

**Maria Cleci Venturini  
Luciane Baretta  
Lidia Stutz**  
**ORGANIZADORAS**

**ANAIS ELETRÔNICOS**



**20 a 22  
DE OUTUBRO  
DE 2014**

**ISSN 2358-9264**



SECRETARIA DA  
**CIÊNCIA, TECNOLOGIA  
E ENSINO SUPERIOR**

**FUNDAÇÃO  
ARAUCÁRIA**

Apoio ao Desenvolvimento Científico  
e Tecnológico do Paraná



**UNICENTRO**  
PARANÁ

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE-UNICENTRO

PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS- ÁREA DE CONCENTRAÇÃO INTERFACES ENTRE LÍNGUA E LITERATURA

**Comissão organizadora do III Encontro Sul Letras**

Célia Bassuma Fernandes  
Cláudio José de Almeida Mello  
Denise Gabriel Witzel  
Hertz Wendel de Camargo  
Gesualda dos Santos Rasia  
José Simão Sobrinho  
Loremi Loregian-Penkal  
Luciane Baretta  
Lidia Stutz  
Maria Cleci Venturini  
Maria da Glória Di Corrêa Fanti  
Mauro Nicola Póvoas  
Níncia Cecília R. Borges Teixeira  
Neide Garcia Pinheiro  
Raquel Terezinha Rodrigues

Adriana Dalla Vecchia  
Lucas Santos Macedo  
Márcio Winchuar  
Mônica Metz  
Priscila Finger do Prado  
Roziane Keila Grado  
Sandra Mara da Silva Marques Mendes

Jociane Maurina Salomão  
Josiete Cristina Schneider Queroz  
Morgani Guzzo

**Comitê científico**

Adail Ubirajara Sobral (UCPEL)  
Alexandre Ferrari (UNIOESTE)  
Aracy Ernst (UCPEL)  
Cláudio Mello (UNICENTRO)  
Claudia Rost Sniquelotto (UFFS)  
Célia Bassuma Fernandes (UNICENTRO)  
Daniela Silva da Silva (UNICENTRO)  
Denise Gabriel Witzel (UNICENTRO)  
Edson Romualdo (UEM)  
Eunice T. Piazza Gai (UNISC)  
Fabiane Verardi Burlamaque (UPF)  
Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia (UFPR)  
Hertz Wendel de Camargo (UFPR)  
Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso (UEM)  
José Simão da Silva Sobrinho (UFFS)  
Lidia Stutz (UNICENTRO)  
Loremi Loregian-Penkal (UNICENTRO)  
Lucelene Teresinha Franceschini (UNICENTRO)  
Luciane Baretta (UNICENTRO)  
Luciana Fracasse (UNICENTRO)  
Lêda Maria Braga Tomitch (UFSC)  
Maria Aparecida Crissi Knupele (UNICENTRO)  
Maria da Glória Correa Di Fanti (PUCRS)  
Maria Salete Borba (UNICENTRO)  
Marli Catarina Soares (UEPG)  
Maria Célia Passetti (UEM)  
Maria Cleci Venturini (UNICENTRO)  
Mauro Nicola Póvoas (FURG)  
Níncia Cecília R. Borges Teixeira (UNICENTRO)  
Nilcéia Valdati (UNICENTRO)  
Neide Garcia Pinheiro (UNICENTRO)  
Norberto Perkoski (UNISC)  
Pedro Navarro (UEM)  
Rafael Eisinger Guimarães (UNISC)  
Raquel Terezinha Rodrigues (UNICENTRO)  
Renata Marcelle Lara (UEM)  
Stela de Castro Bichuete (UNICENTRO)  
Sônia Merith Claras (UNICENTRO)

**Promoção** – Programa de Pós-Graduação em Letras da UNICENTRO

**Coordenadora:** Maria Cleci Venturini  
**Vice - Coordenadora:** Luciane Baretta

**Arte e criação do Cartaz do III Encontro:** Lucas Gomes Thimóteo

**Revisão dos textos dos anais:** Amanda Souza, Maria Cláudia Teixeira e Josiete Cristina Schneider Queroz

Todos os direitos reservados aos autores, cedidos à Organização do Evento. Proibida a reprodução, armazenamento ou transmissão de partes deste livro, através de quaisquer meios, sem prévia autorização por escrito do organizador.

Catálogo na Publicação  
Biblioteca Central da UNICENTRO-Guarapuava, Campus Santa Cruz

E56a Encontro Sul de Letras (3.; 2014: Guarapuava, PR)  
Anais Eletrônicos / Organizado por Maria Cleci Venturini, Luciane Baretta, Lídia Stutz. – Guarapuava: Unicentro, 2014.  
1 CD-Rom.

ISSN 2358-9264

1. Linguística. 2. Literatura. 3. Linguagem e Línguas. I. Título. II. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Letras – Interfaces entre Língua e Literatura.

CDD 20. ed. 401.4

Editora UNICENTRO Rua Pres. Zacarias 875- Cx. Postal 3010

Telefone: (42) 3621-1019 –Fax: (42) 3621-1090 – CEP 85015-430 – Guarapuava - PR

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5	UMA REFLEXÃO TEÓRICA ACERCA DOS GÊNEROS LITERÁRIOS: DO CLÁSSICO AO CONTEMPORÂNEO.....	163
<b>SIMPÓSIO 1</b> .....	7	<b>Yur Maria SPERB</b>	
FOTOGRAFIAS DA BIOPOLÍTICA: CORPOS MOVENTES, CORPOS CONTESTADOS.....	8	<b>SIMPÓSIO 11</b> .....	178
<b>Valéria Cristina de OLIVEIRA</b>		O ENSINO DE ITALIANO NO BERÇO DA IMIGRAÇÃO ITALIANA NO RIO GRANDE DO SUL.....	179
<b>SIMPÓSIO 3</b> .....	17	<b>Patrícia PERONI</b>	
LEITURA NO ENSINO MÉDIO – O PAPEL DO VAZIO NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS.....	18	POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA COM O ADVENTO DA GLOBALIZAÇÃO.....	190
<b>Gabrielle STANISZEWSKI</b>		<b>Deleon BETIM</b>	
<b>SIMPÓSIO 4</b> .....	33	POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1990 E AS AVALIAÇÕES DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO DE 1998 E 1999: A LITERATURA EM FOCO.....	204
<b>SIMPÓSIO 5</b> .....	34	<b>Patrícia E. B TIUMAN</b>	
POESIA E FILOSOFIA.....	35	<b>SIMPÓSIO 13</b> .....	220
<b>Leonilce de L. FERREIRA</b>		A “JORNADA DO HERÓI” NO FILME PUBLICITÁRIO: <i>L’ODYSSEÉ DE CARTIER</i> .....	221
RODA VIVA: LEITURAS CRÍTICAS SOBRE O TEXTO LITERÁRIO DE CHICO BUARQUE E A ENCENAÇÃO TEATRAL DE JOSÉ CELSO.....	44	<b>Rafaeli Francini LUNKES</b>	
<b>Marcio da Silva OLIVEIRA</b>		A COLCHA DE RETALHOS: Vivos olhares em Hoje é Dia de Maria.....	232
<b>SIMPÓSIO 6</b> .....	61	<b>Janiclei MENDONÇA</b>	
A ANÁLISE DE DISCURSO E A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA.....	62	A CULTURA DO EU E AS MARCAS NAS REDES SOCIAIS.....	249
<b>Marcio SANTIN</b>		<b>Josemara STEFANICZEN</b>	
DISCURSO SOBRE LÍNGUA EM CONGRESSOS E COLÓQUIOS INTERNACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	74	DIFERENTES MODOS DE NARRAR: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DO ROMANCE <i>A VIDA DE PIE</i> DO FILME <i>AS AVENTURAS DE PI</i> .....	256
<b>Alâna CAPITANIO</b>		<b>Patricia BRONISLAWSKI</b>	
LINGUAGEM E EXERCÍCIO PROFISSIONAL: FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UM CURSO DE NÍVEL SUPERIOR DE DIREITO.....	89	<b>SIMPÓSIO 14</b> .....	268
<b>Rossaly Beatriz Chioquetta LORENSET</b>		ANÁLISE DE EFEITOS DA DESIGNAÇÃO EM MATERIALIDADES SOBRE O CASAMENTO HOMOAfetivo NA MÍDIA.....	269
<b>SIMPÓSIO 8</b> .....	103	<b>Adilson Carlos BATISTA</b>	
DE SLOGAN PUBLICITÁRIO À GRITO DE INDIGNAÇÃO: UM ESTUDO DISCURSIVO DOS ENUNCIADOS QUE SACUDIRAM O BRASIL NO ANO DE 2013.....	104	AS MARCAS DOS SUJEITOS NO DISCURSO CIENTÍFICO.....	286
<b>Denikid Araújo ALBINO</b>		<b>Amanda Beatriz Gomes de SOUZA</b>	
EFEITOS DE SENTIDOS PRODUZIDOS POR DISCURSOS QUE CIRCULAM NA <i>INTERNET</i> ACERCA DA EDUCAÇÃO DO SUJEITO-CRIANÇA.....	114	LÍNGUA INGLESA “EFEITO DE <i>SHIFTING</i> ”: FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS EM NARRATIVAS DE PROFESSORES BRASILEIROS.....	299
<b>Lucimara Cristina de CASTRO</b>		<b>Tany Aline FOLLE</b>	
<b>SIMPÓSIO 9</b> .....	115	O MAGO E A ACADEMIA: O DISCURSO SOBRE PAULO COELHO.....	310
BIVOCALIZAÇÃO DA PALAVRA ALHEIA NO CULTO TELEVISIVO SHOW DA FÉ: ABORDAGEM DIALÓGICA DO DISCURSO.....	131	<b>Priscila Finger do PRADO</b>	
<b>SIMPÓSIO 10</b> .....	148	<b>SIMPÓSIO 15</b> .....	322
O CONTEXTO DAS GRANDES GUERRAS DO PARAGUAI E A TRANSFORMAÇÃO DA PERSONAGEM NO CONTO “FEIRA EM DOIS TEMPOS”, DE AUGUSTO ROA BASTOS.....	149	A LÍRICA DE HEITOR SALDANHA.....	323
<b>Amanda DÖRR</b>		<b>Volmar Pereira Camargo JUNIOR</b>	

<b>SIMPÓSIO 16</b> .....333	NO VOO DO FALCÃO <i>O MUNDO SE DESPEDAÇA</i> : UMA LEITURA DO ROMANCE DE CHINUA ACHEBE.....523
A (DES)CONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS NA VISÃO DA MULHER NEGRA EM “A COR PÚRPURA” .....335	<b>Maria da Consolação Soranço BUZELIN</b>
<b>Héilton Diego LAU</b>	O AMBIENTE DO CIBERESPAÇO: NOVAS LEITURAS, NOVOS LEITORES.....535
A CRÔNICA MACHADIANA NO CONTEXTO DA ABOLIÇÃO E DA PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA.....348	<b>Caticiane Belusso SERAFINI</b>
<b>Paulo Cezar BASILIO</b>	O EFEITO DE <i>PRIMING</i> SINTÁTICO E <i>LEXICAL BOOST</i> EM SENTENÇAS ATIVAS E PASSIVAS.....553
A FIGURA DO MIGRANTE NORDESTINO: INTERSTÍCIOS E CULTURA NA FIGURA DE FRANCISCO DA SILVA EM “LIBERDADE”, DE RUTH LAUS.....360	<b>Mariana Terra TEIXEIRA</b>
<b>Karen Gomes da ROCHA</b>	O IMPACTO DO BILINGUISMO E MULTILINGUISMO NAS FUNÇÕES EXECUTIVAS: UM ESTUDO COM FALANTES DE HUNSRÜCKISCH.....568
<b>COMUNICAÇÕES INDIVIDUAIS</b> .....377	<b>Bernardo Kolling LIMBERGER</b>
(HISTÓRIA DA) LITERATURA BRASILEIRA EM (TRANS) FORMAÇÃO: IDEIAS, OBRAS, AUTORES E PÚBLICO.....378	O PROFESSOR DOS “NOVOS LEITORES” DE POESIA DA LITERATURA NO SÉCULO XXI .....584
<b>Daniela Silva da SILVA</b>	<b>Heloisa BERNARDI</b>
A (DES)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA EM ESPAÇOS DE IMIGRAÇÃO.....392	VARIAÇÃO PRONOMINAL NÓS/A GENTE EM GUARAPUAVA, PARANÁ: UMA DISCUSSÃO PRELIMINAR.....598
<b>Marcio José de Lima WINCHUAR</b>	<b>Vanessa Aparecida DEON</b>
A BOVARY DE LARS VON TRIER: MIMETISMO E AUTO-REFLEXIVIDADE EM <i>DANCER IN THE DARK</i> .....403	<b>Loremi LOREGIAN- PENKAL</b>
<b>Marco Aurélio de SOUZA</b>	<b>Lucelene Teresinha FRANCESCHINI</b>
A CONSCIÊNCIA IDEOLÓGICA E OS DESDOBRAMENTOS INTERPRETATIVOS NA LITERATURA DE GABRIEL GARCÍA MARQUEZ.....415	CAMPANHAS NACIONAIS DE INCENTIVO À LEITURA NO BRASIL: UMA ANÁLISE SOB O OLHAR DOS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO.....613
<b>Iverton Gessé Ribeiro GONÇALVES</b>	<b>Adriana Dalla VECCHIA</b>
A SOCIALIZAÇÃO DE LEITURAS NO SITE SKOOB.....431	<b>Rafael PETERMANN</b>
<b>Elisângela de Britto PALAGEN</b>	MANIFESTAÇÕES DA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA EM SÃO BERNARDO, DE GRACILIANO RAMOS. ....627
A TEORIA DA PAISAGEM DE MICHEL COLLOT E A POÉTICA DE MARIA LÚCIA DAL FARRA: UM DIÁLOGO SOB A PERSPECTIVA DO LOCAL, DO OLHAR E DA IMAGEM .....447	<b>Lohanna MACHADO</b>
<b>Neilisa Moreira MARIN</b>	CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA, POR MEIO DOS LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS DO ENSINO MÉDIO APROVADOS PELO PNLN 2012.....645
AS PREPOSIÇÕES E A REFERÊNCIA A ESPAÇO E TEMPO.....463	<b>Lilian Paula DAMBRÓS</b>
<b>Ellen Petrech VASCONCELOS</b>	<b>MESA REDONDA</b>
AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR.....476	O PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E OS ESPAÇOS DE CONTRADIÇÕES.....655
<b>Thiane de VARGAS</b>	<b>Gesualda dos Santos RASIA</b>
ELEMENTOS DE LITERARIEDADE EM GUERRA DOS TRONOS.....489	
<b>Pedro Afonso BARTH</b>	
LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE DO EIXO ORALIDADE.....505	
<b>Silvana Aparecida Sapraki FREIRE</b>	

## APRESENTAÇÃO

O III Encontro Sul Letras reuniu pesquisadores, mestrandos e doutorandos de programas de pós-graduação da área de Letras do sul do país e realizou-se entre os dias 20 a 22 de outubro de 2014, na Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, em Guarapuava, PR, com o objetivo de dar continuidade aos debates iniciados no primeiro encontro, realizado em 2012, na UNISINOS e no segundo, na FURG, em torno de questões significativas para a área de Letras e Linguística, especialmente, em torno dos problemas enfrentados pela pós-graduação do sul do Brasil, buscando o fortalecimento dos programas.

Vale destacar, além dessas discussões, a disseminação e a discussão de pesquisas desenvolvidas no âmbito das instituições do sul do país, agregando, nas discussões teóricas e práticas, os discentes. A ênfase não está na organização de mais um evento, mas na reunião de pesquisadores, juntamente com a coordenação da área de Letras e Linguística com vistas a mapear as potencialidades e avanços dos PPGs em pesquisas, buscando estabelecer a aliança entre a teoria e a prática, intervindo na realidade dos programas.

Sublinhamos que atentar para a linguagem é dar visibilidade a toda gama de problemas teóricos e práticos que ela envolve, desde a sua concepção até os fatos atinentes a sua natureza, a sua diversidade e as materialidades que a estruturam, suas modalidades de uso e funções que exerce na vida social, além de considerar o funcionamento das instituições sociais envolvidas, como a família, a escola, a biblioteca, a igreja e os demais segmentos públicos e privados, incluindo as orientações oficiais decorrentes da política educacional e cultural vigente no país.

Inscrevemo-nos, segundo Aguiar e Pereira (2007, p. 8),

no campo da ciência factual, aplicada, que trata de objetos empíricos ou materiais, em constante efervescência. Não lidamos com entes ideais, como o faz a ciência formal (por exemplo, a matemática), que se utiliza de símbolos abstratos para a construção puramente teórica, com vistas à precisão conceitual. Em nosso caso, os achados científicos fundam-se na observação do real e precisam ser constantemente verificados e reformulados, porque as construções sociais assim o exigem.

Um encontro de pós-graduação que agrega coordenadores de programas, pesquisadores e pós-graduandos o faz em busca não só de respostas para os seus problemas, mas também para propor soluções conjuntas e avançar em suas questões. Por isso, a conferência de abertura proferida pela Dra. Maria da Glória Di Fanti (PUCRS/RS) focou questões relacionadas à internacionalização, à interdisciplinaridade e à educação básica, destacando o tratamento a ser dado a esses pontos, que se apresentam, apesar de todas as reuniões de área, como uma dificuldade, no que tange à avaliação dos programas. Nosso enfoque foi: como trabalhar essas questões e como dar visibilidade aos modos como essas são desenvolvidas em nossos programas, visando a avaliação.

Na terceira edição do Sul Letras, realizamos reunião com os coordenadores de programas e propusemos a avaliação do evento e a proposição de ações conjuntas para 2015. Foi consenso que a quarta edição deve realizar-se em Santa Catarina, na Universidade Federal, contemplando assim, os três estados. As atividades desenvolvidas no terceiro encontro foram: conferência de abertura, enfocando a internacionalização, a interdisciplinaridade e a educação básica, mesas redondas com pesquisadores de diferentes PPGs, simpósios coordenados por pesquisadores filiados a Programas de Pós-Graduação, nos quais os pós-graduandos apresentaram seus projetos e de pesquisa e tiveram a oportunidade de discuti-los e, também, sessões de apresentação de comunicações individuais.

Com alegria, lançamos os anais do encontro, a partir dos quais podemos fazer uma análise mais apurada do que aconteceu, na UNICENTRO, em outubro de 2014

Maria Cleci Venturini

Luciane Baretta

Lidia Stutz

UNICENTRO, Guarapuava, março de 2015.

## SIMPÓSIO 1

### CONSTITUIÇÃO DO OBJETO, RECORTE E ARQUIVO: PROCEDIMENTOS TEÓRICOS E ANALÍTICOS EM ANÁLISE DO DISCURSO

Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso (UEM)

Alexandre Ferrari (Unioeste)

Este simpósio tem como objetivo reunir pesquisas que problematizem as práticas de leitura em diferentes materialidades discursivas, subsidiadas teoricamente pela Análise do Discurso Francesa, nela compreendidos os seus desdobramentos no Brasil e os diálogos com teorias do campo da linguística, da história, da filosofia e das artes. Sob tal perspectiva, as noções erigidas por Pêcheux, Foucault, Deleuze, Agamben, Manguel, Burke, Chartier, Maffesoli e Barats primam por ocupar lugar de destaque nos debates e reflexões a serem empreendidos frente aos mais diversos entrelaçamentos. Desse modo, buscamos congregar estudos que procurem compreender aspectos sociais, políticos e culturais materializados na linguagem em suas diferentes formas de expressão. Em especial, guiados por essa formatação, pretendemos reunir pesquisas que tratem dos discursos constitutivos das subjetividades contemporâneas, produzidos sob condições de emergência, de (co)existência e de possibilidades enunciativas, em demandas do político no social. Este simpósio coloca-se, assim, como espaço de interlocução entre pesquisadores e vertentes teóricas, cujos feixes de relação se estabelecem pelo viés discursivo, mobilizados pela constituição dos objetos, pelo recorte temático e teórico, pelo arquivo, por noções e dispositivos teórico-metodológicos mobilizados, que possam apresentar resultados parciais ou totais da pesquisa.

## **FOTOGRAFIAS DA BIOPOLÍTICA: CORPOS MOVENTES, CORPOS CONTESTADOS**

Valéria Cristina de Oliveira (PPG-UEM)

### **Introdução**

O texto em questão parte como uma possibilidade final do projeto de pesquisa de tese de doutorado. Nele pretendemos apresentar os delineamentos e desdobramentos do projeto, bem como, discutir a fase teórico-analítica atual. A tese nascida de um incômodo e de um interesse foi aos poucos se configurando como possível, dentro dos estudos da linguagem.

O incômodo surgiu pelo total desconhecimento pessoal de um fato histórico bastante relevante e o interesse veio porque o fato refere-se a um evento bélico, ou seja, uma guerra em terras brasileiras. O evento em questão? A Guerra do Contestado (1912–1916).

Explicando melhor, consideramos que neste ponto reside nossa justificativa, pois num percurso de busca teórica tivemos a oportunidade de conhecer um pouco os escritos de Michel Foucault, o qual desenvolveu inúmeros textos, aulas, na verdade, que tentaram dar às guerras e seus discursos condições de legibilidade. Assim, teoria e fato histórico começaram a se aproximar, faltava-nos, no entanto, uma materialidade e seu discurso.

Em busca de nosso material de análise nos deparamos com o discurso fílmico documental. Um fortuito encontro de dois documentários sobre a Guerra do Contestado nos levou a definir a materialidade significativa do cinema, mais especificamente o documentário, como nosso material. Contudo, muitos discursos e campos estão no interior destas textualidades e delimitar o discurso foi, então, nossa maior e mais desafiante missão.

Lendo, ouvindo, assistindo diversas vezes os documentários percebemos que não por acaso escolhemos as duas materialidades. Elas se aproximavam, mantinham um diálogo comum, para além de seu tema. A aproximação estava no recurso técnico que



faz funcionar fotografias antigas, capturadas durante o evento da Guerra do Contestado. Elas são movimentadas para produzir sentidos e efeitos de sentido, que se confundem com a distância dos cem anos que separam nossas sociedades, e produzem significações, interpretações, modos de ler o mundo de hoje pelo de ontem.

Nesse sentido, Foucault nos ajuda a buscar compreender a série de regularidades e descontinuidades, não olhando apenas para a história que circulou e ainda circula, sobre o conflito, como uma simples sucessão de fatos, nem sobre quem ganhou ou quem perdeu, nem tampouco em nos preocupar em calcular, medir ou estratificar o que restou do conflito, seus mortos, seus feridos num quase domínio antropológico, mas sim empreendermos um caminho de encontro aos discursos que se proferiram, que circularam: como as fotografias, agora movimentadas e ressignificadas, para nós, como regularidades discursivas que margearam o conflito e que permitiram sua emergência na contemporaneidade.

Desta forma, nosso objetivo é discutir os efeitos discursivos resultantes do funcionamento do recurso técnico de movimentação de fotografias nos documentários “Meninos do Contestado” e “Olhar Contestado: desvendando códigos de um conflito”, como regimes biopolíticos de exclusão, de memória/monumento e de acontecimento/comemoração/documento.

Para tanto, consideramos importante tratar brevemente das condições de produção que deram emergência à materialidade estudada, assim para que os vídeos pudessem ser produzidos as comemorações do centenário da Guerra do Contestado foram preponderantes. O evento bélico (1912-1916) foi uma rebelião cabocla surgida nos territórios em litígio jurídico, entre os Estados de Santa Catarina e Paraná. Suas causas ainda hoje são tema de estudos entre os sociólogos, historiadores e geógrafos que se dedicam a entender o evento, mas para os vídeos foram políticas e sociais, como a espoliação de terras com a inserção do capital estrangeiro na região e descaso e abandono no Estado brasileiro da época.

O documentário “Meninos do Contestado” é uma produção fomentada e realizada pela agência TVEstadão, ligada ao jornal O Estado de S. Paulo, tem 16:12 minutos, sob direção e roteiro de Leonêncio Nossa e fotografias de Celso Júnior, foi enviada para exibição no canal *Youtube* em 13/02/2012, como parte das comemorações

do centenário da revolução e como componente de uma primeira série jornalística premiada, que abordava as guerras e guerrilhas desconhecidas do Brasil.

Já o segundo documentário: “Olhar Contestado: desvendando códigos de um conflito”, é um vídeo de 15:00 minutos realizado por Estúdio Livre Paraná, Animatógrapho e Nada Audiovisual, sob direção de Fabiane Balvedeti e roteiro de Fernando Severo, denomina-se, uma produção de *software* livre, pois seus produtores idealizaram a utilização do *software Blender 3D*, que movimenta e edita fotografias. O recurso técnico teve sua emergência na proposição do uso de fotografias antigas, que pudessem, pela narratividade fílmica documental, marcar a utilização do *software*, como um outro discurso, uma outra possibilidade de ler o documentário, que ao ser enviado para exibição no canal *Youtube* em 12/10/2012, rememora os 100 anos de início da Guerra do Contestado.

Além das condições de produção e do percurso inicial de pesquisa, aqui apresentados, passaremos, na sequência do texto, a tratar das noções teóricas que apoiam nossos estudos.

## **A biopolítica e a Guerra**

Dentre as noções mais discutidas, formuladas por Foucault, a guerra e a biopolítica, surgiu como necessária para o percurso teórico-analítico que pretendemos empreender. Assim, podemos considerar que para Foucault (2005) a biopolítica são condutas individuais e coletivas e as relações da população com o meio, no que tange ao direito do Estado de fazer viver e/ou deixar morrer. O filósofo compreende que as condutas sociais, com suas disciplinas e regras tornam os preceitos biopolíticos normalizados, enquanto que fazem da guerra uma tecnologia de ação Estatal, que conduz e delimita práticas e discursos vários. Portanto, a biopolítica é a ação Estatal que articula a norma, que regra o corpo individual, com aquela que regula e controla os dados aleatórios, ou seja, a heterogeneidade biológica e social, que é a população (FAHIR NETO, 2010).

Em Foucault (2004) encontramos uma problematização que pensamos também possível para a materialidade se a considerarmos de seu ponto de vista histórico, pois o

filósofo se questiona sobre as tecnologias políticas que ao serem aplicadas entram na rede dos discursos como possíveis. Assim, seus sentidos são compreendidos como naturais e normalizados. Então a indagação é “que tipos de técnicas políticas, que tecnologias de governo foram aplicadas, utilizadas e desenvolvidas no quadro geral da razão de Estado para fazer do indivíduo um elemento de peso para o Estado?” (FOUCAULT, 2004, p. 309)

Desta forma, “quando se analisa o papel do Estado em nossa sociedade, o mais frequente é concentrar-se nas instituições – exército, função pública, burocracia e assim por diante -, no tipo de pessoas que as dirigem, ou se analisam as teorias ou ideologias elaboradas para justificar a existência do Estado” (FOUCAULT, 2004, p. 309).

Portanto, pesquisamos, na mesma caminhada de Foucault, quais “são as técnicas, as práticas que dão uma forma concreta a essa nova racionalidade política e a esse novo tipo de relação entre a entidade social e o indivíduo” (FOUCAULT, 2004, p. 309).

Duarte (2008) considera que,

[...] a partir de então, interessa ao poder estatal estabelecer políticas higienistas e eugênicas por meio das quais se poderá sanear o corpo da população, depurando-o de suas infecções internas. [...] Foucault compreendeu que a partir do momento em que a vida passou a se constituir no elemento político por excelência, que tem de ser administrado, calculado, gerido, regido, e normalizado, o que se observa não é decréscimo da violência. Muito pelo contrário, pois tal cuidado com a vida traz consigo, de maneira necessária, a exigência contínua e crescente da morte em massa, pois é apenas o contraponto da violência depuradora que se podem garantir mais e melhores meios de sobrevivência da população. Não há, portanto, contradição entre o poder de gerência e incremento da vida e o poder de matar milhões para garantir as melhores condições vitais possíveis (DUARTE, 2008, p. 50).

Nessa direção, as análises e descrições de nossos estudos caminham para tentar compreender os discursos da Guerra do Contestado, que recuperados na contemporaneidade, pela tecnologia fílmica, como discursos biopolíticos que, diante das fotografias em movimento, agem para deslocar ou manter efeitos de sentidos e que,

além disso, dão ao passado e sua retomada imagética, condições de legibilidade em nossos tempos.

### **Acontecimento/Memória/Centenário**

O acontecimento discursivo entra no jogo das relações discursivas para se inscrever como um efeito, ou seja, ao pautar-se numa materialidade possibilita relações. Está imbricado em uma rede múltipla de relações de saber/poder, que se naturalizam, apagam-se, são esquecidas ou simplesmente não evidenciadas, “cesuras que rompem o instante e dispersam o sujeito em uma pluralidade de posições e de funções possíveis” (FOUCAULT, 2011, p. 58).

Conforme Davallon (2010, p. 25), “para que haja memória, é preciso que o acontecimento ou o saber registrado saia da indiferença, que ele deixe o domínio da insignificância”. Consideramos tais sentidos importantes porque constroem um lugar social, um lugar cidadão da não ignorância diante de um fato tão importante, quanto é a Guerra do Contestado, o qual embora apagado/silenciado, é, primeiramente, convocado a retornar no presente pelo discurso do centenário (comemoração), que encontra existência e tem a possibilidade de se tornar “indissociavelmente documento histórico e monumento de recordação” (DAVALLON, 2010, p. 26-27).

Já Le Goff (1990) fala sobre o reconhecimento das festas nacionais, das comemorações como uma forma social de manter-se a unidade, a soberania e, principalmente, a subjetivação às formas políticas de governo, como os regimes biopolíticos de atuação Estatal. Nora (1981, p. 07), ao discutir sobre a memória, afirma que quando ela “não está mais em todo lugar, ela não estaria em lugar nenhum”. O que para nós significa destinar à materialidade fílmica documental, que se utiliza das fotografias em movimento, um lugar de memória, um lugar de lembrar o acontecimento discursivo recuperado.

### **Fotografia/Memória Documentário/Documento**

Segundo Le Goff (1990), a memória coletiva se difere da memória histórica ou de arquivo por meio de dois instrumentos: Monumentos e Fotografias. Nesse sentido as

fotografias antigas capturadas durante o evento do Contestado trazem constitutivamente efeitos de memória. Lins (2011) reconhece que as materialidades fotográficas sem seu contexto perdem seus referentes, por isso um documentário que se utilize delas precisa, “descrever relações, estabelecer séries, imaginar, pensar, interrogar. [...] desmontar e remontar [...]” (LINS, 2011, p. 56). Para que delas possamos “evocar a história complexa dos olhares que se colocaram sobre ela?” (LINS, 2011, p. 64).

Com tal acepção podemos, por um lado, pensar o documentário como uma materialidade que guarda uma explicação ou toda uma relação de explicações que rende as técnicas fílmicas, como cores, formas e movimentos, aos mecanismos de determinação de uma tela, como a recepção e tomadas de cenas. De outros ponto de vista, consideramos que filme, mesmo o documental, não é análogo ao real, porque a ficção pode entrar como um filtro ou um efeito, que por meio do primeiro passam sentidos de evidência, ou como um efeito de máscara, como se uma determinada realidade fosse permitida ser vista por meio daquele que segura a câmera, que gera, por sua vez, imagens e olhares; tons do que queremos como real. Foucault resume:

que a história, em sua forma tradicional, se dispunha a ‘memorizar’ os *monumentos* do passado transformá-los em *documentos* e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos* e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos” (FOUCAULT, 2012, p. 8, *grifos de autor*)

Nessa direção consideramos importante tratar os documentários como um discurso, que transitam nos conceitos da história e que podem marcar eles mesmos como um acontecimento.

A Análise do Discurso considera que podemos “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2012, p. 15). Tal trabalho de observar e analisar, descrever e interpretar busca compreender o efeito discursivo de movimentação das fotografias utilizadas nos documentários, que entram na rede de significações desse

trabalho social e podem modificar, com o ato de interpretar, nossa relação e compreensão da língua e de nós mesmos.

O discurso ingressa nesse jogo da produção interpretativa, da criação de um real, para marcar a tensão entre a linguagem e o produtor da linguagem, pois sendo “efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2012, p. 21), coloca para além da língua, a história e o sujeito da história. Contudo, assim como, os documentários, determinam historicamente uma prática linguística, eles são num sentido de contradição, determinados por ela, pois produz outros efeitos, desta vez, sociais, a partir de sua relação com a língua. Nesse sentido, o discurso transpassa a reprodução de uma mensagem para tornar-se um efeito de nossas práticas, ou melhor dizendo, um efeito de si mesmo.

### **Até aqui compreendemos que...**

“O real entra na imagem fotográfica como ficção e igualmente emerge nesta condição” (BEZERRA, 2009, p. 44). Portanto, a fotografia desloca seus sentidos de materialidade histórica, de seu estatuto de memória de arquivo, para entrar numa materialidade do presente, na memória discursiva que o documentário pela técnica fílmica mobiliza.

Além disso, consideramos que “o termo latino *documentum*, derivado de *docere* ‘ensinar’, evoluiu para o significado de ‘prova’ [...] a expressão *titres et documents* e o sentido moderno de testemunho histórico data apenas do início do século XIX” (LE GOFF, 1990, p. 462, *grifos do autor*). Assim, o documentário que nasce como um testemunho visual da realidade, com um “caráter de documento” (GAUTHIER, 2011, p. 20) é visto hoje como um “efeito do real” (Idem, p. 24), que pode gerar outros efeitos, outras abordagens desse mesmo real. Por isso,

[...] ao retomar, remontar e recompor imagens ficcionais e documentais de outros tempos, [...], o realizador não produz apenas uma memória histórica e cinematográfica de um período [...], mas

uma percepção de que estas imagens não estão congeladas no tempo, mas que estão carregadas de tensão (LINS, 2011, p. 64).

E ainda de sentidos mobilizados pelos efeitos produzidos pelas montagens, edições e recursos técnicos. Os mesmos que descongelam as imagens do passado para as tornarem atuais e documentais, (no sentido do real e da prova incontestável) e monumentos de um passado reatualizado e ressignificado.

Desta forma, no movimento dado à fotografia, objeto que pela especificidade do estático mobiliza a história/ memória de arquivo, interpretamos, que somos apanhados num efeito de memória discursiva que é, conforme aponta Orlandi (2012, p. 63),

[...] aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os implícitos (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, discursos transversos, elementos citados e relatados, etc) de que sua leitura necessita. A condição do legível em relação ao próprio legível.

A movimentação que o recurso fílmico confere à fotografia produz efeitos também de identificação nossa, sujeitos de hoje, com um passado de violação de direitos humanos e de indignação como aquilo que não “deveria” mais acontecer, mas que pela sequência e continuidade dos recursos fílmicos parecem próximos e presentes.

Enfim, neste breve panorama, recuperamos alguns conceitos e noções mobilizados até o momento, para a organização de nossa tese. E mesmo tendo sido delineado o projeto de pesquisa, consideramos importante dizer que as análises e as descrições debruçadas sobre os documentários: *Meninos do Contestado* e *Olhar Contestado*: desvendando códigos, ainda são iniciais e precisam de maiores investimentos.

## Referências bibliográficas

BEZERRA, R. G. *Guardados de um artesão de imagens: estudo da trajetória de Claro Jansson e de suas crônicas visuais durante as primeiras décadas do século XX*. Tese de doutorado. Curitiba, PR: UFPR, 2009.

DAVALLON, J. A imagem, uma arte de memória. In: ACHARD, P [et.al] *Papel da Memória*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

DUARTE, A. M. Biopolítica e resistência: o legado de Michel Foucault. In: VEIGANETO. RAGO, M. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

FARHI NETO, Leon. *Biopolíticas: as formulações de Foucault*. Florianópolis: Cidade Futura, 2010.

FOUCAULT, M. *Ética, Sexualidade e Política*. Ditos e escritos V. Rio de Janeiro, RJ: Editora Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. 21ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do Saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

GAUTHIER, G. *O documentário: um outro cinema*. Trad. Eloisa Araujo Pinheiro. Campinas, SP: Papiros, 2011.

LE GOFF, J. *História e Memória*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LINS, C. A noção de documento e a apropriação de imagens de arquivo no documentário ensaístico contemporâneo. *Revista Galáxia*. São Paulo, n. 21, p. 54-67, 2011.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do departamento de História da PUC/SP*. Tradução de Yara Aun Khoury. São Paulo, SP: Brasil, 1981.

