiva individual, de contato com conceitos, textos, livros, autores; tendo claro, porém, que somente isso não configura a completude de sua formação. Como citado, há, enquanto profissional que aprende a aprender, momentos diferentemente enriquecedores que promovem o aprimoramento do professor, considerando aqui uma parcela significativa de ações didático-

pedagógicas práticas, de experiências em seu universo de atuação e fora dele, de relacionamentos entre alunos e colegas, entre tantas outras possibilidades.

Quando pensamos a leitura de forma mais abrangente, mais próxima à ideia proposta por Leyva (2009), entendemos que, tanto a leitura quanto a formação do professor compartilham características, já que são processos individuais, contínuos, de relação de experiências, de reflexão sobre tais vivências. Entretanto, na relação direta entre leitura e formação docente, fica clara a aproximação entre as duas práticas, visto que a leitura contribui na constituição do docente enquanto identidade profissional em formação, conforme sugere Nóvoa (1995). O contrário também pode ser verdadeiro, já que, tendo mais vivências, experiências e prática enquanto docente, quando ocorre o contato com o texto, a leitura, esse professor-leitor consegue estabelecer relações diferentes do que se ele fosse somente um leitor, sem práticas e vivências docentes.

METODOLOGIA

Para o estudo proposto, buscou-se aferir, através de um breve questionário, aplicado a três turmas de Letras-Inglês no início do segundo semestre de 2017, quais eram as práticas de leitura desses alunos em um período anterior a sua entrada na Graduação e se elas se mantiveram as mesmas durante o percurso acadêmico desses alunos. Foram coletados 37 questionários de um universo de 46 acadêmicos matriculados em três disciplinas oferecidas em momentos distintos da graduação.

Responderam ao questionário os alunos da disciplina Estágio IV de Língua Inglesa (disciplina de 8º semestre), além da disciplina Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais (disciplina de 4º semestre) e a disciplina Fonética e Fonologia da Língua Inglesa (disciplina de 2º semestre). A coleta de dados foi pensada nesses termos, tendo a intenção de contemplar acadêmicos de início, meio e final de curso, buscando possíveis respostas para os questionamentos que levaram à escritura deste texto. Poder-se-ia registrar tais reflexões nas perguntas a seguir:

- a) Existem diferenças entre o que os alunos liam antes, durante e ao final da Graduação?
- b) As disciplinas do curso proporcionam modificações nas práticas de leitura desses alunos?
- c) Os alunos que eram leitores continuam leitores? E os que não eram sofreram transformações?
- d) Os acadêmicos leem na língua-alvo (Inglês)? O que leem?

Em termos objetivos, o problema ao qual este texto se propôs a discutir poderia ser expresso nas seguintes palavras:

É possível pensar na influência do curso de Graduação de Letras-Inglês como incentivador das práticas leitoras, em especial, em língua estrangeira?

DISCUSSÃO

A partir dos dados coletados foi possível elencar algumas proposições. A maioria dos alunos está no segundo e quarto semestres, oferecendo margem para possíveis conexões entre a insegurança para ler em inglês, visto que boa parte dos alunos declara ler em ambas as línguas, em muitos casos, sem muita convicção de percentuais ou mesmo de motivos para escolher uma ou outra. Ainda, na tentativa de responder, mesmo que parcialmente, mais uma das questões proposta no início do texto, focando na possível diferença existente entre o que os alunos liam antes, durante e ao final da graduação, percebeu-se que existem pequenas discrepâncias entre os alunos mais iniciantes e aqueles que já passaram da metade do curso. Na leitura dos questionários de cada sujeito, foi possível notar algumas relações dos alunos mais adiantados no curso e leituras mais elaboradas, tais como textos teóricos e literários lidos em inglês, em contraponto com alunos mais iniciantes que se arriscam menos nos textos na língua-alvo.

Além disso, o percentual de alunos que não modificou suas práticas leitoras, mesmo matriculados no curso, também chamou a atenção. Embora grande parte dos alunos entrevistados tenham ampliado suas escolhas de leitura, há ainda um número considerável que não consegue ler por falta de tempo, por não gostar ou ainda porque a graduação não oferece textos interessantes. Considerando que, conforme os alunos avançam no curso, maior se torna sua maturidade acadêmica, intelectual e leitora, criam-se hipóteses de que algumas dessas inseguranças e inabilidades serão amenizadas no contato com textos, durante as aulas, nas trocas com colegas, nas leituras e escritas de textos, entre outras situações que promoverão desenvolvimento e articulação entre as duas facetas dos estudantes: leitores e futuros professores.

Entretanto, através das justificativas dos alunos nas quais eles elencam títulos, autores e obras, infere-se que as disciplinas do curso auxiliam na construção de novas práticas, oferecendo subsídios para que os acadêmicos entrem em contato com os livros, as leituras e seus desdobramentos. Nota-se o registro de clássicos da Literatura, muito provavelmente em função das disciplinas dessa área. Também pelos apontamentos feitos pelos entrevistados, entende-se que alguns alunos não modificaram, nem ampliaram, muito menos tentaram adentrar no universo da leitura por motivos próprios: alguns porque não se identificam com o

ato de ler, não gostam de livros, não se sentiram atraídos pelos textos propostos ou, pior, sentiram-se forçados, obrigados a ler alguma obra para determinada disciplina. Entende-se, assim, que o curso tem condições de despertar no aluno seu lado ‘leitor’, no entanto, sempre será uma decisão do acadêmico a forma como ele irá se relacionar com os livros e com a leitura, mesmo cursando uma licenciatura em Letras-Inglês, área na qual se pressupõe uma quantidade significativa de leitores engajados nas práticas de leitura, leitores que sentem prazer ao ler.

Em relação à opção por um ou outro tipo de leitura, lança-se a ideia de que o texto com hiperlinks conversa melhor com essa geração de alunos, mais conectados, munidos de mais informações e de barreiras menos rígidas entre os conceitos e as disciplinas, inclinando-os para textos mais horizontais do que verticais, numa forma simplista de sintetizar.

Outras tantas análises podem ser propostas na medida em que os dados são novamente postos à luz de relações e interpretações, porém, para este momento, as breves apreciações construídas dão conta de diagnosticar algumas das características dos alunos – futuros professores – de Letras-Inglês da Universidade de Caxias do Sul. Intenta-se, como último projeto para este texto, correlacionar os dois conceitos abordados e algumas das interpretações dos dados, buscando uma resposta minimamente satisfatória para o questionamento proposto: é possível pensar na influência do curso de Graduação de Letras-Inglês como incentivador das práticas leitoras, em especial, em língua estrangeira?

CONCLUSÃO

Como proposto no início deste texto, o conceito de leitura com o qual se dialoga a considera como um processo individual, cognitivo, estético – e algumas vezes emotivo – de relação, compreensão e interpretação do objeto escrito. Entretanto, não se pode, depois de tantos estudos na área, ignorar outras camadas, tão essenciais quanto, atinentes a esse conceito. Essas outras percepções descrevem leitura também como uma forma de extrapolar os limites do indivíduo, quando se configura como prática de um grupo, através da socialização por trocas intelectuais ou mesmo conversas informais sobre o livro, o autor, as percepções do leitor sobre o texto – pensando nas ações primeiras motivadas pela leitura.

Os dados coletados permitem algumas relações entre esse conceito inicial de leitura, o qual dá conta do processo cognitivo, do contato individual com a leitura, mostrando que esses alunos têm certo engajamento com a leitura, em ambas as línguas, com particularidades, como, por exemplo, a barreira que a falta de fluência na língua-alvo estabelece aos alunos menos proficientes.

Entretanto, é um fato que eles leem: se não completam todas as leituras oferecidas pelas disciplinas, não se sabe – ponto que pode servir para um próximo estudo. O que se sabe é que há um movimento desses acadêmicos na tentativa de se aproximarem de textos literários ou referenciais, pelo menos os quais o curso entende como essenciais. Nesse sentido, pode-se pensar numa construção inicial de formação de professores através da leitura, direcionada pelas disciplinas do curso, como também a iniciativa e o interesse de cada acadêmico.

Essa forma de pensar a formação docente, também através da leitura, permite que se vá ao encontro do conceito que Moreira e Candau (2005) oferecem, os quais valorizam as diferentes formas de construir um saber docente, baseado tanto nas práticas docentes quanto nas interações com elementos teóricos e literários. Assim, o curso de Letras-Inglês pode vir a suprir tal formação na medida em que proporciona tanto discussões quanto práticas pedagógicas, além de proposições de leituras, de títulos variados, nesse mesmo intuito.

Finalmente, o que fará total diferença será o interesse e a autonomia do acadêmico enquanto aluno consciente da construção de seu percurso de formação docente, ciente também da relação entre leitura e construção de um professor crítico e reflexivo, que aprendeu a aprender e que possa propor aos seus futuros alunos novas perspectivas, não somente sobre os estudos, os livros e a leitura, mas também sobre as relações dos alunos com seu contexto e seus textos.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *Sobre la lectura. El susurro del lenguaje*. Más allá de la palabra y la escritura. Barcelona: Paidós, 1987.

CERTEAU, Michel de. *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia, 1996.

DEMO, P. *Educação pelo avesso: assistência como direito e como problema*. São Paulo: Cortez, 2000.

DICIONÁRIO AURÉLIO ONLINE. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/formar/>. Acesso em 20 ago 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KLEIMAN, Ângela. O conhecimento prévio da leitura. In: _____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 11.ed. Campinas: Pontes, 2008.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Estudios sobre literatura y formación. México: FCE, 2003.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LEYVA, Elsa M. R. ¿Que es ler? ¿Qué es la lectura?. *Investigación Bibliotecológica*. V.23, n 47, enero/abril, 2009, México, p. 161-188.

LIBANIO, João Batista. *A arte de formar-se*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MAGALHÃES, Maria Isabel S. BORDIN, Stella Maris. O fator cultural na compreensão da leitura. *Letras de hoje*. n.46, dez/1981, p.34-69.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. In: *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.

NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. 2. ed., Porto Editora, Porto, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Corez, Campinas SP: Editora da Universidade de Campinas, 1988.

PAVIANI, Neires M. S. *Linguagem e Práticas Culturais*. Caxias do Sul: Educs, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1986.

DISCURSO, ESTÁGIO E IDENTIDADES DOCENTES: MOVÊNCIAS, ESTABILIZAÇÕES E RUPTURAS

Me. Sandra Regina de Moura (UFRGS)

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresento investigação realizada no segundo semestre de 2014, na qual problematizo de que modo a experiência do estágio curricular obrigatório afetou seis licenciandas do Curso de Pedagogia (FACED/UFRGS), contribuindo para a constituição de suas identidades docentes. Trata-se de pesquisa de cunho qualitativo do tipo estudo de caso, fundamentada em princípios discutidos por Menga Lüdke, Marli André e Maria Cecília Minayo. O corpus analítico é composto por recortes discursivos de depoimentos das licenciandas produzidos em entrevista em grupo focal planejada segundo orientações de George Gaskel.

O referencial teórico-metodológico principal que orientou o estudo foi a Análise de Discurso francesa fundada por Michel Pêcheux. Disciplina de interpretação que envolve atualização de sentidos e produção de memória, propõe-se a apreender o funcionamento da linguagem enquanto processo significativo, pautada pela relação indispensável entre língua e exterioridade.

Partindo do pressuposto de que a formação docente é composta por elementos que atravessam o fazer pedagógico e a constituição das identidades docentes, problematizei o caráter epistemológico do estágio curricular obrigatório na constituição das identidades docentes dialogando com concepções propostas por autores da área da educação. Movida pelo desejo de conhecer a visão das licenciandas sobre o estágio enquanto etapa formativa, promovi um debate em grupo focal utilizando alguns tópicos guias como desencadeadores do diálogo que buscou conhecer: que espaço o estágio ocupou na formação de suas identidades docentes? Quais as contribuições dessa etapa para a formação de suas identidades enquanto educadoras? O imaginário que assola as docentes em formação se legitimou ou não durante a experiência por elas vivenciada? Procurei saber, também, se no estágio curricular acontece, e como acontece, o intercâmbio cultural e o compartilhamento “sobre o saber, saber ser, saber-fazer” (TARDIF, 2012).

Nas análises, busquei encontrar vestígios do movimento de constituição das identidades docentes das educadoras em formação, procurando interpretar efeitos de sentidos

que, ressoando em suas vozes, permitissem surpreender deslocamentos de sentidos que visibilizassem a tensão entre sentidos estabilizados (paráfrase) e sentidos outros que despontam atualizados (polissemia). Como resultado, o trabalho analítico-discursivo assinalou o estágio curricular como acontecimento permeado por movências, estabilizações e rupturas que afetaram e contribuíram para a constituição das identidades docentes das licenciandas, ressoando em efeitos de sentido de docência como trabalho colaborativo, “humana docência”, experiência de autonomia e tempo de mudanças.

2 A ANÁLISE DE DISCURSO

A Análise de Discurso francesa (AD) consiste em uma disciplina de interpretação que se propõe, enquanto teoria e método, pensar a língua(gem), os sujeitos e os sentidos. Considerada disciplina de entremeio, ela se forma no lugar em que a linguagem tem que ser referida necessariamente à sua exterioridade, para que se apreenda seu funcionamento enquanto processo significativo, o que permite pensar a AD como a análise dos efeitos de sentido entre locutores, vinculando linguagem e contexto.

Orlandi (2010) esclarece que a Análise de Discurso é um campo de conhecimento que questiona a língua(gem) não sobre “o que” ela diz, mas sobre “como” ela significa. E o faz, porque a língua(gem) não é transparente, há nela um grau de opacidade, de ambiguidade e equívoco. Segundo a autora,

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 2010, p. 15).

A partir da análise de discurso se origina um processo constituído por atos interpretativos amparados por um movimento que desliza da descrição da materialidade linguística (intradiscurso) para a interpretação significada pela memória do dizer, pelos saberes historicamente construídos, algo que já fez sentido, que já significou antes (interdiscurso) e vice-versa, porque, para que as “[...] palavras façam sentido, é necessário que elas já façam sentido” (ORLANDI, 2010, p. 33). O processo interpretativo está à deriva, suscetível a movências, estabilizações e rupturas, significado pelo modo como se fazem as negociações de sentidos entre e pelos sujeitos.

Para esse processo interpretativo, o dispositivo teórico-analítico da AD utiliza conceitos trazidos de outras áreas de conhecimento, porém ressignificados. Para Orlandi (2010, p. 22), desde concepções de Pêcheux, “O discurso é efeito de sentido entre locutores” e a língua é a

materialidade do discurso. A autora esclarece que a “língua é [...] condição de possibilidade do discurso” (p. 22), não sendo considerada apenas estrutura para o discurso, mas também acontecimento discursivo-enunciativo. O discurso, por sua vez, abrigo em seu interior posições divergentes, materializa a ideologia que consiste na relação de forças que serve de base para as práticas discursivas. Neste contexto, o sujeito da AD não é um sujeito psicológico, mas uma posição discursivo-enunciativa, sujeito que se imagina origem do dizer e esquece que não é somente o que ele quer dizer que significa no seu discurso, que a história, considerada a exterioridade, materializando as condições de produção do discurso e toda significação estabilizada na língua, também significa permitindo que os sentidos trabalhem sobre os sentidos pedindo interpretação e atualização.

Pêcheux (2008, p. 53), lembra que toda a descrição está sujeita ao equívoco da língua e por isso afirma “[...] que todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro [...]”. Para a AD, o sentido surge como uma questão aberta e sempre em curso e o sujeito é percebido, desde essa perspectiva, como um sujeito interpretante. Como esclarecem Fiss e Mutti (2011, p. 645), em seu trabalho,

Pêcheux problematiza a possibilidade de o sujeito se constituir num novo lugar, propondo o discurso como acontecimento e, assim, como atualização do mesmo – o que vai provocar a abertura do discurso para diferentes significações.

3 DIÁLOGO COM AUTORES E CONCEPÇÕES

Muitos discursos sobre profissionalização e docência têm provocado reflexões e influenciado a constituição das identidades docentes. Entrevendo o estágio curricular como um acontecimento enunciativo que influencia a formação da identidade docente de educadores em formação, no modo como Pêcheux (2008) fala a respeito, investiguei as afetações do estágio curricular obrigatório e seus ecos na constituição das identidades docentes de seis licenciandas do Curso de Pedagogia (FACED/UFRGS), buscando indagar como se deu esse movimento de afetação entre as licenciandas que participaram da pesquisa, pela evidência de representações que escapam dos seus depoimentos.

Este trabalho investigativo dialoga com concepções de autores da área da educação que estudam a constituição de identidades docentes, a formação de professores e o estágio curricular obrigatório. Maurice Tardif e Danielle Raymond (2000, p. 210) advertem que “[...] o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo”. Manoela Garcia, Álvaro Hypolito e Jarbas Vieira (2005, p. 48) alertam que as identidades docentes “[...] não se reduzem ao que os

discursos oficiais dizem que elas são”. António Nóvoa (2009) oferece fundamentos que remetem a uma formação docente construída dentro da prática a qual, espelho, também afeta a produção das identidades docentes. Com Menga Lüdke Luiz Alberto Boing (2005) é possível discutir a questão da precarização do trabalho docente como outro atravessamento. Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lima (2004), lembram que o estágio não é apenas atividade prática, mas teoria instrumentalizadora da práxis por ser prática refletida, permitindo analisar o estágio articulado à constituição das identidades docentes das licenciandas.

4 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO

Neste estudo, analisei marcas discursivas relacionadas à questão de pesquisa que investiga: de que modo o estágio curricular obrigatório afeta as identidades docentes das licenciandas? O corpus analítico foi composto por recortes discursivos das falas das licenciandas que, de modo significativo, acenam a esta questão. Ao investigar como se deu esse movimento de afetação, entre as licenciandas que participaram da pesquisa, pela evidenciação de representações que escapam de seus depoimentos, realizei a minha interpretação, destacando efeitos de sentido de “estágio como tempo de mudanças”, “docência como trabalho colaborativo”, “humana docência” e “docência como experiência de autonomia”, amparada em palavras utilizadas pelas licenciandas, como qualificativo de estágio, de forma recorrente e intensa: “mente aberta”, “diálogo horizontal”, “humana docência”, “autonomia” e “docência compartilhada”.

Esclareço que, obedecendo a ética que pauta as pesquisas acadêmicas, os recortes discursivos são apresentados antecidos da letra “L” seguida dos números 1,2,3,4,5 e 6 visando resguardar os nomes das licenciandas participantes da pesquisa.

4.1 EFEITO DE SENTIDO DE DOCÊNCIA COMO TRABALHO COLABORATIVO

Ao realizar o grupo focal, indaguei das colegas licenciandas se guardavam lembranças relativas ao momento em que surgiu o interesse pela docência. Quando consideravam que haviam iniciado o processo de formação de suas identidades docentes? Quais representações ou referências tinham sobre o ser docente e se esses rudimentos apareceram e se concretizaram no estágio? Em minha interpretação, o seguinte recorte dos depoimentos produzidos pelas licenciandas possibilita evidenciar o modo como o estágio curricular afetou na formação de identidades docentes:

L5 - Eu tinha medo do estágio, medo do estágio, e aí, quando a gente pensou em fazer em dupla, em **docência compartilhada** uma das primeiras coisas que eu pensei foi (até digo isso no meu TCC), foi assim bah! Será que vai dar certo? E aí eu fiquei com esse medo e a gente decidiu fazer docência compartilhada, e eu percebi que eu tava me formando de uma forma diferente, que é uma forma muito diferente, que é uma forma super importante, que é a forma de coletivo de pessoas juntas, de não tá ali sozinha. (grifos meus)

No depoimento de **L5**, percebi habitar em seu imaginário o receio frente ao estágio. Contudo, o medo de estar sozinha, ao dialogar com sua dupla, faz despontar o gosto pelo desafio do coletivo. E, então, surge a dúvida: “Será que vai dar certo?”. A inquietação individual é superada pelo encanto encontrado no desafio da interação. **L5** não quer estar sozinha, receia assumir sozinha a docência. Para ela, a docência compartilhada significa, no estágio curricular, a presença não só do outro, mas a busca pelo coletivo, a docência como trabalho que envolve colaboração e troca. A experiência da docência no coletivo retoma sentidos já existentes que remetem ao próprio modo como a docência compartilhada é compreendida: um trabalho que envolve partilha e negociação.