ORLANDI, E. P. *Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.



### **Simpósio 3**

#### **LEITURA: PROCESSAMENTO E INSTRUÇÃO**

Lêda Maria Braga Tomitch (UFSC)

Luciane Baretta (UNICENTRO)

Pesquisas referentes à habilidade da leitura, com leitores de diferentes idades e nível de escolaridade, apontam para a necessidade de um conjunto de competências e habilidades que o leitor deve possuir para que seja capaz de construir a representação mental de um texto. Na última década, diferentes exames, conduzidos pelo Governo Federal brasileiro e por instituições não governamentais revelam uma lacuna no desenvolvimento das competências de leitura e escrita de estudantes em idade escolar e de adultos já escolarizados. No decorrer das últimas quatro décadas, inúmeros estudos em língua materna e/ou segunda-língua-estrangeira, disseminados através de publicações e congressos nacionais e internacionais, revelam que os leitores mais proficientes tendem a abordar o texto diferentemente dos leitores menos proficientes. Independentemente do método de pesquisa utilizado (e.g., movimento dos olhos, técnica do cloze, análise dos desvios orais, protocolos verbais, entre outros), os resultados dessas pesquisas mostram, que, de modo geral, os leitores mais proficientes tendem a abordar o texto de diversas maneiras, utilizando-se de diferentes estratégias de ordem superior para aprimorar sua compreensão. Os leitores menos proficientes, por outro lado, utilizam-se de um menor número de estratégias e de recursos compensatórios menos eficazes, que acabam, conseqüentemente, restringindo sua compreensão. Tendo-se em vista a ampliação da função social da escola, que além de preparar o cidadão para o exercício pleno de sua profissão, deve em primeira instância preparar seus estudantes para os desafios do futuro, provendo-lhes os fundamentos necessários para continuar aprendendo no transcorrer de sua vida, a proposta deste Simpósio é a discussão dos aspectos inerentes à formação do leitor competente. Sabe-se que para que um indivíduo continue a aprender – pessoal e profissionalmente – ele precisa, além de determinados conhecimentos gerais e específicos, ter a capacidade de estudar e construir sentido através da leitura. O foco de interesse de nossa discussão se desdobra em dois segmentos: (1) na revisão teórica relativa aos processos cognitivos e metacognitivos envolvidos no processo de ensino e/ou aprendizagem da leitura e (2) em resultados de estudos experimentais sob a ótica da linguística aplicada e/ou da psicolinguística que investigam a relação texto-leitor seja na primeira língua, seja na língua estrangeira.

# LEITURA NO ENSINO MÉDIO – O PAPEL DO VAZIO NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Gabrielle Staniszewski (UNICENTRO/UFPR)<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este trabalho apresenta parte de um Projeto de Leitura desenvolvido com alunos do 3º Ano do Ensino Médio de uma escola pública em São Mateus do Sul/PR. O ponto de partida é a Estética do Efeito, que compreende o texto como um processo e, assim, a interpretação visa especialmente ao episódio da formação de sentidos. Torna-se fundamental, nesse contexto, considerar que os textos possuem níveis de indeterminação (vazios) que não constituem um defeito, nem significam que a compreensão seja dada de forma aleatória, antes constitui uma das principais condições da comunicação textual, pois possibilita que o leitor participe na produção da intenção e do sentido do texto. O artigo apresenta resultados de dois encontros de Leitura, o primeiro girando em torno de um livro de literatura infantil composto somente por imagens e o segundo contempla algumas reações observadas no momento da leitura de textos escritos pelos próprios alunos. A análise é realizada sob uma perspectiva Pragmática da Linguagem, que é um modo de olhar, e mostra como os alunos preencheram os vazios dos textos trabalhados através de suas pressuposições e interpretações dos não ditos. Ao final, conclui-se que é preciso destacar que a construção de sentidos realizada pelo leitor ao preencher os vazios é parte tão ou mais importante que a busca por respostas “corretas” no processo comunicativo da leitura.

**Palavras-chave:** Pragmática; Leitura; Estudos Literários; Estética do Efeito; Produção de Sentidos.

## Introdução

A Escola alemã de Constança foi o berço do desenvolvimento dos Estudos Literários de Recepção nos anos de 1960. Naquela época, afloravam propostas metodológicas inovadoras em toda a Europa, como o estruturalismo linguístico e a antropologia estrutural, que buscavam repensar as teorias da ciência vigentes.

Jauss (1979) explica o cenário de mudanças em que Constança se encontrava e que impulsionou a Estética da Recepção, devido tanto à reforma universitária e científica quanto à própria função social da arte e à compreensão de experiência estética da época. Cita como marcos iniciais seu próprio texto, “A História da literatura como provocação”, escrito para uma aula inaugural de 1967, e “A estrutura apelativa do texto”, de Wolfgang Iser, em 1970. Stielor e Gumbrecht também são nomes importantes

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Comunicação Social da Unicentro. Mestre em Comunicação pela UFPR. Contato: comunicacao.gabrielle@gmail.com

de Constança, embora os teóricos desta Escola não sejam amplamente conhecidos em território brasileiro, visto que poucas de suas obras foram traduzidas para o português.

O grande mérito desses autores foi terem deslocado o eixo de estudo até então hegemônico na crítica literária, e conseqüentemente nos Estudos de Recepção em Comunicação. O foco, que concentrava-se no próprio texto, passou para o leitor/receptor, com atenção especial ao diálogo existente entre leitor e obra no momento da Leitura, além de terem sido apontadas preocupações com as características do contexto histórico original do texto. Assim, percebe-se que o centro das reflexões encontra-se especialmente na interação texto-leitor, e isso acontece porque há o entendimento de que a literatura é um caso particular de Comunicação.

De acordo com Mostaço (2008, p. 66), nos trabalhos de Iser e Jauss, principalmente, verifica-se que “a estética da recepção parte do pressuposto de que a arte é um fazer, uma construção e, como tal, infunde uma dada relação com o leitor/espectador”. Conheceremos um pouco mais sobre o pensamento acerca da Comunicação e(m) Leitura para Iser, visto que é o autor, da linha, mais utilizado para estudar/ensinar leitura na escola (cf. FERNANDES, 2010).

### **Estética do efeito**

Em sua primeira publicação que trata da Estética do Efeito, no ano de 1976, Iser começa a trabalhar com a ideia de que o texto literário possui uma estrutura de apelo, e que é por causa dessa estrutura direcionada ao leitor que ele deve se tornar peça essencial da obra. Uma obra literária, portanto, só pode ser compreendida enquanto uma modalidade de comunicação<sup>2</sup>. Assim,

[...] a recepção, no sentido estrito da palavra, diz respeito à assimilação documentada de textos e é, por conseguinte, extremamente dependente de testemunhos, nos quais atitudes e reações se manifestam enquanto fatores que condicionam a apreensão de textos. Ao mesmo tempo, porém, o próprio texto é a “prefiguração da recepção”, tendo com isso um potencial de *efeito* cujas estruturas

---

<sup>2</sup> É preciso ponderar que o autor estava pensando, na época, no Paradigma Informacional da Comunicação.

põem a assimilação em curso e a controlam *até certo ponto* (ISER, 1996, p. 7, ênfase acrescida).

Considerando que algo nos acontece através da leitura, Iser (1996) apoia-se em uma análise que parte de três problemas básicos: de que forma os textos são apreendidos; como são as estruturas que orientam a elaboração do texto no receptor; e qual a função de textos literários em seu contexto. Há, ainda, outras questões fundamentais para a estética do efeito, como descobrir em que medida o texto se deixa apreender como um acontecimento (Leitura) e até que ponto as reações provocadas pelo texto são previamente estruturadas por ele.

Através desses questionamentos, o autor acredita ser possível observar a interação entre texto e contexto, assim como entre texto e leitor. “Como atividade comandada pelo texto, a leitura une o processamento do texto ao efeito sobre o leitor. Esta influência recíproca é descrita como interação” (ISER, 1979, p. 83), ou seja, como parte de um processo maior de comunicação. Visto que a Estética do Efeito compreende o texto como um processo, a interpretação, derivada do texto, visa especialmente ao episódio da formação de sentidos.

Uma interpretação literária orientada pela Estética do Efeito, portanto, está direcionada à função que os textos desempenham em contextos, à comunicação por meio da qual transmitem experiências – e que, apesar de muitas vezes não serem familiares ao universo do receptor, são contudo compreensíveis –, e também à assimilação do texto, através da qual se evidencia o que o autor chama a “prefiguração da recepção” pelo texto, além das competências do leitor por ele estimuladas.

Dado que um texto só produz efeitos quando é lido, não é possível captar este efeito somente no texto ou na conduta do leitor. “Se o texto não é idêntico nem ao mundo empírico, nem aos hábitos do leitor, o sentido deve ser constituído pelos [a partir dos] elementos que traz consigo” (ISER, 1996, p. 129). Lembremos que o texto literário é considerado sob a premissa de ser comunicação e, portanto, através dele acontecem intervenções no mundo, nas estruturas sociais e na literatura existente. O teórico trabalha com a ideia de efeito estético e, embora este efeito venha motivado pelo texto, necessita também das atividades perceptivas e de imaginação por parte de um leitor. O texto estético deve ser analisado, portanto, na relação dialética entre texto, leitor e sua interação.

O sentido do texto também não existe em uma forma sem contexto para o criador da Estética do Efeito. O leitor é o verdadeiro receptor dos textos, pois ele participa da construção do texto, e essa participação não vale apenas para o leitor inicial que conhece as normas da época em que um texto foi escrito, mas também para os leitores de épocas posteriores que atualizam a obra. Portanto, “é característico dos textos literários que não percam sua capacidade de comunicação depois que seu tempo passou; muitos deles ainda conseguem ‘falar’ mesmo depois que sua ‘mensagem’ se tornou histórica e sua ‘significação’ [inicial] se trivializou” (ISER, 1996, p. 40), já que a situação histórica inicial é recuperada pelo novo leitor. Porém, Iser (1996) coloca que a mudança de atitude não se deve a um ato do próprio leitor, mas à passagem do tempo.

A obra, portanto, é o texto constituído na consciência do leitor, e isolá-los como polos independentes do processo de comunicação significaria reduzir a obra à técnica de representação do texto ou à psicologia do leitor, eliminando justamente a relação que se deve analisar. É importante destacar também que a teoria do efeito tem como pressuposto a separação entre a “estrutura de realização” e o resultado, ou sentido proveniente dessa interação e, portanto, o autor chama a atenção de que isso é descartado se nos limitamos a perguntar “o que é que o texto significa”. De certa forma, apresenta uma postura contrária à imanência do significado no texto, de onde “devemos substituir a velha pergunta sobre o que significa esse poema, esse drama, esse romance pela pergunta sobre o que sucede com o leitor quando sua leitura dá vida aos textos” (ISER, 1996, p. 53). Aqui a interação ganha nova função: em vez de decifrar o sentido, ela evidencia o potencial de sentido proporcionado pelo próprio texto no momento da leitura.

O acontecimento do texto [leitura], ao invés, antes se apresenta, em face de seus resultados, como uma fonte da qual estes se originam. Por certo este evento termina em um sentido constituído. Esse sentido tem em princípio um caráter estético, porque significa a si mesmo; pois por ele advém algo ao mundo que antes nele não existia. Em consequência, só pode manifestar-se enquanto efeito (ISER, 1996, p. 54).

Esse sentido, ou “ato de apreensão”, é orientado pelas estruturas existentes no texto, mas não determinado por elas, pois os textos também contêm elementos de indefinição, aos quais Iser (1979) denomina “vazios”.

## O papel do vazio na produção de sentidos

A indeterminação verificada nos textos não é um defeito, nem significa que a compreensão seja dada de forma aleatória, antes constitui uma das principais condições da comunicação textual, pois possibilita que o leitor participe na produção da intenção<sup>3</sup> e do sentido do texto.

Mas então poderíamos nos perguntar por que os juízos acerca de um texto se tornam subjetivos, posto que estão baseados em critérios aparentemente objetivos (estruturais). O próprio autor aponta este questionamento e trata de responder que “um texto literário contém *instruções*, verificáveis intersubjetivamente, para a produção de seu sentido. Esse sentido constituído consegue produzir, no entanto, uma grande variedade de *vivências* e, por conseguinte, de avaliações diferentes” (ISER, 1996, p. 60, ênfase acrescida). Então os textos escritos estruturam de antemão os resultados, mas o receptor os atualiza de acordo com seus próprios princípios de seleção. Assim, é possível dizer que ativam processos de realização de sentido.

Em consequência, a qualidade estética de um texto, para o teórico do efeito, se encontra na sua estrutura de realização (e não necessariamente no conteúdo, embora ele faça parte dessa estrutura), que segundo ele não pode ser idêntica ao produto final (obra), pois sem a participação do leitor não se constituiria o sentido. Aproveita, nesse momento, para apontar sua maior crítica ao leitor ideal<sup>4</sup>: ele representaria uma impossibilidade estrutural da comunicação. Um leitor ideal deveria ter o mesmo código que o autor, as mesmas intenções e, se assim fosse, a comunicação se revelaria supérflua, pois ela deve existir para comunicar algo que está na não correspondência entre os códigos de emissor e receptor<sup>5</sup>.

Em outras palavras, “a comunicação seria desnecessária se ela não transmitisse algo que não fosse desconhecido. Por isso, a ficção se determina como comunicação,

---

<sup>3</sup> A intencionalidade é fundamental nos estudos de uso da linguagem, pois “afirmar que há uma intenção é afirmar que são inteligíveis o agente, a ação, e um contexto ou situação operativa (um jogo de linguagem) em que o termo é usado” (OLIVEIRA, 2011, p. 5).

<sup>4</sup> O leitor ideal de um texto – aquele da época ao qual foi escrito, ou muitas vezes o próprio teórico – é considerado nos estudos de Jauss, realizados no mesmo período que Iser em Constança, e é um dos pontos em que os teóricos se diferenciam.

<sup>5</sup> Da mesma forma, Oliveira (2011) aponta essa não-comunicação como regra, no sentido de não compreender / não dizer a mesma coisa e não se fazer compreender da mesma maneira.

pois graças a ela vem algo à luz do mundo que não está aí” (ISER, 1999, p. 195). Um dos pressupostos dessa linha diz justamente respeito ao “não idêntico”: a diferença é uma condição para a constituição do sentido do texto, que se realiza no leitor como efeito.

Partindo disso, Iser (1996) desenvolve a teoria do leitor implícito, que nada mais é que uma espécie de estrutura do leitor embutida nos textos. Não tem existência real, e materializa o conjunto das orientações iniciais oferecidas por um texto ficcional como condições de recepção a seus possíveis leitores: são os personagens, enredo, voz do narrador, etc. O autor se esforça em justificar que essa concepção não é a abstração de um leitor real, mas a verificação da tensão que nele surge quando assume seu papel de leitor inserido no texto.

Nesse ponto podemos verificar outro elemento bastante importante na teorização, que diz respeito a uma certa autonomia do texto.

Ora, o texto literário não apresenta apenas uma perspectiva do mundo de seu autor, ele próprio é uma figura de perspectiva que origina tanto a determinação dessa visão, quanto a possibilidade de compreendê-la [...] A tal ponto uma certa estrutura textual é estabelecida para o leitor que ele é obrigado a assumir um ponto de vista que permita produzir a integração das perspectivas textuais. O leitor, porém, não pode escolher livremente esse ponto de vista, pois ele resulta da perspectiva interna ao texto (ISER, 1996, p. 74).

O próprio papel do leitor é considerado, para a Estética do Efeito, uma estrutura do texto. Mas, como estrutura, representa sobretudo uma intenção que será realizada somente através dos atos estimulados no receptor. A estrutura do texto e o papel do leitor estão, deste modo, intimamente unidos. “A concepção do leitor implícito descreve, portanto, um processo de transferência pelo qual as estruturas do texto se traduzem nas experiências do leitor através dos atos de imaginação” (ISER, 1996, p. 79). Essa estrutura vale para a leitura de todos os textos e, portanto, assume um caráter transcendental, de teoria.

Assim, o autor argumenta que a interação é a base para que compreendamos que um texto organiza e nos comunica algo sobre a realidade, pois é uma estrutura comunicativa que faz uma espécie de mediação entre sujeito e realidade. Por conseguinte, não devemos perguntar o que ela significa, mas atentar aos seus efeitos e ao fato de que o diálogo é também passível de falhas. É preciso lembrar que o texto só

acontece no momento de sua Leitura, e que, por sua vez, esta se realiza por sua condição de uso de uma linguagem – concepção não levada em conta em Iser. A Leitura de um texto é uma prática comunicativa e, portanto, social.

Isto implica dizer que os significados produzidos pelo leitor se modificam (são negociados) no processo da Leitura:

[...] a relação entre texto e leitor se atualiza porque o leitor insere no processo da leitura as informações sobre os efeitos nele provocados; em consequência, essa relação se desenvolve como um processo constante de realizações. O processo se atualiza por meio dos significados que o próprio leitor produz e modifica. Desse modo, o contexto do acontecimento ganha o caráter de uma situação aberta que sempre é concreta e, ao mesmo tempo, passível de mudanças (ISER, 1996, p. 127).

Para diferenciar os elementos do texto que orientam a compreensão do leitor, Iser (1996) trabalha com as noções de: a) repertório – convenções necessárias para a produção de uma situação; b) estratégias – “procedimentos aceitos”, na teoria dos atos de fala<sup>6</sup>; c) realização – participação do leitor.

As estratégias organizam tanto o material do texto, quanto suas condições comunicativas. Elas tornam possível, desse modo, que a organização do repertório (imane ao texto) coincida com os primeiros esforços de compreensão do leitor. As estratégias são também características do próprio texto, e têm como principal objetivo organizar os outros elementos internos e, assim, assegurar as condições de recepção. Devido a essa organização própria ao texto, Iser (1996) diz que, quando fazemos um resumo, substituímos as estratégias por critérios pessoais de organização do texto.

Apesar de estar falando primordialmente das estruturas do texto, o autor explica que o texto literário, ao mesmo tempo que vive das estruturas já existentes de apropriação do mundo, é também um sistema constitutivo de sentido.

Em oposição aos sistemas epocalmente dominantes, os textos ficcionais não explicitam suas próprias decisões seletivas, de modo que o leitor precisa motivar as decisões seletivas do texto ao transcodificar os valores que conhece. Nesse processo se realiza a comunicação do texto, em que se cumpre a mediação entre leitor e uma realidade que não lhe é mais dada sob as condições conhecidas (ISER, 1996, p. 139).

---

<sup>6</sup> O autor se apoia em Austin (1962) para tratar dessa questão.



É essa indeterminação do objeto estético no texto que faz com que seja necessário que o leitor construa o sentido a partir de sua imaginação. Porém, a indeterminação provocada pelos vazios do texto não denota que a imaginação seja completamente livre para ir a qualquer lugar, visto que as estratégias textuais estão presentes para orientar a atividade comunicativa.

O autor destaca que, além da perspectiva que o leitor embute ao texto, a própria organização do texto é um sistema de perspectivas. Em princípio são quatro perspectivas principais: a do narrador, dos personagens, da ação/enredo e da ficção marcada pelo leitor. A relação texto–leitor iseriana está sempre ancorada no texto, pois se diferencia de outras relações, como a oralidade. Há a ausência da situação face a face, base das formas tradicionais de interação social (preocupação que vem sendo retomada com a Internet). O texto não é capaz de entrar em sintonia com o leitor e este, igualmente, nunca terá a certeza de que a sua compreensão é a “correta”, a “mais adequada”. Portanto, Iser (1999) não está preocupado em julgar a legitimidade de leituras ditas “corretas” ou “erradas”, apenas em esclarecer como se dá a interação entre texto e leitor.

Além disso, não há como determinar o certo e errado, visto que são justamente os *gaps* de sentido, esses vazios, que originam a comunicação no processo da leitura. O vazio constitui a assimetria fundamental entre texto e leitor e, portanto, essa indeterminação é parte essencial do processo e das múltiplas possibilidades de comunicação:

[...] o equilíbrio só pode ser alcançado pelo preenchimento do vazio, por isso o vazio constitutivo é constantemente ocupado por projeções. A interação fracassa quando as projeções mútuas dos participantes não sofrem mudança alguma ou quando as projeções do leitor se impõem independentemente do texto. O fracasso aí significa o preenchimento do vazio *exclusivamente* com as próprias projeções (ISER, 1979, p. 88, ênfase acrescida).

O que parece faltar no texto, na realidade serve para estimular o leitor a preencher esse vazio através do que está implicado. São os não ditos: como não aparecem manifestados verbalmente no texto, são produto da interação entre texto e leitor em um determinado contexto de uso. “O processo de comunicação assim se

realiza não através de um código, mas sim através da dialética movida e regulada pelo que se mostra e se cala” (ISER, 1979, p. 90). Esse é mais um dos pressupostos que o autor traz para orientar seu trabalho.

Os lugares vazios indicam o não-dado, criando uma forma oca para a configuração de sentido, forma oca que só o leitor poderá preencher com suas representações. Os lugares vazios têm portanto uma relevância específica relativa ao texto e uma relevância específica relativa à representação; a indivisibilidade dessas funções é a condição para o jogo interativo entre texto e leitor (ISER, 1999, p. 177).

Portanto, fixam o lugar do leitor no texto e, como estrutura de comunicação, a obra não constitui nem um espelho da realidade, nem do repertório do receptor. Os vazios “abrem um número crescente de possibilidades, de modo que a combinação dos esquemas passa a exigir a decisão seletiva do leitor” (ISER, 1979, p. 108) e, portanto, “compreendemos um texto ficcional através da experiência a que ele nos submeteu” (ISER, 1979, p. 114), ao passo que preenchemos os vazios através de nossas pressuposições<sup>7</sup>.

Iser (1979) diz que os vazios impedem que essa interação caia em uma arbitrariedade subjetiva, pois se transformam na atitude imaginativa do leitor e alcançam, assim, o caráter de uma estrutura autorreguladora. E afirma que mesmo a rejeição a determinado texto, livro ou obra testemunha o efeito da estrutura, que ainda funciona, mesmo que de um modo deficiente, quando o leitor tenta se bloquear contra seu efeito.

### **Um festival de “não ditos” nos textos modernos**

Iser (1999) também aponta que nos romances modernos temos a impressão de que o leitor chega a ficar desorientado, tão significativo é o emprego dos vazios. Explica que seria oportuno falarmos da perda de uma expectativa até então considerada

---

<sup>7</sup> É válido destacar que “a multiplicidade de interpretações não é, nesse e em muitos outros casos, acidental, mas algo que qualquer autor importante invariavelmente convida os leitores a fazer” (RAJAGOPALAN, 2010, p. 183).

inquestionável, a partir do momento em que abandonamos algumas fórmulas prontas do século XIX às quais os leitores já estavam familiarizados. Isso acontece porque, a partir do século XX, esses modelos passam a não ser realizados (realização negativa) e isso cria um novo lugar vazio, fazendo com que o leitor seja obrigado a mudar incessantemente seu ponto de vista. O teórico chega ao ponto de afirmar que podemos medir a “modernidade” de um texto verificando a incidência do uso de procedimentos negativos, e que, em vez de um único modo, há hoje uma espécie de “caleidoscópio” narrativo.

Disso resulta que

[...] o leitor deve então descobrir equivalências para os segmentos textuais e ao mesmo tempo formular um padrão para a avaliação e para a própria atitude. Numa só palavra: enquanto pano de fundo cancelado de procedimentos esperados, os lugares vazios liberam no leitor uma crescente produtividade; esta se expressa no fato de que com cada relação realizada o leitor deve produzir também o código para apreendê-la. Assim, surge com cada relação produzida um contexto de várias possibilidades, pois quando um significado é descoberto, nele ressoam outros significados por ele estimulados (ISER, 1999, p. 167).

Ao leitor não cabe mais simplesmente decifrar o código do texto, mas produzir a condição para compreendê-lo e, em muitos casos, transgredi-lo. Daí resulta que “a negatividade enquanto constituição da comunicação é portanto uma estrutura que possibilita algo [produção de sentidos]. Ela requer uma determinação que somente o sujeito pode cumprir” (ISER, 1999, p. 197), mas isso não implica que esse sentido deva ser completamente subjetivo, pois há a necessidade de manter a estética do texto “intersubjetivamente comunicável”.

### **O projeto de leitura - métodos e análise**

Em 2013, realizamos um projeto de Leitura como parte de Dissertação de Mestrado intitulada “Configurações do Processo Comunicativo da Leitura sob um Olhar Pragmático-Reflexivo: as práticas leitoras de alunos do 3º ano do Ensino Médio” (STANISZEWSKI, 2014). A proposta estava baseada em encontros semanais no

horário das aulas de Língua Portuguesa, tendo como fio condutor textos de gêneros e temas diversificados.

Realizamos os encontros assumindo a postura de pesquisadores pragmatistas, ou seja, utilizando a Pragmática (usos da linguagem) como base de estudo e reflexão. Assim, levamos em consideração que

O pesquisador na área de pragmática está cada vez mais consciente do papel que exerce, não só como um estudioso que se interessa pelo funcionamento da linguagem na vida cotidiana dos usuários, mas na qualidade de alguém que, ao conduzir seu trabalho, desempenha a função de agente causador de mudanças sociais (RAJAGOPALAN, 2002, p. 95).

Desta forma, nada mais adequado que nos apropriarmos de um método de pesquisa qualitativa que propusesse efetivamente um trabalho de intervenção do eu pesquisador em grupos determinados – seja para proporcionar grandes mudanças ou pequenos gestos de tomada de consciência –, e no qual as pessoas envolvidas tenham algo a “dizer” e a “fazer”, tal qual objetiva a pesquisa-ação. Afinal, é preciso destacar que “as pesquisas em educação, comunicação e organização acompanham as ações de educar, comunicar e organizar” (THIOLLENT, 2011, p. 76), assim como destaca a teoria dos atos de fala, base da Pragmática.

Escolhemos igualmente para fins desta pesquisa utilizar diários de campo, compreendendo que atenderiam à indicação de Macedo (2002) de que uma das tarefas de uma prática reflexiva constitui em “incluir o *antes* e o *depois* da ação, possibilitados pela reflexão, em seu *durante*” (idem, 2002, p. 13, ênfase no original).

### **O preencher dos vazios – produção de sentido a partir dos não ditos**

Em um dos encontros de Leitura, trabalhamos com a mídia jornal e o exemplo do Jornal El Universo, que certa vez saiu com a primeira página em branco e o quanto isso chamou muito mais a atenção dos leitores do que todos aqueles elementos que costumam ir ao encontro deste objetivo (OLIVEIRA, 2012a).

São vários os nomes pelos quais as entrelinhas são denominadas: vazios, lacunas, não ditos, implicaturas, força ilocucionária. O que as diversas nomenclaturas têm em comum é o fato de que indicam a necessidade da presença de um interlocutor, de um leitor que preencha esses espaços em branco a fim de produzir os sentidos a partir de seu próprio conhecimento de mundo. De acordo com Oliveira (2002, p. 42), “é possível afirmar que todo signo, linguístico ou não, encontra-se em uma situação de ruptura com o ambiente dado, e que não deve nenhum respeito ao autor. Esse movimento de ruptura engendra novos contextos ao infinito”.

O que acontece é que a escrita é capaz de representar apenas a estrutura sintática, mas não a pragmática, à qual o receptor deve buscar e também construir. Assim, contamos aos alunos que para muitos é uma descoberta impressionante saber que, quando Fernando Pessoa diz que “navegar é preciso, viver não é preciso”, estava falando de precisão, exatidão, e não de necessidade, e que ficamos tão presos ao sentido convencional das palavras que muitas vezes deixamos de enxergar o sentido de uso. E eis que chega uma aluna e desconstrói a intenção inicial do poeta, ao afirmar que nem sempre navegar é preciso, pois quando navegamos na Internet passamos de ponto em ponto, muitas vezes à deriva, até que nos detenhamos realmente em algum lugar.

A tarefa de dizermos os não ditos é mais evidente quando estamos trabalhando com imagens, como em um momento do encontro sobre Literatura Infantil que foi extremamente simples e, no entanto, deteve a atenção dos alunos, como registrado no diário de campo:

*Hoje eu trouxe também um livro (...) Chama-se Lobo Negro<sup>8</sup>, e é um livro todo em preto e branco com imagens simples, sem sombreamento e nenhuma palavra, que vai contando a história de um menino andando em meio à neve da floresta e um lobo à espreita. O final surpreende, quando descobrimos que esse lobo não era um lobo mau. Fui passando as páginas devagar e percebi que chamou muito a atenção dos alunos a história tensa e a ausência de escrita. Mesmo vindo de longe, pois eu estava na frente da sala apresentando o livro, uma menina pôde perceber que o “ataque” do lobo negro era na verdade o meio que ele encontrou de salvar o menino de uma árvore que estava caindo e ia atingi-lo. Eu mesma não havia percebido essa informação, pois quando li só enxerguei a amizade que existia entre os dois, e parecia que a ação do lobo não passava de uma brincadeira.*

---

<sup>8</sup> GUILLOPPÉ, A. **Lobo Negro**. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

Outra situação em que a produção de sentidos veio à tona foi quando os alunos realizaram a leitura de textos que eles mesmos haviam escrito em um dos encontros. Uma aluna escreveu a história de uma criança que viu os pais serem assassinados por um traficante e passou a vida buscando vingança, a ponto de se tornar seu pupilo e repetir os atos do assassino para poder ganhar sua confiança e depois matá-lo. Os alunos perceberam que não estava dito no texto se o protagonista era um herói ou um bandido igual àquele que buscava combater, pois esta parte da narrativa foi criada individualmente no momento em que cada aluno ouviu o texto. Desse preencher vazios, chegamos ao ponto de perceber que o performativo não acontece somente na escrita de um texto, mas também em sua leitura (BOLLOBÁS, 2007).

### **Considerações**

Trabalhamos com a desconstrução de metáforas como Leitura e Comunicação, com o objetivo de fazer com que os alunos se apropriassem delas através de um processo de produção de sentidos, sem a pretensão de ensinar a eles um modo correto de ler, mas “apenas” despertar um novo olhar. Realizamos este trabalho apoiados no conceito de que uma emancipação linguística pressupõe o que Mey (2012) chama de *anticipatory pragmatics*:

emancipar a pragmática de sua escravidão linguística deve incluir algum projeto que contemple as etapas subsequentes. Em outras palavras, a fim de ser bem sucedida, a emancipação pressupõe antecipação. A pragmática não deve apenas libertar-se; tem um papel fundamental na libertação dos usuários, e deve acompanhar o processo emancipatório com ações que o sustentem. Tal tarefa não se limita ao aqui e agora; é preciso olhar para frente, e é aí que a “antecipação” aparece (MEY, 2012, p. 706, *tradução minha*).

Além disso, embora a teoria iseriana nos traga algumas reflexões interessantes acerca da interação texto–leitor, é óbvio que a realidade é imensamente diferente do papel. Se, ao formular teorias, é necessário considerar o leitor como uma abstração, um ser ideal ou implícito no texto – para que elas possuam a consistência e a generalização de que são formadas as teorias –, então elas jamais darão conta da complexidade que é a práxis leitora.

E o que esta pesquisa traz é que a Leitura, ao mesmo tempo que, por ser um processo comunicativo, é um momento complexo, também é individual e particular. Ela exige o envolvimento ativo dos sujeitos leitores, pois o que está no papel, os elementos que compõem um texto servirão somente de orientadores para a Leitura, uma espécie de caminho que é preciso trilhar.

## Referências bibliográficas

AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Oxford University Press, 1962a.

BOLLOBÁS, E. Performing texts/performing readings: A pragmatic understanding of the revisionist interpretation of American literature. In: *Journal of Pragmatics*. n. 39. Elsevier: 2007. p. 2332-2344.

FERNANDES, J. C. A crítica dos sentidos. In: BORGES, A. G. S.; ASSAGRA, A. G.; ALDA, C. L. de. *Leitura: o mundo além das palavras*. Curitiba: Instituto RPC, 2010. p. 34-47. Disponível em: <<http://www.institutogrpcom.org.br/clientes/irpc/portal/Files/News/file/livro-leitura.pdf>>. Acesso em: 15/04/2013.

ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, L. C. (Coord.). *A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 83-132.

\_\_\_\_\_. A Interação entre Texto e Leitor. In: \_\_\_\_\_. *O Ato da Leitura*. Uma teoria do efeito estético. v. 2. São Paulo: Ed. 34, 1999. p. 95-198. Disponível em: <[http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/27858/mod\\_resource/content/1/Iser.%20A%20intera%C3%A7%C3%A3o%20entre%20texto%20e%20leitor%20em%20O%20ato%20da%20leitura.pdf](http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/27858/mod_resource/content/1/Iser.%20A%20intera%C3%A7%C3%A3o%20entre%20texto%20e%20leitor%20em%20O%20ato%20da%20leitura.pdf)>. Acesso em: 05/06/2013.

\_\_\_\_\_. *O Ato da Leitura*. Uma teoria do efeito estético. v. 1. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JAUSS, H. R. A Estética da Recepção: colocações gerais. In: LIMA, L. C. (Coord.). *A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 43-61.

\_\_\_\_\_. *A literatura como provocação* (História da Literatura como provocação literária). Lisboa: Vega, 1993.

\_\_\_\_\_. O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis. In: LIMA, L. C. (Coord.). *A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b. p. 63-82.

MACEDO, L. de. Desafios à prática reflexiva na escola. In: *Pátio*. Ano VI, n. 23. Porto Alegre: Grupo A, set./out./2002. p. 12-15.

MEY, J. L. Anticipatory pragmatics. In: *Journal of Pragmatics*. n. 44. Elsevier: 2012. p. 705-708.

MOSTAÇO, E. Uma incursão pela estética da recepção. In: *Revista Sala Preta*, v. 8, n. 1. São Paulo: 2008. p. 63-70. Disponível em: <<http://revistasalapreta.com.br/index.php/salapreta/article/view/242/241>>. Acesso em: 30/04/2013.

OLIVEIRA, J. A. de. *Comunicação e educação: uma visão pragmática*. Curitiba: Protexoto, 2002.

\_\_\_\_\_. A linguagem performativa do jornalismo (contra fatos há argumentos). In: *Revista Líbero*. v. 15, n. 30. São Paulo: Casper Líbero, dez. 2012a. p. 119-126.

\_\_\_\_\_. Pragmática & Comunicação. In: *Biblioteca On-Line de Ciências da Comunicação*. Portugal, 2011. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt>>. Acesso em: 30/03/2012.

RAJAGOPALAN, K. *Nova Pragmática*. Fases e feições de um fazer. São Paulo: Parábola, 2010a.

\_\_\_\_\_. Sobre a especificidade da pesquisa no campo da pragmática. In: *Cad. Est. Ling.* 42. Campinas: jan./jun. 2002. p. 89-97.

STANISZEWSKI, G. *Configurações do processo comunicativo da leitura: um olhar pragmático sobre as práticas leitoras de alunos do 3º ano do Ensino Médio*. 92f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal do Paraná, 2014.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.



## Simpósio 4 POETAS DA LITERATURA OCIDENTAL

Norberto Perkoski (UNISC)

O simpósio propõe uma reflexão acerca da poesia, fundamentada na fenomenologia bachelardiana da imaginação poética. Ao estudarmos tal fenômeno, constatamos a necessidade de direcionarmos nossas investigações para um grupo mais amplo de poetas da literatura ocidental, alargando, assim, a pesquisa para outros sistemas literários além do brasileiro, mais especificamente para poetas das literaturas francesa, de língua inglesa e de língua espanhola. Dentre esses poetas, destacamos os franceses Charles Baudelaire, Arthur Rimbaud e Stéphane Mallarmé; entre os de língua inglesa, William Blake, Walt Whitman e Elizabeth Bishop; entre os de língua espanhola, Jorge Luis Borges, Octavio Paz e Federico García Lorca. Ressaltamos que os conceitos de repercussão/ressonâncias poéticas e devaneio, caros à fenomenologia de Gaston Bachelard, instituem-se como essenciais para alcançar a fruição de textos poéticos e base teórica fundamental para uma atividade com o leitor: os *Encontros com a Poesia*, evento em que poemas são lidos, oralizados e debatidos pela comunidade acadêmica e o público adulto em geral. Nesse contato com o público, buscamos propiciar a fruição prazerosa do poema, aspecto básico na gênese de novos sujeitos leitores do texto poético. Para o simpósio serão aceitos trabalhos que, em suas abordagens teóricas, contemplem a fenomenologia bachelardiana e tenham como foco o texto poético.