Da marca linguística **docência compartilhada** ao mesmo tempo em que ecoa um sentido já dado que se relaciona ao modo como tal prática tem sido compreendida por Traversini (2012) (paráfrase), também ressoa um sentido novo de trabalho colaborativo que, quando relacionado ao estágio, surge como afetação no processo de formação da identidade docente das licenciandas (polissemia), apontando para um modo outro de perceberem o estágio e a si mesmas como aprendizes de professoras.

4.2 EFEITO DE SENTIDO DE “HUMANA DOCÊNCIA”

Frente ao questionamento sobre qual concepção de estágio foi produzida após a experiência, **L2** assim expressou:

L2 – Durante a aula tu vê que eles tinham experiências muito boas pra compartilhar, e para contribuir né, na sala de aula. Essa era uma questão essencial do trabalho assim, que tu não, tu não tá lá somente passando conteúdo, tu realmente tem essa troca né! Tu também tá aprendendo junto com teus alunos, acho isso demais!!!

Ao analisar a sequência discursiva de **L2**, encontro sentidos que denotam a paixão pela educação ressignificada. Fato constatado por mim durante a entrevista com a licencianda, levando-me a concordar com Tardif (2012, p. 11) quando o autor diz que não é possível “[...] querer estudar os professores sem estudar o trabalho e os saberes deles [...]”.

A experiência de estágio, para as licenciandas, desponta com um sentido de acontecimento no qual ressoam **efeitos de sentidos de humana docência**. O gesto de

interpretação da docência mobilizado por elas ressignifica o modo de promover a humana docência a partir do que Arroyo (2009) problematiza no *Ofício de Mestre*, no qual o diálogo aparece como elemento facilitador da aproximação em uma docência interessada e atenta que deseja a troca e o estabelecimento de laços (paráfrase), marcando uma singularidade na qual se fazem presentes sentidos outros (polissemia) com a descoberta de que um outro modo de educar é possível e viável, no qual a docência é significada como papel social, onde os conteúdos devem estar a serviço desse papel social que vai muito além da transmissão do conhecimento.

4.3 EFEITO DE SENTIDO DE DOCÊNCIA COMO EXPERIÊNCIA DE AUTONOMIA

A vivência de estágio curricular experimentada pelas licenciandas deixa ressoar um sentido de bem-estar com a oportunidade de protagonismo e autonomia na prática docente. Os dizeres das licenciandas sugerem tal bem-estar atravessado por uma condição de fazer(-se) docente na qual foi possível às estagiárias colocarem-se à escuta do outro e das possibilidades que vão surgindo de mudar a si, e o modo de sentir e vivenciar a profissão. Um lugar de docente que as estagiárias não acreditavam que se pudesse concretizar, mas que foi possível pela troca, pela convivência com sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sujeitos acostumados à convivência respeitosa e valorosa em relações vivenciadas dentro dos espaços educativos.

L2 -[...] mas a questão da gente ter essa autonomia nossa pra participar do processo, realmente, de ensino aprendizagem, eu acho que foi importantíssimo nesse estágio de docência.

L4- Acho que foi fundamental o estágio obrigatório assim, por [...] eu ver como é que eu sou professora, como é que eu consigo tratar os meus alunos com muito mais autonomia [...]

L3 - Protagonismo! [...] a gente pode realmente mostrar a nossa autoria no trabalho, no fazer docente né?

Nos recortes discursivos retirados da entrevista realizada com as licenciandas, autonomia surge com o sentido de ter certa liberdade para fazer algo. Significa ser autônomo em relação a algo e estar autônomo com o outro. No dicionário (BUENO, 1996, p. 85), encontro que “autonomia” significa “faculdade de se governar por si mesmo; direito ou faculdade de se reger por leis próprias; emancipação; independência”, levando ao entendimento de que autonomia está relacionada com liberdade ou autossuficiência. No entanto, segundo Nóvoa (2009, p. 9), “Quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua ação surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição de suas margens de liberdade e de independência”. Com tal afirmação, o autor contribui para que se compreendam os motivos de tamanha satisfação demonstrada pelas licenciandas frente à experiência de autonomia por elas vivenciada.

O processo analítico interpretativo permitiu a evidenciação de um sentido de autonomia que se mantém como paráfrase e que, nesta pesquisa, pode ser significado como liberdade na viabilidade de práticas educativas sem o domínio do outro, estabelecendo relações de tensão constitutivas das práticas linguageiras com um sentido outro que, rompendo com a significação de autonomia como movimento de independência, contempla o respeito à singularidade, a relação, o coletivo, a participação, o compartilhamento e a negociação num movimento polissêmico que questiona certa ilusão de liberdade e de independência, propondo uma autonomia administrada, uma liberdade acompanhada por negociações e pela voz do outro interlocutor. Autonomia colaborativa, autonomia a partir do outro, com o outro e para o outro como processo de ação conjunta com o compartilhamento da docência, autonomia como possibilidade de ser autor, de criar alguma coisa com a participação de outras pessoas.

4.4 EFEITO DE SENTIDO DE ESTÁGIO COMO TEMPO DE MUDANÇAS

Conforme **L2**, o estágio curricular docente oportunizou que ela tivesse outra visão sobre o ser professor:

L2 - [...] o estágio na EJA mudou totalmente essa questão de eu ver a questão de ser professor. [...]

L2 [...] é que eu pude visibilizar esse lugar de docente, que eu realmente não tinha.

L2 - Eu acho que a possibilidade da mudança assim, a possibilidade da docência, realmente fazer a diferença, na minha vida e na vida das pessoas que estão envolvidas no processo.

Para Tardif e Raymond (2000), trabalhar remete a aprender a trabalhar, pois assim como o trabalho modifica o trabalhador, modifica também o seu saber trabalhar e a sua identidade (paráfrase). Esse reconhecimento do trabalho como alavanca de transformações que tocam traços identitários das licenciandas ficou muito claro nas afirmações de **L2** que demonstra acreditar que o saber trabalhar só se concretiza na prática: embora saberes teóricos relevantes sejam aprendidos nos espaços de formação, é também na prática que os saberes docentes se constroem, se moldam e dialogam com os sujeitos educandos e suas demandas, com as condições de trabalho, e isso se constitui em aprendizado do saber trabalhar.

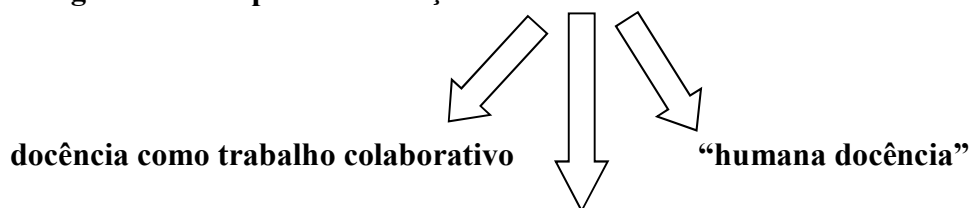
As licenciandas dizem que o estágio mudou totalmente a sua visão do que é ser professora. Permitiu visibilizar o lugar de docente e mostrar a sua autoria. Proporcionou a descoberta que o estar docente pode proporcionar mudanças não só na vida do educando, mas também na vida da docente (polissemia).

Durante o grupo focal, as licenciandas apontam mudanças significativas na maneira como compreendem o exercício da docência, realizando um movimento polissêmico de ressignificação das representações sobre o ser/estar professor. Enquanto alguns aceitam a representação de precariedade da profissão encampando-a em seu fazer pedagógico e, assim, reafirmando-a, outros, como as estagiárias entrevistadas, são interpelados em sujeitos indignados que querem mudanças.

AFETAÇÕES: MOVÊNCIAS, ESTABILIZAÇÕES E RUPTURAS

Estágio curricular obrigatório despontou como espaço de aprendizagem e de reflexão sobre a prática, espaço da práxis, da prática refletida. Fortaleceu o desejo de ruptura com representações de docência considerada de menos valia em prol de uma docência valorosa e significativa. Configurou-se como um acontecimento que afetou e contribuiu para a constituição das identidades docentes das licenciandas, ecoando em efeitos de sentido de:

Estágio como tempo de mudanças



docência como experiência de autonomia

O estágio curricular proporcionou afetações positivas, constituindo-se em “terreno” especialmente fértil para a formação das identidades docentes das licenciandas. Ele pode fornecer subsídios importantes para a universidade com vistas à formação para uma docência mais humana, responsável, sensível, atenta e dialógica. Os efeitos de sentidos identificados permitem fazer tais afirmações, ressaltando-se que é possível lê-los a partir das conexões que estabelecem entre si em função da história de aprendizagens escrita pelas pedagogas em formação.

Como resultado, sublinho que as contribuições dadas pelas pesquisas acadêmicas podem evidenciar aspectos muito caros para a formação das identidades docentes dos educadores. A possibilidade de integração entre pesquisa acadêmica e fazer docente, trazendo os regentes de classe para dentro das universidades, ou levando os pesquisadores para dentro das instituições de ensino, pode configurar-se em um espaço de troca de que resulte o enriquecimento de ambos: da ação docente e da formação docente pensada dentro e a partir da docência desde os contextos nos quais ela é inventada.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto imagens*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BUENO, Francisco da Silveira. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: FTD, 1996.
- FISS, Dóris Maria Luzzardi; MUTTI, Regina Maria Varini. Língua, discurso e sujeito na educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 643-650, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA Jarbas Santos. *As identidades docentes como fabricação da Docência*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.
- GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. 10. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2012. p. 64-69.
- NÓVOA, Antonio. *Professores imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.
- PÊCHEUX, Michel. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 209, v. 73, Dezembro/00.
- TRAVERSINI, Clarice Salete. Processos de Inclusão e Docência Compartilhada no III Ciclo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 02, p. 285-308, jun. 2012.

O SEMIÓTICO E O SEMÂNTICO NA PRÁTICA: UMA ANÁLISE DE PARATEXTOS DE TRADUTORES⁹⁶

Sara Luiza Hoff (UFRGS/CAPES)

INTRODUÇÃO

Uma das questões que mais mobiliza tradutores é a busca por representatividade e reconhecimento, como forma de ultrapassar a invisibilidade que muitas vezes era – e, às vezes, ainda é – associada à profissão. Tal busca, sabe-se, abarca diversas ações. Campos (2004) afirma que a organização em associação e sindicatos é o principal modo da busca por reivindicações, citando as lutas pela regulamentação da profissão de tradutor e a sistematização das relações entre o capital e a mão de obra como as principais frentes de trabalho dessas associações. Outra forma de reconhecimento reivindicada por muitos tradutores é a ligação do nome do tradutor à obra traduzida, o que nem sempre é observado pelos contratantes. Por outro lado, é importante observar que também há diversos casos em que não somente os direitos morais dos tradutores são respeitados, mas também é fornecido espaço para que eles se expressem, relatem as suas escolhas tradutórias, narrem as dificuldades do processo e as soluções encontradas. Esse espaço se apresenta em forma de prefácios, posfácios, notas⁹⁷ e introduções da tradução.

Esses paratextos constituem o objeto deste trabalho, que objetiva analisá-los, buscando evidências que permitam identificar aspectos que se relacionem às noções de semiótico e semântico, propostas pelo linguista Émile Benveniste, nas considerações feitas pelos profissionais da tradução nesses aparatos textuais. Inicialmente, o trabalho apresenta uma breve definição de paratextos e considerações sobre a sua importância para a atividade tradutória. Em seguida, são introduzidos os conceitos teóricos que norteiam a análise – isto é, as noções de semiótico e semântico, como mencionado acima. Subsequentemente, analisam-

⁹⁶ Esse artigo foi escrito como trabalho final da disciplina de Fundamentos da Enunciação, ministrada pela Prof. Dra. Carmem Luci Costa Silva, no segundo semestre de 2016. Programa de Pós-Graduação em Letras - Estudos da Linguagem - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

⁹⁷ Aqui, me refiro às seções comumente chamadas de notas de tradução, ou seja, textos introdutórios ou posteriores à obra que abordam aspectos relacionados ao processo tradutório. As notas de rodapé não serão consideradas no escopo deste trabalho, pois, apesar de não negarmos sua significância, entendo que elas constituem um outro tipo de paratexto, servindo de apoio ao texto de chegada e não como espaço de expressão do tradutor sobre o processo tradutório em geral, que é o que me interessa neste trabalho.

se trechos de prefácios selecionados, conforme os objetivos propostos e os conceitos apresentados na seção anterior. As considerações finais encerram o trabalho.

1 OS PARATEXTOS E SUA IMPORTÂNCIA

Nord (2012, p. 400, tradução minha) define paratexto como qualquer “[...] texto que acompanha, complementa, comenta e influencia a interpretação do texto básico ou principal” e os classifica em dois tipos: autorais, produzidos pelo próprio autor do texto principal, e editoriais, de responsabilidade do editor ou da empresa editora (capa, ficha catalográfica etc.). O objeto deste trabalho, entretanto, como mencionado acima, são textos escritos por tradutores, apresentados juntamente e na mesma edição de suas traduções, ou seja, são paratextos. Porém, não são autorais ou editoriais, já que são de responsabilidade do tradutor.

Cumpre, ainda, considerar qual é a importância desse tipo de texto. Pessoa (2009, p. 11) aponta um benefício da redação de paratextos por parte dos tradutores: a aproximação do tradutor com os leitores. Segundo a autora, “por meio de elementos paratextuais, o tradutor pode chamar a atenção dos leitores para as decisões tomadas durante o processo tradutório, revelar as razões de suas escolhas, enfim, reaproximar a teoria da prática”. Britto (2007, p. 202) também reflete sobre o assunto, citando Anthony Pym e afirmando que “o tradutor deve afirmar-se no lugar que lhe cabe no livro: o aparato paratextual”. A justificativa para esse ponto de vista, ainda segundo o autor, é a qualificação, já que o tradutor é a pessoa mais indicada para a tarefa da escrita de paratextos, devido aos meses que são necessários para a transposição de uma obra de um idioma a outro. Além disso, tal tarefa é vista pelo autor como uma maneira “[...] eminentemente sensata e razoável de afirmar e valorizar o trabalho de tradução” (BRITTO, op. cit., p. 203).

Ou seja, os paratextos são uma maneira de tornar o tradutor menos invisível e menos isolado do público e, ao mesmo tempo, de uma forma de conciliar os preceitos teóricos da área com a prática, constituindo um espaço de livre expressão do tradutor, que permite que ele demonstre a sua competência e garantindo a visibilidade do processo tradutório.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: O SEMIÓTICO E O SEMÂNTICO

Émile Benveniste não é um autor normalmente associado à tradução. O processo tradutório raramente é mencionado na vasta diversidade teórica de sua produção. As exceções

à regra são o breve texto “La traduction, la langue et l’intelligence”⁹⁸ e um parágrafo nas páginas finais do texto “A forma e o sentido na linguagem”. Esse texto apresenta a língua como sendo constituída de dois domínios: o semiótico e o semântico⁹⁹. Eles constituirão as categorias de análise dos dados analisados na seção seguinte deste artigo.

Para Benveniste (1967/2006), o domínio semiótico configura-se como a modalidade da significação e corresponde ao domínio intralinguístico. Compreende a organização das unidades semióticas, isto é, dos signos. A questão fundamental, nesse domínio, é determinar se tais signos existem, ou seja, se têm ou não significado, tarefa que cabe aos falantes da língua. O autor (2006, p. 227) afirma que “para que um signo exista, é suficiente e necessário que ele seja aceito e que se relacione de uma maneira ou de outra com os demais signos”. Tal aceitação é determinada pelos falantes da língua, com base na determinação da presença ou ausência de um significado. Ainda sobre isso, diz Benveniste (2006, p. 227, grifos do autor) que “no plano do significado, o critério é: isto significa ou não? Significar é ter um sentido, nada mais. E este *sim* ou *não* só pode ser pronunciado por aqueles que manuseiam a língua, aqueles para os quais esta língua é a *língua* e nada mais.” Deste modo, são os usuários de uma dada língua que têm a possibilidade e a capacidade de determinar se um signo existe, julgando se ele tem significação e, portanto, se pertence ou não a essa língua.

Benveniste ainda aponta para o fato de que essa aceitação da unidade semiótica acontece no uso da língua. O autor (2006, p. 227) afirma que “é no uso da língua que um signo tem existência; o que não é usado não é signo, e fora do uso o signo não existe”. Além disso, mais adiante na mesma página, reforça que “[...] tudo o que é do domínio do semiótico tem por critério necessário e suficiente que se possa identificá-lo no interior e no uso da língua”. Segundo Flores (2013), isso indica que embora os signos sejam definidos no interior do sistema, eles são passíveis de serem identificados no uso da língua. Ou seja, a conversão da língua em discurso é fundamental, mesmo quando se trata do domínio intralinguístico.

O domínio semântico, por sua vez, corresponde à modalidade da comunicação e compreende a língua quando ela é colocada em uso pelos falantes. Isto é, é o domínio que representa a “[...] língua em emprego e em ação [...]” (BENVENISTE, 2006, p. 229). Esse domínio tem como unidade as palavras, que são agenciadas em frases, consideradas “[...] a

⁹⁸ Esse texto, de publicação recente, ainda não foi objeto de estudo aprofundado pelos pesquisadores que buscam aproximar a teoria benvenistiana e a prática tradutória. Também tem um caráter fragmentário e inacabado. Por esses motivos, não será levado em consideração nesta exposição teórica.

⁹⁹ É importante ressaltar que essas noções aparecem – nem sempre assim nomeadas – em diversos textos anteriores e posteriores do linguista. Entretanto, neste trabalho, optamos por utilizar somente os preceitos e conceitos apresentados em “A forma e o sentido na linguagem” por ser o único texto que relaciona as categorias à tradução, que interessa a este estudo.

expressão semântica por excelência [...]” (BENVENISTE, 2006, p. 229). Ou seja, trata-se, nesse domínio, da materialidade do discurso. O autor prossegue, afirmando que “não se trata mais, desta vez, do significado do signo, mas do que se pode chamar o intencionado, do que o locutor quer dizer, da atualização linguística do pensamento” (BENVENISTE, 2006, p. 229). Há, portanto, um novo ponto de vista: passa-se da determinação da existência da unidade semiótica para a determinação do que o falante quis dizer ao transformar a língua em discurso.

Cumprido considerar que a concepção da língua como sendo composta por dois domínios leva ao entendimento da possibilidade de uma mesma unidade lexical ter status diferente dependendo do ponto de vista em que ela for abordada, como demonstrado por Flores (2013, p. 143), quando afirma que “se se toma uma unidade como signo, ela tem um sentido; se se toma como palavra, ela tem outro sentido”. Ou seja, ao considerar uma unidade semiótica como palavra e fazer uso dela, dispondo-a em uma frase, o seu significado se altera. Nesse caso, é a totalidade da frase e a sua relação com a situação discursiva que garantem o sentido. Desse modo, é importante considerar sempre o contexto de utilização da unidade quando de sua análise. Entretanto, é importante ressaltar que essa diferença entre a consideração das unidades em um ou outro domínio não significa que a totalidade do conteúdo significativo da unidade no semiótico seja eliminada quando ela é agenciada no discurso. Em se tratando da mesma partícula linguística, resta uma relação entre os domínios:

[...] as palavras, instrumentos da expressão semântica, são materialmente os signos do repertório semiótico. Mas estes signos, em si mesmos conceptuais, genéricos, não circunstanciais, devem ser utilizados como “palavras” para noções sempre particulares, específicas, circunstanciais, nas acepções contingentes do discurso (BENVENISTE, 2006, p. 233).

Ou seja, não é possível considerar o semiótico e o semântico como domínios separados, já que há uma relação de materialização das unidades semióticas nas palavras, unidades semânticas. Deste modo, é impossível considerar um domínio excluindo o outro.

Por fim, é fundamental observar que é justamente nesse ponto de distinção e inter-relação entre os domínios que Benveniste coloca a questão da tradução. Para o autor, é nessa dinâmica entre semiótico e semântico que está tanto a possibilidade quanto a impossibilidade de tradução. Afirma o autor que

pode-se transpor o semantismo de uma língua para o de uma outra, ‘salva veritate’; é a possibilidade da tradução; mas não se pode transpor o semioticismo de uma língua para o de uma outra; é a impossibilidade da tradução. Atinge-se aqui a diferença entre o semiótico e o semântico (BENVENISTE, 2006, p. 233).