## **Simpósio 5**

### **DIÁLOGOS LITERÁRIOS**

Raquel Terezinha Rodrigues (UNICENTRO)

Stela de Castro Bichuette da Silva (UNICENTRO)

“Diálogos Literários” tem por objetivo congregar trabalhos que procuram refletir teoricamente sobre o texto literário no campo da cultura, memória, história e sociedade, respeitando as especificidades de diferentes correntes teóricas que fundamentam as diversas leituras a serem apresentadas. Neste sentido, este simpósio contemplará discussões teórico-analíticas bem como resultados de pesquisa que investiguem o texto literário como produto cultural e pensando o texto literário como um local de diagnósticos, em que, como aponta Candido (1973), o estético e o social se misturam, busca-se contribuir para um debate sobre a criação literária e o contexto histórico-cultural, no sentido de, por meio de análises de textos, comprovar que "estudar a narrativa na História é fundamental para todos nós. O caráter transdisciplinar que o seminário assume, abre a possibilidade do diálogo entre literatura e outros discursos estético-culturais e para a revisão, pelo suporte de estudos da cultura, de leituras e visões sobre interpretações canônicas do objeto artístico, ampliando, nos dizeres de Oliveira e Lage (2008) as possibilidades interpretativas.

## POESIA E FILOSOFIA

Leonilce de L. Ferreira<sup>9</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho destaca alguns aspectos poéticos e filosóficos na obra de Fernando Pessoa/ Campos. O trabalho procura estabelecer uma relação entre a poesia de Pessoa e a filosofia. Para tanto iremos dialogar com alguns conceitos de Heidegger; perceber como suas obras estão cheias de reflexões em comum. Segundo nossa visão, ambos expressam a sociedade moderna e buscam encontrar a resposta no “ser”; bem como uma forma de expressar este “ser” através da arte literária e da filosofia, como forma de revelar a “essência universal das coisas”. Para Heidegger ter uma vida produtiva é ter uma relação de poesia com o mundo. Deverão ser destacadas neste trabalho a angústia do homem contemporâneo e a possível representação dessas angústias na obra de Pessoa-Campos. Como a arte da poesia expressa a angústia do homem, a consciência do vazio e da eterna busca que encontra no “mundo da poesia” seu refúgio e que se apropria de certas concepções e/ou correntes filosóficas. Nosso objetivo é aproximar cosmovisões, poética e filosófica, e perceber que esta aproximação é antiga e profunda, o que nos permite uma compreensão maior em relação ao mundo e à existência em sua totalidade.

**Palavras – chave:** Poesia-Filosofia.

### Introdução

Tendo em vista que há uma subjetividade na linguagem, buscaremos compreender como as ideias são expressas através das obras poéticas, bem como analisar como são expressos os diversos pontos de vista, as angústias pertencentes ao ser dentro da literatura/poesia e, assim, fazer a ligação entre poesia e filosofia.

Heidegger (2000) escreve que o poeta e o filósofo habitam montanhas muito próximas, porém, ao mesmo tempo, separadas por um profundo abismo. Fernando Pessoa provavelmente é o poeta que melhor consiga aproximá-las, e é buscando compreender estas formas de ver o “ser”, o “existir”, o “mundo” que mergulhamos nas próximas linhas.

Para Heidegger ter uma vida produtiva é ter uma relação de poesia com o mundo, e é exatamente assim que se concebeu essa palavra. Inicialmente, no seu sentido original, “*Poiesis*” (palavra de origem grega) significava criação, ação, confecção, fabricação, e mais tarde, passou a significar arte da poesia e faculdade poética. Assim, Pessoa encontrou múltiplas formas de se relacionar e através da poesia mostrou as formas como enxergava.

---

<sup>9</sup>Mestranda – Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. E-mail: [leonilcelf@hotmail.com](mailto:leonilcelf@hotmail.com)  
Orientadora Prof. Dr. Silvana Oliveira

É importante esclarecer que o objetivo deste trabalho não é uma análise linguística acerca dos gêneros textuais. Diferenciar poesia e texto filosófico não é o objetivo, mas cabe elucidar que obviamente são gêneros textuais diferentes com estruturas textuais divergentes. Segundo Porta (2002, p.65) a “escrita filosófica não é literatura”, enquanto a literatura trabalha com as metáforas os textos filosóficos devem abolir as ambiguidades, enquanto a literatura permite liberdade os textos filosóficos exigem rigorosidade quanto à taxonomia semântica.

Procuraremos apontar ambas como formas de expressar o mundo, as ideias acerca dele; fixamo-nos nas ideias presentes dentro da poesia que se aproximam de certas concepções e/ou correntes filosóficas, demonstrando que há diversas formas de expressar o mundo do qual fazemos parte, independentemente da forma pela qual expressamo-nos é possível perceber que cosmovisões se aproximam, perceber esta aproximação nos permite uma compreensão maior em relação ao mundo e a nossa existência em sua totalidade.

## **Poesia**

A ligação entre poesia e filosofia não é de hoje, são unidas desde suas raízes e podemos perceber isso ao lembrar de alguns momentos da história da Grécia, no livro *Paideia- formação do homem grego*, 1994, Werner W. Jaeger fala sobre essa relação.

Homero deu ao povo grego a língua, as artes e a fé religiosa nos deuses, criando os poemas *Íliada* e *Odisséia*, que eram transmitidos de forma oral de geração para geração, produziu o arquétipo que deveria ser seguido por todos. É possível perceber a transição do homem primitivo ao polido através dos poemas, na *Arete* (palavra grega, tem o sentido de “virtude”) concentra-se o ideal de educação da época. O que se buscava era a superação física do adversário aliada a comprovação da arte conquistada na rigorosa exercitação das qualidades naturais. Mais tarde, o homem buscava nobreza de espírito unido à ação, ligara *arete* à honra, homens aspiram a honra para assegurar o seu valor próprio.

O homem dessa época mede seu valor pelo que pensa dele a sociedade e o homem filosófico dos tempos seguintes prescinde reconhecimentos externos, embora não seja indiferente a este. Altivez ou magnitude aparecem na época como virtudes

éticas, a reconhecimento da grandeza da alma como a mais elevada expressão da personalidade espiritual e a ética fundamenta-se na dignidade da *arete*. A honra é o troféu da *arete*, é o tributo pago à destreza; temos poemas como Os trabalhos e os dias, de Hesíodo, que trata de justiça. Através desses poemas o homem grego percebeu seu “eu” e somente o mais alto amor ao “eu”, em que está implícita a mais alta *arete*, gera beleza.

Homero era o educador de toda a Grécia, e usava da poesia para tratar de todos esses temas ligados aos seres e suas relações, seu pensamento conjugado com a realidade. Segundo Werner, foi o cristianismo que converteu a avaliação puramente estética da poesia em atitude espiritual predominante, isso lhe permitira rejeitar o conteúdo religioso e ético dos antigos poetas e aceitar a forma clássica como instrumento de educação e fonte de prazer. A poesia continuou a conjugar do seu mundo de sombras os deuses e heróis da mitologia pagã, esse mundo foi visto como irreal de pura fantasia artística.

Na época, só se considerava educativa uma poesia que mergulhasse nas camadas mais profundas do ser humano e na qual vive um *ethos*, a poesia grega dá um fragmento da realidade bem como um trecho da existência, a poesia tinha vantagens sobre qualquer ensino intelectual e verdade racional, assim como qualquer experiência do indivíduo. Importante perceber que da literatura grega veio a tragédia, a comédia, o tratado filosófico, diálogos e inúmeros outros gêneros.

Nessa perspectiva, a poesia só tem valor universal na medida em que atinge o mais alto grau da universalidade humana. Homero entra na poesia grega e torna-se mestre da humanidade inteira e mostra que o povo grego tem a capacidade de conhecer e formular aquilo que une e permanece: “O que permanece é a obra dos poetas”, frase que exprime a lei fundamental da história da educação helênica, suas obras fundamentais estão nas obras dos poetas e é a poesia que desenvolve o espírito educador. Os cantos heroicos orientam-se para a criação de modelos heroicos por força de sua própria essência idealizadora, reflete a vida inteira e apresenta o homem na sua luta contra o destino e em prol de um objetivo elevado.

A obra de Homero é inspirada por um pensamento filosófico relativo à natureza humana e às leis eternas que governam o mundo, contempla todo o conhecimento

particular à luz do seu conhecimento geral da essência das coisas; Homero, sem dúvida, influenciou de forma incalculável no desenvolvimento histórico.

Do século VI temos apenas fragmentos da poesia do sábio Sólon, este foi a coluna fundamental da formação ática. Seus versos eram evocados nos tribunais de justiça e nas assembleias públicas como exemplo de espírito da cidadania ática. A poesia de Sólon revela que os motivos dos seus atos políticos, acima do nível partidário. Para Sólon o direito tem lugar insubstituível na ordem divina do mundo, é impossível passar por cima do direito, ele sempre triunfa.

O pensamento racional se infiltra no mito e começa a influenciá-lo, início da filosofia científica. A partir deste ponto de vista devemos encarar a história da filosofia grega como o processo de racionalização progressiva de concepção religiosa do mundo implícita nos mitos, devido ao caos gerado pelo surgimento de uma nova sociedade humana encara-se de modo diferente o problema da vida e do ser.

Neste sentido podemos perceber a profunda e antiga relação entre as duas áreas, temas filosóficos explicados através da poesia, ambos foram se construindo juntos, ligação muito rica até os dias atuais.

## **A obra**

A obra artística não é a mera reprodução do mundo objetivo, mas absorve e reflete a multiplicidade e heterogeneidade das vozes do mundo.

Neste sentido o autor não fala de sua vida na obra, “arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular para mim na unidade da minha responsabilidade”. (BAKHTIN, 2003; XXXIV). Pessoa (1976, p. 20) compreendia essa forma de conceber e afirma:

Meu senão íntimo predomina de tal maneira sobre meus cinco sentidos, que vejo as coisas nesta vida – acredito-o – de modo diferente de outros homens. Há para mim – havia – um tesouro de significado numa coisa tão ridícula como uma chave, um prego na parede, um bigode de gato. (...) Como se alguém que conhecesse a alma dessas coisas e lutasse para recordar esse conhecimento, lembrando-se de que não era assim que as conhecia, não sob aquelas formas e aquelas condições, mas de nada mais se recordando.

Demonstrava que a heterogeneidade nas coisas era percebida por ele, sabia que havia outras formas de ver, diferentes, o poeta recebia e expressava essa multiplicidade.

Heidegger e Fernando Pessoa possuem diversas questões existenciais em comum. Ambos fizeram parte de um mundo que se perguntava sobre o homem em tempos de sofrimento, como a Primeira Guerra Mundial. Os seres se perguntavam o que significava “ser” neste mundo tão efêmero e doloroso. Ao comentar sobre Pessoa a autora Neuza Machado afirma:

Essa “vivência” sedimentou a sua arte poética. Por isto, os vários heterônimos. [...]. Ele se “estilhaçou” liricamente, e as diversas faces do Fernando Poeta, cada uma representando os sentimentos descontraídos que o angustiavam. (MACHADO, 2005, p.7-9)

Ao longo do tempo o homem percebeu que filosofia e poesia se completam; que o poeta é por vezes um filósofo e o filósofo precisa da arte da escrita para expressar suas reflexões. Ao lermos Heidegger percebemos que o cuidado com a linguagem era tão importante quanto o modo como ele realizava suas reflexões, poetar e fazer filosofia ao mesmo tempo. O filósofo afirma que

há a necessidade de recolocar a questão do sentido do ser. Tal tarefa nasce da necessidade histórica de questionar o que é mais digno de ser pensado; devido ao esquecimento do ser. A tradição filosófica, caracterizada como pensamento metafísico deixou sem resposta a questão inaugurada pelos gregos antigos [...] (IDEM, 2007, p.78)

Heidegger assume a tarefa em *Ser e tempo* (1927). Esta obra atravessa, orienta e perfaz todo o caminho de seu pensamento, e neste mesmo viés filosófico existencial é possível ler “Tabacaria”. Poema de Álvaro de Campos, neste ele descreve o mundo que o circunda, e também como “poeta moderno, século XX, que do desespero extrai a própria razão de ser e não foge a sua condição de homem sujeito à máquina...” (MOISÉS, 2004, p.244).

O que seria o homem além do “aqui-agora”? Utopias, sonhos que por vezes são vazios, então o homem se percebe perdido dentro de si mesmo, e logo se depara com a sua angústia. Ao lermos “Não sou nada” percebemos que há “circunvoluções espiraladas, movimentos concêntricos cujos diâmetros vão se ampliando, em permanente expansão” (Moisés, 1999, p.172), os versos de Pessoa nos deixam cheios de conflito, cheios de questionamentos:

Não sou nada.  
Nunca serei nada.  
Não posso querer ser nada.  
À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.  
Janelas do meu quarto,  
Do meu quarto de um dos milhões do mundo que ninguém sabe quem  
é [...] <sup>10</sup>

Fernando Pessoa, em “Tabacaria”, brilhantemente expressa o “ser aí” colocando o todo da vida, esta grandeza que passa despercebida por nós a cada instante devido à ignorância do homem em não ter a sabedoria de olhar seu interior e ficar buscando o “ser” nas “coisas” do mundo; “ser nada” pode ser a transcendência do “ente” quando olhado de dentro para fora; ou “ser nada” pode ser um eterno vazio quando se busca as verdades ao olhar para o mundo e não para o interior, viver sempre uma busca, o que virá, esquecendo que caminhamos para um futuro certo: a morte. Para Heidegger, o nada “é” assim como o ente, questionar-se sobre o nada já seria torná-lo algo que “é”. Pessoa de forma paradoxal nos faz refletir sobre o tudo e o nada; de acordo com a lógica o nada seria a não existência. Contudo, ao afirmar que tem todos os sonhos do mundo o nada torna-se algo que “é”, o nada pode ser pensado somente a partir de um ente que é, não se faz por si só, para Heidegger somente a “angústia manifesta o nada”. Pessoa, neste caso, estaria afirmando que atingiu sua angústia e chegou à “essência mesma (do ser)” e estaria consciente disto. O poeta é algo, é um sonhador; contudo ser sonhador significa cair ao vazio, ser o nada; sou nada porque apenas tenho os sonhos.

O homem se encontra preso dentro de si, preso em suas vontades e sonhos. Segundo Heidegger (2000, p.60) “o estar suspenso do ser-aí dentro do nada originado pela angústia escondida é ultrapassar do ente em sua totalidade: a transcendência.” O homem busca encontrar-se fora de si mesmo, esquecendo que se faz totalidade. Que as respostas não são dadas enquanto o ser não descobre as perguntas, não é possível enxergar antes de abrir os olhos. “A metafísica é o perguntar além do ente para recuperá-lo, enquanto tal e em sua totalidade, para a compreensão.” (Heidegger; 2000, p. 61), faz-se necessário questionar o mundo, duvidar para se chegar a verdade, ao ser.

O que vemos exposto no poema é a desilusão pelo mundo real, o tudo que se faz sonho e a desilusão da realidade que se faz o nada. O niilismo impera na obra, onde o

---

<sup>10</sup>Os versos do poema são retirados da Obra Poética de Fernando Pessoa, Rio de Janeiro, Nova Aguiar, 1990.



“eu-poético” caminha e reflete o dentro e fora de si mesmo, o mundo sonhado e a realidade, o contraste do “tudo-nada”.

Como poeta expressa a condição do homem da época inserido num progresso emergente das cidades: “Janelas do meu quarto” “Com o destino a conduzir a carroça de tudo pela estrada de nada”. “A fileira de carruagens de um comboio e uma partida apitada”.

Representa um tempo de mudanças, dúvidas. Reflete alguns pensamentos que trocava com outros e questionamentos consigo mesmo, “o espírito reflexivo de Pessoa, acaba, em certos momentos, por desvalorizar a sua própria razão humana”.

Importante lembrar que embora Álvaro de Campos não seja o próprio Pessoa a luta interna pelo desvendamento da condição existencial do ser também lhe é característica. “Com o destino a conduzir a carroça de tudo pela estrada de nada”, busca uma resposta a essa existência paradoxal. Pois, ao mesmo tempo em que o tudo é tudo ele se faz em nada. E o destino e seus “eventos” é responsável por muitas mudanças, que geram indagações.

Pessoa afirmava que o homem ao tomar a decisão de ser ‘EU’, de viver a altura do meu mister reencontra de vez de volta a sua viagem, de impressões pelos outros, na posse Plena do seu gênio e na dívida consciente da minha missão. (PESSOA, 1976).

Para perceber essa relação não basta ler, mas ir além disso, o leitor precisa assumir, então, “seu papel genuíno, imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o conhecimento histórico: o papel de destinatário a quem, primordialmente, a obra literária visa”. (JAUSS, 1994, p.23). A leitura exige esse compromisso, o contrato com a obra porque:

[...] a obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto. Não se trata de um monumento a revelar monologicamente seu Ser atemporal. Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual (Jauss, 1994, p.25)

A questão autor – autoria e o diálogo deste autor-criador com os diversos textos, destacando aqui a filosofia, nos mostrou que a questão linguística perpassa a linguagem humana. Para Pessoa “na prosa é mais difícil de se outrar” (PESSOA, apud Gama, 2006,

p. 40), sua singular capacidade. E falava em diferentes vozes, representava essa multiplicidade de vozes e percepções de mundo muito intensas.

Compreender o texto em seu contexto de leitura é considerar os fatos sociais que interferem na compreensão da obra, na formação do gosto, é “compreender o fato literário no cotidiano de sua existência.” ( ZILBERMANN, 1989, p.113)

## **Palavras finais**

A relação entre poesia e filosofia é riquíssima, desde os Gregos o homem já questionava sua existência e o mundo ao seu redor, usando da língua falada e escrita para dialogar com o mundo e buscar compreender o mundo.

A poesia de Pessoa é um exemplo de formas de criar uma “poesia-filosófica”, onde não vemos apenas palavras, mas vemos algo que vai muito além das palavras, uma forma de sentir o mundo de expressar o mais íntimo de nossas angústias. Pessoa não fez textos filosóficos como Heidegger, contudo suas poesias da mesma forma conseguem fazer refletir; Heidegger nos ajuda, através dos textos filosóficos, compreender como se dá o caminho dessa busca incessante pelo saber.

A relação entre elas seguirá, ler com olhos atentos para perceber a riqueza de tais linguagens nos permitirá entrar em um mundo novo.

## **Referências bibliográficas**

*ANAIS DE FILOSOFIA CLÁSSICA*, Vol. 1 nº 1, 2007.

HEIDEGGER, Martin. *Vida e Obra*. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 2000.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994. (Série Temas, v.36)

MACHADO, Neuza. *Alberto Caeiro (Fernando Pessoa), Poemas*. Belo Horizonte: Itatiaia, 2005. Vol. 23, Coleção Excelsior: 7 - 9. (Prefácio)

MOISÉS, Carlos Felipe. *O poema e as máscaras*.- Introdução à poesia de Fernando Pessoa. 2ª edição revisada e atualizada. Florianópolis, Letras Contemporâneas, 1999.

THIMÓTEO, Maria Natália Ferreira Gomes. *O “tudo” e o “nada” em Tabacaria* ( ou os versos e a tabuleta”) .In.: *Mímesis e perplexidades*, v. 1, p. 171-187, 2006.

PLATÃO, *A República*. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

PORTA, Mário Ariel González. *A filosofia a partir de seus problemas*. Didática e metodologia do estudo filosófico: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino (Loyola, 2002).

ZILBERMAN, Regina. *Estética da Recepção e História da Literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Editora Fontes, 2003.

FARACO, C.A. *Autor e autoria*. In Brait, Beth. BAKHTIN, Conceitos chave, 2005.

FONSECA, Orlando. *O fenômeno da produção poética*. Santa Maria, 2001.

GAMA, R. *Uma moderna estética do fingimento*. Entre livros- São Paulo, 2006.

JEAGER, WERNER W. *Paideia- formação do homem grego*. Tradução de Artur Perrerira: 3ed.São Paulo-Martins Fontes, 1994. Editora Zahar, Rio de Janeiro. 1994.

PESSOA, Fernando. *Alguma Prosa*. RJ: Nova Aguilar; 1976.

## **RODA VIVA: LEITURAS CRÍTICAS SOBRE O TEXTO LITERÁRIO DE CHICO BUARQUE E A ENCENAÇÃO TEATRAL DE JOSÉ CELSO**

Marcio da Silva Oliveira (UEM)

### **Introdução**

Na história do teatro brasileiro, com a discussão de correntes teóricas voltadas ao desmascaramento da realidade, num processo que se inicia com Nelson Rodrigues na década de 1940 e atinge grande destaque nas décadas de 1950 e 1960, muitos dramaturgos construíram peças com o objetivo de confrontar, de causar impacto e despertar o público da passividade frente às desigualdades sociais. Isso incluía novos públicos, novas formas de trabalho de grupo, nova dramaturgia, novos temas, etc.

Tal contexto faz parte de uma grande reformulação da concepção de arte e de sua relação com a sociedade, inclusive de seu papel. Dentre as correntes críticas debatidas, destaca-se o teatro épico-dialético de Bertolt Brecht, cujo objetivo é aproximar público e plateia e despertar a reflexão através da arte. De caráter essencialmente revolucionário, o teatro épico propõe a quebra da ilusão do teatro tradicional e propõe uma arte social engajada que leve o espectador à necessidade de transformação. Tais características são encontradas em *Roda Viva*, peça escrita por Chico Buarque de Hollanda em 1967 e montada por José Celso Martinez em 1968.

O presente artigo tem o objetivo de analisar as características do teatro épico presentes na obra de Chico Buarque e quais as convergências e divergências do texto em relação à montagem proposta por José Celso. Para isso, serve como argumento o confronto de leituras críticas ou avaliações distintas sobre a relação entre texto e cena, especificamente no livro de Chico e no espetáculo de José Celso. Leituras que ora valorizam o texto e ora a encenação auxiliam, desse modo, na análise do texto literário dramático e sua efetivação no palco. Na relação entre o estético e o social, entre o público e o palco, entre o texto e a encenação consolida-se o teatro moderno brasileiro.

## O teatro épico de Brecht e o teatro moderno brasileiro

Bertolt Brecht, dramaturgo alemão, contrapõe o seu teatro ao teatro tradicional que pede empatia e envolvimento, e que pode ser remetido às leituras que se fizeram de Aristóteles. Retirando da figura do herói o caráter atemporal e universal, tão presente nos heróis da tragédia grega, Brecht constrói o sujeito como fruto de determinantes sociais, como ferramenta para desvelar as injustiças presentes na grande teia de relações, motivada essencialmente por fatores econômicos, de exploração do homem pelo homem.

Para alcançar tais propósitos, Brecht teoriza um teatro que precisa abdicar do movimento catártico, tão presente na crítica aristotélica, para propor uma aproximação entre o espectador e o palco. No movimento catártico, o herói passa por sofrimentos para que esses sejam purificados e o público não precise experimentá-los. A catarse, cujo objetivo é purificar as sensações no público, transferindo-as para os personagens, cria uma ilusão que posiciona público e palco em esferas completamente diferentes.

Walter Benjamin, ao se referir a Brecht, destaca que o teatro épico é uma tentativa de modificar ou alterar de modo profundo a relação entre texto, palco e público. Trata-se de um rompimento com o abismo característico do movimento teatral até aquele momento: “o abismo que separa atores do público, como os mortos são separados dos vivos, o abismo que, quando silencioso no drama, provoca emoções sublimes e, quando sonoro, provoca o êxtase” (BENJAMIN, 1987, p. 78).

O palco, que outrora ocupava uma posição elevada e que denotava a aproximação com o sublime, ainda hoje ocupa essa posição, entretanto, mesmo tendo essa posição elevada, não se trata mais de uma “elevação a partir de profundidades insondáveis: ele transformou-se em tribuna. Temos que nos ajustar a essa tribuna” (BENJAMIN, 1987, p. 78). Brecht, para ajustar-se à tribuna, criou um teatro voltado, ao mesmo tempo, à destruição do abismo que separa público de palco e à historicização do teatro. É o que destaca Benjamin em seu ensaio sobre o teatro épico de Brecht:

Para o seu público, o palco não se apresenta sob a forma de “tábuas que significam o mundo” (ou seja, como um espaço mágico), e sim como uma sala de exposição, disposta num ângulo favorável. Para o seu palco, o público não é mais um agregado de cobaias hipnotizadas, e sim uma assembléia de pessoas interessadas, cujas exigências ele precisa satisfazer. Para seu texto, a representação não significa mais uma interpretação virtuosística, e sim um controle rigoroso. Para sua representação o texto não é mais fundamento, e sim um roteiro de trabalho, no qual se registram as reformulações necessárias. Para seus atores, o diretor não transmite mais instruções visando a obtenção de efeitos, e sim teses em função das quais tem que tomar uma posição. Para seu diretor, o ator não é mais um artista mímico, que incorpora um papel, e sim um funcionário, que precisa inventariá-lo. (BENJAMIN, 1987, p. 79).

No teatro épico, a quebra da ilusão e o ajuste teatral aos propósitos da tribuna/palco são concretizados pelo processo de quebra da quarta parede. Palco e público já não fazem parte de esferas distintas e a relação de ambos objetiva não a purificação de emoções, mas a reflexão acerca das injustiças sociais. Para que isso aconteça, o teatro épico assume um caráter didático e narrativo, no qual o que é encenado é constantemente interrompido por narrações que explicam ao público o porquê de tais acontecimentos. Trata-se do momento em que o ator abandona o personagem e se direciona ao público para inseri-lo nos liames da peça. Sendo assim:

Basta-nos chamar a atenção para o fato de a cena, através de aquisições técnicas, ter adquirido condições para incorporar nas representações dramáticas elementos narrativos. [...] No teatro épico pretendia-se que o ambiente se manifestasse independentemente. O palco principiou a “narrar”. A ausência de uma quarta parede deixou de corresponder à ausência de um narrador. E não era somente o fundo que tomava posição perante os acontecimentos ocorridos no palco, trazendo à memória, em enormes telas, outros acontecimentos simultâneos, ocorridos em algum lugar, justificando ou refutando, através de documentos projetados, as falas dos personagens. [...] Também os atores não consumavam completamente a sua transformação, antes mantinham uma distância em relação à personagem e incitavam, até ostensivamente, a uma crítica. (BRECHT, 1978, p. 46-47).

Como se pode perceber, enquanto no teatro tradicional, os personagens viviam as ações no lugar do público para que esse não precisasse experimentá-las, consumindo a atividade do espectador, no teatro épico acontece o relato de uma ação. Nesse sentido,

ao invés de espectador passivo, o público se transforma em observador ativo, em participante do desenrolar narrativo.

Brecht, em seu teatro, prioriza o engajamento social, através do aspecto narrativo. Mediante o ato de narrar o ator comenta as ações dos personagens, provocando um distanciamento necessário para a quebra da ilusão. O público precisa ter consciência de que o desenrolar do enredo não é mera imitação do real ou ainda a tentativa de purificação ou universalização das emoções, mas ponto de partida para que se possa compreender e transformar as relações sociais. Ao abandonar o espaço fictício, efeito provocado por breves instâncias narrativas (iluminação, música, narração, etc.) e envolvimento do público, o ator provoca a reflexão e demonstra possibilidades de ação.

O aspecto narrativo presente no teatro épico não deve, entretanto, ser caracterizado como negação radical das características do teatro tradicional aristotélico. Ao se propor a cantar partes significativas do drama, ele se compara à figura do coro na tragédia grega, sendo que, aqui, ele traz consigo a possibilidade de historicizar a fábula, inseri-la num contexto histórico que norteará as ações dos personagens. A figura do herói clássico cede espaço, no teatro épico, ao indivíduo fruto das relações de poder e, por isso, é tragado pela engrenagem social. Para Rosenfeld (2011, p. 147):

O ser humano deve ser concebido como o conjunto de todas as relações sociais e, diante disso, a forma épica é, segundo Brecht, a única capaz de apreender aqueles processos que constituem para o dramaturgo a matéria para uma ampla concepção de mundo. O homem concreto só pode ser compreendido com base nos processos dentro e através dos quais existe. E esses, particularmente no mundo atual, não se deixam meter nas formas clássicas.

As ações dos personagens precisam se desenrolar de modo dialético para que a imutabilidade dos processos sociais, os hábitos adquiridos por padrões morais e normas de conduta sejam questionados e, em consequência, desmascarados e desconstruídos. Deixar de discutir as relações sociais e apresentar modelos universais e atemporais, que sofrem o evento trágico no lugar do público é, para Brecht, uma forma de tornar natural a ideologia da classe dominante e, com isso, alienar as massas.

O teatro épico, desse modo, é dialético porque questiona e discute a imutabilidade do discurso dominante, assim como provoca inquietação e necessidade de transformação social, mediante a desconstrução desse discurso. O herói aristocrático, capaz de ‘expiar’ os eventos trágicos em defesa de uma ética universal necessita, para Brecht, ser substituído pelo não-herói, pelo indivíduo que, por viver num contexto marcado por relações de poder, está sujeito à manipulação e à perda da identidade.

O herói clássico é fiel à sua essência trágica e assume para si os sofrimentos da coletividade e, por isso, é tratado com heroísmo. Em relação ao sujeito brechtiano, como afirma Benjamin (1987, p. 86), “não se trata de fidelidade à sua própria essência, e sim da disposição constante para receber uma nova essência”. Tal sujeito com identidade maleável envolto em conflitos de poder é o responsável por despertar no público a consciência e a necessidade de um debate ideológico, de um desmascaramento do discurso padrão e, conseqüentemente, de uma transformação social.

O caráter ambíguo do sujeito e sua disposição a ‘receber uma nova essência’ é assunto constante nas peças de Brecht. Como exemplo, destacam-se as peças *Sr. Puntilla e seu criado Matti* (1941), onde o personagem, caracterizado como latifundiário mercenário e cruel, assume uma personalidade dócil e generosa em momentos de embriaguês; *A boa alma de Setsuan* (1938-1940), onde a generosa personagem Chen Te recebe uma ajuda dos deuses, passando a se dedicar à caridade e, entretanto, metamorfoseia-se no implacável primo Chui Ta sempre que seus negócios se encontram em via de falência por causa da doação aos pobres; *Um homem é um homem* (1924-1926), onde o pacato estivador Galy Gay, que não sabe dizer não, acaba se transformando ao final da peça em soldado sanguinário.

Trata-se de peças em que manipulação, descaracterização e conveniências sociais forjam personalidades ambíguas, distintas, presentes, não em grandes heróis vencedores de batalhas, conquistadores de territórios, grandes estadistas, mas em pessoas comuns que veem suas vidas serem transformadas no turbilhão das relações sociais. Brecht, em suas peças, coloca a ênfase “não nas grandes decisões, correspondentes à expectativa do público, mas em aspectos individuais e incomensuráveis” (BENJAMIN, 1987, p. 84).



A construção brechtiana de um herói que não é forjado nos moldes trágicos, com sua existência marcada pelo ambíguo e pelo paradoxal deve, “no palco, ser resgatada por nossa própria existência, na realidade” (BENJAMIN, 1987, p. 83). Não se trata de mero reflexo, mas de uma possibilidade de questionamento materializado no palco. O espectador, tornado ativo pela possibilidade de reflexão deixa de se sentir dentro de algo, como no drama burguês, para se sentir diante de algo, inserido nas relações de trabalho e recepção. Partindo da premissa de que, ao se olhar de fora, se tem uma visão mais detalhada do que acontece, o teatro épico propõe um distanciamento capaz de levar o espectador a perceber o que é constantemente escamoteado, escondido na padronização dos valores capitalistas. Valores esses caracterizados pela modernização conservadora e pela tentativa de manutenção dos valores ideológicos dominantes.

Quando, no palco, o ator faz questão de deixar transparecer a sua separação com o personagem, ou quando se introduz em cena as interrupções de caráter narrativo, chamando o público à participação na construção do significado, enfatiza-se a batalha da arte contra a ordem social burguesa tornada hábito. Com tais ingredientes, o teatro épico utiliza-se da teoria de Karl Marx sobre o embate entre as forças produtivas e as relações de produção para denotar a contradição existente entre essas duas forças. O teatro não pode ser conivente com a absolutização e fatalização marcada pelo capitalismo e, por isso, foge das armadilhas da padronização burguesa e transforma o palco em espaço de reflexão.

Para Brecht, um pensamento não pode jamais se assemelhar a um burocrata, cuja função na vida é dificultar a prática transformadora. Qualquer olhar agudo sobre o crescimento da violência mercantil do capital não deve anular a capacidade da arte de estimular a atitude combativa (CARVALHO, 2009, p. 21).

A arte dramática, enquanto manifestante de uma atitude combativa, precisa levar o palco a se transformar em elemento transformador, de emancipação do sujeito. Paradoxalmente, o sujeito presente nas peças épicas, cujas existências são moldadas de acordo com o fluxo das relações de poder e, por isso, se privam de uma identidade, acabam por se tornar instrumentos da formação de uma identidade: a identidade revolucionária, combativa.

Como destaca Benjamin (1987, p. 86), “o teatro épico questiona o caráter de diversão<sup>11</sup> atribuído ao teatro. Abala sua validade social ao privá-lo de sua formação na ordem capitalista”. Por assumir uma postura de desmontagem da ordem social, com elementos voltados ao desmantelamento da ordem burguesa, o teatro épico influenciou grandemente a produção lítero-teatral a partir de Brecht.

Convém destacar que uma peça teatral, apesar de suas características literárias, encontra sua efetividade no palco e, por isso, a encenação é o elemento fundamental do teatro épico. Para que o seu caráter transformador adquira sentido, é preciso que todos os elementos da encenação atendam aos propósitos do autor, através dos gestos, dos movimentos, da luz e do aspecto narrativo. Os objetivos do teatro épico de transformar o palco em tribuna, espaço de debate, está não em transmitir conhecimento, mas em produzi-los.

No teatro épico, a educação de um ator consiste em familiarizá-lo com um estilo de representação que o induz ao conhecimento; por sua vez, esse conhecimento determina sua representação não somente do ponto de vista do conteúdo, mas nos seus ritmos, pausas e ênfases (BENJAMIN, 1987, p. 87).

Como se pode perceber, mais do que transmissão de conteúdo, o teatro épico deve ser pensando como produção de conhecimento mediante um processo de montagem. Todos os elementos do espetáculo, desde a preparação do ator, a estética gestual, a escolha dos cenários e dos elementos cênicos, a interação com o público e a historicização dos personagens devem fazer parte da engrenagem que o transforma em didático e permite seu movimento dialético.

O diálogo entre texto e montagem, devido a essa efetivação dos propósitos épicos no palco, tem causado muitas divergências entre os críticos, principalmente porque o diretor, ao montar uma peça, pode atribuir características próprias, distanciando-a dos propósitos do próprio autor.

---

<sup>11</sup> É importante destacar que Brecht, para a construção de sua teoria acerca do teatro épico, didático e dialético, considera o prazer e a diversão como elementos indispensáveis. Para ele, “O gosto pela instrução depende de muitos e variados fatores. Mas, não obstante, há uma forma de instrução que causa prazer, que é alegre e combativa. Não fora essa possibilidade de uma aprendizagem divertida, e o teatro, em que pese toda sua estrutura, não seria capaz de ensinar. O teatro não deixa de ser teatro, mesmo quando é didático; e, desde que seja bom teatro, diverte” (BRECHT, 1978, p. 49-50).

## ***Roda Viva* no texto e na cena**

No Brasil, muitos autores foram influenciados por esse novo modo de fazer teatro, trazendo aos palcos brasileiros os elementos brechtianos do teatro épico e causando forte impacto no cenário cultural nacional. Dramaturgos como Dias Gomes, Gianfrancesco Guarnieri, Augusto Boal e Chico Buarque de Hollanda dialogaram com a tradição brechtiana, atualizando-a no Brasil com textos fortemente ligados ao desmascaramento das mazelas sociais. Além disso, esses elementos épicos também se destacaram nas montagens dessas mesmas peças, causando grandes divergências e fomentando a discussão acerca de relação entre texto, palco e público. É o que se nota, por exemplo, nas leituras sobre a montagem da peça *Roda Viva*, de Chico Buarque de Hollanda, pelo diretor José Celso Martinez. Essas leituras que ora valorizam mais o texto do que a encenação e ora o contrário, são os objetos de estudo do presente artigo: a manifestação do épico no teatro brasileiro e as convergências e divergências críticas na relação entre texto, cena e público.

A peça *Roda Viva* é considerada um marco do moderno teatro brasileiro. Com características voltadas ao teatro épico, essa peça, publicada em 1967 e encenada em 1968, apresenta o processo de construção de um ídolo popular, através dos ditames da indústria televisiva nascente. Num embate entre personificações que cercam essa indústria (o empresário mercenário, a mídia jornalística sedenta ou a massa ávida por novidade), se desenrolam as artimanhas alienatórias da ideologia dominante.

Os anos de 1967 e 1968 são marcados no Brasil como um período de intensas manifestações culturais, políticas e sociais. Em plena Ditadura Militar, estudantes, jornalistas, intelectuais, cantores, atores, diretores, manifestaram-se de modo efusivo contra os desmandos do governo e as atrocidades cometidas em nome da moral e dos bons costumes. Revoluções no cinema, na música, na literatura e no teatro fizeram florescer em solo nacional a inquietação em busca de dias melhores, pautada nos ideais de desmascaramento da ideologia dominante.

Nesse contexto, marcado pela instauração de um sistema opressor e de uma intensa onda de manifestações de protesto, Chico Buarque, em sua primeira incursão

como escritor teatral, retrata a trajetória de um sujeito submetido à esmagadora engrenagem da indústria televisiva. Trata-se do processo de fabricação de um herói popular, forjado sob os ideais da cultura hippie e do iê-iê-iê e cujo objetivo é hipnotizar e arrastar as massas ao fascinante e alienante mundo do *showbiz*.

*Roda Viva* é uma peça cujo enredo se desenrola ao redor da figura de um sujeito simples que vê sua vida transformada pela possibilidade de se transformar no ídolo das multidões. Benedito da Silva sofre um processo de desmontagem, ascensão e declínio e sua construção expõe a superficialidade cultural, marcante no contexto no qual a peça foi escrita, principalmente devido ao nascimento da atividade cultural televisiva.

Dividido em dois atos, o texto de Hollanda, num primeiro momento, destaca a ascensão do ídolo e, com isso, sua perda de identidade, o auge do seu sucesso e a adesão ao capital estrangeiro e à indústria televisiva. Benedito da Silva cede espaço a Ben Silver que, segundo seu empresário, “fica assim meio bretão, gaulês, saxão” (HOLLANDA, 1967, p. 28). Em comparação à cultura estrangeira, o empresário afirma: “quem não tem James Jean, com Benedito já caça” (HOLLANDA, 1967, p. 19).

No segundo ato, o foco se volta ao embate entre a figura do Anjo e do Capeta, personificações do empresário mercenário e da imprensa sensacionalista, respectivamente, no processo de forjamento do ídolo das multidões. É nesse segundo momento que se desenrola a decadência do cantor. Quando a marca Ben Silver perde sua atratividade, torna-se necessária a sua substituição, sempre ditada pela influência estrangeira: “Nesse último número ela [a revista *Time*] explica direitinho como deve ser a legítima música brasileira, isto é, o “Time” publica um artigo dizendo da legítima música popular brasileira, o novo mercado que abriu, etc. (HOLLANDA, 1967, p. 61)”.

À peça de Hollanda interessa a rapidez com que tudo muda e a figura de Benedito, que aceita essas mudanças sem grandes barreiras psicologizantes. Trata-se de um ídolo que se deixa fabricar pelo contexto histórico, pela mídia, pelos interesses financeiros, etc. Tal situação referente à alienação cultural e ideológica alude à alienação política, numa remissão sub-reptícia à ditadura.

No prefácio ao texto escrito em 1968, Vinícius de Moraes, ao se referir à peça e ao autor afirma ser essa obra:

Desentranhada da dura e feia realidade dos ambientes de televisão. [...] Representa, de qualquer modo, a primeira crise de consciência de um jovem ídolo [Chico] que assumiu inteiramente a responsabilidade do sucesso e em nada deixou se empolgar por ele, como é tão frequente em nosso meio; aliás, em qualquer meio do mundo ocidental. E que, sem omitir-se dos seus deveres para com o público e seus empregadores, nem por isso aceita a desumanização que tais atividades terminam fatalmente por acarretar, num ambiente onde o patrocinador é Deus e o índice de audiência o seu profeta; onde o faturamento está na razão direta do mau gosto e na inversa de uma verdadeira consciência artística: o que é que se vai fazer? ...É o “esquema” como dizem os donos da mercadoria (HOLLANDA, 1967, p. 9-10).

Em *Roda Viva*, o teatro épico exerce grande influência principalmente no que se refere à caracterização fragmentária e ambígua do personagem, assim como pela sua função dialética de desmascaramento da realidade, quebra da ilusão provocada pela indústria do entretenimento. Benedito da Silva é constantemente descaracterizado no decorrer da peça e, no texto, o autor deixa muito clara a separação existente entre ator e personagem para que o público perceba seu caráter didático e histórico-dialético. A interação com o público acontece em vários momentos da peça, como se pode notar já no início, quando Benedito se dirige ao público para destacar o que vai acontecer no decorrer do espetáculo: “Aos caros e ilustres telespectadores/ Esta comédia onde sou ídolo e rei/ Eu sou Benedito, artista absoluto/ Cantor magnífico e ator principal” (HOLLANDA, 1967, p. 16).

A desvinculação entre ator e personagem e a interação quase constante com o público, característica própria do teatro épico brechtiano, é constantemente retomada na medida em que as ações se desenrolam. Como destaca Rosenfeld (1996, p. 17): “o ator tende a marcar sempre dois horizontes de consciência, o amplo autor/narrador e o restrito do personagem”.

Tal estratégia didática fundamentada no conceito de teatro épico-dialético serve como eixo norteador não somente do texto de Chico Buarque, como também da montagem realizada por José Celso Martinez em 1968. O diretor leva o processo de interação com o público às últimas consequências, utilizando-se de elementos do

chamado Teatro da Crueldade para causar impacto. Sendo assim, na montagem, a interação não se resume ao diálogo, mas também ao contato físico e à agressão.

É nesse sentido que a crítica passa a divergir sobre a relação texto e cena em *Roda Viva*. Enquanto críticos como Roberto Schwarz, Sábato Malgadi e Iná Camargo consideram exageradas as atitudes do diretor, assim como destacam o afastamento do conteúdo em relação ao texto escrito por Chico Buarque, outros críticos como Armando Sérgio Nogueira e Edécio Mostaço veem as atitudes de José Celso como a efetivação radical dos propósitos do teatro épico presente na obra.

Em entrevista publicada no programa original da peça, José Celso destaca a necessidade de que sua montagem confronte com a superficialidade da indústria televisiva vigente, desmascare o consumismo desenfreado latente e, principalmente, favoreça o debate em relação à verdadeira liberdade de expressão. Ao falar sobre a relação entre texto e montagem, o diretor afirma:

Quanto ao fato de acreditar mais na peça que na montagem, isto não existe. Para mim é tudo uma coisa só, uma expressão única, nunca consigo separar uma coisa da outra. No momento em que, como diretor, eu releio o texto do autor, este passa a ser meu texto e o que encontro no texto, ou a propósito do texto, passa a ser do autor, é uma objeção em si do espetáculo – nem do Chico, nem meu [...]. O espetáculo é de todos nós (SANCHES, 2012).

José Celso, para a montagem de sua peça, utiliza-se de conceitos ligados ao Teatro da Crueldade, teorizado por Artaud (1896-1948), onde se dissipa a distância entre ator e espectador, todos eles fazendo parte do processo de interpretação ao mesmo tempo. As feições desse teatro que seriam, posteriormente, disseminadas pelo mundo, foram publicadas em seu livro *O Teatro e seu Duplo* (1938), onde o autor se opunha às características do teatro tradicional, propondo uma unificação radical entre o teatro e a vida. Desse modo, em combate a um conservadorismo e tradicionalismo vigente, o objetivo do Teatro da Crueldade era surpreender e impressionar os espectadores, mediante situações inesperadas e que causassem grande impacto.

No espetáculo *Roda Viva*, as premissas do Teatro da Crueldade são evidenciadas na relação entre plateia e palco. As situações de ‘agressão’ estão presentes tanto no que se refere ao contato com o público quanto no deboche ou sátira em relação às instituições, em especial, à Igreja Católica e à família, símbolos do conservadorismo. Como destaca Roberto Schwarz, a relação entre plateia e palco na peça acontece da seguinte maneira:

O espectador da primeira fila era agarrado e sacudido pelos atores, que insistem para que ele “compre!”. No corredor do teatro, a poucos centímetros do nariz do público, as atrizes disputam, estraçalham e comem um pedaço de fígado cru, que simboliza o coração de um cantor milionário da TV, que acaba de morrer. A pura noiva do cantor, depois de prostituir-se, é coroada rainha da rádio e da televisão; a sua figura, de manto e coroa, é a da Virgem etc. Auxiliado pelos efeitos de luz, o clima dessas cenas é de revelação, e o silêncio na sala é absoluto. (SCHWARZ, 2008, p. 103).

Como se nota na descrição feita por Schwarz, a mistura de símbolos religiosos com aspectos da cultura televisiva, a imposição do produto sobre a plateia e atitudes ligadas ao antropofagismo, ao ato de ‘devorar’ a carne humana, dão o ritmo do espetáculo. Sábado Magaldi, em um artigo especial para a *Folha de São Paulo* intitulado *Divergências acerca do teatro épico no Brasil*, expõe uma crítica ferrenha:

O diretor José Celso, alterou, de fato, a delicadeza do diálogo, transformando todo o espetáculo em agressão, desde os palavrões gratuitamente até o elenco sentar no colo do público e o desfile de signos provocativos para o sexo. Sinceramente, ressalvado o talento dos intérpretes, o conjunto me parecia uma algazarra de adolescentes mal-educados (MAGALDI, 1996).

Em um contexto marcado por fortes repressões, um espetáculo com esses ingredientes não passaria impune. Em 18 de julho de 1968, durante uma apresentação do grupo, homens encapuzados, ligados ao Comando de Caça aos Comunistas (CCC) invadiram o palco armados de soco inglês e cassetetes, destruíram os equipamentos e os cenários e ainda espancaram os atores.

Tal situação viria a se repetir na turnê do espetáculo em Porto Alegre onde, apesar de não ter havido agressão aos atores, houve pichação do teatro e distribuição de panfletos destacando a proibição da peça “em respeito às mais arraigadas tradições cristãs, que figuram entre os componentes ativos da nossa sensibilidade cívica”. Em resposta à repressão e censura, José Celso declarou: “Os jovens não querem compactuar – querem um teatro de choque. Por isso devemos criar um, dois, três Vietnãs culturais”. (SANCHES, 2012).

Roberto Schwarz, no estudo intitulado *Cultura e Política, 1964-1969: alguns esquemas*, pontua sua opinião a respeito do espetáculo de José Celso. Para ele, ao retratar no palco certa agressividade irracional, ao ‘agredir’ o público, como em resposta ao comodismo da burguesia, assim como atacar ideias e símbolos relacionados a essa classe, José Celso não garante a interação público/plateia de modo a despertar-lhe a reflexão, como dita o teatro épico. Ao contrário disso, o diretor impõe o palco sobre o público, mediante linguagem caricata e moralista. Assim, ao invés de despertar a reflexão, torna o público passivo e sem ação frente à violência do espetáculo.

Para o estudioso, na peça “o espectador é tocado para que mostre o seu medo, não o seu desejo. É fixada a sua fraqueza e não o seu impulso. Se acaso não ficar intimidado e tocar numa atriz, causa desarranjo na cena que não estava preparada para isso” (SCHWARZ, 2008, p. 104). Sendo assim, os propósitos de um teatro engajado e libertário se perdem frente a uma confusa manifestação de euforia e temor por parte do público. Em relação a isso, Schwarz acrescenta:

Ao que pude observar, passa-se o seguinte: parte da platéia se identifica ao agressor, às expensas do agredido. Se alguém, depois de agarrado, sai da sala, a satisfação dos que ficam é enorme. A dessolidarização diante do massacre, a deslealdade criada no interior da platéia são absolutas e repetem o movimento iniciado pelo palco. Origina-se uma espécie de competição, um espiral de dureza em face dos choques sempre renovados, em que a própria intenção política e libertária que um choque possa ter se perde e se inverte (SCHWARZ, 2008, p. 104-105).

Schwarz, com sua análise, afirma que José Celso, utilizando-se dos recursos acima destacados propõe uma sistematização do choque. Assim, o que no teatro épico se entendia como recurso tornou-se princípio construtivo, com intenção, não de



reflexão, mas essencialmente predatória. Para finalizar, o crítico arremata que fazer política não significa chocar e, por isso, a montagem é uma espécie de ‘tiro cultural’: “não tem linguagem própria, tem sempre que emprestá-la de sua vítima, cuja estupidez é a carga de explosivo com que ele opera” (SCHWARZ, 2008, p. 105).

Iná Camargo Costa, em seu livro *A hora do teatro épico no Brasil*, também destaca a relação texto/cena/público no texto de Hollanda e na montagem de José Celso. Para ela, assim como para Schwarz, essa relação do espetáculo com o público não efetiva os elementos épicos brechtianos, mas manifesta certa irracionalidade desprovida de concepção estética e social. Texto e cena, para Costa, tomaram direções opostas após a montagem de José Celso, pois, além do irracionalismo e das manifestações gratuitas de agressividade, apresenta-se como simples manifestação comercial. Assim, o diretor:

Tratou de identificar o público consumidor (plateia) ao sistema produtor de mercadoria consumida – confusão que Chico Buarque jamais faria – e, à falta de disposição (política) para acentuar criticamente o material oferecido pelo texto, optou por atacar e responsabilizar por tudo o elo final e visível do processo, com vantagem de contar com sua presença física, ao alcance da mão (COSTA, 1996, p. 183).

A análise de Costa destaca ainda que o que José Celso apresentou no palco representa uma trajetória comercial e simplificadora de um ídolo, o que, nesse sentido, diverge do texto do Hollanda, que busca não somente causar um choque, mas desmascarar a ideologia nociva e massificadora da indústria cultural. A crítica se fundamenta no fato de que, para ela, as propostas épicas presentes no texto de Hollanda foram distorcidas pelo diretor e, dentre essas propostas, a relação entre o espectador e o espetáculo. Tal relação, de acordo com o teatro épico, não deve somente chocar, causar impacto ou intimidar, mas despertar para a reflexão através do distanciamento. Quando o ator sai do personagem e dialoga com a plateia, ele deve transmitir a ideia de que a ilusão foi quebrada e que tudo aquilo reflete um anseio, uma busca pela transformação social e não uma fantasia que anestesia o espectador.

Na contramão da crítica efetuada por Malgadi, Schwarz e Costa, Armando Sérgio da Silva, destaca que a montagem do diretor favoreceu no palco um ritual de desmistificação cultural, posicionando a plateia como elemento revolucionário. A

efetivação do diálogo entre público e plateia, entre texto e cena marcada pela radicalidade do diretor, segundo o crítico, lança um olhar para além da relação, para a revolução através da arte. Assim,

José Celso, após a experiência com o texto de Oswald [*O rei da vela*], adquiriu a segurança de que necessitava para, com todo o rigor, mergulhar de corpo e alma numa experiência artística, onde prevalecia uma anarquia total, a coragem provocativa que rompia totalmente com o espaço tradicionalmente destinado à ficção e invadia à platéia para agredi-la, de um modo contundente, no seu comodismo mental e, por vezes, sua segurança física (SILVA, 2008, p. 60).

Para Edélcio Mostaço, em seu livro *Teatro e Política: Arena, Oficina e Opinião*, ocorreu com José Celso uma inversão do espaço da encenação. Em *Roda Viva* “o local privilegiado de representação era a plateia, restando ao palco o início e o desfecho das cenas” (MOSTAÇO, 1982). Assim, os espectadores passaram a ser agredidos e criticados pela passividade em que se encontravam em relação ao contexto e a intenção era exatamente o movimento contrário da imobilidade, a saber, o despertar para a ação.

Desse modo, pode-se perceber que os elementos do teatro épico influenciaram de modo contundente a produção teatral no contexto da consolidação do moderno teatro brasileiro. A introdução desses elementos em solo nacional não se deu de modo pacífico e, dadas as controvérsias da crítica no que se refere à relação texto e cena, favoreceu a propagação de um teatro de confronto, revolucionário, importante para o questionamento dos padrões ideológicos burgueses vigentes e a análise social e política da realidade histórica brasileira.

### **Considerações finais**

Em *Roda Viva* a figura do herói, tão imprescindível no teatro clássico e tradicional, é forjada e destruída sob os olhares impactados de um leitor/espectador que, por isso mesmo, se vê confrontado com a superficialidade dos discursos ideológicos da sociedade. O choque do confronto, o aniquilamento da identidade e a deflagração de

uma ‘guerra’ contra a passividade burguesa ditam as regras de um espetáculo responsável por uma gama de controvérsias. A junção da criatividade e originalidade de Chico Buarque com a agressividade impactante de José Celso fornece importante material para o debate acerca da relação texto e cena, teatro e literatura.

Como se pode notar no presente artigo, a crítica sobre a relação livro/espetáculo em *Roda Viva* é motivo de muitas controvérsias, principalmente pelo caráter agressivo e contundente que José Celso deu ao texto de Hollanda, com aspectos que ora extrapolavam as características épicas brechtianas, ora efetivavam os elementos da crueldade artaudiana. Como destaca Junqueira (2008).

A celebração ritualística do Coro de *Roda Viva* expandiu a ribalta, rompendo as fronteiras entre ator e público de maneira violenta: os atores abandonavam a jaula do palco, avançando sobre a platéia, sacudindo e encarando os espectadores, fazendo perguntas e pedindo assinaturas em manifestos. A peça, contudo, não esclareceu o limite entre a provocação real e a artística, extrapolando os conceitos artaudianos do Teatro da Crueldade e gerando forte tensão entre “um grupo unido – o nosso no palco”, como explicaria José Celso, e o público, “um grupo ainda não solidário, ainda estraçalhado, ainda morto”.

Assim, ao questionar os instrumentos de alienação e a devastadora influência do capital e cultura estrangeiros em solo nacional, tanto o texto como o espetáculo *Roda viva* foram instrumentos alicerçantes do moderno teatro brasileiro. Dada sua importância, o confronto entre leituras críticas a respeito da relação entre teatro e literatura é pertinente ao debate sobre o papel da arte como elemento de transformação social. Leituras que valorizam ou questionam tanto o texto de Chico Buarque quanto a montagem de José Celso são imprescindíveis a esse debate e, por isso, ressaltam a pertinência do presente artigo.

### **Referências bibliográficas**

BENJAMIN, Walter. O que é o Teatro Épico? Um estudo sobre Brecht. In: BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. Vol. 1. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 78-90.

BRECHT, Bertolt. *Estudos sobre teatro*. Trad. Fiama Pais Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

CARVALHO, Sérgio de (org.). *Introdução ao teatro dialético: experimentos da Companhia de Latão*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

COSTA, Iná Camargo. *A hora do teatro épico no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOLLANDA, Chico Buarque. *Roda Viva*. Rio de Janeiro: Sabiá, 1968.

JUNQUEIRA, Thalles. No Vietnã tropical o palco era de batalha: especial para *O Grito*. 19 de mai. de 2008. Disponível em <<http://revistaogrito.ne10.uol.com.br/page/blog/2008/05/19/maio-de-68-roda-viva-de-ze-celso/>> Acesso em 21 de jan. de 2015.

MAGALDI, Sábato. Divergências acerca do teatro épico. *Folha de São Paulo: Caderno Mais*. 09 de Jun. de 1996. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/6/09/mais!/16.html>> Acesso em 19 de jan. de 2015.

MOSTAÇO, Edelcio. *Teatro e Política: Arena, Oficina e Opinião (uma interpretação da cultura de esquerda)*. São Paulo: Proposta, 1982.

ROSENFELD, Anatol. *O mito e o herói no moderno teatro brasileiro*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

\_\_\_\_\_. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

SANCHES, Pedro Alexandre. Zé Celso questiona decisão de Chico de vetar encenação de 'Roda Viva'. *Estadão: Cultura e Música*. 02 de fev. de 2012. Disponível em <<http://cultura.estadao.com.br/noticias/musica,ze-celso-questiona-decisao-de-chico-de-vetar-encenacao-de-roda-viva,830606>> Acesso em 15 de jan. de 2015.

SCHWARZ, Roberto. Cultura e Política, 1964-1969: alguns esquemas. In: SCHWARZ, Roberto. *O pai de família e outros estudos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 70-111.

## Simpósio 6

### HISTÓRIA DA LÍNGUA BRASILEIRA

José Simão da Silva Sobrinho (UFFS)

Este simpósio reunirá trabalhos sobre a história da Língua Brasileira, denominando desse modo a língua oficial do Estado brasileiro, institucionalizada por meio de instrumentos linguísticos, do ensino escolar, da administração, da ciência. O objetivo é promover a reflexão discursiva acerca da constituição, institucionalização e política dessa língua. Conforme a perspectiva da História das Ideias Linguísticas de orientação materialista subsumida nesse simpósio, a Língua Portuguesa transferida para o Brasil pelos colonizadores portugueses, a partir do século XVI, se transformou em língua diferente. As diferenças que se foram produzindo historicamente na língua de colonização do Brasil, a Língua Portuguesa, foram significadas pelo colonizador português, até a Independência, como erros, deturpações, desvirtuamentos. Portugal produziu e manteve os modos e forças de produção colonialistas também por meio de uma política linguística que impôs a Língua Portuguesa e proibiu a prática de outras línguas em aparelhos do Estado português no Brasil. O conhecimento linguístico produzido nas condições de produção colonialistas classificou as diferenças brasileiras em relação à língua nacional da metrópole como barbarismos, brasileirismos. A língua que se produziu deste lado do Atlântico foi significada como cópia falha da Língua Portuguesa. Depois da Independência, ganharam força política outros sentidos para a língua que se formou no Brasil com as mudanças na gramática e na memória discursiva da língua de colonização. As diferenças passaram a ser significadas como fatos de linguagem que identificam a nação brasileira. Nessas novas condições políticas, o gramático brasileiro conquistou o direito à produção de conhecimento linguístico sem a injunção à filiação lusa. Contudo, sentidos para a Língua Brasileira produzidos nas condições de produção colonialistas continuaram ressoando em políticas de línguas e em práticas científicas. Desde o final do século XIX, duas posições ideológicas se estabeleceram, sob a forma da contradição, conformando sentidos para a língua oficial do Brasil: uma posição ideológica colonialista, que denega a mudança da língua de colonização, e uma posição ideológica anticolonialista, que dá visibilidade para a mudança e a significa politicamente. Serão aceitos, nesse simpósio, trabalhos que analisam essa história da língua oficial do Brasil, a Língua Brasileira, trabalhos que abordam temas como: (i) ressonâncias da colonização no conhecimento científico e no conhecimento do senso comum sobre a língua oficial do Brasil; (ii) descolonização do conhecimento científico e do conhecimento do senso comum sobre a língua oficial do Brasil; (iii) filiações de sentidos nos debates em torno da Língua Brasileira; (iv) Língua Brasileira e internacionalização da Língua Portuguesa; (v) referencialidade do nome “Língua Portuguesa” nas ideologias da mundialização e da globalização.

## A ANÁLISE DE DISCURSO E A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA

Marcio Santin<sup>12</sup> (UFFS<sup>13</sup>)

### Um começo...

Concebendo a língua como uma forma de significar e simbolizar que possibilita aos sujeitos o convívio social, pretende-se compreender como a Análise de Discurso, doravante denominada AD, concebe a questão da língua, para então refletir sobre como o sujeito se relaciona com esta na constituição de seu discurso.

Assim, este estudo filia-se teoricamente a essa nova área do estudo da linguagem, vertente francesa de AD, que tem na figura de Michel Pêcheux um de seus pioneiros, na década de 60. Pêcheux, filósofo profundamente interessado nas relações de sentido e na significação, juntamente com um grupo de intelectuais, composto por psicólogos, matemáticos, filósofos e linguistas, preocupava-se em compreender a questão da ideologia, discordando do movimento que pretendia “ensinar o povo a ler”, que entendia que o sentido era imanente ao texto, dependia apenas da compreensão do texto.

Este grupo concebia que o sentido estava vinculado à questão social e entendia que o contexto possibilitava as interpretações. Assim, com base neste fundamento, este grupo foi produzindo uma teoria do discurso que propunha a intersecção de três áreas, a linguística, a psicanálise e o materialismo histórico.

Assim, a partir desse viés, tecer-se-ão as considerações acerca dos conceitos de língua, sujeito e discurso, buscando compreender sua inter-relação e funcionamento, partindo do pressuposto de que a língua é elemento constituinte dos sujeitos e dos discursos.

Para tal, este trabalho de cunho teórico-conceitual, pautado em bibliografia referencial desta teoria, será dividido da seguinte forma: **Situando a Linha Teórica**, no qual explanar-se-á a constituição histórica deste campo do conhecimento; **O Sujeito para a AD**, neste tópico se

---

<sup>12</sup> Mestrando em Estudos Linguísticos (PPGEL/UFFS) da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó, na Linha de Pesquisa Práticas Discursivas e Subjetividades.

<sup>13</sup> Este estudo se constitui em um primeiro gesto de reflexão acerca dos conceitos teóricos estruturantes da teoria discursiva que serão retomados e mobilizados na escritura do trabalho final do mestrado.

objetiva expor o entendimento de **sujeito** para esta perspectiva teórica; **A Conceção de Língua**, aqui serão abordadas as noções principais de **língua**, pelo viés dos principais teóricos da área, franceses e brasileiros; **A Noção de Discurso**, considerando este como objeto de estudo deste campo do conhecimento, cabe aqui tentar compreender sua constituição e funcionamento; e **Um fim(./?)**, gesto de interpretação final que reunirá, sinteticamente, as principais contribuições deste estudo.

### **Situando a Linha Teórica**

Neste estudo, tratar-se-á do estudo discursivo da língua sob a égide da perspectiva francesa da Análise de Discurso, também conhecida como “escola francesa de análise do discurso”.

Surgida na França, entre os anos 60-70, a AD procurou entender, em um primeiro momento, o discurso político, tendo em vista o conturbado contexto político-social a nível mundial, Guerra do Vietnã, a dominação da França na Argélia, o Festival de Woodstock, Movimento Feminista, Movimento da Contracultura, Maio de 68, etc.

Para tal, a análise que se empreendia acerca destes discursos, não se limitava a um estudo puramente linguístico, detendo-se apenas ao conteúdo gramatical da língua, mas extrapolava sua imanência, considerava as condições de produção destes enunciados, ou seja, considerava aspectos internos e externos à língua, essenciais à uma abordagem discursiva, considerando os elementos históricos, sociais, culturais e ideológicos que cercavam, que se fundiam (n)estes discursos.

Nesta perspectiva teórica, o estudo da língua considera o aspecto sócio-histórico, que demanda além de um conhecimento linguístico gramatical, conhecimentos sócio-ideológicos, tendo em vista que a ideologia é constitutiva dos sujeitos e da linguagem.

O conceito de condições de produção, assim, torna-se importante para a AD. Este pode ser compreendido como os fatores que cercam a produção de um dado discurso, importantes para o entendimento dos sentidos deste discurso, tais como: os interlocutores, o lugar de onde falam, as imagens que fazem da cena enunciativa (eu, ele mesmo; tu, o outro; ele, sobre o que se fala), o contexto histórico-social que se inserem, etc.

Segundo Orlandi (2012), as condições de produção representam a exterioridade linguística e podem ser compreendidas em sentido estrito e amplo. O primeiro diz respeito às circunstâncias da enunciação. O sentido amplo, por sua vez, compreende o contexto sócio-histórico e ideológico. Estes têm seu funcionamento indissociado, trabalhando conjuntamente, articulando os sujeitos, a situação e a memória discursiva.

Segundo Malidier (2003), Pêcheux, quando do ingresso na *Escola Normal Superior* (ENS) da rua d'Ulm e no *Centre Nationale de Recherches Scientifiques* (CNRS), passa a ter contato com Paul Henry (matemático e linguista) e Michel Plon (psicanalista) e é da união destes três amigos que se situa a retaguarda de seu projeto epistemológico. Na ENS passam a ter contato com Althusser, que é o responsável instigar a necessidade em adentrar na AD, em pensar o discurso.

Fuchs e Pêcheux (2010) destacam que este grupo preconizava um quadro epistemológico geral da Análise do Discurso, que propunha a intersecção em três campos disciplinares:

1. Materialismo histórico de Marx, por meio da releitura efetuada por Althusser – como teoria das formações sociais/teoria das ideologias e suas transformações;
2. Linguística, segundo Saussure – como teoria dos processos/mecanismos sintáticos e de enunciação;
3. A teoria do discurso – como a teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Foi a partir do questionamento feito no intervalo destas áreas que se possibilitou a formulação de uma teoria do discurso. O que este grupo fez, acerca desta interlocução nos diferentes campos disciplinares, foram deslocamentos teóricos e a proposição de questões para debate, diferente de leituras equivocadas que propõem uma apropriação de conceitos.

A Teoria dos Discursos é compreendida enquanto teoria geral da produção dos efeitos de sentidos. Com este entendimento, propõe-se que a língua constitui a condição da possibilidade do discurso. As condições de produção em um determinado período histórico e os processos discursivos constituem a origem de produção dos efeitos de sentido, sendo a língua é o lugar material em que tais efeitos se concretizam. Assim, partindo do pressuposto que o sentido se constitui no processo discursivo, é no e por meio do discurso que surgem as significações.



## O Sujeito para a AD

Para a AD o sujeito é cindido, clivado, descentrado, ~~que~~ não senhor de seu dizer nem a origem dos sentidos. Segundo Orlandi (2012) há um deslocamento da noção de homem para sujeito, que se constitui na relação com o simbólico, na história. Para a estudiosa, “[...] o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.” (Id., p. 20).

Neste sentido, para a teoria do discurso de linha francesa, que se constitui numa teoria não-subjetiva, concebe-se o sujeito interpelado pela ideologia, não sendo totalmente livre, nem totalmente determinado por mecanismos exteriores, mas fruto da relação com a linguagem e a história. O sujeito se constitui na relação com a alteridade, por meio da relação com o outro, nunca sendo fonte única do sentido, tampouco elemento onde se nasce o discurso. Ferreira (2000) destaca que o sujeito estabelece uma relação ativa no interior de uma determinada formação discursiva (FD), afetando e sendo afetado em sua prática discursiva.

Segundo Pêcheux (2009), o sujeito é acometido por dois tipos de esquecimentos constituintes, a saber:

a) Esquecimento número 1: é da instância do inconsciente, de natureza ideológica, dá ao sujeito a ilusão de ser fonte do sentido de seu discurso, conforme Orlandi (2012), a origem do que o sujeito diz, a ilusão de controlar o dizer, o sonho adâmico de ser a origem do sentido.

b) Esquecimento número 2: de natureza pré-consciente ou consciente, dá ao sujeito a ilusão referencial, fazendo acreditar que existe uma relação direta entre pensamento, linguagem e o mundo. Este esquecimento é da ordem da enunciação. Consoante Orlandi (2012), produz a impressão de realidade do pensamento, indicando relação direta, sendo que o discurso reflete o conhecimento objetivo que se tem da realidade. Assim, o sujeito seleciona o que deve ser dito e o que não deve ser dito.

Para Brandão (1986), a AD concebe que o sujeito não é totalmente livre, nem completamente assujeitado. Ele é constituído pela incompletude e pelo desejo de completude. Assim, a noção de sujeito origem do sentido, de seu dizer, sujeito uno, embora ilusória, é constitutiva do sujeito.

A AD parte do princípio que a noção de sujeito é constituída por meio da relação dinâmica entre alteridade e identidade. Desta forma, a constituição da identidade do sujeito só se

dá por meio da interação com o outro. Concepção esta que remete as duas ideias que orientam esta teoria:

a) A noção de que sujeito e sentido são constituídos no e pelo discurso, e não são dados *a priori*.

b) A noção de descentramento do sujeito que perde seu destaque ao integrar-se no funcionamento discursivo, embora sem este não exista o discurso.

Althusser (1970) destaca o sujeito como o termo essencial, de que tudo depende, pois só existe prática através e sob uma ideologia, a qual só existe através do sujeito e para sujeitos. Assim, para o autor “[...] toda a ideologia interpela os indivíduos concretos como sujeitos concretos, pelo funcionamento da categoria de sujeito.” (ALTHUSSER, 1970, p. 98-99)

Para Althusser, “[...] os indivíduos são sempre-já sujeitos.” (1970, p. 102). A ideologia, nesta perspectiva teórica, constitui processo fundante do sujeito. O indivíduo é interpelado pela ideologia, constituindo-se em sujeito.

Com base nessa teoria, reitera-se a afirmação de que não existem, *a priori*, sujeito e sentido. Sua constituição se dá dentro de uma formação discursiva (FD), a qual encontra-se inserida em uma formação ideológica (FI). Neste sentido, Brandão coloca que “[...] o sentido como algo que é produzido historicamente pelo uso e o discurso como o efeito de sentido entre locutores posicionados em diferentes perspectivas.” (1986, p. 65).

Compreende-se, assim, a linguagem enquanto produto social, na qual a exterioridade é tida como elemento constitutivo. O sujeito, descentrado, deixa de ser centro e origem do seu discurso, conforme os esquecimentos apontados por Pêcheux (2009), para ser entendido como uma construção heterogênea, em que ressoam discursos diversos, lugar de significação historicamente constituído.

## **A Concepção de Língua**

A língua, para esta corrente teórica, não representa um sistema perfeito, uma unidade fechada, tal qual para o estruturalismo. A língua é sujeita a falhas, é afetada pela incompletude. Conforme defende Orlandi, “[...] o lugar da falha e incompletude não são defeitos, são antes a

qualidade da língua em sua materialidade: falha e incompletude são o lugar do possível.” (2009, p. 12)

Ferreira (1999) apresenta um paralelo entre duas correntes teóricas acerca da língua, traçando um paralelo entre os linguistas, que representam a corrente estruturalista e os discursivistas, que representam a AD:

Na visão do lingüista, a língua – enquanto sistema só conhece sua ordem própria, o que vai impedir-lhe de considerar os deslizamentos, lapsos, mal-entendidos como parte integrante da atividade de linguagem. Já o discursivista, como se sabe, acatando a lição de Pêcheux, incorpora tais desvios “problemáticos”, como fatos estruturais incontornáveis e próprios à língua. (FERREIRA, 1999, p.124-125)

As perspectivas teóricas, embora tenham a língua como focos diferem quando a seu entendimento e trato metodológico. Enquanto uma linha desconsidera os lapsos, equívocos, tratando-os como erros, ou no máximo, exceção à regra, a outra perspectiva os considera constitutivos da linguagem, não os desconsiderando.

Segundo Stübe Netto (2008, p. 71), vê-se “[...] nas teorias de base estruturalista, uma concepção de língua estável, transparente e descritível por meio de métodos pré-determinados, cuja tarefa básica do analista “consistiria em revelar as leis internas de um sistema determinado.”.

Compreende-se, neste sentido, que a concepção de língua para a linguística formal é, de certa forma, diversa da concepção de língua para a teoria do discurso, uma vez que compreende a língua em sua imanência. A língua para a AD constitui a materialidade do discurso, é “[...] aquela da ordem material, da opacidade, da possibilidade do equívoco como fato estruturante, da marca da historicidade inscrita na língua. É a língua da indefinição do direito e avesso, do dentro e fora, da presença e ausência.” (FERREIRA, 2005, p. 17).

O que consente afirmar que a língua é passível de falhas, enganos, permitindo que nela sentidos diversos irrompam, consoante o que propõe Pêcheux (2012, p. 53) “Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro.”

Orlandi (2009) propõe uma dicotomia, uma distinção entre duas categorias de compreensão da língua: língua imaginária e língua fluida. A primeira diz respeito à língua sistema, composta de normas, coerções, são sujeitas à sistematização, uma língua que se tem a impressão de estabilidade, de controle. A outra é a língua movimento, mudança contínua, que não se deixa imobilizar pelas normas, conceitos, é afetada pela ideologia e pelo inconsciente, é a língua sem limites.