Portanto, é a partir do fenômeno tradutório que fica explícita a diferença entre os domínios semiótico e semântico, sendo que o primeiro representa a impossibilidade de tradução, já que não é possível fazer a equivalência de sistemas linguísticos, e o segundo configura a possibilidade de tradução, já que traduzimos sempre a língua em uso, o discurso.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Como observado anteriormente, os paratextos escritos por tradutores se configuram como espaço para a expressão de suas impressões da tarefa de traduzir e das dificuldades e soluções encontradas. São, portanto, fontes em que é possível buscar subsídios que demonstrem afirmações teóricas sobre a prática tradutória, como faço aqui, buscando indícios dos conceitos de domínio semiótico e domínio semântico. Para isso, esta seção se subdivide em três subseções. As duas primeiras apresentam, respectivamente, os indícios encontrados nos paratextos que apontam para os domínios semiótico e semântico. A terceira, por sua vez, apresenta alguns trechos em que parece haver menção e interdependência dos dois domínios.

3.1 DOMÍNIO SEMIÓTICO

Como explicitado acima, o domínio semiótico corresponde à modalidade da significação e à organização dos signos, e está relacionado à impossibilidade de tradução, o que poderia levar à conclusão de que ele não aparece com destaque entre os textos pesquisados. Porém, com a consulta aos paratextos foi possível observar várias instâncias em que é possível vislumbrá-lo, constatando sua influência no processo tradutório.

Os exemplos mais notáveis são justamente os que evidenciam a(s) impossibilidade(s) de tradução, como faz Vera Ribeiro em sua tradução de Lacan, em que afirma que

ao se admitir aquilo que é impossível de ser traduzido, foram utilizados recursos que, longe de tentar negá-lo, tentam mapear seu campo semântico relativo ao contexto correspondente. Nessa perspectiva, foram deixadas algumas palavras e expressões em francês no próprio texto em português, acompanhadas de notas explicativas; outros trechos traduzidos são restituídos em notas como se encontram no original; em outros, foram utilizadas duas palavras em português para traduzir uma palavra-chave em francês (como mestre/senhor para *maître* ou carta/letra para *lettre*), foram adotadas algumas referências próprias à cultura francesa e notas justificativas de certas traduções propostas (RIBEIRO, 1998, p. 935, grifos no original).

Embora, naturalmente, a tradutora se refira a signos que têm origem em um texto, ou seja, na língua em uso – logo, no domínio semântico –, parece ser possível entender que, aqui, a maior preocupação não é o sentido que eles têm quando são colocados em uso, mas sim a existência ou não existência de unidades adequadas nos sistemas envolvidos, o que corresponde

mais ao domínio semiótico. A tradutora inclusive apresenta várias maneiras de contornar a inexistência de unidades equivalentes adequadas no idioma de chegada.

Um exemplo semelhante é dado por Bélkior, responsável por versões em latim de poemas de Drummond, quando ele debate os maiores desafios encontrados no processo:

Palavras inexistentes em latim (bonde, meeting, smoking, pinga, urubus, gatuno, capeta, etc.); coloquialismos da linguagem brasileira mais popular (evém, veio vindo, quede, pissui, etc.) forçaram ao uso do gênero pela espécie, à sinonímia sempre longínqua, à mera sugestão, quando não à completa renúncia. Se a verdadeira poesia é sempre intraduzível, mais o é ainda nesses passos em que a fascinante arte drummondiana [...] se fecha como numa concha, para o sabor exclusivo de quem lhe possa penetrar os encantos do original (BÉLKIOR, 1982, p. 140).

O tradutor, aqui, parece estar lidando com a ausência de equivalentes no domínio semiótico do idioma de chegada, tendo que buscar alternativas, que incluem até mesmo a renúncia. Há, portanto, uma total entrega à impossibilidade de tradução, nesse caso.

Outros exemplos de referências ao domínio semiótico encontram-se nas menções que os tradutores fazem ao modo de lidar com neologismos. É o caso de Caetano Galindo, tradutor de *Ulysses*, de James Joyce, que dá ênfase ao procedimento do autor irlandês de não usar hífenes em compostos lexicais, o que

[...] acaba gerando a criação de várias palavras aparentemente novas mas que são na verdade apenas uma representação gráfica diferente de um composto conhecido, ou mesmo uma junção de substantivo e adjetivo totalmente normal, coisa que o inglês, de resto, sempre teve facilidade de fazer. Joyce apenas usava as regras de formação de palavras do inglês de uma forma, digamos, mais acelerada.

A tradução de palavras compostas em português pode ter muitas soluções, e aqui nós optamos por mais de uma, conforme o caso, o momento, o grau de estranhamento (GALINDO, 2012, p. 8).

Aqui, se trata do reconhecimento de unidades como pertencentes a um idioma no texto de partida, processo dificultado pela ausência do sinal gráfico padrão. Em se tratando de reconhecimento de unidades, mesmo que elas estejam em uma materialização da língua, há mais proximidade com o domínio semiótico.

Em alguns casos, a criação de novas unidades se dá devido a exigências da forma. Wanderley fornece um exemplo em sua tradução de *A divina comédia*:

[...] por exemplo, ‘desdém’ fica ‘desdenho’, porque o italiano é ‘disdegno’ e as duas outras rimas, vá lá, dão-se bem em português, mas na hora do ‘desdém’ é preciso usar ‘desdenho’, o que não sei se o tradutor estará fazendo com a consciência de um acolamento que procura a língua terceira, o som do original, mesmo que as palavras se distanciem do português (WANDERLEY, 2010, p. 39).

Novamente, aqui, percebe-se a criação de uma unidade nova – ou talvez de uma variação de uma unidade existente – na língua de chegada, dessa vez para atender às demandas geradas pelo texto poético. Novamente, mesmo que esse processo ocorra somente em um uso particular da língua, há forte envolvimento do domínio semiótico, já que se trata da não existência de uma forma adequada no sistema da língua de chegada.

Ainda dentro do domínio semiótico, é importante destacar um exemplo citado por Ernani Ssó, tradutor de *Dom Quixote*, quando debate a questão das evocações ativadas por um determinado elemento lexical, dando o exemplo do número e da palavra ‘sete’, que não teriam, segundo ele, a mesma consistência. Diz o tradutor que “o número sete vale sete numa conta tanto em Trombudo do Norte como em Cuernavaca ou na Cochinchina. Mas sete não vale sete num texto. A palavra ‘sete’, para nós, evoca sorte, mentira, esoterismo. Vá saber o que evoca na Cochinchina”. Esse fenômeno, ainda segundo o tradutor, se dá devido à cultura e ao lugar, que “[...] alteram, ou colorem, o significado de uma palavra. O tempo, então, nem se fala” (SSÓ, 2012, p. 12). A mesma questão da conotação assumida por um termo pode ser observada em um exemplo fornecido por Carone (2008, p. 361), que afirma que, em sua tradução de *O castelo*, de Kafka, “nenhum nome, a não ser o de Barnabás, foi modificado (para não incidir no nosso Barnabé, que assume conotações mais ou menos risíveis), a fim de evitar as aclimações forçadas”. Nesses dois casos, novamente, não se trata das unidades em uso, mas sim da existência das palavras nos dois idiomas envolvidos nas respectivas traduções e das suas significações fora de um contexto específico, estando mais próximo do domínio semiótico do que do domínio semântico.

3.2 DOMÍNIO SEMÂNTICO

O domínio semântico, como apontado acima, corresponde à língua quando colocada em uso e é composto por palavras agenciadas em frases. É o domínio que se relaciona à possibilidade de tradução, representando o local em que o processo tradutório efetivamente ocorre: a partir de textos de partida e resultando em textos de chegada. Os exemplos a seguir demonstram a relevância desse domínio na prática tradutória.

Curiosamente, muitos tradutores parecem desejar enfatizar um fato bastante óbvio: que baseiam o seu trabalho no texto original. É o caso, por exemplo, de Carone (2008, p. 360), que afirma que “o texto-base para a tradução foi a edição crítica alemã de 1982. Na medida do possível, procurou-se seguir o original de perto, à procura de equivalências, tanto para a frase direta, que põe a narrativa em andamento, como para o discurso de persuasão dos personagens [...]”. Outra referência ao texto original é fornecida por Wanderley (2010, p. 39, grifo no

original) quando assevera que os seus objetivos são “além de manter o esquema métrico e rimário, precisão, fluência. Esses os objetivos de base. Dizer o que o diz o texto original. Fazer fluir com naturalidade *nativa* o texto traduzido”. É possível entender que, ao declararem sua fidelidade à obra original, os tradutores estão tratando do domínio semântico, já que o original constitui uma instância de uso particular da língua de partida, um discurso produzido por um falante específico (o autor do texto original).

Ainda dentro dessa perspectiva, é interessante notar que os exemplos mais numerosos que se relacionam ao domínio semântico dizem respeito a referências ao modo como o texto original é composto, ou seja, à forma. Nota-se, entretanto, que os tradutores dificilmente referem-se à forma nominalmente; pelo contrário, fazem uso de expressões equivalentes para referir-se ao modo como o texto é escrito.

Uma dessas expressões é estilo, usada por Vera Ribeiro, que afirma que sendo

tributário do inconsciente, o estilo de Lacan traz dificuldades especiais à tradução de seus escritos. Não só por ser particularmente resistente à compreensão, convocando o leitor à decifração, quanto por seu uso particular do poder evocador do cristal da língua francesa e suas referências na cultura (RIBEIRO, 1998, p. 935).

Estilo também é o termo usado por Malta ao traduzir Platão, juntamente com uma referência análoga à ‘elaboração da linguagem’:

[...] com essa preocupação que traduzimos os diálogos, tentando destacar, junto com o andamento filosófico dos textos, a elaboração da linguagem, em que Platão também era mestre: em suas obras, esses dois planos andam lado a lado, de maneira inseparável. A tarefa não é fácil, porque muitas vezes valorizar o raciocínio implica descuidar da expressão, e vice-versa. Tentamos conciliar, na medida do possível, esses dois aspectos. Demos atenção especial, no entanto, ao estilo, por ser em geral o elemento mais negligenciado (MALTA, 2012, p. 19).

Bélkior (1982, p. 140), por sua vez, opta por usar o termo ‘ritmo’ para referir-se às construções poéticas de Carlos Drummond de Andrade, asseverando que, por ser “cambiante e complexo, torna-se o ritmo ainda mais difícil de se captar e reproduzir, quando inserto em poemas versilibrados. Não obstante, empenhamo-nos em ressaltá-lo [...]”. Regina Przybycien, por outro lado, menciona o tom da obra de Wisława Szymborska como fator essencial:

Sobretudo o tom é fundamental. Toda tradução é uma tentativa de recriação em uma outra língua, com outros sons e outros recursos poéticos, do sentido do original. Recriar o tom coloquial, evitar ao máximo as grandes palavras e a sintaxe intrincada, é manter-se fiel ao espírito da poesia de Szymborska (PRZYBYCIEN, 2011, p. 22).

Outros tradutores preferem apontar aspectos mais específicos da forma em seus escritos. Wanderley (2010, p. 30, grifo no original) é um exemplo, já que ele afirma que “em todo o

percurso de *A divina comédia* defrontamos momentos em que uma conectividade sintática fica indispensável à força total do texto, na tradução”. A sintaxe também é mencionada por tradutoras de Homi Bhabha, que afirmam que o autor é “dono de uma redação muito própria, que reflete na sintaxe a complexidade da argumentação que expõe, Homi Bhabha é considerado um autor de difícil leitura mesmo pelos leitores que têm o inglês como língua materna” (ÁVILA; LIMA REIS; GONÇALVES, 2005, p. 09).

Em todos esses casos, novamente observo o predomínio do domínio semântico, posto que, ao se referirem a esses termos e a aspectos formais do texto original, os tradutores estão considerando um uso particular da língua. É interessante também observar que, ao referirem-se à forma, fazem referência ao modo de agenciamento das palavras na frase, o que Benveniste declara relacionar-se ao domínio semântico.

Outro exemplo interessante de referência ao domínio semântico é novamente dado por Wanderley. Ele apresenta diversas oposições presentes no texto original que apontariam para a condição de morto de Virgílio e de vivo de Dante (palidez das duas personagens, peso delas, dentro/fora etc.). Para o tradutor, essas oposições são essenciais, e “[...] a força de tais elementos opostos deve constar da tradução. Sem eles, não se marcam com precisão e força as diferenças entre materialidade e imaterialidade, constantes no poema” (WANDERLEY, 2010, p. 30). Ou seja, nesse caso, há uma referência bastante específica ao texto original e ao uso que Dante faz de oposições para gerar um dado efeito. Também é interessante notar que essas oposições não são necessariamente oposições na língua, no semiótico, mas se dão no próprio modo como o texto se constrói, ou seja, no domínio semântico, em uma instância específica de discurso e dos efeitos que ela causa.

Por fim, é interessante notar que uma das referências mais evidentes ao domínio semântico talvez esteja em menções feitas ao contexto do discurso. É o que Bezerra faz:

Toda tradução é a tradução possível, o ato de traduzir, particularmente ficção, encerra uma boa dose de saudável ilusão, na medida em que acreditamos, *honestamente*, traduzir o que está no texto. Portanto, não podemos enfrentar o texto literário com a pretensão de “dois e dois são quatro”, pois estamos diante de discurso literário com toda a sua carga polissêmica, o que nos obriga constantemente a interpretar o sentido ou os sentidos de uma palavra ou expressão no contexto específico desse discurso e procurar o modo mais adequado para transmiti-los. Para tanto é indispensável, é essencial que o tradutor conheça, e bem, o universo cultural em que se produz esse discurso e os seus referentes vários, somando-se a isso outra questão essencialíssima: a honestidade profissional, o comprometimento ético com a palavra do outro. Isso nos obriga a ir até as últimas consequências, ao fundo do poço à procura do sentido mais próximo de determinada palavra ou expressão nas circunstâncias concretas da sua enunciação (BEZERRA, 2001, p. 08, grifo no original).

Para Benveniste, como visto anteriormente, a situação discursiva, o contexto de enunciação, pertence ao domínio semântico, da língua em uso, materializada, que é tanto a base como o resultado do processo tradutório, como se percebe nos exemplos acima.

3.3 INTERDEPENDÊNCIA DOS DOIS DOMÍNIOS

Embora, como tentei demonstrar acima, separar completamente os domínios semiótico e semântico seja praticamente impossível, julgo que os exemplos apresentados até aqui indicavam o predomínio de uma ou de outra instância da língua. Entretanto, em alguns casos, a identificação da predominância de um só domínio foi mais difícil, parecendo haver uma interdependência entre os dois modos de ser da língua.

O primeiro exemplo disso é fornecido por Bélkior (1982, p. 139), quando ele afirma serem “[...] de notável rendimento estético os ‘desvios’ morfo-sintáticos presentes na poesia de Drummond. Tentamos acompanhá-los, enquanto possível, moldando a rigidez da língua-mãe à flexibilidade das falas da filha”. Ora, em se tratando de desvios morfológicos de unidades específicas, considero ser o domínio semiótico o domínio pertinente. Por outro lado, os desvios sintáticos, como visto na seção anterior, são mais pertinentes ao domínio semântico, por se tratarem de recursos de expressão do autor quando coloca a língua em uso.

Outro exemplo de interdependência, curiosamente, é também a única menção nominal encontrada à Benveniste nos paratextos analisados:

A tradução seria a experiência inversa da fala. Quando falamos, acreditamos que a palavra exata é a da nossa língua, sentimos que aquilo que desejamos dizer não pode ser dito senão do modo que estamos acostumados a dizer. Ou, retomando as palavras de Benveniste, o ‘intentado’ do discurso adere ao significado de nossa língua. Na tradução, aparentemente, acontece o mesmo. Será que aqui o que realmente o autor quis dizer no texto não é inseparável das palavras originais e, por isso mesmo, intraduzível? Nossa consciência histórica, porém, afirma o contrário ao postular a possibilidade de tradução de qualquer texto (VON ZUBEN, 2010, p. 48).

Aqui, observa-se que o tradutor faz referência ao ‘intentado’ do discurso, que Benveniste localiza junto ao domínio semântico. Mas, ao mesmo tempo, há uma referência à impossibilidade de tradução, que o linguista relaciona ao semiótico. Novamente, portanto, parece que os dois domínios estão intrinsecamente relacionados na mesma passagem.

É importante, aqui, ainda, mencionar que muitos tradutores citados ao longo desse trabalho oferecem exemplos dos dois domínios. Ou seja, embora a interdependência entre os dois domínios nem sempre possa ser textualmente observada em um mesmo trecho, é possível percebê-la quando se considera um paratexto por inteiro, o que parece indicar que a prática tradutória está sempre contrabalançando os dois domínios da língua. Novamente, retomamos

aqui à Benveniste, lembrando que existe uma relação entre o semiótico e o semântico, sendo impossível considerar um sem atentar para o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os excertos apresentados aqui possibilitam ter um melhor entendimento do processo tradutório, já que apontam para a pertinência das observações de Émile Benveniste em relação a essa atividade. Ao conceber a língua como sendo composta por dois domínios, o linguista conseguiu também vincular duas posições aparentemente contraditórias que nem sempre caminham juntas quando se fala em tradução: a impossibilidade e a possibilidade de traduzir, relacionando a primeira ao domínio semiótico e a segunda ao domínio semântico. Porém, a leitura e a análise dos prefácios permite chegar à conclusão de que, na verdade, elas se complementam, havendo, concomitantemente, tanto impossibilidade quanto possibilidade de tradução. Evidenciam que o processo não é livre de dificuldades que devem ser superadas. Muitas vezes, tais dificuldades podem ser associadas ao domínio semiótico: complicações associadas à determinação da existência de unidades semânticas específicas, tratamento de neologismos, necessidade de busca de equivalentes e determinação do valor conotativo adicionado às unidades, como demonstrado nos exemplos apresentados acima. Por outro lado, os textos dos também demonstram preocupações que apontam para a noção de domínio semântico, enfatizando que o que se traduz é sempre fruto de uma apropriação da língua, com uma forma e características próprias, que devem ser respeitadas pelo tradutor.

É interessante notar que alguns teóricos e profissionais da tradução parecem se empenhar em negar a intraduzibilidade, buscando afirmar que tudo é sempre traduzível. Mesmo deixando de lado a discussão sobre os benefícios de tal posição para a percepção da atividade tradutória, é importante considerar que talvez a adoção de um ponto de vista que abarcasse tanto a possibilidade quanto a impossibilidade de tradução representasse uma posição menos custosa e árdua e mais próxima da realidade, como fica demonstrado pelos exemplos expostos aqui. A prática tradutória sempre envolve os dois domínios propostos por Benveniste, logo, também compreende traduzibilidade e intraduzibilidade, ao mesmo tempo, e não há nenhum mal ou prejuízo para a prática em assumir isso. Pelo contrário, é ao admitirmos a realidade e expô-la de maneira clara, sem subterfúgios, que demonstramos a importância da tradução e ficamos mais próximos do desejado reconhecimento.