Assim, Orlandi e De Souza (1998) propõem a distinção a dicotomia criada, sendo língua imaginária a que os analistas fixam com suas sistematizações e língua fluida a que não se deixa imobilizar nas redes de sistemas e fórmulas. Língua imaginária corresponde, neste sentido, à base para a instauração dos modelos gramaticais, ditando as noções de certo e errado da gramática normativa, ao passo que a língua fluida escapa às duras sistematizações e formulações gramaticais, sendo observada quando da análise dos processos discursivos, considerando suas condições de produção. É com essa relação tensa e conflituosa que se trabalha quando se pretende estudar a língua em funcionamento.

A concepção de língua para esta linha teórica rompe com as concepções de língua da linguística saussuriana, enquanto sistema de signos que se bastam em sua imanência, quer seja como expressão do pensamento, quer seja como instrumento de comunicação. Para a AD a linguagem tem relação com a exterioridade, é entendida como ação, conforme indica Orlandi (1998, p. 17) como um trabalho simbólico em “que tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações, conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade etc.”.

Segundo Coracini (2011, p. 157), o real da língua se marca na materialidade linguística e a língua funciona como “[...] superfície porosa por onde escapam, à revelia da vontade – consciente – do sujeito, sentidos interditados, sentidos a silenciar, a não dizer.”.

Assim, a língua é a “[...] base comum de processos discursivos diferenciados [...]” (PÊCHEUX, 2009, p. 81), o que implica entendê-la como a materialidade discursiva destes processos, a materialidade discursiva dos dizeres. Em outras palavras, é um produto social que se constitui enquanto condição de realização dos discursos, processo que engloba as esferas histórico e social.

De acordo com Ferreira:

A língua na Análise do Discurso é tomada em sua forma material enquanto ordem significante capaz de equívoco, de deslize, de falha, ou seja, enquanto sistema sintático intrinsecamente passível de jogo que comporta a inscrição dos efeitos lingüísticos materiais na história para produzir sentidos.” (2003, p. 196)

A língua, então, é compreendida como um sistema sujeito a perturbações, mal-entendidos, é opaca, não-transparente. Os sentidos produzidos pelos jogos que se faz com a língua não reside nas palavras, mas é fruto das formações discursivas (FDs) que os sujeitos se inscrevem atrelado às condições de produção em que o enunciado foi produzido.

Neste mesmo percurso de raciocínio, Stübe Netto assevera que “A língua é compreendida como a materialidade discursiva, lugar do equívoco e da ruptura, na qual podem emergir lapsos e atos falhos, manifestando o sujeito através de irrupções esporádicas no fio do discurso.” (2008, p. 72).

Compreender a língua para a AD é ir além do sistema e da norma, “[...] significa considerá-la incompleta, como um corpo atravessado por falhas, fissuras, lapsos e silêncios, os quais produzem sentidos pela inscrição do sujeito e, por sua vez, da língua na história.”, conforme defende Grigoletto (2007, p. 31).

Gadet e Pêcheux (2004, p. 52) colocam que “[...] há pelo menos um lugar do qual se fale do que não se pode falar: esse lugar é alíngua.” E acrescenta que “[...] o Édipo lingüístico corresponde ao fato de que toda a alíngua não pode ser dita, em qualquer língua que seja.” Ferreira corrobora com este pensamento ao afirmar que “A falta é, então, tanto para o sujeito quanto para a língua, o lugar do possível e do impossível (real da língua), impossível de dizer, impossível de não dizer de uma certa maneira – o não-todo no todo, o não-representável no representado.” (FERREIRA, 2005, p. 70).

A heterogeneidade e a incompletude são constitutivas da língua para a AD, situação caracterizada pelo real da língua, pela impossibilidade de dizer tudo, representada pela alíngua, conforme definida por Gadet e Pêcheux (2004). Assim, a falta se constitui no lugar do possível, no real da língua, na impossibilidade de tudo dizer, de tudo representar.

## A Noção de Discurso

O discurso constitui o objeto teórico da Análise de Discurso, objeto histórico-ideológico que se produz socialmente por meio de sua materialidade, a língua. Segundo Malidier (2003, p. 15) “O *discurso* me parece, em Michel Pêcheux, um verdadeiro *nó*. Não é jamais um objeto primeiro ou empírico. É o lugar teórico em que se intrinca literalmente todas suas grandes questões sobre a língua, a história, o sujeito.”

Para Foucault (1969, apud MENDES E SILVA, 2005), o discurso é uma dispersão, uma vez que não estão unidos por princípio algum de unidade. Define o discurso como “[...] um conjunto de enunciados que tem seus princípios de regularidade em uma mesma formação discursiva.” (FOUCAULT, 1969 apud BRANDÃO, 1986, p.28)

Foucault confere à instância particular do discurso um estatuto distinto. Para ele, “[...] descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre autor e o que ele diz (ou quis dizer, ou disse sem querer); mas em determinar qual é a posição que podem e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito.” (FOUCAULT, 1969 apud Brandão, 1986, p.29-30).

Pêcheux (1969) define o discurso como “efeito de sentidos entre interlocutores”, como o lugar de contato entre a língua e a ideologia. Considerando o discurso uma construção social, analisado em seu contexto histórico-social, envolto em suas condições de produção implica em compreender que este reflete uma concepção de mundo determinada, atrelado ao meio social de seus sujeitos-autores. Assim, discurso para a AD, é onde se encontram todas as questões acerca da língua, da história e do sujeito, é o campo em que se entrecruzam tais concepções, tornando o objeto da teoria discursiva um terreno heterogêneo e multifacetado.

### Um fim(/?)

Entende-se o discurso científico como um discurso voltado a esclarecer os problemas que surgem nos diversos campos do conhecimento. No entanto, embora nenhuma verdade seja insubstituível, tem-se a pretensão de constituir um constructo completo, inquestionável, inabalável. Para tal, a construção teórica tem que ter um ponto final, chegar à resposta que a questão-problema do estudo propôs, concluir o que iniciou. Assim, sem a ilusão de completude,

de origem do conhecimento, de controle dos sentidos, chega-se ao final deste gesto teórico, embora entenda-se inserido no discurso científico.

Conforme exposto, trata-se de um gesto de interpretação, que denota uma reflexão de um sujeito empírico, interpelado ideologicamente e inserido em determinadas formações discursivas. Nesse sentido, não se pretende que este discurso científico seja neutro, isento de acento de valores. Apenas, considera-se um exercício de interpretação acerca das noções constituintes do campo teórico da Análise de Discurso.

Desta forma, cabe destacar algumas recorrências de maior significação para este estudo, sobre os conceitos teóricos que se delineou a pesquisa. O objeto da Análise do Discurso é o discurso, ou seja, este campo do conhecimento se interessa por estudar a língua funcionando para a produção de sentidos, o que implica em ultrapassar a análise de unidades da frase, chegando ao texto e, contrastando-o com suas condições de produção, com outros discursos, para chegar à compreensão de seu funcionamento e dos sentidos que neste repercutem.

Assim, a Análise do Discurso busca apreender como a ideologia se materializa no discurso e como o discurso se materializa na língua, de modo a compreender como o sujeito, interpelado ideologicamente, faz uso da língua para significar(-se).

A linguagem, então, é entendida enquanto produto social, considerando-se a exterioridade como constitutiva. O sujeito, descentrado, deixa de ser centro e origem do seu discurso, conforme os esquecimentos apontados por Pêcheux (2009), para ser entendido como uma construção heterogênea, em que ressoam discursos diversos, lugar de significação historicamente constituído.

O discurso, para esta perspectiva teórica, é onde se encontram todas as questões acerca da língua, da história e do sujeito, é o campo em que se entrecruzam tais concepções, tornando o objeto da teoria discursiva um terreno heterogêneo e multifacetado.

A Análise do Discurso, considerando a inscrição da língua à sua exterioridade, passa a compreender os processos de significação que ocorrem nos discursos, fruto da inscrição dos sujeitos em formações discursivas e ideológicas.

## Referências bibliográficas

ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Tradução Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Porto Editorial Presença, 1970.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso* (5a. ed.). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1986.

CORACINI, M. J. Silêncio, interdito, real do discurso: a questão do estranhamento em migrantes no Estado de São Paulo. In: INDURSKY, F.; MITTMANN, S.; FERREIRA, M. C. L. F. (Org.). *Memória e história na/da análise do discurso*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

FERREIRA, M. C. L. *Saussure, Chomsky, Pêcheux: a metáfora geométrica do dentro/fora da língua*. Linguagem e Ensino. Universidade Católica de Pelotas, v. 2, n. 1, jan. 1999.

\_\_\_\_\_. *Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.

\_\_\_\_\_. *O caráter singular da língua no discurso*. Organon, Instituto de Letras/UFRGS, Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 189-200, 2003.

\_\_\_\_\_. Linguagem, Ideologia e Psicanálise. Estudos da Língua(gem). *Michel Pêcheux e a Análise de Discurso*. Vitória da Conquista, n.1, p. 69-75, 2005.

\_\_\_\_\_. O quadro atual da Análise do Discurso no Brasil. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Org.). *Michel Pêcheux e a Análise do Discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005.

FUCHS, C.; PÊCHEUX, M. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). Tradução de Péricles Cunha. In: GADET, Françoise e HAK, Tony (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Unicamp, 2010, p. 159-249.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. A língua inatingível: o discurso na história da lingüística. Campinas: Pontes, 2004.

GRIGOLETTO, E. A língua além do sistema e da norma. In: CASARIN, E. A.; RASIA, G. (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas: língua portuguesa*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MALDIDIER, D. *A inquietação do discurso*. (Re)ler Michel Pêcheux hoje. / Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2003.

MENDES E SILVA, M. A. S. *Sobre a Análise do Discurso*. Revista de Psicologia da UNESP, São Paulo, v.4 n.1, p. 16-40, 2005.

ORLANDI, E. P. A leitura e os leitores possíveis. In: ORLANDI, E. P. (Org.) *A Leitura e os Leitores*. Campinas: Pontes. 1998. p. 07-24.

\_\_\_\_\_. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, SP: Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. *Língua brasileira e outras histórias – Discurso sobre a língua e ensino no Brasil*. Campinas: Editora RG, 2009.



\_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 10. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, E. P.; DE SOUZA, T. C. C. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Política lingüística na América Latina*. Capinas: Pontes, 1998.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso. In: *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, pp.61-161, 1969.

\_\_\_\_\_. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3. ed. Trad. ORLANDI, E. P. et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

\_\_\_\_\_. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução Eni P. Orlandi. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

STÜBE NETTO, A. D. *Tramas da subjetividade no espaço entre-líguas: narrativas de professores de língua portuguesa em contexto de imigração*. Campinas: UNICAMP, 2008. 243f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.

## DISCURSO SOBRE LÍNGUA EM CONGRESSOS E COLÓQUIOS INTERNACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Alâna Capitanio - (UFFS/FAPESC)

### Introdução

Objetivamos apresentar, neste trabalho, um recorte de nossa pesquisa de mestrado intitulada “Política de língua(s) em eventos internacionais sobre língua portuguesa<sup>14</sup>”, desenvolvida na perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso, conforme os trabalhos de M. Pêcheux e E. Orlandi, articulada à História das Ideias Linguísticas. Buscamos compreender o funcionamento discursivo de eventos internacionais sobre língua portuguesa, organizados e promovidos pelo Instituto Internacional da Língua – IILP, a partir das textualizações das páginas eletrônicas de sete eventos internacionais sobre língua portuguesa. Esses eventos aconteceram entre os anos de 2010 e 2013 em diferentes países que fazem parte da Comunidade de Países de Língua Portuguesa – CPLP. Fazem parte da CPLP: Angola, Brasil, Cabo verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste.

O IILP<sup>15</sup>, considerado como organismo promotor da língua portuguesa, foi criado em 1999, na VI Reunião Ordinária do Conselho de Ministros da CPLP, tendo sua primeira sede instituída na República de Cabo Verde. Esse instituto, pertencente à CPLP, conforme formulado em seus estatutos vigentes, tem a vocação de articular esforços técnicos, científicos e financeiros dos países da CPLP para a promoção da língua portuguesa, desenvolvendo ações como órgão colegiado desses países, sendo os eventos científicos uma dessas ações.

Neste trabalho, analisamos, mais especificamente, as diferentes designações para “língua” que estão inscritas nas textualidades das páginas eletrônicas dos eventos. Compreendemos que o nome da língua é “uma questão de poder, questão de identidade, questão de memória e, portanto, de ideologia e inconsciente” (ORLANDI, 2009, p.

---

<sup>14</sup> Pesquisa de mestrado desenvolvida sob orientação do Professor Dr. José Simão da Silva Sobrinho, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *campus* Chapecó – SC.

<sup>15</sup> Cf. Informações retiradas da página eletrônica do Instituto Internacional da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://www.iilp.org.cv/>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

193). Pensar o nome da língua, afirma a autora, é levar em consideração a história do saber produzido sobre ela, é conhecer a história da própria língua, é analisar as injunções da conjuntura política e social, é compreender a constituição de seu sujeito.

### **Gesto analítico**

As designações para língua são inscritas na história, marcada pelo político, pela memória, por processos de significação. É na relação entre língua(s) que sujeitos e sentidos se constituem. Línguas se constituem: pela unidade e pela diversidade, pelo que é normatizado e pelo o que é instável, pelo o que desliza e permite o movimento, a fluidez constitutiva da língua. Compreender o funcionamento das designações para língua portuguesa é compreender as redes de filiações de sentidos, a produção dos sentidos, a constituição de discursos *sobre* língua.

Concordamos com Orlandi (2005) que “a questão da língua que se fala, a necessidade de nomeá-la, é uma questão necessária e que se coloca impreterivelmente aos sujeitos de uma dada sociedade de uma dada nação” (Ibidem, p.1). Essa questão do nome da língua no Brasil, conforme a autora, se coloca desde os princípios da colonização, adquirindo maior força ao longo do século XIX.

Conforme Dias (2001), no século XIX começaram a surgir alguns estudos chamando a atenção para as diferenças entre a língua falada em Portugal e a língua falada no Brasil. Era claro, para alguns intelectuais, que a língua falada no Brasil adquiriria uma nova identidade, proporcionando debates a cerca do seu nome.

Nesses debates, havia duas posições que se sobressaíam: a dos separatistas e a dos legitimistas. Os separatistas consideravam as diferenças linguísticas entre Brasil e Portugal como positivas. Por outro lado, os legitimistas defendiam o cultivo da vernaculidade, amenizando as diferenças.

Contudo, para Dias (2001), somente nas décadas de 30 e 40 do século XX o nome da língua nacional do Brasil se tornou questão de Estado, de forma mais consistente, por meio de três projetos. O primeiro projeto foi apresentado e discutido na Câmara do Distrito Federal, no ano de 1935, aprovado, porém não se tem registro de que foi cumprido. O segundo projeto foi discutido também em 1935, na Câmara dos Deputados, durante meses, entretanto, não chegou a ser votado, pois o Congresso foi

fechado por Getúlio Vargas, em 1937. A terceira tentativa de mudar o nome da língua surgiu em 1945, na Assembleia Nacional Constituinte, porém a Comissão responsável pelo projeto se opôs, dando fim à tentativa de mudá-lo.

A justificativa dos legitimistas para não mudar o nome era que designar a língua nacional do Brasil como língua brasileira “significaria configurar um identidade para a nação a partir de um domínio de língua relativamente a ‘povo ignaro, ‘poviléu’, ‘cozinheira’, ‘caipira’, etc” (Ibidem, p. 195). Para os opositores do projeto, a língua deveria continuar com o nome “língua portuguesa”, sob o argumento de que esse nome estaria adequado a toda uma tradição de escrita cultivada pelos grandes nomes da literatura brasileira.

Depois desses projetos, o nome da língua não entrou mais em discussão, permanecendo Língua Portuguesa, o que “não deixa de nos importunar, e há sempre alguma razão, um pretexto, ou alguém que a levanta em momentos diferentes de nossa história” (ORLANDI, 2005, p. 2). A língua portuguesa nos foi imposta, e tivemos que aceitá-la. Contudo, essa acomodação se faz com dificuldade, conforme Orlandi (2008), que busca nos conceitos de língua imaginária e língua fluida compreender imagens da língua que têm distintos endereços. Esses endereços são atravessados pelo político: a língua para a ciência e para o dia a dia, as quais têm relação com a construção da identidade para o cidadão brasileiro.

Subsumindo este modo de reflexão sobre o nome da língua, é interessante o fato de que a discursividade dos eventos internacionais sobre língua portuguesa formula diferentes modos de designá-la. Compreendemos com Guimarães (2005) que a designação é a “significação de um nome”, enquanto uma relação linguística que é remetida ao real, “enquanto uma relação tomada na história” (Ibidem, p. 9). Concordamos, também, com Scherer (2012, p.162), ao afirmar que

Essa procura pela designação x, y, z traz a ideia de controle, de limite, de zona fronteira para se falar da língua e dos sujeitos. Fronteira perene, porosa, com limites, bordas e normas da nomeação, no sentido de ordenar, classificar, categorizar e mais, representar um valor simbólico.

O processo de designação constitui-se nas relações de força em determinada formação social, bem como produz sentidos conforme as condições de produção em que

se inscrevem. Denominar, nos diz Branco (2013, p. 235) ao analisar o discurso da CPLP *sobre* língua portuguesa, “representa um dizer ideologicamente marcado, é um modo de construir discursivamente o referente, é uma forma de significar que se organiza na ordem do discurso”.

Produzimos, a partir do arquivo, cinco recortes discursivos nos quais encontramos esses diferentes modos de designar:

(Rd1) O reposicionamento dos países da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa) no mundo tem levado a uma valorização rápida da **língua portuguesa** e a novas demandas pela sua internacionalização. Trata-se do momento ideal para se fazer uma reflexão mais elaborada sobre as políticas públicas voltadas para a divulgação do **português**. (CIRCULAR, 2013, p. 1).

(Rd2) Nesta apresentação, eu enfoco aspectos históricos do ensino do **português brasileiro** nos Estados Unidos, e novas tendências curriculares em função de um crescente interesse pelo Brasil. Implicações desse interesse têm ocorrido no oferecimento e re-estruturação de cursos de **língua portuguesa**, bem como em projetos interdisciplinares. (THOMÉ-WILLIAMS, 2011, p. 4).

(Rd3) O **português europeu** é um problema do Instituto Camões. O **português africano** é, sobretudo, um problema de Angola e Moçambique. O **português brasileiro** é um problema do Brasil, cuja política linguística poderia ser definida de um dos seguintes modos: ou fortalecendo o escritório brasileiro do IILP, ou criando um órgão próprio, com sede em Brasília. (CASTILHO, 2013, p. 12).

(Rd4) Esta apresentação visa apresentar e discutir o conceito de geopolítica, que diz respeito ao alcance, sobretudo político, econômico e ideológico do **português do Brasil**. [...] Também se abordam os desafios do poder da **língua portuguesa** tanto no Oriente quanto no Ocidente, em meio à herança da colonização e ao papel do **português** na sociedade glocalizada/globalizada em que estamos inseridos/imbricados. (SILVA, 2013, p. 8).

(Rd5) A fundação do Centro Microsoft para o Desenvolvimento da Linguagem (MLDC – *Microsoft Language Development Center*) em Lisboa reflete a importância dada pela Microsoft à relevância da Língua Portuguesa nas novas tecnologias e no panorama tecnológico internacional. Ativo desde Novembro de 2005, o MLDC tem contribuído para o desenvolvimento, promoção e enriquecimento de novas tecnologias em várias **variantes da Língua Portuguesa**. Ao longo dos últimos anos, o MLDC esteve envolvido no

desenvolvimento de Sistemas de Síntese de Fala para **Português Europeu** (*Microsoft Hélia*) e **Português do Brasil** (*Microsoft Heloísa*). (BENTO RIBEIRO, 2012, p. 7).

Nestes recortes discursivos, formulam-se, portanto, as seguintes designações para língua:

- (a) Língua Portuguesa
- (b) Português
- (c) Português Europeu
- (d) Português do Brasil
- (e) Português Brasileiro
- (f) Português Africano

Nos cinco recortes discursivos, temos formulados seis modos de designar língua. Em (a) Língua Portuguesa e (b) Português, compreendemos sentidos que se filiam à discursividade do imaginário da mundialização/globalização que produz a unidade imaginária da língua portuguesa “comum” entre os países da CPLP, nos quais há a constituição de “variantes” (Rd5) desta língua.

Compreendemos que o imaginário da mundialização/globalização produz efeitos de sentido de unidade da língua e apagamento das fronteiras de Estado, produzindo evidências de “unidade planetária” e unidade da língua, que não possui referência a um Estado. Produz-se a evidência do Um, de modo que as diferenças se agregam às questões do multilinguismo, multiculturalismo, apagando-se a historicidade, o político. Entendemos, com Orlandi (2012a), que “a noção de território se desloca, transcendendo os limites das celebradas noções de Estado e Nação” (Ibidem, p. 164), consistindo-se em uma estratégia de concretizar o ideário burguês da “universalidade”. Ou seja, não existe um lugar, é universal. Os conceitos de Estado e Nação passam a organismos

internacionais, não governamentais, empresas transnacionais, produzindo o efeito de apagamento de que a questão da língua é uma questão de Estado (GADET; PÊCHEUX, 2010).

As designações “Língua Portuguesa” e “Português” silenciam outros modos de designar a língua que se inscrevem em diferentes filiações de sentidos, significando-a, assim, como una, universal. As designações “apaga [m] necessariamente outros sentidos possíveis, o que mostra que o dizer e o silenciamento são inseparáveis” (ORLANDI, 2007a, p. 74).

O silêncio constitutivo, determinado pelo seu caráter fundador, pertence à própria ordem de produção do sentido, representando a sua política como “um efeito de discurso que instala o antiimplícito: se diz ‘x’ para não (deixar) dizer ‘y’, este sendo o sentido a se descartar do dito” (Ibidem, p. 73). Com isso, apagam-se os sentidos a serem evitados, aqueles que poderiam, afirma a autora, instalar o trabalho significativo de uma outra formação discursiva.

Em relação às denominações em (c), (d), (e), (f), há em funcionamento os determinantes “Europeu”, “do Brasil”, “Brasileiro” e “Africano”. Como propõe Orlandi (2013), a determinação se constitui na base do efeito de estabilidade do referente, na ilusão referencial “a que nos faz crer na objetividade da linguagem” (Idem, 2009, p. 342). A autora afirma que é sobre o mecanismo da determinação que se assenta o efeito de evidência, de literalidade, de unicidade produzida pela ideologia.

Consideramos importante, também, para compreendermos a determinação, a reflexão que Henry (1990) propõe ao analisar o funcionamento das construções relativas nas gramáticas clássicas. As gramáticas descrevem o funcionamento das relativas classificando-as em relativas restritivas e relativas explicativas. Essa categorização não é uma simples classificação, segundo o autor, mas duas concepções antagônicas da determinação.

Para o autor, o que distinguiria as duas relativas, conforme formuladas nas gramáticas, seria que a restritiva especifica uma particularidade do antecedente, o qual estaria em questão no enunciado, a qual tornaria possível a sua identificação prática no mundo das coisas ou do pensamento. A restritiva interviria, como “outras

formas de determinação, na função designativa ou referencial”, contribuindo na constituição do objeto do discurso (Ibidem, p. 43). Já a relativa explicativa enunciaria uma particularidade do que está em questão no discurso, “mas supõe-se que esta particularidade não intervém na identificação prática do que está em questão no discurso”, de modo que esta identificação, na prática, se daria a partir de substantivo ou grupo nominal denominado antecedente (Ibidem, p. 43).

Em um dos casos, a identificação prática do objeto do discurso depende de correlacionar as unidades na cadeia discursiva, de modo que “o determinante é o antecedente de que a relativa particulariza a designação” (Ibidem, p. 44). Em outro caso, a identificação prática é independente da correlação das unidades na cadeia, e o determinado considerado “a relativa e o determinante é o antecedente que especifica a designação da relativa” (Ibidem, p. 44).

O autor compreende que a concepção da determinação está ligada ao duplo problema da definição das categorias e da categorização das unidades, de modo que a determinação é definida “quer como relação gramatical ligando no encadeamento categorias como Substantivo e Adjetivo, quer enquanto substância” (Ibidem, p. 47). A partir desta análise, o autor propõe, na perspectiva discursiva, desenvolver uma concepção da determinação que se “constrói pondo em jogo tanto fatores semânticos quanto fatores sintáticos” (Ibidem, p. 58), sendo os últimos referentes aos “efeitos de sentido da sintaxe à medida que ela é uma das manifestações do que se pode chamar de autonomia relativa da língua” (Ibidem, p. 58). O autor considera que todo o discurso “concreto”, ou seja, toda sequência discursiva, é duplamente determinada pelas formações ideológicas e pela autonomia relativa da língua.

A partir dessa análise de Henry (Ibidem), avaliamos as denominações em (c), (d), (e) e (f), na qual o nome “Português” (b) é saturado pelos determinantes “Europeu”, “do Brasil”, “Brasileiro” e “Africano”. Face aos sentidos produzidos pelo imaginário da mundialização/globalização sobre língua, esses determinantes constituem efeitos de sentido de territorialidade para língua, de modo que a língua tem sua referência pelas denominações “português” e “portuguesa” à língua “comum” e as saturações conformam sentidos de pertencimento desta língua a uma territorialidade.



Orlandi (1997), ao analisar o papel fundamental da posição-autor de gramática no final do século XIX, compreende o deslocamento que acontece no enunciado “A língua portuguesa **do** Brasil/ Língua Portuguesa **no** Brasil”. As primeiras gramáticas, feitas até o início do século XIX, por gramáticos portugueses, tinham referência à língua portuguesa do colonizador e não à língua do Brasil. Foi no século XIX que se iniciou a institucionalização da língua do Brasil por intermédio de gramáticas feitas por gramáticos brasileiros, os quais se preocupavam com a língua brasileira. Nesse sentido, a língua portuguesa, não era mais a Língua Portuguesa de Portugal, mas a Língua Portuguesa do Brasil.

Nesta primeira fase, fazia sentido o enunciado “Língua Portuguesa do Brasil”, constituindo a “identidade lingüística, a identidade nacional, a identidade do cidadão na sociedade brasileira [que] traz entre os componentes de sua formação a constituição (autoria) de gramáticas brasileiras no século XIX” (Ibidem). Como analisa a autora, com a língua institucionalizada e com suas garantias dadas pelo Estado, o enunciado “Língua Portuguesa no Brasil” especifica apenas a localização de uma história particular.

Nos recorte discursivos desta pesquisa, não há a formulação da determinação pelo sintagma “no Brasil”, mas há em funcionamento os determinantes “do Brasil”, “Brasileiro”, “Europeu” e “Africano”. Silva Sobrinho (2011), em sua tese sobre o funcionamento discursivo do Museu da Língua Portuguesa, analisa que, no Museu, também não há a determinação pelo sintagma “no Brasil” e sim “do Brasil” e “brasileiro”. O autor questiona como compreender a afirmação da pertinência da língua Portuguesa ao Brasil no momento em que o Estado brasileiro e sua língua já estão institucionalizados, não se pondo mais em questão se o Estado brasileiro tem uma língua historicizada, própria.

Silva Sobrinho (2011) compreende que já não é mais necessário afirmar a pertinência da língua portuguesa ao Brasil. Podemos depreender que “o sintagma ‘do Brasil’, na designação ‘Língua Portuguesa do Brasil’, não significa hoje o que significou para nossos gramáticos no final do século XIX. Ele perdeu o sentido de luta pela língua” (Ibidem, p. 87). Para o autor, não se trata de discursivização do que é

específico, o que singulariza e produz mudança linguística, mas apenas uma localização geográfica da língua.

Considerando essa afirmação, compreendemos que as determinações ou saturações recortadas dos eventos internacionais sobre língua portuguesa constituem-se como um modo de resistência aos sentidos produzidos pelo imaginário da mundialização/globalização. Este imaginário produz efeito de apagamento das fronteiras, de unidade imaginária da língua e do planeta, de universalismo. Concordamos com Orlandi (2013, p. 109) que a mundialização/globalização reduz o universal a seu aspecto pragmático que desconsidera “a historicidade e a materialidade dos fatos simbólicos, apagando o político como tal”.

As determinações “Brasileiro”, “do Brasil” “Europeu” “Africano” inscrevem um modo de resistir à universalização, estabelecendo/constituindo fronteiras “europeias”, “africanas” e “brasileiras” de pertencimento da língua. Como compreende Pêcheux (2009), “não há dominação sem resistência” (Ibidem, p. 281). Frente ao discurso dominante da mundialização/globalização sujeitos e sentidos resistem (ORLANDI, 2012b). A contradição é constitutiva da resistência que se formula nos recortes analisados, não se desloca da posição discursiva segundo a qual a língua é “portuguesa”.

Com Pêcheux e Gadet (2012, p. 96), entendemos que considerar a ideologia do ponto de vista das “relações de produção” implica, também, em considerá-la em relação à resistência à reprodução, isto é “da perspectiva de uma multiplicidade de resistências e revoltas heterogêneas que se entocam na ideologia dominante, ameaçando-a constantemente” (Ibidem, p. 96). Como afirma o autor, isso implica em considerar as ideologias dominadas como uma série de efeitos ideológicos, os quais “emergem da dominação e que trabalham contra ela por meio das lacunas e das falhas no seio dessa própria dominação” (Ibidem, p. 97).

Os sentidos inscritos nas denominações (c) Português Europeu, (d) Português do Brasil, (e) Português Brasileiro, (f) Português Africano constituem-se na relação entre dominação e resistência. Os sentidos conformados pela denominação “português” inscrevem-se na memória da mundialização/globalização que produz um imaginário de unidade da língua. Ao mesmo tempo, os determinantes “do Brasil”, “brasileiro”,

“europeu” e “Africano” funcionam como um modo de resistir aos sentidos constitutivos deste imaginário da mundialização/globalização, um modo de construir fronteiras pelo nome da língua.

Sériot (2001) faz uma importante reflexão sobre a construção de fronteiras identitárias, sociais e políticas por meio da construção discursiva dos nomes do povo, da língua, na Europa do Leste. O autor analisa que as nações, as fronteiras e os limites não são objetos naturais, “uma nação é uma categoria que existe antes de tudo no nome que uma comunidade se dá a ela própria” (Ibidem, p. 16), de modo que o autor considera que há relação entre o nome da língua e da nação. Afirma que “discutir o nome de uma língua é o mesmo que discutir o nome de uma nação” (Ibidem, p. 17).

O autor compreende que “é o nome que faz a fronteira” (Ibidem, p. 17), que agrupa ou separa, por isso afirma que nem todas as palavras são aceitas para designar comunidades. Portanto, o “nome é um objeto simbólico que dá existência a um grupo, cria uma descontinuidade numa continuidade” (Ibidem, p. 17).

Nessa perspectiva, é importante considerar que as determinações “do Brasil”, “Brasileiro”, “Europeu” e “Africano”, produzem efeitos de sentidos de fronteiras para língua portuguesa, desestabilizando a evidência da “unidade planetária” constituída pelo imaginário da mundialização/globalização. As determinações funcionam como um modo de produzir fronteiras, constituindo limites, pelo nome.

Ao mesmo tempo em que se constituem como um modo de resistir aos sentidos produzidos pelo imaginário da mundialização/globalização, constituindo fronteiras pelo nome da língua, a determinação “Africano” produz efeito de homogeneidade e unidade da língua portuguesa nas diferentes nações africanas. O português é significado como o mesmo em todo o espaço africano, produzindo apagamento das diferenças que constituem a língua portuguesa em Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Podemos depreender que, ao mesmo tempo em que a determinação “Africano” funciona produzindo fronteiras, em resistência ao imaginário de unificação planetária, inscreve sentidos desse imaginário da mundialização/globalização, apagando as fronteiras entre os países do continente Africano e entre as diferentes línguas.

Podemos compreender sentidos de unidade linguística inscritos, também, em outro recorte discursivo:

(Rd6) Para tanto, em primeiro lugar exploraremos o processo imigratório que levou para a Argentina diferentes povos de **fala portuguesa**, como **os portugueses, os caboverdianos e os brasileiros**, tentando identificar as causas do esquecimento desses fluxos imigratórios e a sua contribuição à formação da sua população atual; e em segundo lugar, analisaremos as práticas culturais que, ao longo do século XX permitiram que a **língua e a cultura do Brasil**, de diferentes maneiras segundo os diferentes momentos históricos, tivessem uma forte presença em diferentes âmbitos da sociedade nacional. (CANTEROS, 2011, p. 4)

Do recorte discursivo acima, retiramos as seguintes designações:

(g) fala portuguesa

(h) língua do Brasil

Em (g) “fala” é determinada como “portuguesa”. Compreendermos que esta língua portuguesa falada por “portugueses”, “brasileiros” e “cabo-vedianos” (Rd6) é significada como uma, igual, filiando sentidos de unidade da língua portuguesa, apagando a diversidade da língua, ou seja, consideramos a língua “um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica” (ORLANDI, 2007b, p. 8). Desse modo, a “fala portuguesa” de portugueses, brasileiros e cabo-verdianos não tem como ser homogênea, a unidade é imaginária, efeito do funcionamento ideológico.

Em relação à denominação (h) Língua do Brasil, a consideramos sujeita ao equívoco. Para tanto, concordamos com Pêcheux e Gadet (2010), para os quais, o equívoco é o ponto em “que a língua atinge a história” (Ibidem, p. 64). Ele é estruturante e nos remete ao modo de funcionamento da ideologia, pelo qual podemos trabalhar a interpretação como exposição do sujeito à historicidade em sua relação com o simbólico (ORLANDI, 2012c).

Nesse viés, entendemos que o nome da língua “recobre uma multiplicidade de instâncias em que seu poder e o modo de sua prática se inscrevem de formas diferentes na sociedade e na história (em) que elas (se) constituem” (Idem, 2007b, p. 8). Esta designação “Língua do Brasil”, que apaga que no Brasil se fala mais de uma língua,

pode tanto estar referenciando a língua portuguesa, como também a língua brasileira. A língua brasileira constitui-se, segundo Orlandi (2009), pelo processo de descolonização linguística, em que o lugar de significação da língua passa a ser o Brasil e não mais Portugal.

No processo de descolonização linguística, “há um giro no regime de universalidade da língua portuguesa que passa a ter referência no Brasil” (Ibidem, p. 213). Nos sentidos constitutivos do imaginário da mundialização/globalização, arriscamos a afirmar que a universalidade da língua portuguesa tem como referência uma língua portuguesa imaginária “comum”, constituída por oito variantes.

Para compreendermos melhor o funcionamento do equívoco na designação em (h), retornamos ao recorte discursivo (Rd6):

(Rd6’) em primeiro lugar exploraremos o processo migratório que levou para a Argentina diferentes povos de **fala portuguesa, como os portugueses, os caboverdianos e os brasileiros** (CANTEROS, 2011, p. 4).

Compreendemos no (Rd6’) uma discursividade segundo a qual “Língua do Brasil” significa a língua portuguesa imaginária “comum” aos portugueses, caboverdianos e brasileiros, silenciando os sentidos constituídos pelo imaginário da descolonização linguística. O determinante “do Brasil” funciona conformando sentidos que resistem ao imaginário da mundialização/globalização, como analisamos nos determinantes em (c), (d), (e) e (f).

## **Considerações Finais**

A partir dos sentidos conformados nas diferentes designações e determinações analisadas compreendemos que a diversidade da língua portuguesa, historicizada em Angola, Brasil, Portugal, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste inscreve-se na discursividade dos eventos internacionais sobre língua portuguesa em forma de resistência ao imaginário da mundialização/globalização.

Compreendemos que a unidade e a diversidade são questões que devem ser tratadas de modo inseparável. Podemos pensar, conforme Orlandi (2013), a língua portuguesa no Brasil em sua unidade, como língua nacional e oficial do Estado, sustentada pelos instrumentos linguísticos, e sua diversidade concreta que considera a coexistência de línguas indígenas, de imigrantes, etc. Pensando nos países da CPLP, cada um tem suas línguas, com sua unidade e diversidade linguística.

Nas textualizações dos eventos internacionais, os sentidos de unidade, homogeneidade da língua portuguesa constituem-se como sentidos dominantes, o que não significa que o imaginário da diversidade linguística deixe de produzir sentidos. Frente à dominação, há sempre resistência, sentidos que deslizam pelo equívoco, pela falha da língua na história.

### Referências bibliográficas

BRANCO, L. K. A. C. B. Sentidos em disputa: o nome "lusofonia" e Os nomes das línguas nos países da CPLP. In: *Seminário de estudos em Análise do Discurso: O acontecimento do discurso: filiações e rupturas*, 5, 2011, Porto Alegre. Anais eletrônicos Porto Alegre: UFRGS, 2011. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/5SEAD/POSTERES/LuizaKatiaAndradeCastelloBranco.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2014.

BENTO RIBEIRO M. F. S. Desenvolvimento de novas tecnologias em português. In: Colóquio Internacional A língua Portuguesa na Internet e no mundo Digital. Guaramiranga, Brasil, 2012. *Caderno de Currículos e Resumos eletrônico*. Disponível em: <[http://www.iilp.org.cv/images/imagem\\_meus/coloquio/Coloquio\\_3/ColoquioGuaramiranga/Resumo%20Palestrantes.pdf](http://www.iilp.org.cv/images/imagem_meus/coloquio/Coloquio_3/ColoquioGuaramiranga/Resumo%20Palestrantes.pdf)> Acesso em: 05 jun. 2013.

CANTEROS, A. Lusofonia ao sul: imigração e experiências culturais. In: Colóquio Internacional A Língua Portuguesa nas Diásporas. *Caderno de Currículos e Resumos eletrônico*. Praia, Cabo Verde, 2011. Disponível em: <[http://www.iilp.org.cv/images/imagem\\_meus/coloquio/Coloquio\\_2/ColoquiodaPraia/Caderno%20de%20Resumos.pdf](http://www.iilp.org.cv/images/imagem_meus/coloquio/Coloquio_2/ColoquiodaPraia/Caderno%20de%20Resumos.pdf)> Acesso em: 05 jun. 2013.

CASTILHO, A. Desafios para a promoção e internacionalização da língua portuguesa. Mesa-redonda: a língua portuguesa e suas perspectivas para o século XXI. In: Colóquio A internacionalização da língua portuguesa: concepções e ações. *Caderno de Programação e Resumos eletrônico*. Florianópolis, SC, Brasil, 2013. Disponível em: <<http://anpoll.org.br/evento/coloquio-internacional-lingua-portuguesa-2013/wp->

content/uploads/sites/2/2013/02/Caderno\_de\_Programacao\_e\_Resumos.pdf> Acesso em: 15 set. 2013.

CIRCULAR chamada de trabalho. In: Colóquio A internacionalização da língua portuguesa: concepções e ações. *Circular 1*. Florianópolis, SC, Brasil, 2013. Disponível em: <[http://anpoll.org.br/portal-novo/wp-content/uploads/2012/10/Coloquio-Internacional\\_-Chamada-de-trabalhos-1.pdf](http://anpoll.org.br/portal-novo/wp-content/uploads/2012/10/Coloquio-Internacional_-Chamada-de-trabalhos-1.pdf)> Acesso em: 15 set. 2013.

DIAS, L. F. O nome da língua no Brasil: uma questão polêmica. In: Orlandi, E. P. (org.) *História das Ideias Linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas: Pontes; Cáceres: UNEMAT Editora, 2001. P. 185-198.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. *A língua inatingível: o discurso na história da linguística*. 2 ed. Campinas, SP: Editora RG, 2010.

GADET, P.; PÊCHEUX, M. A língua inatingível. In: ORLANDI, E. (org.). *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Textos escolhidos por: Eni Puccinelli Orlandi. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

GUMARÃES, E. *Semântica do Acontecimento*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

HENRY, P. Construções relativas e articulações discursivas. In. *Caderno de Estudos Linguísticos*. Campinas, n. 19, p. 43-64, jul-dez, 1990.

ORLANDI, E. O Estado, a gramática, a autoria. *Relatos*. Campinas, n. 4, 1997. Não paginado. Disponível em < [http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos\\_04.html](http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_04.html) >. Acesso em: 30 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. A língua brasileira. *Ciência e Cultura [online]*. São Paulo, vol. 57, n. 2, abri/jun., 2005. Disponível em: < [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200016&script=sci\\_arttext](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200016&script=sci_arttext)>. Acesso em: 01 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. *As formas do silêncio: No movimento dos sentidos*. 6 ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007a.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: Orlandi, E. (org.). *Política Linguística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 2007b.

\_\_\_\_\_. *Terra à vista*. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

\_\_\_\_\_. *Língua brasileira e outras histórias: Discursos sobre a língua e ensino no Brasil*. Campinas, SP: Editora RG, 2009.

\_\_\_\_\_. Espaços Linguísticos e seus desafios: convergências e divergências. In: *RUA [online]*, no. 18. Volume 2, 2012a. Consultada no Portal Labeurb – Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade <http://www.labeurb.unicamp.br/rua>.

\_\_\_\_\_. *Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.

\_\_\_\_\_. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 6 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012c.

\_\_\_\_\_. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. 2 ed. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2013.

SCHERER, A. E. A procura da língua universal: entre a memória e a história. In: ZANDWAIS, A. (org.) *História das ideias: diálogos entre linguagem, cultura e história*. Passo Fundo, RG: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2012.

SERIOT, P. Ethnos e demos: a construção discursiva da identidade coletiva. Tradução Eni P. Orlandi, *RUA*, Campinas, n. 7, 2011. Disponível em <<http://www2.unil.ch/slav/ling/recherche/biblio/01Ethnos-Campinas.html>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

SILVA SOBRINHO, J. S. “*A língua é o que nos une*”: língua, sujeito e Estado no Museu da Língua Portuguesa. 2011. Tese (Doutorado em Linguística)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

SILVA, K. A. Observatório de políticas linguísticas para o ensino-aprendizagem e para a formação de professores de português como língua estrangeira em contexto de internacionalização. In: Colóquio A internacionalização da língua portuguesa: concepções e ações. *Caderno de Programação*. Florianópolis, SC, Brasil, 2013. Disponível em: <[http://anpoll.org.br/evento/coloquio-internacional-lingua-portuguesa-2013/wp-content/uploads/sites/2/2013/02/Caderno\\_de\\_Programacao\\_e\\_Resumos.pdf](http://anpoll.org.br/evento/coloquio-internacional-lingua-portuguesa-2013/wp-content/uploads/sites/2/2013/02/Caderno_de_Programacao_e_Resumos.pdf)> Acesso em: 15 set. 2013.

THOMÉ-WILLIANS, A. C. Perspectivas sobre o ensino do português brasileiro nos Estados Unidos. Uma visão histórica e tendências da atualidade. In: Colóquio Internacional A Língua Portuguesa nas Diásporas. *Cadernos de resumos e currículos eletrônicos*. Praia, Cabo Verde, 2011. Disponível em: <<http://www.iilp.org.cv/index.php/component/content/article?id=14>> Acesso em: 05 jun. 2013.



# LINGUAGEM E EXERCÍCIO PROFISSIONAL: FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UM CURSO DE NÍVEL SUPERIOR DE DIREITO

Rossaly Beatriz Chioquetta Lorenset <sup>16</sup> (UFFS)

## Introdução

*A linguagem  
na ponta da língua,  
tão fácil de falar  
e de entender.*

*A linguagem  
na superfície estrelada de letras,  
sabe lá o que ela quer dizer?  
[...]  
O português são dois; o outro, mistério.*

(ANDRADE, 1974, p.76).

Iniciamos pelas palavras da epígrafe de Drummond de Andrade (*Ibid.*) que, em linguagem poética, sugere a reflexão de que há uma Língua Portuguesa que está na “ponta da língua”, fácil de falar e de entender e há uma outra Língua Portuguesa, a da escola, a da universidade, incompreensível: “sabe lá o que ela quer dizer?” E, com essa percepção, há o “mistério”, o imaginário, o estranhamento da língua, assim, apresentamos neste artigo um recorte da pesquisa que vimos desenvolvendo na dissertação de mestrado, intitulada “Língua e Direito - uma relação de nunca acabar: (des)construções acerca do imaginário linguístico”.

Neste enleio de “mistério” e de imaginário, apresentamos a questão que norteia nossa análise e reflexão neste estudo: que imaginário de ensino de língua emerge do fio do discurso de documentos institucionais, materializado nos ementários dos componentes curriculares de Língua Portuguesa do curso de graduação em Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina – campus de Xanxerê? Sob a perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso

---

<sup>16</sup> Mestranda em Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, campus Chapecó. Professora da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc campus Xanxerê. Bolsista do Programa Fapesc/Capes. [professora.rossaly@gmail.com](mailto:professora.rossaly@gmail.com)

fundada nos trabalhos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, entendemos que imaginário é constante movimento, (res)significação, muito embora possua regularidades em uma discursividade dominante: o imaginário parece fechado, mas não o é, pois, pela porosidade da língua, há entradas, há deslizos, como processo de significações ideologicamente constituído.

Foi no movimento analítico que “ousamos” atravessar o imaginário que interpela os sujeitos em suas discursividades e compreender o que está sendo dito a partir do modo como os sentidos estão sendo produzidos. O mecanismo imaginário produz imagens dos sujeitos assim como do objeto do discurso em uma conjuntura histórica. Nesse sentido, tecemos, nas páginas deste artigo, a trama do imaginário de ensino de língua ao dar visibilidade à língua imaginária, que não é estanque, mas possui as sistematizações e coerções das regularidades discursivas dominantes.

### **(Des)atando os fios da língua imaginária no imaginário de língua do/no Direito**

(Entre)laçando os fios da língua imaginária no imaginário de língua do/no Direito, entendemos com Zandwais (2012), que

[...] as classes hegemônicas, ao se identificarem com a língua, passam a representá-la. Ao modo como constroem um imaginário de língua homogênea que, ao representar seus interesses, as representa, que lhes permite aprofundar as distâncias em relação às demais classes; enfim, que se torna útil à exclusão social dos linguisticamente desaparelhados, na medida em que refrata o fato de que uma mesma língua pode converter-se em muitas nas sociedades de classes (ZANDWAIS, 2012, p. 179).

E é pensando na construção-(des)construção de um possível imaginário de língua homogênea que, ao representar interesses de classe hegemônicas pode excluir outras classes “desaparelhadas linguisticamente” que tecemos o gesto interpretativo analítico em dois movimentos que se mesclam: i) interpretando as materialidades linguísticas que emergem do *corpus*, pelo Recorte Discursivo (RD6), olhando para as

imagens construídas pelas relações histórico-ideológicas que determinam e constituem o imaginário de língua no/do Direito; ii) alinhando os fios do funcionamento discursivo com os fios teóricos da AD. Antes, apresentamos o quadro RD6 e as SDs que o compõem, cuja ilustração pode auxiliar na compreensão deste núcleo temático.

<b>(RD 6): A LÍNGUA IMAGINÁRIA NO IMAGINÁRIO DE LÍNGUA DO/NO DIREITO</b>
<b>SD 1:</b> Língua Portuguesa I: Introdução à comunicação para leitura. Análise e interpretação de textos. As várias possibilidades de leitura de um texto. <b>O código ortográfico. Vícios de linguagem. Regência verbal.</b> (2000; 2003).
<b>SD 2:</b> Língua Portuguesa II: <b>Vocabulário jurídico. Locuções latinas. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. Enunciação e discurso jurídico.</b> O discurso dissertativo de caráter científico. (2000).
<b>SD 3:</b> Produção de Texto: <b>Vocabulário jurídico. Locuções latinas. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. Enunciação e discurso jurídico.</b> O discurso dissertativo de caráter científico. (2003).
<b>SD 4:</b> Produção de Texto: <b>Leitura, interpretação, compreensão, análise e síntese de textos.</b> O discurso oral. <b>Vocabulário jurídico. Enunciação e discurso jurídico.</b> O discurso dissertativo de caráter científico. <b>Pontuação. Dificuldades lingüísticas mais frequentes na Língua Portuguesa. [sic] Concordância e regência nominal e verbal.</b> (2004; 2005).
<b>SD 5:</b> Produção de Texto: Comunicação: elementos do processo. <b>Signo: significante e significado.</b> Texto: noção de texto, contexto, intertexto e gêneros textuais. Elementos coesivos. Coesão e coerência. <b>Pontuação. Estudo do pronome. Dificuldades mais frequentes da Língua Portuguesa. [sic] Leitura, compreensão, interpretação, análise e síntese de textos.</b> Produção de textos descritivos, narrativos e dissertativos que contemplem as especificidades da área de formação. (2007).
<b>SD 6:</b> Português Aplicado ao Direito: <b>Vocabulário jurídico. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. Enunciação e discurso jurídico.</b> (2007).
<b>SD 7:</b> Produção de Texto: <b>Leitura, interpretação, compreensão, análise e síntese de textos.</b> O discurso oral. <b>Vocabulário jurídico. Enunciação e discurso jurídico.</b> O discurso dissertativo de caráter científico. <b>Pontuação. Dificuldades lingüísticas mais frequentes na Língua Portuguesa. [sic] Concordância e regência nominal e verbal.</b> (2012).
<b>SD 8:</b> Produção de Texto: <b>Leitura, compreensão, interpretação, análise e síntese de textos.</b> Comunicação: elementos do processo. <b>Signo: significante, significado: denotação, conotação, sinônimos, parônimos.</b> Texto: noção de texto, contexto, intertexto, hipertexto e gêneros textuais. Elementos coesivos. Coesão e coerência. <b>Pontuação. Estudo dos pronomes de tratamento e demonstrativos. Dificuldades mais frequentes da Língua Portuguesa: ortografia, concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal, crase, colocação pronominal.</b> Produção de textos de variados gêneros, contemplando estruturas descritivas, narrativas e dissertativas de acordo com a área de formação. (2013).
<b>SD 9:</b> Português Aplicado ao Direito: <b>Processo de formação de palavras. Vocabulário jurídico. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica.</b> A organização do parágrafo. <b>Enunciação e discurso jurídico. Oratória.</b> (2013).

Figura - RD6: A língua imaginária no imaginário de língua do/no Direito  
Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme nos mostra Pêcheux (2009), a prática discursiva é a forma como a prática política se materializa no domínio simbólico da linguagem: em Análise de Discurso, a seleção de sequências discursivas já é reveladora do encaminhamento de resultados do gesto analítico, pois esta seleção, concretizada em recortes da materialidade do *corpus* compreendido pelos documentos institucionais – PPCDs – do

curso em graduação em Direito da Unoesc Xanxerê, já é resultado de um percurso de trabalho “em espiral” (PÊCHEUX, 2010, p. 312) que passa pela consideração das condições de produção, da interdiscursividade, da confirmação ou não de hipóteses, da busca extenuante das marcas linguísticas, entre outros componentes do método de análise da Análise de Discurso.

E no enredamento do trabalho “em espiral”, trazemos uma materialidade linguística que margeia o *corpus* de nosso estudo, está à deriva, é uma ausência-presença e é possível que contribua para ilustrar este núcleo temático:

Diagnosticada a mazela, põe-se a querela a avocar o poliglotismo. A solvência, a nosso sentir, divorcia-se de qualquer iniciativa legiferante. Viceja na dialética mediativa, ao inverso da almejada simplicidade teleológica, semiótica e sintática, a rabulegência tautológica, transfigurada em plurilinguismo ululante indecifrável. Na esteira trilhada, somam-se aberrantes neologismos insculpidos por arremedos do insigne Guimarães Rosa, espalmados com o latinismo vituperante. [...] Portanto, o hercúleo despendimento de esforços para o desaforamento do “juridiquês” deve contemplar igualmente a magistratura, o ínclito Parquet, os doutos patronos das partes, os corpos discentes e docentes do magistério das ciências jurídicas. (ASSOCIAÇÃO DOS MAGISTRADOS BRASILEIROS, 2007, p. 4).

O título do texto do excerto acima citado é “Entendeu?” Este subsídio auxilia a problematizarmos indagações que nos inquietam neste percurso epistemológico: de que Língua Portuguesa se trata aqui? A língua imaginária (ORLANDI, 2009), com suas coerções e sistematizações? Que especificidades apresenta? A técnica, a língua útil para o trabalho? Que imaginário permeia ou sustenta a Língua Portuguesa para o profissional do segmento jurídico? Daquele que tem “lábria”? Que língua é fundamental para o profissional do Direito? Nossa proposta é ir (des)atando os fios da língua imaginária no imaginário de língua do/no Direito e, no entretecer destas considerações, indicar possíveis caminhos para estas questões. O que nos conforta, ao transitar pelos saberes da AD, é que a incompletude é constitutiva e que algumas questões permanecem em aberto e requerem novas e ulteriores discussões. Neste atar de fios, parece-nos que há ressonâncias do século XVI: lemos em Mariani (2004, p. 75) que, naquela época, havia

um imaginário de superioridade de língua no sentido concedido à falta do F, do R e do L, legitimando a dominação do colonizador sobre a língua do colonizado, pois para o colonizador português, a religião, a realeza e o direito – três instituições nucleares do aparelho de Estado - simbolizavam um estágio avançado de civilização com base em uma única língua nacional gramatizada e escrita. Também ecoa de 1838 a forma histórica do sujeito social brasileiro que pode ser apreendida no modo como a língua é ensinada, notadamente em grandes colégios como o Colégio Pedro II: “no ensino da língua estão inscritos valores, metas e perfis de formação de quadros para gerir nossas instituições e nossos projetos políticos de nação” (ORLANDI, 2013, p. 202).

Neste enredamento, conforme relatamos nos fios da historicidade dos cursos de graduação em Direito, a AMB, desde 2007, lançou uma campanha desafiadora para alterar a cultura linguística dominante da área do Direito e acabar com textos em intrincado juridiquês como o publicado acima. A importância da simplificação da linguagem jurídica é paradoxalmente “explicada” pelo emprego exagerado de expressões de difícil compreensão. Há um capítulo da obra (ORLANDI, 2013, p. 45) que traduz o “Juridiquês em (bom) português”, que apresenta várias páginas com expressões latinas que são empregadas pelos profissionais do Direito cotidianamente e os respectivos significados. Também, este mesmo capítulo, apresenta um rol de 114 expressões jurídicas explicadas. Trouxemos aqui o fragmento acima para contribuir com a questão que nos move e com as reflexões acerca de que imaginário de língua emerge no fio do discurso de documentos institucionais, materializado nos ementários de componentes curriculares de ensino de Língua Portuguesa em um curso de graduação em Direito.

Se olharmos para o passado, observamos que no Brasil, com o transcorrer dos séculos, foi construído imaginário de língua do segmento jurídico do bem dizer, da retórica persuasiva e convincente, da boa argumentação que remetem a estruturas, códigos e sistemas abstratos que não possuem relação alguma com a exterioridade. Tais imagens são presentificadas pelo excerto do texto da AMB, em pleno século XXI, é contemporâneo, não é um texto hermético, cheirando a pó, de séculos anteriores.

Uma das noções de língua da Análise de Discurso é a de língua fluida, mutável, maleável, em constante (trans)formação e pela heterogeneidade constituída. Em sentido

antagônico, contrariando esta fluidez, observamos a reprodução de discursos – como o esdrúxulo exemplo da AMB (2007) -, reduzindo a língua a um imaginário engaiolado por normas e restrições que acabam por amarrar um padrão de língua culta notadamente em relação à língua escrita, mais fácil de manter os padrões estanques e coercitivos, dito de outro modo, em que as mudanças não ocorrem de modo tão significativo quanto à língua falada. Nossa proposta aqui é discutir o fenômeno de manutenção do(s) discurso(s) que (re)produzem o imaginário de língua no/do Direito.

Temos a mesma ideologia de um imaginário de língua “ideal” sendo propagado por meio de discursos que (re)afirmam sua manutenção para assegurar a dominância daqueles que se beneficiam deste imaginário de língua. No percurso da historicidade, as Faculdades de Direito, inicialmente, Ciências Jurídicas, foram instituindo práticas que se foram repetindo para fortalecer o imaginário de língua do/no Direito que distancia, inibe e exclui o falante da língua que corre solta pelas ruas ou, como prefere Zandwais (2012), aprofundar as distâncias em relação às demais classes, útil à exclusão social dos “linguisticamente desaparelhados”, refratadas as condições concretas sob as quais ela funciona. Nesse sentido, de acordo com a autora, temos de considerar o fato de que um sujeito também é sujeito a partir do código que domina e se a “cartorialidade do Estado” transforma o plurilinguismo em monolinguismo, isso não ocorre sem consequências, pois o monolinguismo só pode ser representado a partir do imaginário de língua escrita.

E, no movimento mais “em espiral” do que um vaivém pendular, vamos pontuando fios teóricos entrelaçados tanto com a historicidade quanto com a discursividade, corroborando o acima abordado, retomamos a reflexão de Pêcheux acerca de “Língua de Estado, isto é, uma série de estratégias de discurso obstinada em evacuar qualquer contradição [...] o dizível e o existente devem coincidir sem falha nos enunciados” (PÊCHEUX, 2012, p. 86). Nesse sentido, para Mariani (2003), apoiada em Pêcheux (2009, p. 162), o imaginário linguístico é o lugar onde se encontra materializada a rede de paráfrases e formulações características de uma formação discursiva e “é no imaginário linguístico que o sujeito encontra refúgio enquanto ilusão necessária de sua unidade” (MARIANI, 2003, p. 56). Sob esse prisma, as representações imaginárias que os sujeitos constituem face às suas condições materiais de existência vão se naturalizando na história:

[...] é um dizer historicamente circunscrito às redes de paráfrases, encadeamentos constitutivos dos processos de produção dos sentidos inerentes às formações discursivas e que garantem um efeito de literalidade para as representações imaginárias (MARIANI, 2003, p. 60-61).

Neste sentido, a própria pesquisadora foi interpelada pelas redes parafrásticas do sempre-já-lá, a analisar as SDs 5 e 8, em *Signo: significante e significado*. Pela estabilização dos sentidos, inicialmente, entendemos como concepção sistêmica de língua de Saussure (2012), contudo, ao desnaturalizar a relação palavra-coisa, conforme Orlandi (2012, p. 78) e Pêcheux (2009, p. 162), desfazendo a ilusão de que aquilo que foi dito só poderia ser daquela maneira e não de outra, ousamos deslocar para possíveis outros teóricos, buscando constituir uma rede de famílias parafrásticas que remetem a outros dizeres.

Para a AD, a supremacia do significante sobre o significado deve ser compreendida em referência a uma dada formação discursiva. Pêcheux (2009, p. 164) retoma a questão do *significante*, pelas teorias de Lacan e Althusser: o sujeito, quando diz “eu”, o faz a partir de sua inscrição no simbólico e inserido em uma relação imaginária com a realidade do que lhe é dado a ser, agir, pensar: “não há naturalidade do significante” (*Ibid., loc. cit.*).

Se Pêcheux releu Lacan, por sua vez, conforme lemos em Mariani (2003) fez uma releitura crítica do objeto da linguística como sistema de signos constituídos por significados e significantes e, sobre o significante afirmou: “se pode dizer que é na cadeia do significante que o sentido *insiste*, mas que nenhum dos elementos da cadeia *consiste* na significação de que ele é capaz nesse momento” (LACAN *apud* MARIANI, 2003, p. 63). Tecemos esta abordagem porque o PPCD que contempla este ementário não traz Saussure (2012) nem como bibliografia básica, tampouco como bibliografia complementar, abrindo então a possibilidade de se trabalhar este ementário, por exemplo, sob a óptica lacaniana, ou pecheutiana: pela interpelação do já-lá, estabilizamos o sentido e, assujeitados, estabelecemos uma relação imaginária tão-somente possível à teoria saussureana.

Ainda nesta esteira da interpelação, de acordo com Pêcheux (2009) e Mariani (2003), o sujeito não se percebe preso em uma rede de linguagem, rede essa que o constituiu como sujeito antes de mais nada. O sujeito sofre os efeitos da interpelação-identificação ficando preso às evidências constituídas na própria linguagem: julga-se fonte dos próprios pensamentos, origem do próprio dizer, capaz de dominar o seu dizer e julga-se livre para dizer o que quiser. Neste entretecer de qual imaginário de língua emerge do intradiscurso dos ementários, não temos a pretensão de esgotar as análises de todas as materialidades linguísticas, mescladas, atravessadas, em coexistência nem sempre harmônica na heterogeneidade constitutiva.

Negritamos os ementários da vertente de ensino com ênfase no caráter reparador, nas SDs 1, *O código ortográfico. Vícios de linguagem. Regência verbal*; nas SDs 5, 7 e 8, *Pontuação. Dificuldades linguísticas mais frequentes na Língua Portuguesa. Concordância e regência nominal e verbal*; na SD 8, *Estudo dos pronomes de tratamento e demonstrativos*; na SD 9, *Formação de palavras*. O que está posto nestes ementários é o ensino de língua imaginária que Orlandi (2009) explica como construída por esquemas gramaticais rígidos, língua imaginária dos manuais, das gramáticas, dos dicionários, sem falhas, sem fissuras, sem deslizes é o “correto” bem-dizer *versus* o “errado”, pressupõe o ensino tradicional, normativista, gramatical da língua.

Em nosso gesto epistemológico, alinhavamos também as SDs cuja predominância é a vertente de ensino com caráter instrumental, pragmático, tecnicista – a *techné*, nas SDs 2, 3, 6 e 9 em: *Vocabulário jurídico. Locuções latinas. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. Enunciação e discurso jurídico*; na SD 7, *O discurso oral. Enunciação e discurso jurídico*; na SD 9, *Oratória*. São materialidades linguísticas que contribuem em muito para estabelecer e manter o imaginário linguístico do profissional do Direito, “de boa lábia”, persuasivo, com capacidade de boa argumentação.

De acordo com Orlandi (2013, p. 68), “para ressoar é preciso forma material, a língua-e-a-história”. E, nesse estudo em tela, a produção de sentidos se encontra inscrita numa rede de significantes “encarnados” (MARIANI, 2003, p. 68) historicamente, sofrendo os efeitos da tensão constitutiva do funcionamento da linguagem entre a



paráfrase (já-dito antes, em outro lugar) e a polissemia (deslocamentos). E se as ressonâncias têm de ser materializadas, pontuamos a implantação dos cursos de Direito no Brasil e o prestígio dos profissionais da área porque o primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras apontava, em seu bojo, que tinham de ter, dentre seis, pelo menos três cursos de graduação, entre eles, Direito. De acordo com autora (*Ibid.*), a determinação dos sentidos em termos históricos não deve ser entendida como cristalização eterna, pois, em sentido contrário à regularidade dominante do imaginário, nem a história, nem o inconsciente, nem a linguagem são imutáveis.

As materialidades linguísticas que auxiliam a construir e a manter um imaginário de língua no/do Direito, com ênfase bem mais no caráter textual e vestígios no caráter discursivo são: nas SD 4, 5, 7 e 8, *Leitura, interpretação, compreensão, análise e síntese de textos*; nas SDs 5 e 8, *Texto: noção de texto, contexto, intertexto, hipertexto e gêneros textuais; Elementos coesivos. Coesão e coerência*; na SD 9, *A organização do parágrafo*; e, por fim, as SDs 3, 4, 6, 7 e 9, *Enunciação e discurso jurídico*. Este último ementário, sob o viés instrumental, pragmático, aparece aqui não só para contribuir com a materialidade da pista linguística de discurso, como também para exemplificar que as vertentes de ensino estão atravessadas nas significações, se mesclam, se sobrepõem. Se investigamos que imaginário de língua emerge do fio de discurso dos PPCDs de Direito da Unoesc Xanxerê, há evidências de um imaginário de língua sob as teorias da enunciação, da linguística textual, da interação e da AD, o imaginário de escrever bem, correto, com os elementos coesivos e coerentes contemplados. Imaginário!

Para Pêcheux (2009), na perspectiva discursiva, só é possível falar em imaginário com recurso ao simbólico, ao inconsciente e à ideologia. O simbólico é a possibilidade da constituição do imaginário. O imaginário relaciona-se ao simbólico e possibilita a representação. O real, o simbólico e o imaginário são três registros distintos e fundamentais da realidade humana. Para a tessitura das reflexões de imaginário, trazemos o nó borromeano, formado por três anéis ou três círculos: Simbólico, Imaginário e Real. É a tripartição estrutural que, conforme Venturini (2008, p. 115), foi por Lacan concebido para mostrar a relevância e a interdependência entre uma e outra noção.

Os três registros entrelaçam-se e coexistem, em relação de dependência direta entre si, ou seja, um não pode existir sem o outro: se um desses anéis fosse retirado, os outros ficariam soltos e perderiam a ligação que lhes é constitutiva. Foi em 1974 /1975 que Lacan se dedicou à questão dos três registros que compõem o funcionamento da cadeia significante: do real, do simbólico e do imaginário (na notação lacaniana, RSI, respectivamente). Nesse sentido, o Real define-se como impossível de ser simbolizado, impossível de ser transformado em discurso; o Simbólico entra em relação com o real e é responsável pelas transformações do sujeito e do discurso; o Imaginário relaciona-se ao simbólico e possibilita a representação.

Sobre a distinção entre real e imaginário, Orlandi (2012, p. 74) afirma que o “real do discurso é a descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falha, o equívoco, a contradição, constitutivas tanto do sujeito como do sentido”. Em sentido antagônico, no imaginário “temos a unidade, a completude, a coerência, o claro e distinto, a não contradição” (*Ibid.*, *loc. cit.*). É nesta articulação entre o real e imaginário que o discurso e a língua funcionam. “A demanda de que a língua não seja equívoca: esfera imaginária em que aquilo que permite satisfazer a demanda não tem outro alicerce além da própria demanda” (MILNER, 2010, p. 19).

Pelo posto nos ementários das SDs analisadas no RD6, compreende-se a língua como não sendo uma, inflexível, invariável, mas como fruto multifacetado, determinado pelas relações sociais, culturais e econômicas existentes. No segmento jurídico, o estudo da língua demanda de um olhar concomitante à sociedade, conforme vimos a campanha da Associação dos Magistrados Brasileiros – AMB – que preconiza a simplificação da linguagem do Direito com o objetivo inequívoco de aproximar o cidadão leigo do Judiciário.

Esta inserção no ementário do componente curricular, de certa forma, contraria o que evidenciamos inicialmente, quando a SD8 prescreve a vertente de ensino com caráter reparador, como postura que tende a compreender a língua como um sistema de signos sujeitos à correção, a dicotomia ‘certo x errado’, ao normativismo, tendência que ainda impera no cenário educacional contemporâneo. Entendemos que o componente curricular *Produção de Textos*, da SD8, compreende os conhecimentos da língua e abarca as principais teorias da área, que dão conta de focar a língua(gem) sob pontos

de vista distintos, porém não excludentes, apenas diferenciados, tendo por base seu recorte científico e seu entendimento acerca de linguagem, língua, sujeito e sociedade.

### **Considerações finais**

Compreendemos com Bunzen (2011, p. 887) que as práticas escolares encontram-se historicamente marcadas por movimentos de permanência, rupturas, deslocamentos, sedimentação, tensão e escolhas curriculares. Há aspectos históricos das propostas curriculares prescritas em documentos que se encontram inter-relacionadas com o ensino formal de língua, com fortes implicações na seleção dos saberes a serem escolarizados. Nas sequências discursivas analisadas e materializadas nas regularidades do quadro que abarca todos os ementários de componentes curriculares de ensino de língua de Direito da Unoesc, evidencia-se que há tensões produzidas nas relações entre vertentes de ensino e concepções de língua: essas tensões constituem a organização discursiva em que se produz o texto e o trabalho de análise da materialidade textual apresenta-se como um meio de observar e compreender os efeitos resultantes dessas tensões (PIETRI, 2007, p. 263).

Ancoramo-nos em Orlandi (2013) para mostrar aqui, nessa relação de universidade com o ensino de língua, essa oscilação contínua, essa imprecisão pedagógica que vai da erudição, da arte, da capacidade de instrumentação da vida intelectual à valorização do espírito ou à normatização do uso social ou ainda da afirmação de uma nacionalidade:

Mais uma das voltas nessa intrincada história que não deixa de se tramar, sustentada pela relação entre ‘*empeiria*’ e ‘*tekhné*’. Em que conhecimento e arte, ciência e saber se entrelimitam, dispondo sobre as relações que os sujeitos têm com a língua, consigo mesmos e com seus outros (ORLANDI, 2013, p. 239, *grifo nosso*).

Com a autora (*Ibid.*), retomamos a compreensão de que a língua do Direito é uma confluência dos três fins: *aprende para a vida prática, aprende para ser*

*especialista e aprende para ser artista da palavra, como orador*, pois, na esfera jurídica, o ato de escrever é uma exigência profissional específica e se constitui em pré-requisito fundamental para o processo de formação de quaisquer carreiras jurídicas: advogados, defensores, procuradores, promotores, juízes e desembargadores.

Com Pêcheux (2010, p. 314), deixamos em aberto a indagação: como conceber o processo de uma AD numa interação “em espiral”, combinando entrecruzamentos, reuniões e dissociações de séries textuais, de (des)construções de questões, de estruturações de redes de memória e de produções da escrita? “Ousamos” pensar que, nessa direção, alinhavamos aqui, neste artigo, entrecruzamentos de séries textuais da materialidade linguística dos ementários da graduação em Direito da Unoesc Xanxerê, com as (des)construções de questões que inquietam a pesquisadora, buscando compreensão nas condições de produção, nas redes de memória discursiva da historicidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. A escrita deste estudo veio “escandir” este processo de uma AD “em espiral” produzindo um “efeito de interpretação” (*Ibid., loc. cit.*) que, conforme Pêcheux, já é uma tomada de posição.

E neste enredamento de imaginário de língua no/do Direito, efetuamos algumas considerações e pontuamos que as reflexões estão abertas, suscitando discussões e instigando novas pesquisas, pois, ao transitar pelos saberes da AD, entre inícios e reinícios, vamos edificando “instâncias de saber”. Objetivando sublinhar o tecido aqui exposto, em que analisamos o imaginário de língua no/do Direito, com o tempero das palavras do advogado Paulo Filho:

**A palavra é sangue e oxigênio para o advogado** [...] É ferramenta de trabalho, arma de combate – porque não dizer – a sua própria vida [...] mesmo naqueles casos em que a redação é correta, ‘falta o hálito da vida, o matiz da paixão, o lance crítico, que é condimento, espécie de salsa, dos trabalhos literários. Não é a palavra a nossa única arma? (PAULO FILHO, 1987, p. 163-164, *grifo nosso*).

## Referências bibliográficas

ANDRADE, Carlos Drummond de. Procura de poesia. In: \_\_\_\_\_. *Reunião: 10 livros de poesia*. 6. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1974.

ASSOCIAÇÃO DOS MAGISTRADOS BRASILEIROS. *O judiciário ao alcance de todos: noções básicas de jurídiquês*. 2. ed. Brasília: AMB, 2007.

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Unicamp, 2009.

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011.

MARIANI, Bethania Sampaio Corrêa. Subjetividade e imaginário linguístico. In: *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v.3, Número Especial, p. 55-72, 2003.

\_\_\_\_\_. *Colonização linguística*. Campinas: Pontes, 2004.

MILNER, Jean-Claude. *O amor da língua*. Trad. Paulo Sérgio de Souza Júnior. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

NUNES, José Horta. Uma revista de Língua Portuguesa: divulgação de saberes e silêncios. In: SHONS, Carme Regina; CAZARIN, Ercília Ana. (Orgs.). *Língua, escola e mídia: entrelaçando teorias, conceitos e metodologias*. Passo Fundo: UPF Editora, 2011.

ORLANDI, Eni P. *Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil*. Campinas: Editora RG, 2009.

\_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 10. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PAULO FILHO, Pedro. *A revolução da palavra: uma visão do homo loquens*. 2. ed. São Paulo: Siciliano, 1987.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

\_\_\_\_\_. *Análise de discurso: Michel Pêcheux. Textos selecionados*: Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. A análise de discurso: três épocas (1983). 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. 307-315.

PIETRI, Emerson de. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n. 1, p. 263-283, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 34. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SURDIDA LUZ, Mary Neiva. *Linguística e ensino: discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa*. 2010. Tese (Doutorado em Letras). Programa de pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2010.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. Reitoria. *Projeto de Aumento de Vagas do Curso de Bacharelado em Direito para o Campus de Xanxerê*. (1999) Unoesc – Xanxerê/SC. Xanxerê, 2000.

\_\_\_\_\_. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito / Universidade do Oeste de Santa Catarina*. UNOESC – Xanxerê, 2003.