REFERÊNCIAS

- ÁVILA, M.; LIMA REIS, E. L.; GONÇALVES, G. R. Traduzindo Bhabha: algumas considerações. In: BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2005. p. 09–10.
- BÉLKIOR, Silva. Apêndice. In: BÉLKIOR, Silva; ANDRADE, Carlos Drummond de. *Carmina Drummondiana*. Rio de Janeiro: Salamandra; Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1982. p. 139–141.
- BENVENISTE, Émile. A forma e o sentido na linguagem. In: _____. *Problemas de linguística geral II*. 2ª ed. Tradução de Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, Editores, 2006. p. 220–242.
- _____. La traduction, la langue et l'intelligence. In: FENOGLIO, Irène (et alii). *Autour d'Émile Benveniste*. Paris: Seuil, 2016. p. 37–39.
- BEZERRA, Paulo. Nas sendas de *Crime e Castigo*. In: DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *Crime e castigo*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2001. p. 07–13.
- BRITTO, Paulo Henriques. As condições de trabalho do tradutor. *Cadernos de tradução*, Florianópolis, v. 1, n. 19, p. 193–204, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6998/6483>>. Acesso em: 26 jul. 2016.
- CAMPOS, Geir. *O que é tradução*. São Paulo: Brasiliense, 2004. 87 p.
- CARONE, Modesto. Posfácio: O Fausto do século 20. In: KAFKA, Franz. *O Castelo*. Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 353–361.
- FLORES, Valdir do Nascimento. *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste*. São Paulo: Parábola: 2013. 198 p.
- GALINDO, Caetano W. Nota do tradutor. In: JOYCE, James. *Ulysses*. Tradução de Caetano Galindo. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2012. p. 7–11.
- MALTA, André. Introdução. In: PLATÃO. *Apologia de Sócrates precedido de Êutifron (Sobre a piedade) e seguido de Críton (Sobre o dever)*. Tradução de André Malta. Porto Alegre, RS: L&PM, 2012. p. 11–22.
- NORD, Christiane. Paratranslation – a new paradigm or a re-invented wheel?. *Perspectives: Studies in Translatology*, Londres, v. 2, n. 4, p. 399–409, dez. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/0907676X.2012.726231>>. Acesso em: 29 jul. 2016.
- PESSOA, Mariluce Filizola Carneiro. *O paratexto e a visibilidade do tradutor*. 2009. 91 p. Dissertação (Mestrado em Tradução) - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PRZYBYCIEN, Regina. Prefácio – A arte de Wisława Szymborska. In: SZYMBORSKA, Wisława. Tradução de Regina Przybycien. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 9–24.

RIBEIRO, Vera. Nota à edição brasileira. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 935–937.

SSÓ, Ernani. Reflexões de um escudeiro de Cervantes. In: CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. *Dom Quixote de la Mancha*. Tradução de Ernani Ssó. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2012. p. 11–23.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. Introdução. In: BUBER, Martin. *Eu e tu*. Tradução de Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro Editora, 2010. p. 07–49.

WANDERLEY, Jorge. Traduzir *A divina comédia*. In: ALIGHIERI, Dante. *A divina comédia – Inferno*. Tradução de Jorge Wanderley. São Paulo: Abril, 2010. p. 27–43.

LUGARES DO FEMININO: A DESCONSTRUÇÃO DO GÊNERO NO DISCURSO FEMINISTA E ANTIFEMINISTA

Dra. Simone Rocha (UnC)
Paula Carvalho de Almeida (UnC)

INTRODUÇÃO

A sociedade atual vive um conflito negligenciado diante das relações históricas e sociais estabelecidas por homens e mulheres. Durante muitos séculos, o caráter linguístico e cultural do “feminino” foi sinônimo de inferioridade e subserviência, definindo papéis e lugares sociais ao gênero.

Tais lugares foram sendo construídos a partir da dinâmica social de cada período, influenciados por fatores de ordem cultural, religiosa ou política atendendo aos anseios de seu tempo.

Haveria uma história de como se estabeleceu a dualidade do sexo, uma genealogia capaz de expor as opções binárias como uma construção variável? Seriam os fatos ostensivamente naturais do sexo produzidos discursivamente por vários discursos científicos a serviço de outros interesses políticos e sociais? (BUTLER, 2003)

Pêcheux (1997, p. 160), assevera que o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc não existe ‘em si mesmo’, ou seja, colado ao significante, mas ao contrário é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas e reproduzidas.

Sendo assim, a problemática que se efetiva neste trabalho vem ao encontro da divergência conceitual de grupos feministas e antifeministas a respeito da construção histórica dos papéis femininos e masculinos em nossa sociedade.

1 CONSTRUINDO PAPEIS

O feminismo emergiu simultaneamente com a sociedade liberal, lutando pela igualdade de direito entre os gêneros, bem como o direito ao voto, direito de instruções e direito ao trabalho. Com o passar dos anos, o movimento feminista se alastrou pelos demais países do mundo, tornando manifestações e debates constantes. No Brasil, a luta das mulheres pela emancipação, foi reconhecida por volta do século XIX, sendo seu principal objetivo o reconhecimento da mulher na sociedade.

O feminismo por sua vez, é o nome dado ao conjunto de movimentos sociais que buscam a libertação das mulheres e a segurança de seus direitos que, embora presentes na Constituição, costumes patriarcais antigos camuflam falhas e reprimem a ascensão feminina.

A Constituição brasileira de 1916 foi a primeira a inserir a igualdade entre cônjuges. Pela ortografia, a mulher passaria a ser independente e não mais submissa aos interesses do marido. Isso ocorreu devido à luta intensa de muitas mulheres que por mais de oitenta anos exigiram a igualdade de gênero. Mulheres pioneiras em suas profissões, as quais sofreram discriminação e não se calaram.

A busca pelo reconhecimento das ações e pela igualdade de oportunidades ainda é uma realidade recente, porém, cada dia mais programas socioculturais buscam conscientizar a população acerca dessa problemática. Trata-se de um processo contínuo, evolutivo, gradativo e lento, mas que com dialogo pode ser solucionado. Atualmente, meninas e mulheres, negras, brancas, pardas, vêm se manifestando através de inúmeros instrumentos de comunicação, sendo o principal deles as redes sociais.

As redes sociais atualmente permitem a total expressão de ideias e a interação de opiniões de pessoas do mundo inteiro. Através dessa ferramenta, foi possível a criação de diversos núcleos de resistência, apoiando as vítimas com sequelas psíquicas de violência sexual, doméstica, verbal, entre outros, bem como sendo uma corrente de conscientização dos efeitos causados pela distinção dos gêneros.

O papel da mídia em relação ao empoderamento e as discussões sobre gênero se tornaram relevantes no combate a violência. A divulgação de materiais, histórias de violência e a mobilização social em torno da seguridade dos direitos femininos tem permitindo ampliar a visão sobre a temática, bem como possibilitar uma formação para a igualdade de gênero.

Por outro lado, grupos antifeministas vem crescendo como forma de representação do “Ser Mulher”. As ativistas contestam a autonomia e a igualdade de gênero como fator de superação das desigualdades. Em entrevista a revista “Isto É” de set. de 2016, S. questiona a necessidade da luta pela igualdade. *“Hoje as mulheres têm seus direitos conquistados e amparos legais para recorrer”*, diz. Ela acredita que homens e mulheres têm papéis diferentes: *“A mulher é a mãe que deve estar presente na vida dos filhos e o homem é o chefe da família.”*

Identificar como o discurso de feministas e antifeministas se apresenta de forma divergente em um mesmo contexto social e temporal implica em analisar os diferentes mecanismos de construção de gênero. A educação, a religião, a cultura entre outros, são referencias de conservadorismo identificado com forte apelo à resistência de novos olhares e paradigmas sociais.

Conhecer tais diferenças e identificar como o discurso se constrói nestes grupos, nos permite analisar de que forma podemos, enquanto sociedade democrática, minimizar as diferenças, o preconceito e a violência nas relações de gênero.

1.1 SEXO, GÊNERO E CULTURA

Quando em 1949 Simone de Beauvoir escreveu o “Segundo Sexo”, e especificamente este trabalho a consagraria como filósofa contemporânea, mal ela sabia que estava estabelecendo as bases para o discurso feminista que em décadas posteriores teriam um impacto grandioso em toda a sociedade.

Ao afirmar que “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, a filósofa ressalta o conceito de gênero como culturalmente construído, distinto do de sexo como naturalmente adquirido. Tal afirmação para o início do século passado teve uma conotação significativa em um momento de luta por igualdade de direitos entre homens e mulheres, representando a constituição de uma identidade própria.

Em sua essência, a teoria feminista tem presumido que existe uma identidade definida, compreendida pela categoria de mulheres, que não só deflagra os interesses e objetivos feministas no interior de seu próprio discurso, mas constitui o sujeito mesmo em nome de quem a representação política é almejada (BUTLER, 2003).

O feminismo se constituiu como voz e discurso identitário a partir dos movimentos que deram visibilidade a luta histórica por direitos civis, conquistados cada qual há seu tempo.

A história da humanidade sempre foi marcada por inovações e divergências, as quais mudam constantemente o desfecho das relações interpessoais. Cada ser humano traz em si a bagagem de sua vida, munida de suas vivências e experiências, sendo que estas acometem seus reflexos e conclusões tirados sobre assuntos alheios. O ser humano tem liberdade para concordar ou resistir às influências que lhes advém, assim como de expor sua posição. Este é um discurso que faz com que a sociedade atual se torne cada vez mais híbrida na proporção em que se valorizam as mais variadas formas de expressão. Na medida em que o homem toma conhecimento do poder de sua voz e reclama o que é seu por direito, por si e pelos outros, estabelece uma parcela de conquista da liberdade de expressão, a qual será usufruída por todos.

A liberdade de expressão traz a tona assuntos que ocasionalmente fazem parte do meio convencional, instigando o pensamento crítico e levantando debates sobre tal. Assim como existem indivíduos que buscam o conhecimento científico para obter posicionamento diante de alguma questão, existem os que por falta de interesse ou comodismo, preferem estagnar-se na posição de partida. Por questão de afinidade, esses indivíduos costumam conviver e ter vínculo

com outros de sua semelhança, e assim se constroem relações, grupos, corporações, que podem ter interesses particulares ou que buscam propagar seus ideais.

Dentre os milhares de temas, a posição da mulher na sociedade é ainda um dos quais causa grande repercussão. Demonstrando favorável a autonomia e emancipação feminina, ou se posicionando contra a liberdade tão almejada pelo gênero, estes grupos estão hoje divididos entre “feministas” e “antifeministas.

2.2 O ANTIFEMINISMO

O antifeminismo remete a ideia de atualidade, surgida posteriormente ao feminismo, quando na verdade este está incluso em toda e qualquer forma de repreensão existente antes mesmo da criação do termo. Tal concepção se opõem aos ideais feministas e aos reflexos da sociedade atual, configurando-se com um discurso de natural de submissão ao gênero masculino.

Segundo Machado (2016), esse conservadorismo expresso em movimentos age para destruir a democracia e para transformar a construção histórica e civilizatória. Ela traz em seu artigo a ideia de que a "nova direita conservadora não é burra: ela ataca o legado iluminista e o cerne da modernidade". Em outras palavras, a direita neoconservadora atua muito além do que aparenta, não acontece de forma impensada, e sim, com objetivos. O primeiro passo do discurso neoconservador seria colocar-se como protetor dos direitos do povo.

A classificação e a inclusão de indivíduos em grupos facilita o manuseio e coerção dos mesmos, de forma que lhes é imputada a conduta a ser seguida. O conservadorismo é um discurso antigo, funcional e ainda imposto na sociedade, através de sermões, julgamentos morais e religiosos. Para o universo feminino, é possível identificar a submissão da mulher em vários aspectos:

INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

A conservação de sistemas, ainda que pré-históricos, reservava em seu intimo um labor para as mulheres. Por mais insignificante que fosse, pois as mesmas não teriam capacidade ou honra para desempenhar papel mais valioso, designavam-nas pequenas atribuições. Com a implementação do sistema capitalista de produção, o desenvolvimento das forças produtivas da sociedade trouxe consciência da necessidade de superação dos limites preestabelecidos. Através da mais-valia, surgiu uma oportunidade de um individuo autonomamente vender sua força de trabalho e lucrar com o resultado gerado pelo trabalho. Uma brecha lançada foi o suficiente para que mulheres da época encontrassem um meio de enriquecer e objetivarem-se

no mundo exterior capitalista. Por outro lado, a compatibilidade de força física se caracterizava ainda como um obstáculo a ser superado perante a igualdade de gênero.

A sociedade de classes privou a mulher da igualdade com os homens, discriminando-a não somente de fato, mas também no plano formal do direito, quando foi ela própria que, pelo recuso à técnica e à máquina, eliminou, antes que qualquer outra sociedade o fizesse, uma real desvantagem do elemento feminino em face do masculino: a da força física. (SAFFIOTI, 1976, p.68).

A MULHER E A CIDADANIA

O direito de processar, de ser processada, de possuir bens matérias em seu nome, dentre outros, eram repassados ao marido, o qual após o casamento tornava-se seu representante social. A partir do matrimônio enaltecia-se uma mulher utópica, registrando e detalhando seus afazeres domésticos, postura, ética e tudo o que faria parte de uma mulher ideal, com uma linguagem suave e convidativa, através de panfletos, jornais, teatro e telenovelas para as classes de maior poder aquisitivo.

Tratava-se de uma construção social de mulheres que estavam destinadas a exercerem funções do lar, a serem mães, esposas, símbolo de classe, brilho e luxo. Mulheres trancafiadas em suas casas eram sinônimos de moças bem cuidadas. (PEDRO,1998).

Porém, a mulher ideal não poderia ser conhecedora de seus direitos, nem poderia ser entendedora de assuntos políticos e tampouco poderia ser alfabetizada. Muitas burguesas só entenderiam os jornais por meio de interpretes ou professoras particulares contratadas pelo próprio marido.

Compreendemos assim que no momento atual ocorre uma necessidade de auto afirmação do sujeito perante a sociedade. Diante de uma crise de identidade, presenciamos a cada dia novos grupos buscando sua afirmação diante da instabilidade vivida por esta geração.

A obra de arte que queremos moldar a partir do estofo quebradiço da vida chama-se identidade. Quando falamos de identidade há, no fundo de nossas mentes, uma tênue imagem da harmonia, lógica, consistência. Todas as coisas que parecem – para nosso desespero eterno – faltar tanto para e tão abominavelmente ao fluxo de nossa experiência. A busca da identidade é a busca incessante de deter ou tornar mais lento o fluxo, de solidificar o fluido, de dar forma ao disforme (BAUMAN, 2001).

A condição que parece ser uma necessidade humana na busca de solidez frente ao mundo que nos cerca (trabalho, nas relações pessoais, na cultura, etc), parece “desmoronar” diante das incertezas presentes no mundo moderno. Presenciamos deste modo a “crise da identidade”, uma desconstrução do sujeito tal qual o conhecíamos em outros períodos.

A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em

essência, o argumento é que as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

A produção de mercadorias como um todo substitui hoje o mundo dos objetos duráveis pelos produtos perecíveis projetados para a obsolescência imediata. O capitalismo não entregou os bens às pessoas, as pessoas foram crescentemente entregues aos bens; o que quer dizer que o próprio caráter e sensibilidade das pessoas foi reelaborado, reformulado, de tal forma que elas se agrupam aproximadamente com as mercadorias, experiências e sensações, cuja venda é o que dá forma e significado a suas vidas (SILVEIRA; ROCHA, 2015).

CONCLUSÃO

As discussões em torno das relações de gênero tem ganhado destaque nas ultimas décadas pelo princípio de garantia da igualdade de direitos estabelecida na Constituição, mas pouco efetiva nas relações sociais entre homens e mulheres.

Historicamente as sociedades foram se constituindo a partir das relações sociais, culturais e de trabalho na perspectiva de gênero. Tais aspectos se consolidaram diante dos papéis definidos entre o homem e a mulher marcadamente simbólicos, sendo normatizada sua ordem e a divisão social que os cerca.

No entanto, pensar na ambivalência do discurso entre as próprias mulheres sendo elas em defesa do feminismo ou contra este, parece falacioso diante das inúmeras conquistas realizadas ao longo da história.

A identificação do ser mulher para além do conservadorismo ou liberalismo de ideias e ações, ganha destaque nas redes sociais como uma luta de direito e reconhecimento de gênero frente às transformações do novo século. Se por um lado conquista-se o direito pela igualdade civil perante os homens, por outro a luta se efetiva pelo direito de ser mãe, dona de casa e esposa feliz.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero*. Feminismo e subversão da identidade. 8 ed. São Paulo: Sujeito e História, 2015.

BEAUVOIR, Simone. *Segundo Sexo*. São Paulo: Nova Fronteira, 2000.

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

SAFFIOTI, Heleieth I. B. *Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero*. In: Cadernos Pagu, 2001.

SILVEIRA, Lori; ROCHA, Simone. *Sociologia*. 2.ed. Concórdia, SC: Universidade do Contestado – UnC / NEAD, 2015.

DENTRE OS JEITOS DE USAR A BOCA: RUPI KAUR E A QUESTÃO DE GÊNERO

Luiza Pitrez Gressler (PUCRS/CNPQ)
Thamise Silva da Rocha (PUCRS/CAPES)

INTRODUÇÃO

As redes sociais possuem um papel fundamental para a vida das mulheres. Constantemente, as imagens vistas na *internet* alimentam a ideia de que seus corpos foram feitos para vender, enfeitar ambientes e agradar o sexo masculino. Indo contra essa tendência, a escritora Rupî Kaur usou o *Instagram* como recurso para projetar sua voz ao mundo e criticar as normas estabelecidas pela sociedade onde vivemos.

Rupî Kaur nasceu em Punjab, estado localizado na Índia, em 1992. Aos quatro anos, mudou-se para Toronto, Canadá, e depois para Ontario, onde mora atualmente. Considerando que não sabia o idioma quando chegou ao novo país, o desenho foi sua principal forma de passar o tempo e não se sentir tão sozinha em um lugar estranho. Depois dos dezessete anos, passou a ter envolvimento com a escrita, lugar em que foi capaz de colocar suas angústias e finalmente se posicionar quanto ao feminismo, aspecto principal de sua primeira obra, *Outros Jeitos de Usar a Boca* (2015).

Possuindo *O Mito da Beleza* (1992), de Naomi Wolf, como fonte norteadora desta pesquisa, iremos observar os fatores que contribuem para a concretização desta ideia na mente das mulheres, assim como a maneira com que Rupî Kaur aborda o tema em seus poemas. Ademais, considerando a grande carga que a autora possui em torno de sua identidade, devido às sete vezes que ela e sua família se mudaram, finalmente residindo em Ontario, observaremos como ela reafirma sua condição de mulher.

AS VOZES DE MUITAS BOCAS

Rupî Kaur é considerada uma *instapoet*, ou seja, uma poeta que publica seus escritos no *Instagram*. Por meio de *hashtags*, é possível encontrar outros artistas do mesmo ramo, possuidores de muitos seguidores e *likes*, como Gemma Troy. Em sua maioria, usam linguagem simples e poucos versos, fazendo com que a leitura não fique cansativa àqueles que desejam poesia em forma prática. No entanto, a fama de Rupî Kaur não se deu inicialmente por seus poemas, mas com a publicação de uma foto.

Observando como a menstruação é considerada um tabu para o meio social, Kaur publicou uma das fotos do ensaio fotográfico feito por ela para a universidade em março de 2015. Na imagem, é possível ver uma mancha de sangue na roupa de uma mulher que, no caso, é a própria artista. A rede social, no entanto, apagou a foto duas vezes por ir contra as normas estipuladas pela comunidade, causando polêmica e indignação aos seguidores da poeta. Perante isso, ela elaborou um texto a respeito do ocorrido, expondo que este seria justamente o objetivo do ensaio e que a conduta do *site* se encaixava a o que deveríamos ir contra. Após vários compartilhamentos do relato contendo críticas à maneira com que o *Instagram* tratava as mulheres, uma vez que permitia imagens de nudez feminina, enquanto seus corpos quando não destinados ao prazer masculino eram condenados. Assim, a rede pediu desculpas a Kaur, alegando ter feito isso por engano.

Em 2015, é publicado seu primeiro livro de poemas, *Milk and Honey*. Traduzido como *Outros Jeitos de Usar a Boca* pela poeta paranaense Ana Guadalupe, ele é dividido em quatro partes: a dor, o amor, a ruptura e a cura. A primeira parte se encarrega de mostrar a difícil relação com um pai e também versos repletos de angústia, uma vez que seu tema principal é o abuso sexual, mostrando a dificuldade que é a superação desse trauma para as mulheres que foram estupradas.

Entre desenhos de corpos femininos elaborados por Kaur e dores expostas como forma de libertação, o livro alcançou grande sucesso. Ele esteve na lista do jornal *The New York Times* por vinte e cinco semanas consecutivas, entre escritores consagrados, vendendo mais de meio milhão de cópias e sendo traduzido para diversos idiomas.