\_\_\_\_\_. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito / Universidade do Oeste de Santa Catarina*. UNOESC – Xanxerê, 2004.

\_\_\_\_\_. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito / Universidade do Oeste de Santa Catarina*. UNOESC – Xanxerê, 2005.

\_\_\_\_\_. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito / Universidade do Oeste de Santa Catarina*. UNOESC – Xanxerê, 2007.

\_\_\_\_\_. Reitoria. *Processo de Renovação Reconhecimento do Curso de Direito oferecido pela Unoesc no Campus de Xanxerê*. Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba/SC: Unoesc, 2012.

\_\_\_\_\_. Reitoria. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito*. Alterado pela RES.57 / CONSUN/2013 - em 12/06/2013. Joaçaba/SC: Unoesc, 2013.

VENTURINI, Maria Cleci. *Imaginário urbano: espaço de rememoração/comemoração*. Passo Fundo/RS: Editora UPF, 2009.

ZANDWAIS, Ana. Subjetividade, sentido e linguagem: desconstruindo o mito da homogeneidade da língua. In: ZANDWAIS, Ana. (Org.). *História das ideias: diálogos entre linguagem, cultura e história*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2012, p. 175-191.

## Simpósio 8

Renata Lara (UEM)

Célia Bassuma Fernandes (UNICENTRO)

### **FUNCIONAMENTOS MIDIÁTICOS EM DISCURSO**

Pensar a cidade pela perspectiva da Análise de Discurso, tal como proposta por Michel Pêcheux, implica pensar não apenas nos sujeitos que a habitam e nas “instituições distintas e especializadas” (ALTHUSSER, 2001) que a compõem, mas especialmente nos discursos que circulam nesse espaço, bem como nos efeitos de sentido que deles derivam, e que permitem ao sujeito não apenas significar-se, mas também ser significado. No atual cenário, é na e pela cidade midiaticizada, em inúmeras inscrições cotidianas, que sujeitos e sentidos se movem, produzindo efeitos. Partindo disso, o presente simpósio tem por objetivo congregar trabalhos, de cunho teórico e analítico discursivo, voltados ao funcionamento da língua em diferentes materialidades que circulam na mídia impressa ou eletrônica, tão onipresente na sociedade contemporânea, de modo a colocar em suspenso a questão da interpretação e a desnaturalizar sentidos aparentemente evidentes e naturais, uma vez que nesses discursos pesam uma pretensa objetividade e neutralidade. Contudo, os discursos midiáticos que circulam no espaço urbano não constituem apenas redes compostas por fios entrelaçados, que lhes conferem um efeito de saturação, mas também por nós e furos que sinalizam para a possibilidade do sentido outro, confirmando o trabalho da ideologia na língua e a opacidade da linguagem. Assim sendo, as condições de produção são fundamentais na produção de sentidos, já que os fatos da língua – base material do arquivo – são fatos historicizados que reclamam por sentidos e que irrompem no fio do discurso, não no exato momento da enunciação, mas pelo trabalho da memória discursiva, que funciona na tensão entre aquilo que já foi dito e aquilo que pode/não pode ou deve/não deve ser apagado, entre a lembrança e o esquecimento. É nesse sentido que pesquisas sobre as discursivizações midiáticas interessam a este simpósio, considerando as especificidades materiais e o trajeto construído pelo analista a cada análise.

# DE SLOGAN PUBLICITÁRIO À GRITO DE INDIGNAÇÃO: UM ESTUDO DISCURSIVO DOS ENUNCIADOS QUE SACUDIRAM O BRASIL NO ANO DE 2013

Denikid Araújo Albino - Mestrando em Letras (UNICENTRO)

**RESUMO:** De reivindicações por menores tarifas de transportes para grandes manifestações que se alastraram pelo país: “todos foram para as ruas”. Neste contexto, este trabalho tem como objetivo observar como foram discursivizadas as manifestações que chacoalharam o Brasil neste ano de 2013, bem como, analisar os enunciados usados nas ruas e protestos, nos mais diversos suportes.

**Palavras-chave:** manifestações, enunciados, *hashtags*, redes sociais.

## Introdução

Um desejo, uma vontade, uma necessidade e pronto, é preciso se manifestar para que esses desejos possam ser realizados. A organização e a manifestação da sociedade civil são fundamentais para a construção de uma vida política de um país, de um povo, e dessa forma, tem promovido transformações consideráveis, como a queda de ditadores por exemplo. Infelizmente, o que tem dado origem às manifestações no Brasil, atualmente, são os constantes casos de corrupção e de má gestão de bens públicos.

Além disso, não há como negar a importância das redes sociais para a finalidade política, pois ela é uma tendência mundial. Os organizadores das manifestações utilizaram as redes sociais para marcar onde e quando ocorreriam as manifestações. No Brasil, porém, essas manifestações se limitaram ao domínio da internet e daquelas em que há dia e hora marcadas.

Com o atual desejo brasileiro de sair às ruas para pedir mudanças e criticar os governantes, atizado pelo Movimento Passe Livre em São Paulo, um grande repertório de dizeres foi mobilizado nas ruas. Para efeitos de análise, tomaremos como efeito de sentido as manifestações ocorridas em março de 2013, inicialmente em Porto Alegre e que logo depois se espalharam por grandes centros do país. E do questionamento de 0,20 centavos, incluiu-se 0,40 centavos, pelo fato de ir e vir, além de educação, saúde, corrupção, segurança, etc. As manifestações que aconteceram pelo nosso país desprezavam a participação dos partidos políticos, uma vez que eles, na sua maioria, estavam diretamente envolvidos na maior parte dos escândalos que as geraram. Embora, ao observarmos bem, todos os protestos tinham como centro de reivindicações, causas



que automaticamente se remetiam a responsabilidades partidárias ou à corrupção ativa ou à falta de planejamento. Agora, acreditar que tais manifestações esporádicas possuam peso para promover mudanças radicais na política talvez seja um pouco arriscado. Se por um lado esses são sinais de mudança em relação ao comportamento político do cidadão brasileiro, por outro, infelizmente, ainda prevalece o cenário de comodismo político generalizado.

Tentando aqui promover um olhar mais crítico acerca de que forma essas manifestações foram conduzidas e que, de fato, os gritos de luta que foram usados tiveram mais repercussão que os desejos que se buscava, uma coisa é certa: se por um lado é inegável a importância da mobilização da sociedade, por outro, sua permanência, intensidade e articulação são aspectos fundamentais. Mesmo uma situação de revolução social requer um grau de maior organização e militância que vai além de gritos de indignação e revolta, isto é, a mudança de políticas públicas ou de um regime só pode ser fruto de um processo articulado, coeso, efetivo. Assertivamente: “É na formulação que a linguagem ganha vida, que a memória se atualiza, que os sentidos se decidem, que o sujeito se mostra (e se esconde)” (ORLANDI, 2008, p.09).

O fato de as manifestações terem tomado nenhuma bandeira “política”, mas com inúmeras bandeiras “democráticas” acabaram dispersando o foco almejado pelos manifestantes. De acordo com Christian Hausser, pesquisador alemão da Universidade de Talca, no Chile, em uma reportagem ao site Zero Hora intitulada: O BRASIL SEGUNDO OS NÃO-BRASILEIROS:

Como as demandas dos manifestantes não estão restritas a um tópico específico, como era o caso, por exemplo, do movimento pelo impeachment de Fernando Collor, será interessante observar em que grau, se é que isso ocorrerá, as insatisfações no cerne das atuais manifestações serão capazes de provocar uma mudança substancial no longo prazo.

O que vimos, foi um turbilhão de cobranças. Gritos de indignação ecoaram pelo país e pelo mundo. Os enunciados #vemprarua e “#OGiganteacordou” entre tantos outros, tornaram-se um “acontecimento” que ficará marcado na história dessa nação, e me remeteram à análise feita por Pêcheux, no livro “O Discurso: estrutura ou acontecimento”, do enunciado “*On a gagné*”, que circulou na França em 1981, quando François Mitterand foi eleito presidente. Do domínio esportivo esse enunciado deslizou para as ruas, provocando efeitos de sentido de libertação, diante da vitória partidária da esquerda.

## **Histórico das manifestações**

Os protestos contra o aumento das tarifas de transporte público no Brasil, em 2013, começaram em março, em Porto Alegre – quando manifestantes conseguiram fazer com que a prefeitura reduzisse o preço das passagens – e se espalharam por outras grandes cidades, como São Paulo, Goiânia, Rio de Janeiro, Curitiba, Florianópolis, Salvador e Brasília.

Contudo, algumas manifestações acabaram se transformando em combates contra a polícia, e mesmo que os organizadores das manifestações insistissem em dizer que eram manifestações pacíficas, alguns atos se tornaram violentos, ocorrendo destruição do patrimônio público. Esses movimentos e passeatas só tiveram grande repercussão por parte da mídia, depois destes combates entre manifestantes e policiais. Não de forma generalizada, mas algumas emissoras até foram alvos dos protestos, num caso mais específico a Rede Globo, em razão de um comentário feito por Arnaldo Jabor, que foi o estopim para o protesto na porta da emissora.

O cenário econômico revela aumento da inflação, baixo crescimento da economia, sem perspectivas de melhora no curto e médio prazo, perda de poder aquisitivo face aos reajustes automáticos de serviços públicos privatizados (pedágio, transporte coletivo, telecomunicações, energia) e serviços prestados ao povo sem “o padrão Fifa”, para a Copa de 2014, além de gastos questionáveis para construir estádios sem a transparência adequada e necessária. O gigantesco investimento para a realização da Copa das Confederações, que ocorreu em junho de 2013, somado aos preparativos para a Copa do Mundo de 2014, acabou gerando revoltas e protestos foram traduzidos em enunciados que demonstravam indignação e vontade de mudanças.

## **Os enunciados que viraram hits nas manifestações**

Nas manifestações que sacudiram o país, circularam enunciados provenientes de diferentes campos do saber, em particular do publicitário, os quais se tornaram febre nas redes sociais e tomaram as ruas. Cartazes, faixas, *slogans*, gritos de guerra, pichações, entre outros recursos, buscaram desestabilizar o discurso político do país, mas sobretudo buscaram ressignificar já-ditos em outros lugares. Além disso, cada enunciado produzido pelos manifestantes só tinha razão de ser como réplica a um contexto definido de antemão. A crença de mudança estava presente em cada um dos pedidos e exigências que embalavam as passeatas gigantes. Cabe neste momento um trecho de um

livro de Pêcheux que no decorrer de suas reflexões, diz: “O acontecimento, no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (Pêcheux, 1990, p. 17). Para tanto, não raro se valeram da paráfrase para se referir àquilo a que almejavam.

O desejo de sair e mostrar a todos aquilo que acreditavam estar errado fica visível no amadorismo dos cartazes, na sua maioria, improvisada, pois foram feitos em casa “rapidamente.” Conforme afirma Eduardo J. M. Camilo, “A eficácia do discurso do cartaz reside precisamente nesse poder de evocação de discursos anteriormente enunciados e não na relação entre tamanho e quantidade de informação”. O que os sujeitos manifestantes queriam mesmo, era chamar a atenção para o valor simbólico de cada um dos cartazes, suportes de discursos, cujos efeitos de sentido apontavam para a indignação e vontade de mudança.

Entre todos os enunciados usados, “Vem pra rua”, transformado em *hashtag*<sup>17</sup> em sites de rede social como *Twitter*, *Facebook* e *Instagram*, saiu da internet para estampar cartazes exibidos em cidades de todo o país.

Criado para ser um jingle publicitário da Fiat, para a Copa das Confederações, a música Vem pra rua, gravada pelo líder do Rappa, Marcelo Falcão, acabou se tornando uma espécie de “Pra não dizer que não falei das flores (Quem sabe faz a hora)”, “É Proibido Proibir” ou “Geração Coca-cola” das manifestações que varreram o Brasil neste mês. A canção, cujo refrão convoca a população para a rua, porque a “rua é a maior arquibancada do Brasil/ Que o Brasil vai tá gigante/ Grande como nunca se viu”, serviu de trilha sonora para uma montagem de um vídeo que explodiu na internet e mostra imagens da repressão policial em São Paulo com frases de protesto.

Para os sujeitos manifestantes, a letra da música interpretada por Falcão, do grupo O Rappa, fez ecoar o desejo de chamar a população para abraçar os ideais dos organizadores das passeatas, dos cidadãos comuns, que sentiram a necessidade de manifestarem, de protestarem. Cabe citar aqui o que diz Orlandi, (2005, p.46): “O indivíduo é interpelado pela ideologia para que se produza o dizer”. A vontade de mudança aliada ao fato de todos irem para a rua, fez deste enunciado uma marca registrada das manifestações e da vontade de um povo que quer ir para fora de suas casas e dizer que muita coisa está errada.

“O gigante acordou” foi outro enunciado usado nas manifestações e que também esteve entre os *trending topics*<sup>18</sup> brasileiro com a *hashtag* #ogiganteacordou.

---

<sup>17</sup> “hashtag”: Tags são palavras-chave ou termos associados a uma informação. Hashtags são palavras-chave antecedidas pelo símbolo “#”, que designam o assunto o qual está se discutindo em tempo real no Twitter e também foi adicionado ao Facebook e Instagram. Definições da web.

Esse enunciado foi criado por Alexandre Gama, CCO global da Neogama/BBH, há um ano e meio, fez parte de uma campanha da *Johnnie Walker* exclusiva para o Brasil. Nesta propaganda, as cenas mostram o morro do Pão de Açúcar, no Rio de Janeiro, metaforizado na forma de um gigante, sendo "acordado", que se levanta e, já em pé, segue em direção ao mar. A imagem do gigante desperta efeitos de curiosidade e patriotismo nos sujeitos que acompanham o seu processo de mutação. Ao final do comercial, o enunciado: "O gigante não está mais adormecido. *Keep Walking, Brazil*". Pelo trabalho na memória discursiva, a imagem do "gigante adormecido" se reporta ao livro "As viagens de *Gulliver*", de 1726, do escritor irlandês Jonathan Swift. Nele, *Gulliver* chega à ilha de *Lilliput*, habitada por seres diminutos. Ao adormecer, é amarrado pelos lilliputeanos e fica impossibilitado de se mover, mesmo sendo "um gigante".

Outra memória que aí ressoa, é o "Gigante pela própria natureza" e "deitado eternamente" do Hino Nacional, fazendo alusão ao fato de que agora as coisas mudaram, porque acordamos. O

interdiscurso (memória) determina o intradiscurso (atualidade), dando um estatuto preciso à relação entre constituição/formulação caracterizando a relação ente memória /esquecimento e textualização. (ORLANDI, 2008, p. 94).

No calor das manifestações, esses enunciados provocavam efeitos de sentido de patriotismo, civismo e cidadania, ainda que não fosse possível lhes delimitar a origem. Entram aqui, os esquecimentos, defendidos por Pêcheux (1997), segundo o qual, o sujeito se esquece de que é assujeitado pela formação discursiva em que está inserido ao enunciar. Pelo esquecimento número 2, da ordem da enunciação, ele tem a ilusão de que há uma ligação termo a termo entre as palavras, seu pensamento e mundo:

Esses dois esquecimentos estão constitutivamente relacionados ao conceito de assujeitamento ideológico, ou interpelação ideológica, que consiste em fazer que cada indivíduo (sem que ele tome consciência disso, mas, ao contrário tenha a impressão de que é o senhor de sua própria vontade) seja levado a ocupar seu lugar, a identificar ideologicamente com grupos ou classes de uma determinada formação social (MUSSALIM, 2001, p.135).

---

<sup>18</sup> trending topics: Trening Topics ou TT's são uma lista em tempo real das palavras mais postadas no Twitter em todo o mundo. [www.twitter-brasil.net/](http://www.twitter-brasil.net/)

Outros enunciados chamaram a atenção por constituírem “versões” (ORLANDI, 2003, p. 12) alteradas ou não de outros já-ditos, que circularam antes, em outro lugar, como por exemplo, "Desculpem o transtorno, estamos consertando o país", que remete a "Desculpe o transtorno", comuns em lugares nos quais obras em execução geram o desconforto nos usuários.

Em "Queremos escolas padrão Fifa", há a retomada de discursos que remetem para a "qualidade/refinamento", principalmente das instalações esportivas, por exigência da Fifa, exigência essa, relacionada há melhorias em escolas hospitalares e demais repartições públicas.

Lembremos também da “revolta da salada”, cujo vilão era o vinagre usado pelos manifestantes, já que aquilo que para muitos não passa de um tempero, para a Polícia constitui uma ameaça, porque está na lista daquilo que pode ser usado contra os policiais e a população. Segundo especialistas, as propriedades químicas do vinagre amenizam o efeito do gás lacrimogênio e *spray* de pimenta usados pela polícia, o que dificultaria a dispersão dos manifestantes. O vinagre causou tanta repercussão, que fora até criada na Wikipédia, uma página intitulada “Revolta da Salada”, que explica que o nome popular foi dado graças à suposta proibição do uso de vinagre nos protestos populares, já que agentes da Polícia Militar, atuando contra manifestações populares, prenderam mais de 60 deles, por estarem portando vinagre.

A repercussão e o sucesso desses enunciados fizeram retornar, no fio do discurso, uma enxurrada de outros, todos embalados pelo fato e pela possibilidade de poder expor via redes sociais. Todos se tornaram autores e automaticamente reproduzia-se para o mundo. Esta possibilidade de se sentir dentro, podendo deslocar de uma posição a outra “funciona pelo inconsciente e pela ideologia” (ORLANDI, 2003, p.20).

Durante essa pesquisa nos deparamos com um *blog*, criado no site da Revista Superinteressante, intitulado: Frases das manifestações 2013. Entre tantas, destaco algumas: "O povo unido protesta sem partido", "Quando seu filho ficar doente, leve - o a um estádio.", "Queremos hospital e escola no padrão FIFA.", "Me chama de copa e investi em mim." ass: Educação. "Não é por 20 centavos é por 40, pois a viagem é de ida e volta", "Jogamos mentos na geração coca cola", "Vai pra PEC que te pariu", "Acordei gay, posso faltar o trabalho", "Se vão importar médicos de cuba para melhorar a saúde, então que importe políticos suecos para acabar com a corrupção", "O povo não é bobo, abaixo a rede globo", "Prender por manifestação é mole, quero ver prender por corrupção", entre outros.

O uso desses enunciados rapidamente se espalharam via internet, e se tornaram comuns em todas as manifestações ocorridas nas cidades do país, e mesmo àqueles que

não saíram às ruas, os compartilhavam em redes sociais, aumentando ainda mais os efeitos de sentido. Pela perspectiva discursiva, os sujeitos ocupam uma posição na formação social, e se identificam com uma formação discursiva, a partir da qual produzem enunciados, embora tenham a ilusão de que seu dizer é novo. O sujeito é marcado pelos mecanismos ideológicos, esse assujeitamento, para Orlandi (2006, p.19), “é a própria possibilidade de ser sujeito”.

Em uma reportagem da Revista Língua Portuguesa, (Edição 94 - 2013) Sírio Possenti analisa os discursos dos cartazes das manifestações, como por exemplo, “+Pão, - Circo”. Segundo o autor, a expressão "panem et circenses" tornou-se famosa, uma espécie de fórmula, talvez um clichê, para designar a política criada pelos antigos romanos, que previa o provimento de comida e diversão para o povo, com o objetivo de diminuir a insatisfação popular contra os governantes.

O enunciado em questão estabelece uma relação interdiscursiva com a expressão latina; portanto, há o trabalho da memória. Dessa forma,

falar do discurso e do político implica reconhecer a memória discursiva (Pêcheux, 1999) e solidificar a assertiva de que algo sempre fala (ou foi falado) antes e de que, muitas vezes, é impossível ao sujeito reconhecer que e como o seu dito se funda em retomadas, retornos e rearticulação das palavras dos outros. (ROMÃO, 2007, p.146)

Ainda sobre o cartaz “+Pão, - Circo”, Possenti diz que a nova fórmula poderia ser parafraseada de muitas maneiras, considerando outros cartazes, entre as quais "mais comida, menos Copa" ("Copa" substitui "circo") "mais trabalho, menos propaganda / financiamento", "que o dinheiro seja gasto em coisas mais úteis (pão) do que estádios (circo)", etc.

O sujeito desses discursos midiáticos constroem relatos fotográficos da realidade, refletem como efeito da voz de (outros). Conforme MARIANI (1988, p. 44), “A mídia funciona, neste sistema, como um elemento na representação e re-produção dos “consensos de significação”, resultantes das hegemonias políticas ou, ao contrário, participa da sua dissolução.” Partindo das contribuições do materialismo histórico, principalmente no que diz respeito às ideologias e suas ligações com o modo de produção, produzindo deslocamentos, é Pêcheux que mostra o importante papel que a ideologia representa no processo de interdição dos sentidos. Propondo o conceito de “condições de produção”, ele mostra que o discurso é efeito de sentidos entre os interlocutores. Sendo para o mesmo, este interdiscurso “o todo complexo com dominante das formações discursivas” (1988:162). A partir daí, todos vão para a rua,

levados pelo barulho do que circula nas redes, acreditando ser um sujeito único e autônomo. De fato, estes deslocamentos, como os que uniram as duas campanhas publicitárias a uma das maiores ondas de manifestação na história do Brasil tendem a acontecer cada vez mais em um mundo conectado. Este é um processo viral de contaminação que caminha na rede. Quando percebemos já estamos neste mesmo caminho. É preciso um “dedo cauteloso”, pois num piscar de olhos você já mostrou ao mundo sua marca via internet. Eni Orlandi em uma entrevista dada a Revista TEIA, diz que: “há na produção de sentidos três momentos: constituição, formulação e circulação de sentidos”. O modo de circulação dos sentidos nos faz pensar pela sua especificidade, ligando as consequências ao papel da memória: primeiro a memória discursiva (interdiscurso) que já fora citada aqui neste trabalho; depois a memória institucional (aquela que as instituições praticam: escola, museu), e por fim, ainda segundo Orlandi: a memória metálica. Sendo esta última, aquela produzida pela mídia, pelas novas tecnologias de linguagem. Na opinião da autora: “o que foi dito aqui e ali e mais além vai se juntando como se formasse uma rede de filiação e não apenas uma soma”.

### **Considerações provisórias**

Para efeitos de conclusão, a adoção dos slogans, no entanto, não significa que os manifestantes adotaram também o conteúdo das propagandas. Por estarem inseridos neste meio midiático, os jovens se apropriaram destes mecanismos, tudo isso a partir de um sentimento de insatisfação.

Todo este fenômeno mostra uma postura crítica dos brasileiros com relação aos conteúdos publicitários. Os manifestantes fizeram reflexões críticas sobre as mensagens publicitárias e movimentaram a luta por um país melhor. Sem esquecer que “todo dizer, discursivamente, é um deslocamento nas redes de filiações (históricas) de sentidos” (Pêcheux, 1983).

E, acima de tudo, é preciso garantir o direito público de se manifestar, transparente e democraticamente, impedindo que a ação do poder econômico “sequestre” a representação política. As manifestações populares clamam por maior participação direta da população nas decisões do país. E essa manifestação não se contrapõe à democracia representativa. Ela clama, sim, por mais espaço na democracia participativa, à medida que pretende que esta represente melhor a população. E, para melhor representá-la, tem que ter mais a cara do povo brasileiro. E aqui, o papel da mídia, mais uma vez mostrou que esta tendência mundial, tem aproximado ideais.

Indubitavelmente, o povo manifestou através dos dizeres criados, seus princípios de democracia, tentando expor sua identidade, caracterizando estas passeatas e protestos

em um marco de literalmente acordar, de realmente terem ido para as ruas. Mostrar que não são somente espectadores deste cenário todo. As construções de sentido, aqui expostas através dos slogans, cartazes e frases analisados, não se encerram nas construções linguísticas, nem nos suportes utilizados pelas ruas e avenidas, o objetivo aqui é de mostrar que há algo anterior às construções textuais vistas pela democracia: a ideologia. O país tem mudado, e o povo tem crescido junto. Tem crescido e com a responsabilidade deste crescimento, estão exigindo um país sem bagunça, onde as prioridades sejam pela dignidade de vida dos brasileiros.

## Referências

BBC Brasil. Publicidade: *Protestos mostram uso de slogans para fins políticos*. 25 de Junho de 2013. Disponível em < <http://economia.terra.com.br/publicidade-protestos-mostram-uso-de-slogans-para-fins-politicos/RD.html> > Acessado em 23 dez. 2013.

BRANT, Ana Clara. *Vem pra rua vira hit entre os jovens nas manifestações* - Estado de Minas/online. Publicação: 19/06/2013. Disponível em <[http://estadodeminas.vrum.com.br/app/noticia/noticias/2013/06/19/interna\\_noticias,47898/vem-pra-rua-vira-hit-entre-os-jovens-nas-manifestacoes.shtml](http://estadodeminas.vrum.com.br/app/noticia/noticias/2013/06/19/interna_noticias,47898/vem-pra-rua-vira-hit-entre-os-jovens-nas-manifestacoes.shtml) > Acessado em 27 dez. 2013.

MARIANI, B. *O PCB e a imprensa*. Campinas: Editora da Unicampi e Editora Revan, 1998.

MUSSALINI, F. *Análise do discurso*. In: MUSSALINI, F.; BENTES, A. C. (org). Introdução à linguística: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001, v. 2, p. 101-142.

ORLANDI, Eni Puccinelli, 1942. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Eni P. Orlandi - Campinas, SP: Pontes, 6ª edição, 2005.

\_\_\_\_\_. *Análise do discurso*. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). *Introdução às Ciências da Linguagem: discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006.

\_\_\_\_\_. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 5ª edição. Campinas: Pontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 3ª edição. Campinas: Pontes editores, 2008.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes, 1990.

\_\_\_\_\_. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni P. Orlandi. 3ª edição. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.



POSSENTI, Sírio. Leitura das ruas. *Uma análise das características linguísticas e discursivas dos cartazes que marcaram os protestos*. Disponível em <<http://revistalingua.uol.com.br/textos/94/leitura-das-ruas-294844-1.asp>> Acessado em 20 dez. 2013.

REVISTA TEIAS: Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, jan/dez 2006. Disponível <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/210> > Acessado em 26 dez. 2013.

REVISTA ZERO HORA. *O Brasil segundo os não - brasileiros*. Disponível em <<http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/culturaelazer/segundocaderno/noticia/2013/07/especialistas-estrangeiros-em-brasil-discutem-as-manifestacoes-no-pais-4199687.html>> Acessado em 23 dez.2013.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa. *Formação discursiva e movimentos do sujeito: de como o cortador de cana é falado na mídia*. In: BARONAS, Roberto Leises (org). *Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

SUPERINTERESSANTE - Blog Super Interessante. *Frases das manifestações 2013*. Terça-feira, 18 de junho de 2013.<<http://blog-superinteressante.blogspot.com.br/2013/06/frases-das-manifestacoes-2013.html>> Acessado em 26 dez. 2013.

## **EFEITOS DE SENTIDOS PRODUZIDOS POR DISCURSOS QUE CIRCULAM NA *INTERNET* ACERCA DA EDUCAÇÃO DO SUJEITO-CRIANÇA**

Célia Bassuma Fernandes (UNICENTRO)

Lucimara Cristina de Castro (UNICENTRO)

### **Introdução**

Elencada naquilo que Althusser (1985), numa releitura da teoria marxista sobre a ideologia, designa Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), por ele definidos como “[...] certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas”, a família é uma instituição concreta, que legitima um conjunto de práticas e nega outras, ou seja, ao contrário dos Aparelhos Repressivos de Estado (ARE), ela funciona primordialmente pela ideologia e secundariamente pela violência, “[...] seja ela bastante atenuada, dissimulada, ou mesmo simbólica”. Ainda de acordo com o autor, essas “instituições especializadas”, por meio de métodos próprios de sanção, exclusão e seleção, “molda” suas “ovelhas” (ALTHUSSER, 1985, p 70).

Contudo, a família, ao mesmo tempo em que funciona como AIE, reproduzindo as condições de produção (“moldando suas ovelhas”), também é afetada por outras instituições igualmente “especializadas”. A mídia, uma dessas instituições, conta com um instrumento no qual é possível obter qualquer tipo de informação, sobre qualquer assunto, em qualquer lugar do mundo, a *internet*.

Mais do que um e-espço, a *internet* constitui um fenômeno social, pois é por meio da ocupação desse lugar que sujeitos constituem sentidos e a rede de relações se estabelece. Contudo, o funcionamento dessa teia depende do lugar ocupado pelo sujeito em dada formação discursiva e do trabalho da memória discursiva, tendo em vista que é ela que torna possível uma filiação de sentidos para uma determinada formulação, uma vez que conforme Orlandi (2012, p. 33), todo dizer se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação) e é desse jogo que tira seus sentidos.

Discursivamente, pensamos a família como um espaço de produção/gerenciamento de sentidos, no qual (con-)vivem diferentes sujeitos. Na esteira de Orlandi (2004, p. 149), a compreendemos como dotada de sentidos, porque se “localiza” na cidade, isto é, ela significa em razão da sua condição de existência simbólica, ainda que empiricamente esteja em outro lugar.

Ainda por essa mesma perspectiva, a cidade constitui um lugar de produção de sentidos e suscita algumas questões, como: em meio a esse espaço a ser preenchido, a cidade ocupa o sujeito ou o sujeito ocupa o lugar (cidade)? Estaria o sujeito atrelado à cidade? Como ela os afeta? De acordo com Orlandi (2004, p. 11), o corpo dos sujeitos e o corpo da cidade estão atrelados formando um só no espaço urbano, de tal modo que o destino de ambos tende a se imbricar. Logo, o corpo social e o corpo urbano formam um só, pois é no cotidiano da cidade que os sujeitos significam e são significados.

O espaço público urbano é o espaço do comum na vida política da cidade. É o espaço da rua, de todos e de qualquer um, que entremeia sujeitos e sentidos em seus laços sociais. Contudo, é nos espaços públicos, nas ruas, que as casas são construídas e habitadas por diferentes sujeitos, que por sua vez, ocupam também diferentes lugares (hierarquizados) no interior da instituição familiar, isso porque para a teoria materialista do discurso, as relações entre sujeitos são relações de sentidos. Desse modo, o sujeito-criança e aqueles que ocupam o lugar de pai/mãe já significam, porque a instituição familiar constitui um espaço de significação, cujos sentidos já estão postos antes mesmo que ela se organize (ORLANDI, 2004, p. 149).

Ao longo do tempo, as transformações sofridas no ceio familiar têm sido espaço de significação, produzindo efeitos e provocando leituras. Fatores como o deslocamento do trabalho, antes realizado em casa, que passou a ser realizado em outros locais, as atividades educacionais e profissionalizantes, as quais se tornam responsabilidade da escola, a Revolução Industrial e a ascensão do capitalismo, contribuíram fortemente para mudanças ocorridas no interior da família, fazendo com que o Estado ampliasse o seu interesse pelos sujeitos. Tais transformações revelam, aos poucos, a interferência do Estado naquilo que antes, era exclusivamente familiar e privado.

Partindo dessas considerações, esse trabalho pretende analisar, pelo viés da Análise de Discurso, como o Projeto de Lei 7.672/2010, recém-aprovado pelo Senado, denominado pela mídia como “Lei da Palmada”, vem sendo discursivizado, em especial, em um corpus constituído por uma materialidade que tem circulado na *internet*, parte de uma campanha nacional lançada pela “Rede Não Bata Eduque”. Pretende-se também, verificar que memórias ressoam em tais discursos e quais efeitos de sentido produzem, partindo do ponto de vista discursivo de que os sentidos se constituem no discurso, que por sua vez, é sustentado por outros, já ditos, imaginados ou ainda possíveis.

Para atingir nossos objetivos, mobilizaremos o arcabouço teórico da Análise de Discurso (AD), tal como fundada por Michel Pêcheux e difundida no Brasil por Orlandi e seu grupo de pesquisadores, tomando o discurso como objeto sócio histórico e lugar onde a ideologia se materializa.

### **A família no espaço urbano: entre o público e o privado**

Tomamos a cidade sob uma perspectiva discursiva em que esta não se constitui somente como espaço físico e geográfico, mas como um espaço urbano simbólico dotado de significações, em que o sujeito, peça fundamental para a produção e propagação de discursos, se embarça a ela tecendo uma rede de sentidos que se movimentam constantemente.

A cidade é a materialidade pela qual são determinadas as relações sociais. Para Orlandi (2004, p. 11), “nada pode ser pensado sem a cidade como pano de fundo. Todas as determinações que definem um espaço, um sujeito, uma vida cruzam-se no espaço da cidade”.

As relações sociais são hoje, devido à sobreposição do urbano sobre a cidade, consideradas o mesmo que relações urbanas. A cidade não possui uma exterioridade, pois, o que é externo ao urbano (campo) também é tomado por ela. Enquanto declinada pelo urbano, é vista como espaço empírico ou como abstrata preenchida com seus

projetos, políticas públicas, em detrimento do sistema capitalista. Todavia, a nós, enquanto analistas do discurso, interessa tomar a cidade como espaço histórico, social, significativo, buscando compreender a relação entre tal espaço com a sociedade (ORLANDI, 2012).

Orlandi (2004, p. 77) salienta que a cidade é um espaço público onde cabem relações sociais, produtivas historicamente. O espaço público urbano é o espaço do comum na vida política da cidade. É o espaço da rua, de todos e de qualquer um. Espaço que entremeia sujeitos e sentidos em seus laços sociais. São nos espaços públicos, nas ruas, que as casas são construídas. Casas habitadas por famílias integradas por diferentes sujeitos. Famílias pelos quais o privado se instaura por meio do que é intrínseco a esta instituição especializada. Do ponto de vista da Análise de Discurso, a relação casa/rua, público/privado, “se coloca como um dos elementos organizadores por excelência do espaço urbano e das relações sociais que aí se dão” (ORLANDI, 2012, p. 199).

Sabemos que a vida privada só possui um sentido em relação à vida pública. O que define os limites e fronteiras entre ambas são as atividades da vida humana, as relações sociais entre sujeitos. Todavia, a distinção entre vida privada e pública não apresenta o mesmo sentido em todos os meios sociais e muitas vezes, essa delimitação de espaços entre esses dois âmbitos pode gerar violência simbólica e/ou física, pois, ainda que empiricamente, cada vez mais se tenta separar casa e rua por meio de muros, prisões, leis.

As relações no que tange às esferas pública e privada assumem papel importante para pensarmos o desenvolvimento do trabalho, uma vez que nosso objeto de estudo é composto por uma materialidade que tem circulado na *internet*, denominada “Cuidado para não bater”, relacionada ao Projeto de Lei 7.672/2010, que visa coibir pais e/ou responsáveis de impor qualquer tipo de castigo físico às crianças e adolescentes, reforçando o que já previa o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), desde 1990.

A “Lei da Palmada”, assim denominada pela mídia, teve a apresentação de seu Projeto inicial à Câmara dos Deputados em 2003 (PL 2.654/03), pela Deputada Maria do Rosário (PT-RS), hoje ministra da Secretaria de Direitos Humanos. Reformulado

mais tarde, especificamente, em 2010, pelo Poder Executivo (PL 7.672/2010) <sup>19</sup>, tal Projeto aguardava a leitura e a aprovação pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ) <sup>20</sup> para seguir ao Senado. Quatro anos mais tarde, em 2014, o Projeto de Lei tem sua aprovação rebatizada como “Lei Menino Bernardo”, em menção ao garoto gaúcho Bernardo Boldrini, de onze anos, cujo corpo foi encontrado no mês de abril, enterrado às margens de uma estrada em Frederico Westphalen (RS), sendo o pai e a madrasta suspeitos de terem participação na morte. Tal Projeto, agora sancionado lei, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos corporais ou de tratamento cruel ou degradante.

Analisar a relação lei e família implica considerar que ambos são espaços marcados por um elo de oposição, de tensão, mas, ao mesmo tempo e, paradoxalmente, pela complementaridade. A primeira, um instrumento da ordem do político, pertencente ao domínio público, iguala sujeitos sem considerar as relações peculiares existentes na esfera do privado, isto é, daquilo que é próprio dos sujeitos, da casa e, por consequência, da família. Sabemos que o Estado não possui um corpo físico. Concretiza-se nas normas e leis que são dotadas de ideologia. Cada dia mais o Estado têm interferido no que é intrínseco da família, inclusive ao que se refere à educação de crianças por aqueles que ocupam a posição sujeito de pais e ou responsáveis.