Condizente com sua polêmica imagem com sangue menstrual, ela diz em seu poema:

parece que é deselegante
falar da minha menstruação em público
porque a verdadeira biologia
do meu corpo é real demais

é legal vender o que
uma mulher tem entre as pernas
mas não é tão legal
mencionar suas entranhas

o uso recreativo deste
corpo é considerado
uma beleza mas
sua natureza é
considerada feia
(KAUR, 2017, p.177)

Observando a forma que o poema se encontra, Rupī Kaur diz em sua página que ela é uma referência à sua língua mãe, o *punjab* – ou *gurmukh*, na escrita - uma vez que não

conseguiria escrever poemas na mesma. Os traços do idioma se manifestam no uso de letras minúsculas e na falta de sinais gráficos, existindo apenas o ponto final. Segundo a autora, essa prática manifesta sua visão de mundo, em que não há seres maiores que os outros, sinalizando a igualdade entre eles, além de achar divertida a ruptura com as regras de escrita impostas.

A respeito de seu conteúdo, a história da autora mistura-se a ele. O eu-lírico presente é contra a maneira com que a sociedade lida com o verdadeiro corpo feminino, diferente daquele com que estamos acostumados a ver na televisão e em revistas. Para Wolf (1992), os avanços obtidos pelas mulheres com o passar dos anos ocorreram de forma significativa, porém a maneira como elas se veem ainda é conflituosa. De acordo com a autora, as melhorias obtidas fizeram com que as imagens do padrão ideal de beleza se tornassem mais duras, levando as mulheres a retrocederem nesse aspecto e se submeterem a diversos rituais estéticos, como cirurgias plásticas e dietas intensas. Essa prática é definida como o mito da beleza, bem como o título da obra de Wolf, que o define como uma luta contra o feminismo essencialmente.

Assim como é dito na segunda estrofe do poema de Kaur, a visão do corpo como mercadoria é aceita, considerando o sistema capitalista vigente. A imposição da magreza e da eterna juventude se tornou uma nova forma de controle. Strey, Cabeda e Prehn (2004) alegam que, tanto para homens quanto para mulheres, ainda que o segundo grupo seja mais afetado, o corpo é representado como uma máquina imperfeita, que com o auxílio da ciência e da tecnologia pode ser reconstruída a qualquer momento. Portanto, aspectos como a menstruação e a presença de pelos ainda são vistos como falta de higiene, não devendo ser mencionados em público e, menos ainda, exaltados como parte da natureza da mulher, como no poema previamente apresentado. Ainda, os autores defendem o argumento de Ernildo Stein, de que a ciência está completamente ligada à ideia de “aperfeiçoamento humano” no mundo atual, sem que pensemos no âmbito filosófico e moral dessa atividade e como a autoestima é afetada.

Para Wolf (1992), o início dessa prática se dá após o lançamento da importante obra de Betty Friedan, *The Feminine Mystique*. Nela, Friedan (1965) denuncia um “problema sem nome”, sentido pelas donas-de-casa americanas da década de 50. Durante a Guerra Fria, os Estados Unidos procuraram estabelecer uma identidade nacional que fosse diferente do regime socialista da União Soviética, com isso, buscou intensificar seu capitalismo através do *American Way of Life*.

Dessa forma, as mesmas mulheres que possuíam independência para trabalhar durante a Segunda Guerra Mundial foram confinadas ao lar novamente, tendo como papel principal cuidar dos filhos e do marido, além de consumir o que lhes era apresentado na televisão. De forma conjunta, elas passaram a ter questionamentos relacionados aos seus estilos de vida

suburbanos, pois não entendiam o porquê de estarem infelizes nessa condição, já que não lhe faltavam os bens básicos, como moradia e alimentação. Por meio de entrevistas, Friedan (1965) buscou encontrar os motivos para algo que as donas-de-casa não conseguiam explicar claramente em palavras. Então, a autora admite que um dos aspectos mais significativos desse estado seja a identidade, uma vez que essas mulheres não conseguiam se ver como indivíduos dotados de características próprias. Elas seriam consideradas apenas esposas ou mães de alguém, porém nunca elas mesmas. A recepção da obra foi bem aceita pelas feministas, fazendo com que a imposição ao confinamento do lar fosse abolida e os produtos domésticos tivessem menos atenção.

No entanto, o direcionamento destes foi destinado a outro tipo de abordagem. Assim:

De imediato, as indústrias da dieta e dos cosméticos passaram a ser os novos censores culturais do espaço intelectual das mulheres. Em consequência das suas pressões, a modelo jovem e esquelética tomou o lugar da feliz dona-de-casa como parâmetro da feminilidade bem-sucedida. A revolução sexual propiciou a descoberta da sexualidade. A “pornografia da beleza” – que pela primeira vez na história da mulher liga uma beleza produzida de forma indireta e explícita à sexualidade – está em toda parte, minando o sentido recém-adquirido e vulnerável do amor-próprio sexual. (...) As mulheres insistiram em dar um caráter político à saúde. Novas tecnologias de cirurgias “estéticas” potencialmente fatais foram desenvolvidas com o objetivo de voltar a exercer sobre as mulheres antigas formas de controle médico. (WOLF, 1992, p. 13-14)

Relacionando com o que é dito no poema de Kaur, é possível pensar em como a pornografia teve impacto nessa questão, sendo essa uma grande forma de comércio do corpo da mulher. Como Dines, Jensen e Russo (1998) afirmam, em 1996 a indústria de filmes de conteúdo adulto estava em alta, sendo preciso aumentar sua produção de maneira que conseguisse dar conta da demanda, atingindo maiores níveis tecnológicos para a época. Deste modo, pensa-se que o lançamento da revista *Playboy* em 1953 foi o fator determinante para a notoriedade dessa prática por seus leitores e pela mídia. Considerando a época que Betty Friedan descreve em sua pesquisa, a opinião das pessoas sobre a revista era ambígua: ao mesmo tempo em que uns acreditavam ser um grande avanço, outros a condenavam. Para os autores, os homens também se sentiam oprimidos pela atmosfera doméstica em que estavam inseridos, sendo obrigados a adotarem uma conduta paternal, enquanto as mulheres deveriam ser excelentes donas-de-casa. Estas, majoritariamente afetadas, eram mal vistas de qualquer maneira. Segundo as revistas, elas apenas gastavam o dinheiro obtido pelos maridos; contudo, se trabalhassem para conseguir o seu próprio, eram acusadas de se abster da função maternal. No que se refere aos homens, a *Playboy* atingiu seu imaginário e vendia as características que deveriam seguir, uma vez que mostrava o tipo de vida com que todos sonhavam.

A concepção do corpo feminino como objeto sexual causa dor às mulheres, não beneficiando suas lutas. A pornografia alimenta a violência contra o gênero feminino, colocando homens como agressores e mulheres como suas vítimas, apresentando-as em papéis de extrema submissão e humilhação em filmes adultos (DINES, JENSEN e RUSSO, 1998). Dessa forma, Rupī Kaur denuncia essa indústria em seu poema – além do relato a respeito de sua foto apagada do *Instagram* -, uma vez que questões exclusivamente da biologia feminina são colocadas como tabu pela mídia, pois não podem ser consideradas parte do entretenimento masculino. Como exemplo da visão da pornografia como diversão, Naomi Wolf (1992) diz que um tribunal norte-americano aprovou a exibição de filmes pornográficos no local de trabalho, embora essa mesma decisão afetasse negativamente as trabalhadoras.

Embora tenha melhorado durante os últimos anos pela presença do movimento feminista, a representação da mulher ainda é um domínio problemático até para elas mesmas. Assim como Adiche (2015, p.16) garante, em *Sejamos Todos Feministas* (2015): “Se repetimos uma coisa várias vezes, ela se torna normal. Se vemos uma coisa com frequência, ela se torna normal”. Portanto, com comerciais de absorventes apresentando mulheres extremamente felizes e limpas durante o período menstrual, vestindo roupas brancas e não fazendo referência ao sangue, quando vemos uma foto como a de Kaur, isso nos impacta.

Nossa identidade está ligada ao funcionamento de nossos corpos, pois é através dele que a sociedade nos definirá em primeira instância: homens ou mulheres, tendo em vista que é pela definição de nosso gênero que recebemos os papéis estabelecidos pela sociedade.

A respeito da confirmação de sua identidade, Rupī Kaur diz:

o nome kaur
faz de mim uma mulher livre
tira as algemas que
tentam me prender
me eleva
para lembrar que sou igual a
qualquer homem mesmo que o estado
deste mundo grite que não sou
que sou a mulher que quisier e
pertencço só a mim
e ao universo
me torna humilde
grita que tenho um
dever universal a dividir com
a humanidade nutrir
e servir à irmandade
erguer aqueles que precisam
o nome kaur corre nas minhas veias
estava em mim antes que o mundo existisse
é minha identidade e minha libertação
- kaur

Analisando o poema, é possível perceber como o fato de ser uma mulher já é em si um ato político, de resistência. O sobrenome Kaur está ligado ao lugar de origem da poeta, onde a religião predominante é o siquismo, da qual ela faz parte. “Kaur” tem relação com a igualdade de gêneros, podendo ser usado por ambos os sexos, embora tenha sido designado para mulheres, enquanto “Singh” para homens em 1699.

Assim como Rupī Kaur, Chimamanda Ngozi Adiche também preserva suas raízes através da escrita. Em *Sejamos Todos Feministas* (2015), ela afirma que se considera feminista – como o título da obra indica – e que isso já lhe foi uma barreira, pois não se acredita que isso faça parte de sua cultura, sendo chamada de “antiafricana” por uma professora universitária nigeriana. Além disso, ela demonstra como o peso negativo do termo pode afetar a visão do movimento. Diante de críticas, a nigeriana se define como “feminista feliz e africana que não odeia homens, e que gosta de usar batom e salto alto para si mesma, e não para homens” (ADICHE, 2015, p.14) Em tom de brincadeira, ela mostra como a insatisfação com o *status quo* é mal interpretada quando vem do gênero feminino, pois vai contra a ideia de que somos apenas seres usados para “embelezar” um ambiente, não sendo aptas a opinar.

Um exemplo dessa intolerância é o comentário recebido por ela sobre seu artigo, em que um homem alega haver muita raiva no texto. Concordando e falando os porquês de sua indignação, ela conclui que a raiva implica uma ameaça e por isso é um dos argumentos usados quando homens desaprovam o comportamento de uma mulher. As duas autoras concordam em dois aspectos importantes. O primeiro é que ambas são feministas e influenciam meninas a se afirmarem como tal, enquanto o segundo é os múltiplos traços de identidade que possuem.

Seguindo os estudos de Bauman (2005), ele cita como o processo de identidade ocorre com uma amiga, Agnes Heller. Sendo ela mulher, húngara, judia, norte-americana e filósofa, possuiria identidades em demasia para apenas uma pessoa, demonstrando como essa questão é complexa. Esse exemplo pode ser aplicado aqui, uma vez que Rupī Kaur também é mulher, indiana, habitante do Canadá, *sikhi*, escritora, desenhista, fotógrafa e feminista. O filósofo separa as comunidades definidoras da identidade em dois modelos: as de vida e as de destino. Assim, as de vida estão conectadas à nacionalidade e etnia; enquanto as de destino seriam as ideias em comum e variedades de princípios, sendo na exposição a essas diferentes formas de visão que surge a questão da identidade do ser.

Estar totalmente ou parcialmente “deslocado” em toda parte, não estar totalmente em lugar algum (ou seja, sem restrições e embargos, sem que alguns aspectos da pessoa “se sobressaiam” e sejam vistos por outras como estranhos), pode ser uma

experiência desconfortável, por vezes perturbadora. Sempre há alguma coisa a explicar, desculpar, esconder ou, pelo contrário, corajosamente ostentar, negociar, oferecer e barganhar. Há diferenças a serem atenuadas ou desculpadas ou, pelo contrário, ressaltadas e tornadas mais claras. As “identidades” flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. (BAUMAN, 2005, p.19)

Indo de encontro a isso, podemos encaixar Rupi Kaur e suas formas de expressão nos dois tipos de comunidade descritas por Bauman (2005). Como mencionado anteriormente, sua infância foi marcada pelo silêncio, não sendo capaz de se comunicar com outras crianças devido ao problema do idioma, por ser falante de Punjab e residir no Canadá. Consequentemente, a nacionalidade afetou sua vida, fazendo-a perceber que não pertencia ao novo lugar. Esse sentimento pode continuar, mas ela conserva aspectos que preservam suas raízes, mesmo escrevendo sua obra em uma segunda língua, como vimos no segundo poema.

CONCLUSÃO

A partir da leitura de dois poemas presentes em *Outros Jeitos de Usar a Boca* (2017), da escritora indiana Rupi Kaur, podemos ver a coragem nos versos da jovem, que se preocupa em denunciar a abordagem destinada às mulheres referente aos seus corpos. Afirmar a condição do gênero feminino é uma tarefa árdua, visto que até redes sociais como o *Instagram* não aceitam a nossa real biologia.

Considerada um fenômeno de vendas, a obra traz consigo um otimismo graças ao seu conteúdo, assim como a história de sua autora, expressos através da poesia, gênero pouco apreciado no mundo contemporâneo. Indo de encontro do cânone literário instituído, o livro de uma mulher indiana que possui temas como abuso sexual, menstruação, depilação, busca pelo amor próprio e críticas aos argumentos passados pela mídia para a continuidade do controle masculino na vida das mulheres é um grande avanço para a transformação da sociedade.

Ademais, mostrando não só a atualidade por causa dos temas abordados, a maneira com que Rupi Kaur se estabeleceu diz muito sobre os novos escritores. Ainda depois do lançamento de sua obra, ela continuou usando suas redes sociais para comunicar lançamentos e publicar alguns poemas, bem como seus desenhos. Assim, a literatura cumpre seu aspecto social, visando condições de vida mais justas para as minorias.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. Tradução de Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

DINES, Gail; JENSEN, Robert; RUSSO, Ann. *Pornography: the production and consumption of inequality*. New York: Routledge, 1998.

FRIEDAN, Betty. *The Feminine Mystique*. London: Penguin Books, 1965.

KAUR, Rup. *Outros Jeitos de Usar a Boca*. Tradução de Ana Guadalupe. São Paulo: Planeta, 2017.

STREY, Marlene N; CABEDA, Sonia T. Lisboa; PREHN, Denise R. *Gênero e Cultura: Questões Contemporâneas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

WOLF, Naomi. *O Mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres*. Tradução de Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

<http://www.sikhwomen.com/equality/Kaur_etymology.htm> Acessado em: 05/07/2017. 17:51.

QUEM É DILDU? UM ESTUDO SOBRE A RECEPÇÃO DE *A CIDADE É UMA SÓ*

Dr. Tiago Pellizzaro (UnifTEC)

INTRODUÇÃO

Este trabalho deriva de uma experiência avaliativa com graduandos do UnifTEC matriculados na disciplina Comunicação. Por costume, um documentário é exibido em aula para que, posteriormente, os alunos venham a se manifestar no fórum do Moodle acerca de perguntas previamente elaboradas. No primeiro semestre de 2016, deu-se visibilidade à produção fílmica dirigida por Adirley Queirós intitulada *A cidade é uma só*, cujo lançamento ocorreu em 2013. Nesta obra, tem-se uma hibridização do gênero cinematográfico, pois a ficção e a realidade histórica concernente à criação da Campanha de Erradicação de Invasões no início dos anos de 1970, em Brasília, aparecem conjuminadas. Depois de tomarem contato com o enredo dela, aos integrantes das três turmas foram propostas as seguintes questões com o objetivo de estimular coletivamente a capacidade reflexiva: qual a sua opinião sobre o episódio envolvendo os moradores de Brasília que foram removidos para a Ceilândia? Como você analisa as estratégias de campanha do Dildu? Qual cena do documentário mais chamou a sua atenção? Nota-se que, *a priori*, não se requisitou respostas para a pergunta “Quem é Dildu?”, servindo, portanto, as apresentadas como distratores, visto que a caracterização do protagonista acabou sendo obtida indiretamente, a partir do momento em que comentários referentes a sua personalidade vieram expressos de forma espontânea no corpo dos *feedbacks* solicitados. O resultado das impressões desveladas pelos alunos será explicitado a seguir. Antes, porém, é necessário assimilá-lo não como um fator isolado, e sim tomando-se por base concepções ligadas à cultura, à recepção, à identidade e a outros aspectos que estão implicados à vida humana. Pretensões quantitativas não orientaram a perspectiva buscada no presente estudo. Dessa forma, importaram mais as diferentes visões originadas do exercício interpretativo desempenhado pelos estudantes, valorizando-se a peculiaridade do que externavam, independentemente de serem majoritárias ou únicas.

APONTAMENTOS SOBRE CULTURA

A cultura está inserida no contexto dos indivíduos, modificando-os e sendo por eles modificada. Valores, práticas e pensamentos sofrem a incidência dela. Não há como dissociá-la da existência humana, e talvez dois dos pesquisadores que com maior felicidade reforçam

essa constatação sejam Raimond Williams e Clifford Geertz. Isso porque percebem que a maior fonte veiculadora de toda substância cultural é a própria linguagem. Os seres humanos não prescindem de um código para se comunicarem. Ao utilizá-lo, escrevendo ou falando, emitindo sons, sinais universais, símbolos, gestos, expressões faciais ou corporais, transformam-se, por consequência, em transmissores de cultura. Para Williams (2000), cultura refere-se à convergência entre um saber constituído e um sistema de significações constantemente retroalimentado por ações humanas. Nestas, estão incluídas a linguagem e as realizações artísticas como elementos da produção cultural. Geertz (1989), por sua vez, salienta que a cultura pode ser vista como um conjunto de mecanismos simbólicos para orientar o comportamento dos indivíduos.

A definição mais elementar sobre cultura pode ser exemplificada através de um estudo que comparou a saúde bucal dos trabalhadores de três empresas situadas em Fortaleza. A primeira oferecia atendimento odontológico aos funcionários, a segunda, num dado momento, concedia tal benefício, porém decidiu cancelá-lo, e a terceira nunca proporcionou semelhante vantagem aos seus colaboradores. Qual delas é formada pela equipe dotada da melhor saúde bucal? Obviamente que a primeira, uma vez que promoveu uma cultura do cuidado com a preservação dos dentes no ambiente de trabalho. Nessa empresa, o funcionário não precisava “faltar ao serviço” para ser atendido pelo dentista, permitindo que conciliasse melhor os compromissos pessoais e profissionais, em vez de correr riscos de perder o emprego por conta de uma ausência que, apesar de justificável, não muitas vezes poderia ser encarada como algo tolerável. O verídico exemplo atesta a validade do que Pierre Bourdieu denominou *habitus*, que representa “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Assim, a cultura é consequentemente marcada pela regularidade dos atos, pela tradição, pelo que a história perpetua entre nós. Citando as “disposições transponíveis”, Bourdieu também aponta para o caráter dinâmico da cultura. Hábitos e crenças outrora consagrados igualmente vão sendo substituídos com o avançar das gerações. Para um estudioso dedicado à compreensão dos fenômenos culturais, é enganoso, entretanto, considerar somente elementos homogeneizantes, padronizadores, enfim, que assumem um viés mais universal, haja vista que “pode ser que nas particularidades culturais dos povos – nas suas esquisitices – sejam encontradas algumas das revelações mais instrutivas sobre o que é ser genericamente humano” (GEERTZ, 1989, p. 32).

O postulado de Geertz vai ao encontro do corolário de Certeau, segundo o qual “a cultura não está mais reservada a um grupo social; ela não mais constitui uma propriedade de certas especialidades profissionais (docentes, profissionais liberais); ela não é mais estável e definida por um código aceito por todos” (CERTEAU, 2001, p. 104). Daí a razão para Raymond Williams simpatizar com o termo “culturas”, de Herder, em respeito à legitimidade das manifestações culturais que, por conta de suas especificidades, e, portanto, do modo plural com que se revelam, nada têm de uniforme. Em virtude da posterior confrontação das diferentes opiniões sobre Dildu, objeto da presente investigação, tais observações relacionadas ao *modus operandi* da cultura desde agora não podem passar despercebidas.

IDENTIDADE E RECEPÇÃO

Da mesma forma que a linguagem funciona como mola veiculadora de culturas distintas, é responsável, também, pela emissão de traços identitários que caracterizam indivíduos e grupos. Assim, “a identidade é o discurso, ou os discursos, que uma sociedade produz ao longo de um determinado período sobre si mesma, aquilo que ela mostra de si, sua história, seus mitos e seus heróis” (SILVA E ONOFRE, 2008, p. 1). Através do uso da linguagem, pessoas e comunidades fazem avolumar uma gama de indícios sobre o que são, o que valorizam, no que creem e quais ações praticadas por outrem despertam o que aqui nominariamos como “sentido pró-autorreconhecimento”, em que o seu receptor, ao deparar-se com elas, *incontinenti* as aprova e as percebe como se sua fossem, a ponto de incorporá-las naturalmente. Identidade, em outra definição pertinente, é admitida como “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda em um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre as outras fontes de significado” (CASTELLS, 1999, p. 22). Castells atenta para o fato de que nem toda comunicação é significativa ao seu destinatário. Eis a razão pela qual o conteúdo de determinadas mensagens é capaz de invadir e criar residência na memória de um ser humano, enquanto outras são por ele encaradas com desprezo ou classificadas como se tivessem importância inferior. Em concordância com essa premissa, cabe destacar que Hall (2006) prefere falar não em identidade, mas em identificação, levando-se em conta que o que hoje é desdenhado por alguém (um princípio, vamos supor), amanhã poderá virar matéria de extrema relevância, constituindo profundamente sua mentalidade e interferindo até mesmo em seu modo de agir. Se identidade suscita algo sólido, estanque e irremovível, identificação, por seu turno, lembra que o transcurso do tempo já é um fator que promove alterações na visão de mundo

assumida individual e socialmente, bem como institui novos comportamentos, devido ao caráter dinâmico que permeia a convivência humana.

Os estudos que focalizam os processos da comunicação deram origem, desde os idos da década de 1940, nos Estados Unidos, ao paradigma da superioridade do emissor:

De fato, a relação de predomínio do emissor sobre o receptor é a ideia que primeiro desponta, sugerindo uma relação básica de poder, em que a associação entre passividade e receptor é evidente. Como se houvesse uma relação sempre direta, linear, unívoca e necessária de um pólo, o emissor, sobre outro, o receptor; (...) como se existissem dois pólos que necessariamente se opõem, e não eixos de um processo mais amplo e complexo, por isso mesmo, também permeado por contradições. (SOUSA, 1995, p. 14)

Duas décadas mais tarde, porém, com o advento dos chamados estudos culturais, uma outra vertente de pesquisa ganhou notoriedade. Para ela, interessava investigar, em resumo, o que os leitores fazem com os textos (CERTEAU, 2011), transferindo para a recepção o protagonismo de qualquer análise dedicada aos processos comunicacionais, o que implicava uma mudança radical quanto ao modo de conceber e identificar os papéis representados pelos partícipes dos atos de expressão:

Esse sujeito, teoricamente ainda não esteja configurado, sabe-se que ocupa um espaço contraditório, o da negociação, o da busca de significações e de produções incessantes de sentido na vida cotidiana. O receptor deixa de ser visto, mesmo empiricamente, como consumidor necessário de supérfluos culturais ou produto massificado apenas porque consome, mas resgata-se nele também um espaço de produção cultural. (...) Esse receptor é melhor percebido no mundo da cultura em produção. (SOUSA, 1995, p. 26-27)

Mauro de Sousa reforça a ótica sustentada por Geertz (1989) segundo a qual os homens são artefatos culturais, pois ao mesmo tempo em que usam sua capacidade intelectual para produzir cultura, tornam-se também produto dela. Assim sendo, a passividade antes vinculada equivocadamente ao receptor dá lugar à requisição de um novo espaço a ser por ele ocupado socialmente e que contempla sua propensão criativa: “a ênfase dada à questão do receptor passa, por exemplo, pelo estatuto de sua cidadania e, ao mesmo tempo, pela especificidade da sua condição de agente ativo no circuito sociocultural como instância produtora de mensagem” (FAUSTO NETO, 1995, p. 190).

No presente trabalho, intenciona-se dar vez e voz às opiniões formuladas pelos graduandos do UniFTEC acerca do documentário *A cidade é uma só* para simplesmente comprovar que “há leituras possíveis de uma mesma mensagem” (LEAL, 1995, p. 115), que todas essas leituras podem ser tratadas como uma produção autêntica e digna da mesma validação, e que as impressões do professor, em vez de serem prevalentes e discricionárias, devem ceder terreno

para as descobertas que os alunos efetivam quando incentivados ao desempenho da principal habilidade que move os seres humanos: o ato de pensar.

ENTÃO, QUEM É DILDU?

Já se comentou que *A cidade é uma só* funde ficção e realidade. Nancy Araújo, personagem real do documentário, era uma criança moradora da vila do IAPI, em Brasília, quando cantou o jingle que oficializou a transferência da população da qual fazia parte para a Ceilândia. Vale mencionar o alerta de Silva Borelli para o fato de que “pela memória de falas, textos, velhas histórias, contos e lendas, (...) o passado reencontra no presente seu sentido e permite a convergência de expectativas no processo de restauração da experiência” (BORELLI, 1995, p. 76). Parece ser exatamente esse o propósito do diretor Adirley Queirós. Reavivar as reminiscências de uma mulher que enfrentou uma fase de mudança habitacional inesperada na Capital do país e se sentiu completamente ludibriada por não saber qual era a finalidade da campanha publicitária da qual participou quatro décadas atrás e que selou o seu compulsório afastamento do centro de Brasília. Passados quase trinta anos após o término da ditadura militar no Brasil, é possível reabrir a discussão sobre a saga dos primeiros habitantes da Ceilândia, inclusive dando a eles a prerrogativa de exigir indenização pelo sucedido. É aí que aparece Dildu, interpretado por Dilmar Durães, como personagem principal do filme. Ele é candidato a deputado distrital pelo inexistente Partido da Correria Nacional (PCN), porém em suas caminhadas pelas ruas brasilienses envergava uma camisa que estampa, na parte frontal, um enorme “X”, símbolo que recorda a marcação dos barracos da vila do IAPI cujos proprietários seriam inexoravelmente removidos para a periferia do Distrito Federal.

No primeiro semestre de 2016, mais de cem graduandos do UniFTEC matriculados em Comunicação assistiram em aula ao referido documentário e se manifestaram através do fórum do Moodle, respondendo às três perguntas previamente indicadas pelo professor. Antes de apresentar as menções feitas à personalidade de Dildu (houve vinte e uma ao todo), separamos depoimentos sobre *A cidade é uma só*, sendo este o primeiro: “O documentário inteiro foi importante, pois retrata um contexto de Brasília não divulgado na história, mostrando que a cidade “perfeita” tem muitos problemas escondidos e não resolvidos”. Já o segundo, aprofunda:

Acredito que este documentário retrata uma cidade em que poucos brasileiros conhecem, dividida em duas partes, algo tão perto e tão distante da nossa realidade atual. Com alguns momentos engraçados e outros de realidade dura e cruel, este documentário mostra, de forma bem explícita, como era a vida na cidade-satélite antigamente, e nos faz pensar que o sofrimento daquelas pessoas de nada adiantou, pois hoje, quase cinquenta anos depois, a cidade ainda tem os dois lados.

É como se o título do filme, por uma questão de coerência com a reconstituição histórica promovida nas cenas exibidas, exigisse o uso de um ponto de interrogação ao final, porque, enquanto afirmação, *A cidade é uma só* somente pode ser tomada considerando-se o emprego da ironia, devido às divisões identificadas pelos receptores que sepultam qualquer sentimento de unidade industriado pelos mentores da campanha publicitária. Ondina Leal pondera que “não podemos desvincular o receptor de seu espaço social de recepção” (LEAL, 1995, p. 119). Como os espaços sociais de recepção são multivariados, é mister que se faça o reconhecimento do grupo, ressaltando-se que compartilha o aprendizado numa disciplina de graduação de um Centro Universitário da Serra Gaúcha, ocupando ambientes físicos e virtuais comuns, como as salas de aula da Instituição de Ensino Superior e os fóruns do Moodle, em que se deu o “momento da negociação dos significados” (LEAL, 1995, p. 121). O quadro a seguir foi criado para facilitar a exposição das mensagens sobre Dildu, seu trabalho, suas aspirações e atitudes.

Aluno	Opinião sobre Dildu
1	“Ele era um candidato do povo. Eu seria uma pessoa que apostaria nele”.
2	“Com certeza Dildu seria eleito pela sua humildade por que ele era um candidato do povo”.
3	“Apesar das dificuldades não desistiu de lutar pelo que queria”.
4	“Não tem condição nenhuma de assumir algum cargo público, porém o mesmo acreditava em si e fez o melhor trabalho que pôde com o tempo e os recursos que tinha em mãos”.
5	“Ele é sonhador, totalmente despreparado para concorrer a uma eleição de cargo publico, sem recursos e sem nenhum apoio”.
6	“Dildu, mesmo não investindo tanto em sua campanha, fez dela a mais honesta que já vi, mesmo sendo uma ficção”.
7	“A campanha do Dildu me chamou a atenção por ele ter força de vontade mesmo não tendo estrutura para fazer uma campanha, mas pelo menos era limpa e mostrava estar disposto a ajudar a comunidade”.
8	“Ele fala a mesma língua da periferia”.
9	“Como todo político, Dildu fazia falsas promessas, prometia o que não iria cumprir”.
10	“O sonho dele era tornar-se politico para tentar mudar a realidade das pessoas, tais como faxineiros, pedreiros em fim pessoas da comunidade que ele pertencia. Ele também queria que as pessoas que moram na Ceilândia fossem tratados como humanos, pessoas dignas, e não como “esgoto humano”, e no fim ele não conseguiu alcançar seu objetivo”.
11	“Mas força de vontade ele tinha, e bastante!”
12	“Porém, foi feita com muito mais amor à população e com vontade de ajudar o povo do que muitos políticos que temos hoje” (sobre a campanha).
13	“Para mim ele não passa credibilidade nenhuma”.
14	“Ele é o retrato dos cidadãos revoltados que estão cansados de serem maltratados pelos políticos, e que tentam entrar para a política com o intuito de mudar a realidade de suas comunidades”.
15	“Mantendo seu emprego, faz um contraponto ao que se vê hoje em campanhas financiadas com valores absurdos”.
16	“Mesmo a política se mostrando corrupta, ele se manteve imparcial, e focado no seu objetivo, tinha consciência que sua estratégia podia não dar certo, mas não se deixou contaminar e seguiu com sua honra e caráter”.
17	“Analiso as estratégias do candidato Dildu como as mais limpas e inocentes possíveis”.
18	“A forma de atuação do candidato, por mais sincera e com motivações pertinentes, mostra-se fraca, despreparada e sem estrutura alguma de trabalho”.

19	“Ele fez o que pode com poucos recursos e apoio, mas eu acho que ele não teria muita chance, algum político com mais poder financeiro provavelmente prometeria muitas coisas para essas pessoas e todo esforço dele iria por água abaixo”.
20	“Dildu era o cara do povo, um ser criativo, que com pouco recurso usou de sua simplicidade para chegar em seus eleitores”.
21	“Este podemos chamar de Brasileiro nato, pois sem condições financeiras mas com muita ousadia e sem ter vergonha foi a luta”.

Fonte: Elaborado pelo autor

CONCLUSÃO

Entre as opiniões expressas pelos alunos, nenhuma pode ser tida como mais legítima ou mais desautorizada do que as outras. Todas são aceitáveis, mesmo que de alguma forma umas venham a se repetir enquanto outras se mostrem manifestações singulares. Ficou patente que não se pode reivindicar uma “cultura de consenso” com base no resultado obtido no fórum virtual, pois seria ineficaz a tentativa de harmonização do pensamento do grupo pesquisado. Se um dos respondentes afirma “que apostaria nele”, por outro lado, há quem entenda que “ele não passa credibilidade nenhuma”. Por fim, vale enfatizar que, de acordo com Sílvia Borelli, “o papel do receptor, leitor ou espectador não pode ser encarado como passivo, iludido ou alienado” (BORELLI, 1995, p. 82). Indubitavelmente, tal pensamento operou como princípio norteador do presente trabalho, que se prestou a comprovar a sua validade.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983.
- CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. São Paulo: Papirus, 2001.
- _____. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. São Paulo: DP&A, 2006.
- SOUSA, Mauro Wilton de (org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CICLOS DE VIDA DOCENTE, PRECARIZAÇÃO E RESISTÊNCIA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA MOVÊNCIA DE SENTIDOS

Valéria da Silva Silveira (UFRGS)

1 PRIMEIROS PASSOS

Apresento, neste artigo, um esforço de pesquisa influenciado por uma inquietação, pois, atuando como supervisora em escola pública municipal, situada no litoral norte do Rio Grande do Sul, e ouvindo diferentes depoimentos de professores no meu dia a dia de trabalho, percebi que a vida do docente em atividade passa por diferentes ciclos. Tal elemento justifica a necessidade de uma pesquisa como esta que assume, como principal finalidade, a busca de compreensão dos sentidos de docência que reverberam em enunciados desde a consideração dos ciclos de vida profissional docente.

Entra como propósito, também, identificar, nos dizeres dos docentes a respeito de seus modos e suas estratégias de permanência na escola, sentidos ligados à constituição das identidades docentes. Para fins de análise, busco, em marcas linguísticas de referência, ditos e não-ditos, efeitos de sentidos que se articulam à condição de ser professor, memórias interdiscursivas concernentes ao magistério.

Como caminho teórico-metodológico, sigo, na qualidade de principal base referencial, a Análise de Discurso de tradição francesa fundada por Michel Pêcheux desde estudos desenvolvidos por ele e, igualmente, por Eni Orlandi, importante representante da AD no Brasil. A Análise de Discurso possibilita pensar como os sentidos trabalham sobre os sentidos, ou seja, como um objeto simbólico produz sentidos desde determinadas condições de produção do discurso. Nessa perspectiva, o discurso é um efeito de sentido entre (inter)locutores. Nesses termos, busco surpreender os sentidos que ressoam do discurso docente, destacando flutuações ou movências dos mesmos as quais apontam para sua heterogeneidade.

Para tanto, esclareço que o termo “ciclo de vida docente” está sendo utilizado no sentido que Michel Huberman (1992) e Maurice Tardif e Danielle Raymond (2000) conferem a ele. Para Huberman, ele corresponde ao tempo de envolvimento do docente com o magistério e às diferenças nas relações de pertencimento estabelecidas ao longo desse tempo, remetendo a um deslizamento de um momento inicial de engajamento para um momento de

desânimo em relação ao trabalho desenvolvido na escola. Este autor desenvolveu uma teoria sobre a vida profissional do professor em que identificou certa tendência no desenvolvimento do ciclo de vida docente: a repetição ou semelhança de estádios que o profissional enfrenta. Para Tardif e Raymond (2000), o ciclo de vida do docente inicia quando ele é aluno e tem a imagem do que é o ser professor, dessa forma, o desenvolvimento profissional é associado tanto às fontes e aos lugares de aquisição do saber quanto aos momentos e às fases de construção a ele associados.

2 DISCURSOS DOCENTES

Os discursos analisados nesta pesquisa foram produzidos durante uma reunião pedagógica realizada em escola pública de cidade do litoral norte do Rio Grande do Sul, no mês de julho de 2015. A reunião ocorreu em situação de conversa informal e tinha por objetivo principal a elaboração de um projeto sobre incentivo à leitura para os alunos das séries finais do ensino fundamental. Estavam presentes quatro professoras de ensino fundamental (anos finais) e eu, supervisora educacional. Debatendo sobre a educação e relatando experiências já vividas, em determinado momento, as professoras, de maneira espontânea, problematizaram, em suas falas, o que, para elas, “é ser professor hoje”.

É importante destacar, neste momento, que as enunciantoras foram quatro professoras que estão em um ciclo de vida etária e docente diferente. Durante a pesquisa, as chamarei de P1, P2, P3 e P4. A seguir, apresento o perfil das enunciantoras seguido de parte de seus depoimentos.

P1 – Professora de 60 anos de idade e 30 anos de docência: “Eu me sinto psicóloga, psiquiatra, assistente social, mãe e até pai, pois, de vez em quando, tem que dar conselho para os “barbados” como se fosse pai deles, engrossando a voz e subindo o tom e tudo. Me sinto tudo, menos professora, eu não, faço tudo isso e não me sinto professora, é brabo”.

P2 – Professora de 40 anos de idade e 15 anos de docência: “Hoje...ser professor, hoje, é um desafio, tá muito tumultuado, muito desvalorizado, a gente é qualquer coisa menos professor, parece que, às vezes, trabalhamos em uma casa de apoio, fazemos de tudo e no mínimo do tempo... damos aula, ou tentamos”.

P3 – Professora de 31 anos de idade e 9 anos de docência: “Hoje eu estou muito cansada, sem voz e trabalhando. Eu vejo que fazemos muito, mas parece pouco, sempre é pouco. Vou dizer bem a verdade, o que faz eu continuar aqui é a segurança financeira, a estabilidade. Cada ano que passa parece que, sei lá ... é mais complicado entrar em uma sala de aula, hoje para entrar em uma sala é preciso coragem, são vários problemas para uma professora só. E isso é uma pena, uma pena...”.

P4 – Professora de 28 anos de idade e 2 anos de docência: “Eu percebo que desde que eu comecei a dar aula aprendi muito. Na prática ser professor é mais difícil do que eu pensava. Não sei se é a sociedade que mudou, mas não era assim na minha época de aluna. É estranho

como agora a escola é vista, assim... são muitas obrigações, muitas competências colocadas aqui. Sabe, eu... eu gosto de ser professora, mas quando tu entras na sala, muitas outras exigências entram contigo, e assim tu vai levando...”.

A partir da leitura desses depoimentos, realizei recortes, ou seja, seleção de falas cujas análises possibilitassem atingir o objetivo do estudo. Nesses recortes foram destacadas marcas linguísticas a partir das quais foi possível compreender o funcionamento do discurso. Sobre as marcas linguísticas, foram realizados gestos de análise dos quais decorreu a evidenciação de movimentos ou movência dos sentidos, passando por momentos inter-relacionados conforme proposto por Pêcheux e Fuchs (2010): passagem pela *superfície linguística*, com trabalho em torno dos sentidos dicionarizados e do funcionamento sintático da palavra, seguida de deslizamento para a sua compreensão como *objeto discursivo*, com a consideração da marca linguística desde suas relações com a história e com mecanismos imaginários, até a análise dos *processos discursivos*, buscando discorrer sobre as relações de tensão entre paráfrase e polissemia.

3 ANÁLISE: VOZES E IDENTIDADES DOCENTES

A Análise de Discurso estuda o discurso, que permite observar as relações entre língua e ideologia. Através do discurso é que se observa como o material simbólico produz sentido e como o sujeito se constitui. Sendo o discurso prática de linguagem, palavra em movimento, sua análise possibilita compreender a língua fazendo sentido, concebendo a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade.

Pelo estudo da linguagem, dessa maneira, pode-se conhecer a capacidade do homem de significar e significar-se. É importante observar que a Análise de Discurso não estuda a língua como um sistema abstrato, mas como maneiras de significar, considerando, nessas maneiras, a produção de sentidos, assim, estuda a língua, percebendo diferentes e heterogêneos processos de significação articulados aos modos de constituição dos sujeitos e dos sentidos. As condições em que se produzem o dizer e as relações, estabelecidas entre a língua e os sujeitos que a falam, fazem com que o analista de discurso constitua seus gestos de interpretação considerando, necessariamente, a relação entre a linguagem e a exterioridade.

A Análise de Discurso francesa proposta por Michel Pêcheux, como o nome diz, trata do discurso, sendo ele prática de linguagem, palavra em movimento. “Movimento dos sentidos, errância dos sujeitos, lugares provisórios de conjunção e dispersão, de unidade e de diversidade, de indistinção, de incerteza, de trajetos, de ancoragem e de vestígios: isto é discurso, isto é o ritual da palavra” (ORLANDI, 2012, p. 10). Dessa forma, na busca de desenvolver um trabalho

sobre os sentidos que escoam no discurso praticado por quatro docentes de escola pública, considerando o funcionamento discursivo parafrástico e polissêmico, tomo seus depoimentos como corpus analítico.

As condições de produção (CP) do corpus analítico incluem o contexto sócio-histórico e ideológico e a situação na qual o discurso irrompeu ou, dito a partir de Pêcheux (2010), a posição dos protagonistas do discurso e formações imaginárias bem como o referente (contexto, situação na qual aparece o discurso). Pêcheux (2010, p. 83), em *Análise Automática do Discurso (AAD69)*, esclarece que “[...] a posição dos protagonistas do discurso intervém a título de condições de produção do discurso”, acrescentando que “[...] o ‘referente’ pertence igualmente às condições de produção” tomado não como “realidade física”, mas como “objeto imaginário”, ponto de vista do sujeito.

Nesses termos, é importante considerar o tempo de regência de classe de cada uma das professoras, já que se posicionam a partir de ciclos de vida diferentes no magistério. Esse posicionamento em ciclos de vida, para a Análise de Discurso, é entendido como remetendo a posições discursivas diferentes, já que, por exemplo, quando P1 fala, ela não está no mesmo ciclo de P4. Michel Huberman (1992) aponta quatro fases ou estádios que marcam o processo de evolução da profissão docente: a entrada na carreira (de 1 a 3 anos de profissão), a estabilização (de 4 a 14 anos), a experimentação ou diversificação (de 15 a 25 anos) e a preparação para a aposentadoria (a partir dos 25 anos de profissão). Dessa forma, utilizaremos na análise a tipologia criada por Huberman: P4 no estádio da entrada na carreira, onde ocorre o que ele chama de “sobrevivência”, “descoberta”, “choque do real”; P3 no estádio da estabilização, ou seja, a fase do “comprometimento definitivo”, lugar onde há um estilo próprio que se afirma e uma relativização dos insucessos; P2 no estádio da diversificação, fase de múltiplas facetas que pode caminhar da motivação ao desencanto, devido a fatores internos e externos à docência; e, finalmente, P1 no estádio da preparação para a aposentadoria onde percebe-se a presença de dois perfis distintos de docência: serenidade e distanciamento afetivo¹⁰⁰.

Pelo fato de estarem entre colegas em uma reunião cuja pauta incluía apenas assuntos pedagógicos, espontaneamente discutindo a respeito da identidade docente, as relações instituídas nesses discursos estabelecem-se pelas formações imaginárias de todos presentes na reunião. São consideradas, portanto, representações constituídas a partir do modo como as docentes e a supervisora (e pesquisadora) projetam as relações instituídas entre elas e o lugar

¹⁰⁰ Entende-se por distanciamento afetivo quando o professor mais velho e seus jovens alunos entram em conflito de geração, tornando o diálogo mais difícil.

de cada uma nessas relações de professor/collega, professor/supervisor, supervisor/professor. Pêcheux (2010, p. 82), ao discorrer sobre os elementos estruturais pertencentes às condições de produção, lembra que: “[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”.

Dessa forma, observando que as posições discursivo-enunciativas assumidas pelas docentes são afetadas por formações imaginárias e, também, por já-ditos que compõem uma memória a respeito do ser docente, do ser supervisor e do ser pesquisador, os trechos analisados foram selecionados a partir de regularidades discursivas, as chamadas marcas linguísticas. Os recortes realizados destacam fragmentos que possibilitam compreender o funcionamento do texto e as posições de sujeito presentes assim como as Formações Discursivas (FDs) com que se identificam os sujeitos.

4 MARCAS LINGUÍSTICAS: O MAL-ESTAR EM DISCURSO

Como disse antes, os recortes realizados possibilitaram a evidência de algumas marcas linguísticas. Neste texto, apresento análises das marcas “muito”, “coisa” e “tudo”, por terem provocado estranhamento em mim devido à ambiguidade com que são empregadas.¹⁰¹

Levando em consideração a necessária busca de compreensão do discurso a partir do vaivém do intradiscorso para o interdiscorso, e vice-versa, que é própria ao trabalho realizado pelo analista de discurso, e o fato de que o dizer não é propriedade particular (ORLANDI, 2012), mas está afetado pela memória discursiva, as marcas linguísticas serão “decapadas” consoante o itinerário apresentado por Pêcheux e Fuchs (2010) e retomado por Orlandi (2012) quando discorrem sobre o lugar de mediador ocupado pelo analista de discurso. Um tal desenho teórico-metodológico envolve mobilização de conceitos próprios à AD por parte do analista, seguindo um caminho no qual ele: remete textos ao discurso pela consideração da relação entre linguagem e exterioridade; esclarece as relações do discurso com as formações discursivas; compreende as relações entre formações discursivas e ideologia.

O vocábulo “muito” é uma marca encontrada nos depoimentos produzidos por P2 e P3:

P2 – “Hoje...ser professor, hoje, é um desafio, tá **muito** tumultuado, **muito** desvalorizado [...]”.

¹⁰¹ Cf ERNST-PEREIRA, Aracy; MUTTI, Regina Maria Varini. O analista de discurso em formação: apontamentos à prática analítica. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 817-833, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/18486/14344>; ERNST-PEREIRA, Aracy. “Escovando” palavras: movimentos possíveis de interpretação. In: FANTI, Maria da Glória di; BARBISAN, Leci Borges. *Enunciação e Discurso: tramas de sentidos*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 95-102.

P3 – “Hoje eu estou **mu**ito cansada, sem voz e trabalhando. Eu vejo que fazemos **mu**ito, mas parece pouco, sempre é pouco”.

Ao buscar seu sentido dicionarizado, encontrei as seguintes possibilidades:

s.m. Em grande quantidade; com abundância: agradeceu pelo muito que realizaram.
adv. Excessivamente; em excesso; com muita intensidade: ela canta muito.
Extremamente; de modo extremo: muito chato! Abundantemente; em que há exagero ou excesso: a empresa produziu muito. Durante um grande tempo: estudava e pensava muito. p.indef. Uma grande fração de; uma grande porção de: ofereceu muito de sua casa. Muito e muito: em que há excesso de; muitíssimo. De há muito. Há muito tempo; de muito tempo atrás: há muito sabíamos disso. Quando muito. Tendo em conta a melhor das alternativas; no máximo: quando muito, conseguimos bons ingressos.¹⁰²

O sentido dicionarizado associa “muito” a três classes de palavras: substantivo, advérbio e pronome. No caso em análise aqui, trata-se de um advérbio de intensidade. Consoante explica Neves (2000), o advérbio é periférico em um sintagma, incidindo sobre seu núcleo que, de acordo com a subclasse do advérbio que esteja em questão, pode ser verbo, adjetivo (ou sintagma com valor adjetivo), advérbio (ou sintagma com valor adverbial), numeral, substantivo, pronome ou a conjunção “embora”. Ele pode também ser periférico em um enunciado, incidindo sobre a oração, ou no discurso, incidindo sobre todo o enunciado. No caso do advérbio “muito”, ele atua sobre os adjetivos “tumulhado”, “desvalorizado” e “cansada”, e sobre o verbo “fazemos”, intensificando o conteúdo deles haja vista afetar o significado do elemento sobre o qual incide em função de ser um advérbio modificador de intensidade (ou intensificador). Se mesclarmos as informações obtidas no dicionário àquelas disponíveis na gramática, poderemos propor substituições da palavra “muito” por sinônimos com preservação dos sentidos estabilizados:

P2 – “Hoje...ser professor, hoje, é um desafio, tá **mu**ito tumultuado, **mu**ito desvalorizado [...]”.

↓
extremamente ↓
extremamente

P3 – “Hoje eu estou **mu**ito cansada, sem voz e trabalhando. Eu vejo que fazemos **mu**ito, mas parece pouco, sempre é pouco”.

↓
extremamente

↓
abundantemente, em que há exagero ou excesso

Analisar a palavra “muito” como advérbio modificador permite identificar que, nos enunciados de P2 e P3, estão estabilizados sentidos que remetem à intensidade das relações

¹⁰² Disponível em: <https://www.dicio.com.br/muito/>

estabelecidas entre os docentes e suas condições de trabalho: P2 e P3 estão bastante cansadas, se sentem extremamente desvalorizadas e consideram que as demandas às quais precisam atender são exageradas. Agora, se pensados desde o âmbito discursivo, que efeitos de sentidos reverberam em tais enunciados? Especulo que “muito” também pode indicar efeitos de sentido de “desvalorização”, precarização e crise, em um jogo estabelecido desde a posição em que as docentes estão, nesse caso, posição de professor de ensino fundamental em escola pública num tempo histórico em que este profissional é questionado quanto às suas competências e tem sua sobrevivência colocada em risco por políticas que não priorizam a educação de modo muito evidente. O sentido de excesso, estabilizado no dicionário e na gramática, permanece, mas se derrama sobre relações sociais se a palavra “muito” for considerada a partir de sua conversa com elementos do interdiscurso, de memórias discursivas que têm, de modo recorrente, falado sobre o professor como alguém que, conquanto desenvolva atividades de menor valor por não afetarem de modo tão direto e rápido a economia, precisa assumir muitas responsabilidades – o que ecoa, sobretudo, no dizer de P3 quando desabafa: “[...] fazemos muito, mas parece pouco, sempre é pouco”. Parece pouco para quem? É pouco para quem? Para a mídia? Para a comunidade escolar? Para as quatro professoras com quem conversei? Não tenho como afirmar, mas posso arriscar que as intenções de P3 se movam pelas margens de tais sentidos, reiterando um sentido de excesso que se articula a um provável sentido de mal-estar inclusive físico – P3 está cansada, tão cansada que sua voz falha. Contraditoriamente, o sentido de excesso se coaduna a um sentido de falta, de escassez, ao que falta ao professor – condições de trabalho minimamente razoáveis. E essa falta, essa escassez é resultado de excessos: excesso de desvalorização, excesso de trabalho, excesso de exigências.

No enunciado de P2, “Hoje...ser professor, hoje, é um desafio, tá muito tumultuado, muito desvalorizado, a gente é qualquer **coisa** menos professor, parece que, às vezes, trabalhamos em uma casa de apoio, fazemos de tudo e no mínimo do tempo... damos aula, ou tentamos”, outra palavra chama a atenção: a palavra “coisa”. No sentido dicionarizado, a marca “coisa” é entendida como denominador de objetos não identificados, estando associada a outros significados também:

s.f. Tudo o que existe ou que pode ter existência (real ou abstrata). O que pode ser alvo de apropriação: ele possui poucas coisas. O que ocorre; acontecimento: o curso natural das coisas. O que é real em oposição ao que é abstrato: quero coisas e não promessas. [Popular] Negócio, troço; tudo o que não se quer designar pelo nome. O que caracteriza um fato, evento, circunstância, pessoa, condição ou estado: essa

chatice é coisa sua? O assunto em questão; matéria: não me fale essas coisas! Viemos aqui tratar de coisas relevantes.¹⁰³

Conquanto segundo as gramáticas de Língua Portuguesa "coisa" possa ser classificada como substantivo, adjetivo ou advérbio, no enunciado em análise, aparece na condição de substantivo em função de nomear algo sem definição: um troço, algo que não se quer, ou não se consegue, designar pelo nome.

De certa forma, P2 reforça uma utilização recorrente desse item lexical desde uma vez que ele substitui qualquer outro que não ocorre a quem fala, ganhando os usos mais diversos. A palavra “coisa” funciona, então, como uma espécie de muleta, que ampara o falante quando este não encontra a palavra exata para exprimir a ideia pretendida. Sob certo aspecto, quando P2 enuncia que “a gente é qualquer **coisa**”, ela denuncia a dificuldade para designar o docente ou qualificá-lo de modo mais claro, preciso, sendo possível qualquer palavra para se referir aos trabalhadores em educação. Em “a gente é qualquer coisa menos professor”, P2 permite evidenciar que “coisa” recebe as cargas semânticas mais diversas. Contudo, com um limitador: “menos professor”. Seria dizer que P2 admite que está assumindo muitas responsabilidades, tantas que não consegue enumerar, mas que tais compromissos estão distantes daqueles que precisariam ser tomados para si.

Associada ao pronome “qualquer”, no enunciado “a gente é qualquer coisa menos professor”, reverberam efeitos de sentido de precarização da docência, de desqualificação, de desidentificação do ser professor com o seu ofício, com o que é próprio ao seu ofício. Cabe lembrar que, quanto ao ciclo de vida docente consoante a compreensão de Huberman (1992), P2 integra o grupo de professores que está numa fase na qual eles podem deslizar da motivação para o desencanto, devido a fatores internos e externos à docência como, no caso em análise, a inflação de tarefas experimentada pelos docentes e os efeitos das opções e omissões políticas feitas no que se refere à educação. O depoimento de P1 reitera isso: “Eu me sinto psicóloga, psiquiatra, assistente social, mãe e até pai, pois, de vez em quando, tem que dar conselho para os “barbados” como se fosse pai deles, engrossando a voz e subindo o tom e tudo. Me sinto tudo, menos professora, eu não, faço tudo isso e não me sinto professora, é brabo”.

A marca linguística “tudo”, encontrada na fala de P1, é gramaticalmente classificada como pronome indefinido e entendida, no sentido dicionarizado, como a maior quantidade possível, o estado de ser completo, inteiro, totalidade, aquilo que é excessivamente importante (FERREIRA, 2013). De certa forma, “coisa”, ou “qualquer coisa”, e “tudo” estão próximos

¹⁰³ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/coisa/>

quanto à indefinição a que remetem. Pensando em termos de processos discursivos e efeitos de sentido, pelo menos duas hipóteses são possíveis. Quando P1 fala “Me sinto tudo, menos professora”, esse “tudo” reverbera por processos polissêmicos que, ao se fazerem a partir da estabilização do sentido de indefinição captado no dicionário e na gramática, revelam fissuras e fragmentações que predominam no trabalho pedagógico em decorrência da necessidade de acolher funções outras como aquelas que se espera fossem desempenhadas por “psicóloga, psiquiatra, assistente social, mãe e até pai”. Da palavra “tudo” escoam sentidos de nadaificação, de reificação, de coisificação do professor, de produção da docência como não-lugar, lugar com o qual P1 talvez já não constitua relações potentes. Se considerarmos que P1 se situa numa fase de preparação para a aposentadoria, os efeitos de sentido identificados talvez apontem para certo distanciamento afetivo em relação aos alunos por conta, também, de conflitos geracionais. Contudo, para além do que Huberman estabiliza em seu modo de compreensão do ciclo docente, as palavras de P1 parecem atualizar essa memória: mais do que conflitos geracionais apenas, P1, e também P2, P3 e P4, referem elementos outros que correspondem a dificuldades que precisam administrar – o professor é instado a assumir funções outras (“psicóloga, psiquiatra, assistente social, mãe e até pai”), a escola ganha significados outros (“uma casa de apoio”).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises feitas, percebo, nas posições assumidas pelas quatro professoras que contribuíram com essa pesquisa, traços difusos e contraditórios do mal-estar docente. Sentidos e sujeitos deslizam, na movência, entre excesso e falta, indefinição, precarização, desvalorização, desidentificação. Os sentidos dominantes compõem uma família parafrástica em torno de uma Formação Discursiva Pedagógica de Mal-estar que representa o modo como os professores são falados numa sociedade em que as políticas públicas investem menos na educação pública. Todavia, outros sentidos tocam as margens dessa FD, o que me autoriza a especular que uma Formação Discursiva Pedagógica de Resistência se conflite com aquela: as professoras enunciam dificuldades e desânimos, mas, independentemente do estágio em que se encontram segundo a classificação proposta por Huberman (1992), elas mantêm o vínculo com o magistério. Elas não desistiram totalmente.

Tal descoberta reivindica a continuação desse estudo de modo a explorar, mais uma vez, os depoimentos docentes, talvez, problematizando o que está estabelecido na compreensão do ciclo de vida docente a partir de Huberman, talvez se aproximando mais de Tardif e Raymond (2000) quando propõem que se considere as identidades docentes desde fatores que passam por

elementos que ultrapassam a relação professor-aluno. Talvez, desde tais considerações, reinvestindo no trabalho relativamente às formações discursivas identificadas, ainda de forma incipiente, e à(s) formação(ões) ideológica(s) que elas materializam.

REFERÊNCIAS

ERNST-PEREIRA, Aracy; MUTTI, Regina Maria Varini. O analista de discurso em formação: apontamentos à prática analítica. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 817-833, set./dez. 2011. Disponível em:

<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/18486/14344>

ERNST-PEREIRA, Aracy. “Escovando” palavras: movimentos possíveis de interpretação. In: FANTI, Maria da Glória di; BARBISAN, Leci Borges. *Enunciação e Discurso: tramas de sentidos*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 95-102.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2013.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática dos usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. São Paulo, 2012.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010. p. 61-162.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010. p. 163-252.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, no 73, Dezembro/2000.

<https://www.dicio.com.br/>

PASSADO QUE É PRESENTE: O TEMPO DISTORCIDO DE BENJAMIN COMPSON EM *O SOM E A FÚRIA* DE WILLIAM FAULKNER

Yasmim Naif Amin Mahmud Kader (UFSM/CAPES)

INTRODUÇÃO

Com o respectivo trabalho, tem-se como pretensão discutir a questão do tempo dentro do primeiro capítulo do livro *The Sound and The Fury* do escritor Norte-Americano William Faulkner. Publicado em 1929, *The Sound and The Fury* é narrado em quatro capítulos sem uma ordem cronológica nas vozes de três irmãos e a empregada da família: Benjamin, um personagem com deficiência mental incapaz de reconhecer a passagem do tempo; Quentin, quem lutou para parar o tempo e foi derrotado; Jason Compson, o qual abandonara os códigos de honra da família relacionados ao *Old South* e se apegou a um tempo futuro; e, por fim, Dilsey (é pertinente lembrar que o capítulo dela é o único narrado com um autor onisciente), a empregada que não se importa com a passagem do tempo. Dentro de todas essas vozes narrativas, a decadência da família Compson é contada.

O primeiro capítulo é narrado por Benjamin Compson, o filho mais novo de uma família aristocrata em decadência. Benjy é descrito como “idiota simplório mas estranhamente lúcido” (HUMPHREY, 1976, p. 97), incapaz de falar e de reconhecer o tempo. Sendo assim, buscar-se-á um possível entendimento de como o personagem organiza o tempo dentro da sua narrativa. Esse objetivo estará ancorado nas questões de *Anacronias* discutidas por Genette (1995) em *Discurso da Narrativa* e a questão das *Unnatural Narratives* analisado por Richardson (2011). Serão usados também outros teóricos que discutam a questão temporal nas narrativas como nos livros *Criação Literária* (2006) e *O Tempo da Narrativa* (2013). Ademais, será usada a coleção de ensaios organizada por Robert Penn Warren (1966) sobre William Faulkner como apoio teórico referente também ao tempo, focando-se, então, no personagem de Benjamin Compson. Outros autores serão usados para solidificar a discussão sobre a confusão temporal presenciada no primeiro capítulo do livro.

O TEMPO NA LITERATURA

Mas o que é tempo? Foi com essa questão que Moisés (2006) iniciou seu capítulo sobre o tempo no livro *Criação Literária*. O autor menciona que, indiferente do conto e

novela – porque o “tempo ali obedece quase um esquema único, o do calendário” (p. 180, 2006) –, a questão no romance é complexa. Outra pergunta, então, cabe aqui: por que o romance suscita o problema do tempo? A resposta parece simples: porque, de acordo com Moisés, o romancista é o senhor do tempo e do espaço no qual a vida das personagens se realiza; e, “em um dia de leitura podemos viver anos e anos de existência das personagens de um romance” (Simões 1944, p. 14 *apud* Moisés, 2006, p. 181). O tempo, desse modo, é sempre arquitetado a maneira do romancista de forma que seja produzido uma *humanidade* no interior do romance. A questão do tempo relacionado com os personagens é indispensável para o andar da narrativa; e, nessa perspectiva, Moisés (2006) cita três modalidades básicas do tempo:

- (I) o tempo histórico;
- (II) o tempo psicológico;
- (III) o tempo metafísico ou mítico.

O interesse do artigo está relacionado ao tempo psicológico, que caberá na análise do primeiro capítulo de *The Sound and The Fury*. Antes, porém, será feita uma rápida diferenciação dos demais, para, depois, focar-se na segunda modalidade.

Deve-se pensar na primeira modalidade, o *Tempo Histórico*, como um “tempo social” (p. 182), marcado pelos ponteiros do relógio, mas que “não deixa de ter reflexos e consequências profundas na vida individual, pelos choques entre a coletividade e o “eu profundo” de cada um” (p. 182). Há uma cronologia linear, definida, na qual o leitor consegue ver o desenrolar da história com clareza. Essa concepção, então, muda completamente se pensarmos na segunda modalidade: o *Tempo Psicológico*. Moisés comenta que o primeiro é o objetivo; o segundo, subjetivo. Nunes (2012), também discutindo o Tempo Histórico, menciona que podemos dividi-lo em “intervalos curtos e longos” (p. 21) que são ritmados por diversos fatores; e, ao exemplificar tais intervalos, menciona o curto como guerras, revoluções, migrações, entre outros; e o longo como desenvolvimento do feudalismo ou advento do capitalismo. Se pensarmos essa perspectiva de tempo dentro de *The Sound and The Fury*, poder-se-ia dizer que o livro abrange o período pós-Guerra da Secessão, sendo os Compson uma família aristocrata que vivia no *Sul* dos Estados Unidos.

A segunda modalidade, o *Tempo Psicológico*, refere-se a um tempo que varia de indivíduo para indivíduo, sendo ele “a mais imediata e mais óbvia expressão temporal humana” (NUNES, 2012, p. 19). Ademais, citando Moisés (2006),

também sabemos por excelência que duas pessoas *sentem* de modo diverso o mesmo objeto, e por isso guardam dele impressões por vezes opostas. Uma delas tem reação pronta, imediata, como se desprovida de maior sensibilidade, enquanto a outra contempla e “sofre”, quem sabe sem perceber o alcance do fato que vivencia. A marca

será diferente para cada um porque seu tempo interior segue ritmos específicos.” (Moisés, 2006, p. 184).

Nessa perspectiva, o tempo psicológico é um aglomerado de momentos imprecisos (diversificado em cada um) que se aproximam ou se fundem, confundindo passado e presente. Moisés chama essa modalidade de tempo “na experiência”, o qual experimentamos como uma realidade de fluxo ininterrupto, associado à nossa própria memória por ser interior. Assim, “enquanto memória, [...] corresponde à memória involuntária” (MOISÉS, 2006, p. 202), chamada assim pelo caráter de “desenterrar” o passado sem nenhum aviso prévio. Ela transforma, então, o que era passado em presente no mesmo momento que “traz a consciência seus registros e traços” (MOISÉS, 2006, p. 203).

Por conseguinte, Moisés (2006) menciona o Tempo Metafísico, ou Mítico, como o “tempo do ser” (p. 185), ou seja, é o tempo ontológico, o tempo da Humanidade, sem começo nem fim, “concretizado na recorrência dos ritos e das festas sagradas, quando se torna presente para o homem desejoso de retomar contato com o momento das origens” (p. 185). Esse tempo metafísico é inesgotável, um tempo em que as personagens do romance flutuam sem se confundir com sua história e sua psicologia. É uma categoria que se tornou obsessão do teatro lírico e da poesia dramática, desde Fernando Pessoa à Guimarães Rosa.

É nessa perspectiva que o romance psicológico se identifica pela narração através da técnica do Fluxo de Consciência. Um exemplo disso, além do próprio *The Sound and The Fury*, é *Ulysses* de James Joyce, o qual, nos minutos que antecedem o sono de Molly Bloom, somos apresentados à uma consciência de fluxo sem fim, ancorada por memórias involuntárias que vão conduzindo a narrativa do personagem. Esse fluxo é somente interrompido quando, enfim, o personagem adormece.

Quem também discute a perspectiva do tempo na narrativa é Genette (1995) no livro *Discurso da Narrativa*. Nele, o autor explica o tema em três categorias: (I) Ordem: a relação entre a ordem temporal de sucessão dos eventos da história e a ordem da sua disposição na narrativa; (II) Duração: duração desses eventos em relação à duração em que eles se apresentam no texto; (III): Frequência: relação entre as repetições da história e da narrativa. Importa-nos, por enquanto, somente a Ordem para discutir como os acontecimentos do primeiro capítulo de *The Sound and The Fury* vão sendo dispostos pelo personagem. É importante, ao falarmos da ordem temporal, discutir as *Anacronias*, também na perspectiva de Genette. Discutida em *Discurso da Narrativa* de Genette (1995), as *Anacronias* referem-se às alterações na ordem das “disposições dos acontecimentos (...) temporais no discurso narrativo com a ordem da sucessão desses mesmos acontecimentos (...) na história” (GENETTE, 1995, p. 33), assim, o narrador

pode evocar acontecimentos e informações posteriores (*prolepse*) ou anteriores (*analepse*) dentro da *narrativa primeira*. Genette menciona que, na narrativa clássica, na maior parte das vezes, a Anacronia não é possível, porque o discurso narrativo “nunca interverte a ordem dos acontecimentos sem o dizer” (GENETTE, 1995, p. 34). Logo, toda a discordância de tempo (e deve-se pensar o tempo da história contada e a organização temporal dessa história) será levada à Anacronia.

Contudo, é importante ressaltar que o próprio Genette menciona que seus estudos sobre tempo podem provocar contradições com algumas narrativas específicas. Isso é reafirmado por Richardson (2011), em seu livro *Unnatural Narratives*, ao mencionar que:

There is no question that Genette’s account is generally adequate to describe the temporality of most nonfictional narratives, of the great majority of works of realistic fiction, and of much modernist fiction. [...] However, these categories do not work if applied to many late modernist and postmodern text, since they are predicated on distinctions that experimental writers are determined to preclude, deny or confound. (RICHARDSON, 2011, p. 48)¹⁰⁴

Richardson (2011) inicia o quarto capítulo do livro *Unnatural Narratives*, mencionando o conceito padrão dos estudos de Genette – ordem, duração e frequência – e afirmando que muitos dos textos modernos e pós-modernos podem não se aplicar as definições dadas por ele. Richardson afirma que as noções genetianas de “frequency as well as his conception of story presupposes the existence of a fixed, retrievable, noncontradictory sequence of events”¹⁰⁵ (RICHARDSON, 2011, p. 49), algo que os escritores pós-modernos não fazem ou providenciam. Para tentar explicar essas narrativas que fogem dessas teorias, Richardson menciona seis categorias temporais principais: (I) Circular; (II) Contraditória; (III) Antinômica; (IV) Diferencial; (V) Confusa; e (VI) Dupla ou Múltipla.¹⁰⁶

A primeira, *Circular*, refere-se à narrativas que, ao invés de terminarem, recomeçam. São histórias que se movem em círculo, sempre de volta ao início, repetindo-se infinitamente. A segunda, *Contraditória*, inclui histórias que são auto-contraditórias. Para exemplificar, Richardson menciona que “a man may have died in 1956 or he may have died in 1967, but he cannot have died in 1956 and 1967”¹⁰⁷ (RICHARDSON, 2011, p. 48), ou seja, versões incompatíveis e irreconciliáveis não estabelecidas, o que contradiz a noção de frequência de

¹⁰⁴ Tradução.

¹⁰⁵ “Frequência bem como a concepção de história dele [Genette] pressupõem a existência de uma sequência de eventos fixa, recuperável e não contraditória” Tradução minha.

¹⁰⁶ No original, respectivamente: *circular*; *contradictory*; *antinomic*; *differential*; *dual or multiple*.

¹⁰⁷ “Um homem pode ter morrido em 1956 ou em 1967, mas ele não pode morrer em 1956 e 1967” Tradução minha.

Genette (1995). Por conseguinte, temos as *Antinômica*, na qual narrador e leitor se movem prospectivamente no tempo, mas em sentido inverso. A *Diferenciada*, em que um tempo é sobreposto ao outro, Richardson cita o exemplo de personagens que envelhecem mais rápido que as demais personagens.

A que nos interessa aqui é a quinta categoria: *confusa*. Ela é a das narrativas em que “different temporal zones fail to remain distinct, and slide or spill into one another”¹⁰⁸ (RICHARDSON, 2011, p. 50). Desse modo, tempos diferentes, passado e presente, se cruzam e se misturam, confundindo o leitor sobre a distinção entre eles. A análise de Genette (1995) sobre frequência e história teria contradições em reconhecer o que é e não é o mesmo acontecimento. Por fim, a *Dupla ou Múltipla*, refere-se a histórias com diferentes linhas temporais no mesmo enredo, por mais que elas comecem a terminem no mesmo momento. Importa-nos, então, a quinta categoria disposta por Richardson (2011), a qual viremos a discutir relacionada com o livro *The Sound and The Fury* durante a análise.

ANÁLISE: O TEMPO EM WILLIAM FAULKNER

I give it to you not that you may remember time, but that you
might forget it now and then for a moment and do not spend all
your breath trying to conquer it.
Because no battle is ever won he said.
(*The Sound and the Fury*)

O tempo nos trabalhos de William Faulkner é quase uma entidade: seus personagens sempre estão permeados com essa questão, obcecados com o tempo e a passagem deste. Nas obras do autor, o tempo é *ser* – e não apenas um mecanismo da condição humana ou mundana. Mas não em um sentido positivo: o tempo em Faulkner pode ser considerado um inimigo na visão de seus personagens. Quentin, por exemplo, em *The Sound and The Fury*, ansiava em parar o tempo, mas, sendo este um *Ser* e não *condição*, a única alternativa do personagem foi o suicídio, o modo que ele encontrou para impossibilitar o avanço dos ponteiros do relógio. Ao longo da narrativa dele, é possível encontrar um sentimento de aversão e, contraditoriamente, obsessão: embora desejasse escapar do tempo, esquecê-lo, Quentin, durante seu capítulo que ocorre em apenas um dia, está sempre preocupado em saber que horas são.

Se pensarmos do que propõe Genette (1995), a narrativa de Quentin segue com a evocação de analepses involuntárias que se intensificam com o estado da consciência do personagem. Os acontecimentos anteriores são apresentados quando, no presente, existe

¹⁰⁸ “Diferentes áreas temporais falham em permanecer distintas, escorregando ou se espalhando uma a outra.”
Tradução minha.

ligações com o que aconteceu no passado; e então, a analepse que deveria ser um passado, se torna presente – não da história, mas do personagem. Desse modo, o tempo está intimamente ligado com o passado, presente e futuro das narrativas do autor. Há em Faulkner uma dificuldade de aceitar o presente de modo que não haja futuro, somente passado.

Ademais, o passado não é um passado temporal que apenas pode ser lembrado (POUILLON, 1966), mas algo *aqui e agora*. Se o passado é o único “presente” que as personagens têm, logo não há futuro possível. Em *The Sound and the Fury* há a sensação de que a narrativa não avança; e se avança, é para trás, para o passado. Nunca nos é dado evidências de que as personagens têm um futuro, mesmo que haja, como no caso de *Sanctuary*, uma pequena progressão de eventos. Em *The Sound and The Fury*, porém, não há uma transgressão: a narrativa é narrada por quatro personagens, mas que ocorre apenas em um dia (embora sejam dias distintos para cada narrador). A narração de Benjamin é datada em 7 de abril de 1928, mas composta por anacronias que a faz retornar à um passado distinto; a de Quentin ocorre em 10 de junho de 1910, enquanto a de Jason e Dilsey, respectivamente, 6 e 8 de 1928. Pensando em uma linearidade temporal, teriam a estrutura de: *Quentin*, Jason, Benjamin e Dilsey, algo semelhante ao que Genette faz ao colocar a enunciação da narrativa de Proust em ordem organizada. Contudo, tanto na narrativa de Benjamin e Quentin, os eventos se confundem na mesma linha temporal, levando o leitor a se perguntar o que é presente ou passado.

Embora todos os capítulos do texto de William Faulkner possuam material para discussão do tempo e das Anacronias, nos focaremos em Benjamin Compson, o primeiro capítulo da narrativa, para analisar a questão temporal e dissertar o modo que o personagem refrata presente e passado. Desse modo, a análise será dividida em duas partes: (I) progressão do tempo; (II) anacronias na narrativa.

O TEMPO DE BENJAMIN COMPSON

O primeiro capítulo de *The Sound and The Fury* é datado em 7 de Abril de 1928, narrado por Benjamin Compson, o mais novo dos três irmãos da família. A primeira impressão do leitor desavisado é a confusão: porque o personagem não é apresentado, tampouco conta sua história ou revela suas características em seu discurso. O mais peculiar: passado e presente se mesclam sem aviso prévio. O motivo dessa desordem temporal se dá em relação à peculiaridade do personagem: a deficiência mental. Benjamin, descrito como um “idiota por nascença” (304, 2015), é retratado com uma mentalidade semelhante à de uma criança de três anos. Todavia, há o conhecimento de que Benjamin, logo no início do capítulo, é um homem de 33 anos, nas palavras do menino encarregado de cuidá-lo. Em um estudo sobre *The Sound and The Fury*,

McHaney (2008) comenta um problema psicológico que os irmãos – Benjamin, Quentin e Jason – demonstram ter igualmente: a concepção de tempo. O autor menciona que “Benjy does not recognize time’s passage”¹⁰⁹ (MCHANNEY, 2008, p. 167), ou seja, ele sequer é capaz de ter a noção da diferença entre passado e presente. Por ser um “idiota de nascença”, não há uma estabilidade no tempo e no discurso dele. Ambos se movimentam de acordo com as associações por imagens e vozes.

Há nesse capítulo três empregados que se mostram presentes no ponto de vista de Benjy: Luster, quem o acompanha na fase adulta; Versh, na infância; e TP, presente entre infância e adolescência. Esses três nomes surgem na narrativa de modo involuntário, entre saltos no tempo que acontecem sem uma manipulação deliberada ou intencional. Uma figura importante no decorrer do capítulo, para o personagem, é a irmã dele, Caddy, sendo ela o único afeto emocional que Benjy tem e quem também funciona como uma figura materna da qual ele depende.

Logo no início do capítulo, somos introduzidos a *narrativa primeira* – que para Genette (1995) seria o eixo principal da narrativa na qual as anacronias ocorrem –: Benjy e o menino Luster estão procurando uma moeda no rio em 7 de abril de 1928, aniversário do personagem-narrador. Logo a seguir, quando eles chegam a uma cerca no jardim, Benjy fica preso em um prego. É, então, que Luster o solta do prego e, num salto repentino, a narrativa retorna ao passado por uma analepse “involuntária”. A narração dele retorna à uma passagem semelhante no passado em que, também, ficava preso em prego e sua irmã, Caddy, lhe soltava. O interesse aqui é que, durante essa rápida anacronia, a narrativa continua, esquecendo a *narrativa primeira*, quase como se o passado houvesse se tornado o presente.

Nesse “novo” presente, Benjamin não é mais um adulto, mas uma criança, acompanhado da irmã durante o Natal. Uma página depois, o personagem espera a irmã no portão e, durante a narração, uma prolepse ligeira ocorre, retornando a narrativa primeira e, novamente, uma analepse, ao passado transfigurado de presente:

“Did you come to meet Caddy,” she said, rubbing my hands. “What is it. What are you trying to tell Caddy”. Caddy smelled like trees and like when she says we were asleep. *What are you moaning about, Luster said. You watch them again when we get to the branch. Here. Here’s you a jimson weed. He gave me the flower. We went through the fence, into the lot.* “What is it.” Caddy said. “What are you trying to tell Caddy. Did they sent him out, Versh.” (FAULKNER, 1984, p. 6-7).

A parte em *itálico* seria a narrativa primeira, encoberta pela analepse, desaparecendo logo seguida como se o personagem desejasse permanecer no passado. É pertinente afirmar que

¹⁰⁹ “Benjy não reconhece a passagem do tempo”. Tradução minha.

as analepses e prolepses no livro são demarcadas por itálico durante seu início, mas logo perdem essa característica ao se fundir com a narrativa. Sobre isso, Yazdanpoor (2012) menciona que a sequência dos eventos “is not logical and it may tease the reader to follow one thought and flashback while another one is not finished yet. (YAZDANPOOR, 2012, p. 204). A quebra da lógica das cenas quebraria com a noção de Genette (1995) no que concerne à frequência da história. É nisso, então, que o texto de Richardson (2011) se encaixa ao mencionar narrativas *confusas (conflated)* em que a temporalidade se mistura, indistintas.

Essa confusão é melhor exemplificada nas páginas seguintes: Benjy e Caddy estão saindo de casa, é ainda o inverno de Natal, e a irmã o abraça, dizendo que ele não precisa ficar com medo porque ela está com ele. Nisso, então, uma anacronia ocorre; e, agora, é difícil dizer se temos analepse ou prolepse:

You're not a poor baby. Are you. Are you. You've got your Caddy. Haven't you got your Caddy.” *Cant you shut up that moaning and slobbering, Luster said. Ain't you shamed of yourself, making all this racket. We passed the carriage house, where the carriage was. It had a new wheel.* “Get in, now, and set still until your maw come.” Dilsey said. She shoved me into the carriage. T.P. held the reins. “Clare I don't see how come Jason wont get a new surrey.” Dilsey said. “This thing going to fall to pieces under you all some day. Look at them wheels.” (FAULKNER, 1984, p. 9).

Se a *narrativa primeira* é a qual o capítulo inicia, em 7 de Abril de 1928, sendo o nosso presente, e uma anacronia ocorre e nos leva ao passado, tornando-se, então, um suposto presente, o que pensar da parte em itálico na citação? Nela, Luster fala sobre a carruagem e a nova roda que ela tem. Nisso, o tempo muda de novo e retornamos à um passado desconhecido, no qual Benjamin está na carruagem, mas esta, nas palavras de Dilsey, está aos pedaços, com uma roda ruim. Não é mais possível dizer se temos uma analepse referente a primeira parte da citação, a qual Caddy está falando com o personagem, ou uma prolepse, porque aqui o tempo já se misturou. Nisso, as análises com Genette já entram em contradição: não há mais como diferenciar presente e passado. É, então, que o estudo de Richardson nos é pertinente. Porque o tempo de Benjy começa a se mesclar, se perder, a um ponto em que nem mesmo o leitor ou o personagem, por suas insuficiências mentais, são capazes de reconhecer.

CONSIDERAÇÕES

Com a respectiva análise, é possível perceber que o capítulo de Benjamin Compson se inicia de forma organizada. Temos a *narrativa primeira* situada em um tempo específico, datado em 7 de abril de 1928; no entanto, com o decorrer da narrativa, essa temporalidade se perde, se mistura e se confunde. Somos introduzidos à um ritmo temporal que se move de

acordo com as imagens e as associações do personagem, sem uma linearidade ou um momento específico e demarcado.

Dessa forma, é impossível encaixar as teorias de Genette (1996) ou enquadrar uma classificação para o tempo em Faulkner. Benjamin é *incapaz* de reconhecer esse elemento, como então classificá-lo? É uma questão problemática e igualmente interessante. O personagem, desse modo, está perdido em *momentos*, imagens que ele associa com pequenos fragmentos de suas lembranças. Se ele vê uma flor, a memória o transporta para um passado *desconhecido*, sem um aviso prévio, sem uma marcação, fazendo o leitor se perder junto dele.

REFÊRENCIAS

BENEDITO, Nunes. *O tempo na narrativa*. São Paulo: Ática, 2003.

FAULKNER, William. *O Som e a Fúria*. Trad. Paulo Britto. São Paulo: Cosac & Naif, 2015.

_____. *The Sound and The Fury*. The corrected text. Toronto: Vintage International, 1984.

GENETTE, Gerard. *Discurso da narrativa*. Alpiarça: Vega, 1995.

GRANGEIRO, Alessandra Carlos Costa. *Tempo, memória e eternidade nas obras O Som e a Fúria e Absalão, Absalão*. Vox Faifae: Revista de Teologia da Faculdade FAIFA, v. 5, nº 2, 2013

MASSAUD, Moisés. *A Criação Literária: prosa I*. São Paulo: Cultrix, 2006.

POUILLON, Jean. *Time and destiny in Faulkner*. In: WARREN, R. Penn (Org.). *Faulkner: a collection of critical essays*. New Jersey: A Spectrum Book, 1966, p. 79-86.

SARTRE, Jean-Paul. *On The Sound and The Fury: Time in the Work of Faulkner*. In: WARREN, R. Penn (Org.). *Faulkner: a collection of critical essays*. New Jersey: A Spectrum Book, 1966, p. 87-93.

RICHARDSON, Brian. *Unnatural Narrative: Theory, History, and Practice*. Ohio: Ohio State University Press, 2011.