Isto posto, o público assume para nós, neste trabalho, o sentido de esfera do que é comum e de interesse a todos, mas também, o espaço de exercício do poder público-político. Por outro lado, a esfera privada assume o sentido de espaço da intimidade, do recôndito, da família.

Pensando discursivamente, essa distinção entre público e privado só se torna possível porque tem como base uma memória que a constituiu, por meio do

---

<sup>19</sup> Um novo texto de projeto de lei foi enviado à Câmara dos Deputados pelo [Poder Executivo](#) em [julho](#) de [2010](#), sendo designado como [Projeto de lei](#) - PL 7.672/2010. Após instalação de [Comissão Especial](#) para sua apreciação, foi nomeada como relatora a Deputada [Teresa Surita \(PMDB-RR\)](#), que apresentou texto substitutivo ao projeto inicial, aprovado pela [Comissão Especial](#), no dia 14 de dezembro de [2011](#).

<sup>20</sup> A aprovação do PL 7.672/2010 pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ) se deu no dia 21 de maio de 2014, sendo aprovada pelo Senado dia 04 de junho deste mesmo ano.

interdiscurso, e a oposição entre esses dois domínios exprimem especificidades na sua interpretação que devem ser observadas no funcionamento discursivo.

Antes de interpretar a relação entre lei e família, no entanto, cabe ao analista lembrar que as leis são criadas com o intuito de disciplinar a relação entre os sujeitos e funcionam neste espaço de exercício do poder público-político. Sob tal pretexto, estas vêm interferir direta e indiretamente naquilo que é privado, “derrubando” leis menores para fazer valer a lei maior, advinda do Estado, seja pela violência simbólica ou pela repressão, resultando no que Althusser (1985), em sua obra *Aparelhos Ideológicos de Estado* chamaria de *Aparelho Repressivo*. Nas palavras do autor, “o papel do *Aparelho Repressivo de Estado* consiste essencialmente, como aparelho repressivo, em garantir pela forma (física ou não) as condições políticas da reprodução das relações de produção” (1985, p. 74). Em outras palavras, tais aparelhos repressivos são instrumentos do Estado (polícia, forças armadas, leis) para que a disciplina não fuja ao seu controle e para que o sujeito continue a atuar passivamente conforme lhe é de interesse, agindo sempre como “bom sujeito”.

Por conseguinte, as leis também funcionam como espaço significante, lugar de jogos de sentidos, de ideologias, de discursividade, de formações ideológicas, que se materializam por meio das formações discursivas. Emprestada de Foucault e reformulada por Pêcheux, a noção de formação discursiva (FD) é entendida pelo segundo como a matriz dos sentidos, que determina o que pode/não pode e deve/não deve ser dito, a partir de uma posição numa dada conjuntura. Assim sendo, a uma dada formação discursiva (FD) sempre corresponde uma dada formação ideológica (FI), que produz seus efeitos no discurso, materializando-se nele, ou seja, as formações discursivas representam, no discurso, as formações ideológicas que lhes são correspondentes. Vale lembrar que, se as leis, instrumentos do Estado, também funcionam por meio da ideologia, podemos considerar que operam ainda como *Aparelho Ideológico de Estado (AIE)*, mesmo que secundariamente.

A família, por sua vez, possui leis próprias de convivência em seu âmbito privado, e para educar seus filhos, se faz valer destas leis intrínsecas, dotadas de carga ideológica, presentes na memória social. Logo, aqueles que ocupam a posição-sujeito de pai e/ou responsável, ao enunciarem suas regras e leis durante o processo educativo de

seus filhos, reproduzem inconscientemente outros discursos já-ditos, em outro lugar. São a esses já-ditos que Orlandi (2012) nomeia como memória discursiva ou interdiscurso: “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”.

Os sujeitos da cidade, todavia, são contornados por leis maiores, estabelecidas pelo Estado, com a autoridade de interferir no que pertence ao domínio do privado, à casa, à família. O Estado individualiza o sujeito por meio das instituições, dos discursos, influenciando-o ideologicamente a se identificar com os sentidos pertencentes à FD que lhe é de interesse. Assim, adentrando no que é de domínio privado (família) por meio do público (leis), o Estado individualiza os sujeitos estreitando as brechas que lhes permite se desidentificarem com os saberes referentes à FD jurídica, no qual as leis estão inscritas.

### **Produzindo sentidos**

O enunciado-imagem a seguir (texto-imagem 1) tem circulado no *site* da “Rede Não bata Eduque” e faz parte de uma campanha com o mesmo nome, lançada em todo Brasil. Composta hoje por mais de duzentos membros, entre pessoas físicas e jurídicas, a Rede tem como objetivo desenvolver ações de mobilização social e promover uma reflexão sobre o uso dos castigos físicos e humilhantes durante o processo de educação de sujeitos-criança/adolescente.

Os primeiros passos para a origem da “Rede Não Bata Eduque” se deu em 2005, quando instituições como [Promundo](#)<sup>21</sup>, [Fundação Xuxa Meneghel](#)<sup>22</sup>, **Frente**

---

<sup>21</sup> [Organização não governamental](#) brasileira, fundada em 1997, com o objetivo de promover a equidade de gêneros e o fim da violência, por meio de discussões concomitantes sobre [masculinidade](#) e feminilidade.

<sup>22</sup> [Instituição filantrópica](#), sem fins lucrativos, fundada em 1989, por [Xuxa Meneghel](#), visando atuar na defesa e na promoção dos direitos da criança e do adolescente, trabalhando para oferecer às crianças, jovens e famílias em situação de vulnerabilidade social, oportunidades de exercer plenamente seus direitos, desenvolver suas potencialidades e ter poder de decisão sobre as questões que as afetam diretamente.



**Parlamentar Mista de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes**<sup>23</sup> e a agência Comunicarte<sup>24</sup> se reuniram com a ONG *Save the Children*<sup>25</sup>- Suécia, para apoiar a tramitação e aprovação do Projeto de Lei pela Câmara dos Deputados. Tal encontro resultou na primeira articulação para a formação da “Rede Não Bata Eduque”.

Em 2010, uma pesquisa do Datafolha apontou que 75% das crianças e adolescentes no Brasil sofriam violência praticada por pais e responsáveis durante o processo educativo. Na busca por alterar esta realidade, surge a “Rede Não Bata Eduque”, com a missão de contribuir para o fim da prática de castigos físicos contra sujeitos criança, seja no meio familiar, escolar ou social.

De acordo com a Rede, embora a “palmada pedagógica”, seja para muitos simplesmente um instrumento corretivo ou preventivo, tem efeitos mais abrangentes. Essa designação, além de provocar o efeito de sentido de **naturalização e aceitação do uso da violência**, produz o efeito de que a força física pode ser utilizada para solucionar conflitos e diferenças, prejudicando as relações familiares e o desenvolvimento da criança como ser humano.

Para fins de análise, tomamos as imagens que acompanham os enunciados verbais de enunciados-imagem, tal como proposto por Venturini (2009, p. 39) que os define como “[...] uma estrutura interdiscursiva e se inscreve no intradiscorso pela repetição, que pelo efeito de memória, estabelece relação entre enunciados, construindo assim a textualidade”. Com relação ao verbal, dividimos os enunciados em sequências discursivas (SD), entendidas por Courtine (2009, p. 55), como “[...] sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase”.

---

<sup>23</sup> Grupo composto por membros do poder legislativo federal (deputados e senadores), com atuação unificada em função de interesses comuns referentes aos direitos humanos de crianças e adolescentes.

<sup>24</sup> Empresa de consultoria em comunicação e gestão socioambiental voltada à criação, planejamento, implementação, supervisão e avaliação de projetos desenvolvidos por organizações privadas, governamentais, da sociedade civil ou de cooperação internacional.

<sup>25</sup> Organização não governamental em defesa dos direitos da criança no mundo, ativa desde 1919, que se dedica tanto a prestar ajuda humanitária de urgência como o desenvolvimento em longo prazo, por meio do apadrinhamento de crianças. A secretaria da organização, em Londres, lidera e coordena os 28 escritórios nacionais que compõem a Aliança Internacional *Save the Children*, que atua em mais de 120 países em favor das crianças do seu país, mas também em escala internacional.

## Texto-imagem 1



Fonte: Site da Rede Não Bata Eduque (Disponível em <http://www.naobataeduque.org.br/participe/campanha> Acesso em: 20/05/2014)

Na materialidade em questão, se entrecruzam discursos de diferentes campos do saber. No canto superior esquerdo, em tamanho menor, o enunciado-imagem inscreve o discurso na Formação Discursiva (FD) da violência, ainda que simbólica, pois ressoam sentidos relacionados aos maus tratos sofridos pelo sujeito-criança/adolescente dentro do próprio lar. Como visto anteriormente, o costume de utilizar castigos físicos como forma de educação é uma prática secular, uma vez que esse sujeito, ao longo do tempo, sempre foi visto como inferiorizado e considerado incapaz.

Já o enunciado-imagem dos sujeitos mãe e filho, ao qual é dada maior visibilidade, aponta para a educação do sujeito criança-adolescente por meio do diálogo, inscrevendo o discurso na FD da psicologia, que defende que esse sujeito, uma vez vítima da violência, poderá apresentar determinados comportamentos como, por exemplo, chorar demasiadamente e sem motivo aparente, apresentar comportamento agressivo repentino, demorar para andar ou falar, se recusar ou sentir maior necessidade de estar próximo da mãe ou do pai, somente para citar alguns.

Contudo, como os limites entre uma FD e outra são porosos, ressoam também sentidos provenientes do discurso jurídico, mais especificamente aqueles que se referem à Lei Menino Bernardo, que defende a educação por meio do diálogo e não da agressão. Esses sentidos retornam no fio do discurso pelo trabalho da memória discursiva, tanto pela linguagem verbal quanto pela não verbal, uma vez que a imagem também significa na linearidade.

Pêcheux assinala que assim como não há possibilidade de tudo ser dito na língua, também na imagem, há algo a que não temos acesso, ou seja, há algo “invisível”, mas que também a constitui. Dizendo de outro modo, assim como o verbal, o não-verbal significa porque aponta para outras imagens que já foram vistas antes, em outro lugar, sustentando-o. Isso ocorre porque é o interdiscurso ou a memória discursiva que disponibiliza dizeres, e nesse caso, imagens, que “[...] afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2002, p. 31).

De acordo com a mesma autora, só há sentido, porque o sujeito está sempre significando: “[...] com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção à ‘interpretação’: tudo tem de fazer sentido (qualquer que seja ele). O homem está irremediavelmente constituído pela sua relação com o simbólico” (ORLANDI, 2002, p. 31-32, grifo da autora).

Contudo, afetado pela ideologia – elemento constitutivo da prática discursiva – e pela ilusão de que é a origem do discurso, o sujeito toma o sentido como evidente, transparente, apagando o seu caráter material, que consiste, segundo Pêcheux, na dependência constitutiva com “o todo complexo das formações ideológicas” (PÊCHEUX, 1997a, p. 160). Isso significa que o sentido deriva da inscrição do sujeito em uma formação discursiva e não em outra.

Além disso, muitas vezes, os mecanismos de análise tomam o verbal em detrimento do não verbal e revelam um efeito ideológico de apagamento, que se produz entre esses diferentes sistemas significantes, dando sustentação ao “mito” de que a linguagem só pode ser entendida como instrumento de comunicação, o que leva, por um lado, a estabelecer uma relação biunívoca entre um objeto determinado (verbal e não verbal) e o seu sentido e, por outro, a trabalhar não com a materialidade significativa de

cada linguagem em si mesma, mas com a tradução do não verbal em verbal, mascarando as diferenças, a especificidade de cada uma das formas da linguagem. (ORLANDI, 2002, p.32).

Segundo Fernandes (2010, p. 65), não há “[...] como falar em leitura do não verbal sem colocar em cena o papel da memória discursiva, do interdiscurso. É ela que uma vez acionada, permite dar sentido àquilo que os nossos olhos veem, sem que, no entanto, seja preciso traduzir em palavras”. Ou seja, a leitura da imagem, assim como a leitura do verbal, pressupõe a relação com a história e com o sujeito.

Na materialidade selecionada, a cor predominante é o verde, ressoando o discurso ecológico, que na nossa formação social constitui um discurso institucionalizado e homogeneizante e está relacionado à vitalidade, logo, ao crescimento sadio. Trata-se de pensar, então, que o discurso contra a violência na educação do sujeito-criança/adolescente também torna-se consensual na medida em que não é politicamente correto ser contra ele.

Esse sentido é reforçado pelo enunciado-imagem de uma mulher e um menino, que ressoa, pela memória, os lugares de mãe e filho no interior da estrutura familiar, e que são representados de formas diferentes na materialidade selecionada. O primeiro enunciado-imagem faz retornar, como efeito de sentido, a ira do sujeito-mãe, que levanta a mão esquerda para, supostamente, agredir o filho, fazendo retornar, no eixo da formulação, pelo trabalho da memória discursiva, sentidos relacionados à prática de castigos físicos a que foi submetido o sujeito-criança/adolescente. Paradoxalmente, o enunciado-imagem maior, e cuja visibilidade é maior, os mesmos sujeitos são representados com uma expressão fisionômica de alegria e o foco agora é o sorriso e o olhar de ambos se entrecruzando.

Discursivamente, um dos efeitos de sentido que esse enunciado-imagem produz é o de que a educação pelo diálogo pode gerar uma relação de maior cumplicidade entre pais e filhos, diferentemente daquela pautada na violência, que pode acarretar bloqueios e traumas no sujeito-criança/adolescente. Esse efeito de sentido é reforçado pelos balões de fala em branco, comuns em tirinhas e quadrinhos, que pela memória discursiva, faz reverberar, no eixo da formulação, sentidos relacionados à educação pelo diálogo.

Nessa mesma esteira, ao fundo da materialidade, há uma imagem de uma palma da mão, proveniente do domínio do trânsito, que produz o efeito de “pare”, apontando para sentidos relacionados à proibição, aos maus tratos e agressões físicas, contra o sujeito-criança/adolescente. A mão, que sinaliza para o efeito de “pare”, na cor branca, produz o efeito de sentido de paz, de ausência de conflitos.

SD1: Não bata. Eduque.

Essa SD reforça os sentidos produzidos, no fio do discurso, pelo não verbal, e que sinalizam para a violência contra o sujeito-criança/adolescente, pois como se sabe, historicamente, por ocupar o lugar de “adulto em miniatura”, dele era exigido uma conduta similar. Assim sendo, quando esse sujeito se distanciava dos padrões de comportamento impostos pela família, era “punido” dentre outras formas, com “varas de marmelo”, “chineladas” ou então encaminhada para o “cantinho do pensamento”, para “pensar” no que havia feito.

A questão da utilização ou não de castigos físicos na educação do sujeito criança-adolescente não é nova e sempre esteve presente no cotidiano familiar, estando, portanto, restrita até a bem pouco tempo, ao domínio da casa, do privado e só recentemente passou a fazer parte da preocupação do Estado e de outras instituições que defendem os direitos desse sujeito.

Além disso, o enunciado “Eduque” ecoa efeitos de sentido apontando para as diferenças entre “bater”, que ressoa a imposição de castigos físicos, e “educar”, que se inscreve nas FDs da pedagogia, da psicologia e do direito. Além disso, os verbos no imperativo sinalizam para o discurso autoritário<sup>26</sup>, isto é, “[...] aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação

---

<sup>26</sup> Orlandi (2012, p.86), no funcionamento do discurso distingue discurso autoritário, discurso polêmico e discurso lúdico. O primeiro já o tomamos em nosso trabalho. O segundo refere-se àquele em que a polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa pelos sentidos. O último, de acordo com a autora, corresponde àquele em que a polissemia está aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente não regulando sua relação com os sentidos.

com o interlocutor”, conforme Orlandi (2012, p. 86). Não há brechas para a polissemia, isto é, para outros possíveis sentidos, ratificando o discurso da não-agressão.

De acordo com a teoria na qual nos ancoramos, nos discursos funcionam relações de forças, o que equivale a dizer que aquilo que o sujeito diz é determinado pela posição que ele ocupa dentro de uma dada FD. Na relação familiar, predomina o discurso autoritário, haja vista que os discursos produzidos por aqueles que ocupam o lugar de pais não deixam espaço para a contestação e para o sentido outro, pois eles ocupam uma posição hierarquicamente superior dentro da instituição família. Ao sujeito-criança/adolescente não é dada outra possibilidade a não ser obedecer e tomar como verdade tudo aquilo que lhe é dito.

A SD1 atualiza discursos sobre a educação sem violência e sobre a diferença entre bater e educar. Produz-se, assim, uma diferente formulação para um dizer já sedimentado, ou nos termos de Orlandi (2012, p. 36), “em todo dizer há algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória”.

Estabelece-se nessa SD uma relação de força agora não mais entre sujeitos-pais e sujeito-criança/adolescente, mas entre a Rede, que reproduz os discursos do Estado e a família, a quem é ordenado educar sem bater, não abrindo espaço para a escolha sobre como educá-los, apagando, desse modo, o político dessas relações.

No eixo da formulação, isto é, no intradiscurso, por meio da terceira sequência discursiva (SD3), “Educar sem bater dá certo”, ecoam sentidos inscritos no domínio da psicologia, visto que Skinner<sup>27</sup> (1976), já na década de 1950, mostrava-se contrário ao uso da punição corporal para ensinar comportamentos adequados ao sujeito-criança/adolescente. De acordo com esse campo do saber, apesar de a punição corporal produzir “efeito imediato”, desencadeia efeitos nocivos, tais como emoções relacionadas à raiva, ao medo e aos comportamentos de esquiva pelo sujeito-agressor.

---

<sup>27</sup>Burrhus Frederic Skinner foi um autor e psicólogo americano, que conduziu trabalhos pioneiros em psicologia experimental. Foi o proponente do Behaviorismo Radical, abordagem que busca entender o comportamento em função das inter-relações entre a filogenética, o ambiente (cultura) e a história de vida do indivíduo.

A FD, como já sabido, determina o que pode/não pode e deve/não deve ser dito, a partir de uma posição numa dada conjuntura, podendo abranger mais de uma posição ideológica, visto que suas fronteiras são porosas. Assim, levando em consideração a porosidade das FDs, podemos dizer que na materialidade em questão há o entrecruzamento de saberes de FDs diferentes, como os da Psicologia e da Pedagogia. Conforme Indursky (2008, p. 11, grifo da autora), a “[...] noção de formação discursiva corresponde a um domínio do saber, constituído de enunciados discursivos que representam um modo de relacionar-se com a ideologia vigente, regulando ‘o que pode e deve ser dito’”. Logo, o funcionamento do sujeito no discurso pode ser estabelecido pela sua inscrição em uma ou mais FDs que determinam aquilo que ele pode dizer e aquilo que deve calar.

Cabe ressaltar também que, conforme Pêcheux (1997a), o lugar do sujeito não é vazio, mas preenchido por aquilo que ele denomina de forma-sujeito de uma determinada FD. É, portanto, pela forma-sujeito que o sujeito do discurso se inscreve em uma determinada FD, com a qual ele se identifica, desidentifica ou se contra-identifica. É esse movimento do sujeito que permite que uma palavra ou enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” (PÊCHEUX, 1997a, p. 160, grifo do autor). Para ele, o sentido das palavras é determinado pela formação discursiva na qual está inserido, o que significa que elas não possuem um sentido próprio, único. Assim, o sujeito é constituído pela sua submissão a uma determinada FD e a seus dizeres. Conforme o fundador da AD, “[...] as palavras, expressões ou proposições, etc., [...] *mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem” (PÊCHEUX, 1997a, p. 160, grifos do autor).

### **Considerações provisórias**

As leis, instrumentos de ordem pública, servem para regular a sociedade. São elas que definem os direitos e deveres de um cidadão, garantindo uma convivência harmoniosa. No entanto, ao vigorar, desconsideram as regras próprias das instituições privadas. Estas funcionam primeiramente como Aparelhos repressores de Estado

utilizados para manter a “ordem” e secundariamente como Aparelhos ideológicos de Estado por serem dotados de carga ideológica.

Cada família é um pequeno Estado, com um “chefe” responsável pelas leis e pelas sanções que impõem. Algumas são mais duras na imposição e uso das regras, outras menos. Afinal, expor o sujeito-criança à violência, inclusive física, faz parte da tradição patriarcal repressora. Dessa forma, a família, que pertence ao domínio do privado, ainda que de modo inconsciente, está subordinada às leis impostas pelo Estado, que regula, inclusive, o que lhe é intrínseco, gerando conflitos e discussões. Ou seja, é afetada por discursos que provém de diferentes campos do saber e que retornam sob o efeito do “novo”.

Do ponto de vista discursivo, entendemos que um discurso está sempre relacionado a outros, já realizados, imaginados ou ainda possíveis para se constituir. Tanto o verbal como o não-verbal, no funcionamento do discurso, embora estejam sustentados em outros dizeres, estão no devir da inscrição de novas significações. Há, portanto, o entrecruzamento da memória e da atualidade, isto é, um jogo entre o “mesmo” e o “diferente”.

### **Referências bibliográficas**

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: Nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado*. 2. ed. Trad. Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

COURTINE, Jean Jacques. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

DIAS, Cristiane Pereira. *A discursividade da rede (de sentidos): a sala de bate-papo hiv /.* 2004. 176 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Doutorado em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.



ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 10 ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

\_\_\_\_\_. *Cidade dos Sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. *As formas do silêncio: no movimento dos sentido*. Campinas, SP: Unicamp, 2002.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1997a.

\_\_\_\_\_. FUCHS, Catherine. A Propósito da Análise Automática Do Discurso: Atualização Perspectivas (1975). IN: GADET, F.; HAK, T. *Por uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1997b.

PERROT, Michelle. Introdução ao capítulo Os Atores. In: *História da Vida Privada 4*, Coleção organizada por Philippe Ariès e Georges Duby. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

VENTURINI, Maria Cleci. Leitura de um espaço urbano: subjetividade e poder das palavras. *Revista Desenredo*, Passo Fundo, v. 5, n. 2, 2009.

## **Simpósio 9**

### **A CONCEPÇÃO DIALÓGICA EM PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR**

Adail Ubirajara Sobral (PUCRS)

Maria da Glória Corrêa di Fanti (PUCRS)

A concepção dialógica de linguagem apresenta princípios e parâmetros próprios. Não obstante, suas especificidades não a tornam menos passível de propiciar, de variadas maneiras, interfaces, diálogos e integrações com outras abordagens. Esses diálogos vêm se acentuando nos últimos anos (como em trabalhos de Di Fanti e Sobral, entre outros), principalmente a partir de motivações práticas, advindas dos objetos estudados, mas também devido a questões e necessidades teóricas. Este simpósio se propõe a reunir trabalhos, de caráter prático e teórico, que sejam fundamentados na teoria dialógica desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, Volochinov e Medvedev ou estabeleçam alguma interface dela com outras abordagens compatíveis ou que o trabalho acadêmico tenha tornado compatível em algum aspecto.

# **BIVOCALIZAÇÃO DA PALAVRA ALHEIA NO CULTO TELEVISIVO *SHOW DA FÉ*: ABORDAGEM DIALÓGICA DO DISCURSO**

Kelli da Rosa Ribeiro

(Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS – CNPq)

## **Introdução**

Neste artigo, levantamos reflexões teóricas de uma pesquisa em andamento que pretende analisar a relação de tensão instaurada no processo de bivocalização da palavra divina, transmitida no discurso religioso do programa *Show da fé*, da Igreja Internacional da Graça de Deus, atentando para os aspectos verbais e não-verbais, valorativos e sócio-históricos envolvidos no processo. Como fundamentação teórica para as discussões desenvolvidas nesta pesquisa, recorreremos às concepções filosóficas de M. Bakhtin e seu Círculo, focalizando-se os conceitos de entonação, gêneros do discurso, enunciado, signo ideológico, palavra, bivocalidade e plurivocalidade. Além disso, como esta pesquisa tem o objetivo de analisar os aspectos sócio-históricos envolvidos no processo de transmissão da palavra divina no culto televisivo, é necessário recorrer a pressupostos filosóficos que tratem da pós-modernidade, do sujeito pós-moderno, do Mercado e do consumo, desenvolvidos pelo filósofo Dany-Robert Dufour.

Desse modo, entendemos que o discurso bíblico transmitido em culto das igrejas em geral que usam como principal suporte a bíblia, se constitui basicamente de um processo de bivocalização, ou seja, trata-se de um discurso que possui duas vozes que estão “dialogicamente relacionadas, como se conhecem uma à outra” e se fundem num só discurso, tendo-se não só duas vozes, mas também “dois sentidos, duas expressões” (BAKHTIN, 2010, p. 127). Nesse processo, acreditamos que diversas questões sócio-históricas entram em jogo e as refrações dessa palavra transmitida são apreendidas de inúmeras formas pelo outro.

Isso acontece porque a palavra, na visão bakhtiniana, é enunciada por um sujeito sempre situado no tempo e no espaço, envolto numa situação contextual e esse sujeito mobiliza a palavra sempre projetando outrem, de quem espera uma resposta ativa e responsiva. Nesse sentido, a palavra é tomada pelo Círculo de Bakhtin como um signo

ideológico, o qual é enunciado num contexto dialógico, permeado de valorações, trazendo consigo inevitavelmente aspectos não verbais dessa interação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 36).

Assim, partindo-se da ideia de que vivemos, no contexto atual, em uma sociedade dita pós-moderna, perceberemos que o discurso do culto televisivo neopentecostal apoia-se, sobretudo, na promoção da fé, a qual é o principal meio de se alcançar qualquer benesse divina. Essa fé, segundo o discurso neopentecostal, o fiel encontra e a adquire somente frequentando a “casa de Deus”, ou seja, frequentando a igreja e mais: precisa-se contribuir para que essa casa se mantenha. Dessa maneira, não é difícil notar o constante pedido de dinheiro em plena rede nacional e em horário nobre sob as promessas de uma vida financeira abençoada, uma saúde perfeita, um lar feliz, etc.

O discurso bíblico é transmitido não só com o propósito de promover a resolução dos problemas do fiel, mas também tal discurso é transmitido, mesmo que não esteja explicitado no discurso, com o objetivo de promover cada vez mais aberturas de novos templos. A abertura de novas igrejas aumenta o lucro dessas instituições. O fiel, então está inserido numa sociedade em que as relações sociais estão cada vez mais numa base mercadológica de trocas que desembocam numa excessiva individualidade. Esse sujeito fica extasiado frente à apoteose e à espetacularização do Mercado que, segundo Dufour (2008, p. 90), se configura na pós-modernidade como um novo deus que “se desenrola sempre no presente”, sendo apenas um “puro espaço de troca generalizada”, no qual fluxos de energia, dinheiro, inteligências, mercadorias “se cruzam, se conectam e se desconectam”.

Acaba fazendo parte da apoteose do Mercado, o discurso bíblico mediatizado pela igreja, o qual promete sem fronteiras uma vida perfeita que pode ser comprada pelo fiel, fazendo emergir um diálogo social com vozes de consumo que propagam ideais estereotipados de felicidade e bem-estar tanto no âmbito individual, quanto na sociedade em diferentes esferas. Para desenvolvermos tais discussões, dividimos este artigo em dois momentos seguidos das considerações finais. No primeiro momento, apresentamos o estudo teórico da pesquisa, feito a partir da leitura das obras do Círculo de Bakhtin, as quais apresentam importante contribuição para as reflexões sobre a

transmissão/recepção da palavra do outro. No segundo momento, desenvolvemos as primeiras discussões a respeito do discurso neopentecostal<sup>28</sup>, observando sua circulação e recepção na esfera midiática e religiosa no contexto social pós-moderno.

## **Teoria Dialógica do Discurso**

Abrimos as discussões dessa seção com as reflexões de Faraco (2009) a respeito de três temas centrais que perpassam a obra bakhtiniana. Conforme o autor, a primeira temática refere-se à “questão da unicidade e eventicidade do Ser” que foi elaborado de maneira mais intensa, pela primeira vez, em *Para uma filosofia do ato*. A segunda refere-se à questão “da contraposição *eu/outro*<sup>29</sup>” e por fim a terceira temática é o “componente axiológico intrínseco ao existir humano”. Os dois últimos temas foram desenvolvidos com profundidade, pela primeira vez, no ensaio *O autor e o herói na atividade estética* (FARACO, 2009, p. 18).

Tanto a contraposição eu/outro, quanto o componente axiológico estão na constituição da própria linguagem, a qual é para o Círculo, essencialmente dialógica. Bakhtin (2010b, p. 211) afirma que na língua em sua integridade viva ocorrem diversas relações dialógicas entre discursos, vozes sociais e no interior do próprio discurso. Desse modo, “a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam”, estando impregnada dessas relações que podem ser de concordância, discordância, aproximação, distanciamento, etc. Tais relações ultrapassam o que Bakhtin chama de relações lógicas ou “concreto-semânticas”, que acontecem entre os elementos repetíveis da língua. As relações lógicas, portanto devem “personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos”, para que então surjam relações dialógicas (BAKHTIN, 2010b, p. 211).

---

<sup>28</sup> Designação provisória do gênero em estudo.

<sup>29</sup> Grifo do autor.

Compreendemos que tais questões levantadas pelo Círculo possuem importante estreiteza com a linguagem, com os sujeitos e, sobretudo com a vida. Assim, na palavra em uso podemos observar a presença indispensável do par eu/outro que se constitui no processo dialógico de interação verbal. Conforme Bakhtin/Volochinov (2006, p. 117), a palavra comporta simultaneamente “duas faces”, ou seja, ela “procede de alguém” e se “dirige para alguém”. Por meio da palavra, que é considerada um signo ideológico, o eu se define em relação ao outro e “em relação à coletividade”. Por isso, ressalta Bakhtin (2006, p. 117) que a palavra não pertence só ao locutor ou só ao ouvinte, uma vez que ela “se situa numa zona fronteira” entre os dois pares da interação verbal (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 117).

O signo ideológico, portanto, é envolto de relações contextuais e marcado historicamente, isto é, seu sentido não depende somente das consciências do eu e do outro, mas do complexo jogo de reflexos e refrações que se estabelece no processo de interação. Segundo Bakhtin/Volochinov (2006, p. 47), o ser, isto é, tanto o eu (locutor), quanto o outro (interlocutor) se reflete e também se refrata, por meio do signo ideológico. Na realidade, o signo ideológico é um elemento sócio-cultural capaz de refletir e refratar não só esse “ser” que mobiliza a linguagem, mas também os signos ideológicos refletem e refratam sentidos do contexto da enunciação. Ou seja, unidos no processo discursivo o ser ou os seres e aspectos não verbais da situação, fazem com a palavra e/ou o signo ideológico não tenham somente uma significação, mas vários sentidos a cada vez que são mobilizados.

Uma das grandes preocupações que perpassam o pensamento bakhtiniano a respeito da linguagem é o problema da significação na linguística. Para tanto, é traçado um caminho teórico-filosófico que busca compreender como acontece a interrelação entre forma e sentido na linguagem. Bakhtin/Volochinov (2006, p. 133), então, inicia as reflexões a respeito desta problemática fazendo uma distinção metodológica entre significação e tema na língua. Frisamos o caráter metodológico da distinção, tendo em vista que na enunciação concreta as duas categorias acontecem sem que seja estabelecida uma fronteira precisa entre elas.

Assim, nessa distinção entre significação e tema verificamos um ponto de tensão, essencialmente, dialógico entre forma linguística e seu uso em contextos. Essa

tensão é indicativa de que o sentido não é reduzido a uma análise contextual, uma vez que há o reconhecimento de um aparato técnico que concorre para a efetivação do enunciado. Desse modo, o tema é o “sentido da enunciação concreta” que acontece sob condições sócio-históricas definidas (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 134).

O tema é ligado à situação social, sendo um elemento não-reiterável, irrepetível, que não pode ser segmentado em unidades. Por ser intrinsecamente ligado ao contexto social que envolve os diversos usos da linguagem, o tema é tratado como sistema dinâmico de signos que reflete e refrata a multiplicidade de sentidos que pode se obter de um enunciado. Aliás, ressalta Bakhtin/Volochinov (2006, p. 135) que justamente a pluralidade de significações “é o índice que faz de uma palavra uma palavra”.

Já a significação, nessa perspectiva teórica, corresponde aos elementos reiteráveis e abstratos da língua que são convencionados pela comunidade linguística. Bakhtin/Volochinov (2006, p. 134) salienta que a significação é o “aparato técnico” da enunciação. Tal aparato é apenas um potencial, ou seja, uma possibilidade de significação no interior de um dado tema. Tratando dessa maneira as propriedades da palavra em uso, percebemos que as reflexões discutidas por Bakhtin/Volochinov pretendem chegar a um ponto: existe algo mais complexo subjacente à estrutura linguística abstrata, ou seja, existe algo que dá vida a essa estrutura.

Com efeito, o tema da enunciação é “determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição”, ou seja, as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações, mas também e, sobretudo pelos elementos não-verbais da situação social que engendra a comunicação. Observamos, então, que o tema assume a função de atribuir sentido às palavras que outrora eram apenas formas em potencial, desprovidas de sentido entre os falantes. Porém, o uso depende necessariamente da situação contextual do sujeito que mobiliza as formas da língua em seu discurso, para enunciar suas posições, seus desejos, enfim suas ideias (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 133).

Como a enunciação é um processo complexo e dinâmico, as formas linguísticas são envolvidas pela entonação do falante sob uma determinada situação, inscrita num

determinado gênero, com um arsenal de valores sociais se entrecruzando continuamente em tal processo. Nesse sentido, Bakhtin/Volochinov (2006, p. 140) alerta que toda a enunciação se constrói tendo como base uma “orientação apreciativa”. Assim, na enunciação viva e concreta cada elemento do discurso possui “ao mesmo tempo um sentido e uma apreciação”. Percebemos, assim, uma evidente “tríade” de propriedades da palavra em uso: significação (elementos formais da língua), tema (sentido de uma enunciação concreta) e entonação/acento apreciativo (posição tomada pelo sujeito que enuncia).

Outra questão associada ao problema da significação na linguística é a compreensão. Nesse contexto, podemos afirmar que somente o tema é passível de ser compreendido. E tal compreensão ocorre de maneira ativa na interação entre locutor e interlocutor. Aliás, a orientação apreciativa faz parte do próprio processo de compreensão da enunciação do outro. Bakhtin/Volochinov (2006, p. 137) afirma que o ato de compreender “a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela”. E nessa orientação para um novo contexto surge um novo tema, um novo sentido, sempre avaliado e atualizado pela entonação do sujeito. Tomando a palavra nessa direção, Bakhtin/Volochinov (2006, p. 137) salienta que compreender é opor “à palavra do locutor uma contrapalavra”, ou seja, a nova palavra (a contrapalavra) traz consigo alguns aspectos: o aspecto da enunciação proferida (a palavra do locutor), o aspecto da significação do aparato técnico da palavra e, por fim, o aspecto do novo sentido, da nova apreciação, resultante do processo de compreensão.

Desse modo, compreendemos que o sentido, tal como é postulado na obra bakhtiniana, não reside somente na forma linguística abstrata ou somente no tema da enunciação, ou ainda somente nas “almas” do locutor e do interlocutor. O sentido reside, justamente, na interação entre locutor e interlocutor que se viabilizou por meio das palavras engendradas em um contexto concreto de comunicação social. Uma comparação muito pertinente para exemplificar essa reflexão é mobilizada em *Marxismo e filosofia da linguagem*: o sentido seria como uma faísca elétrica que só é produzida no momento em que se contatam dois pólos opostos.

Assim, ignorar o tema e todos os seus aspectos como compreensão ativa, entonação dos parceiros de comunicação e focalizar a análise nos elementos abstratos da



língua é como “se quisesse acender uma lâmpada depois de ter cortado a corrente”. A corrente mencionada é o efeito da relação entre o contexto extra-verbal que envolve a enunciação e os sujeitos que participam ativamente da interação verbal. Somente essa corrente da “comunicação verbal” dá vida à palavra, fornecendo-lhe a “luz de sua significação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 137).

As valorações sociais estão na parte constitutiva do tema da palavra, tanto que Bakhtin/Volochinov chega a afirmar que “sem acento apreciativo não há palavra”. Assim, as palavras, os signos ideológicos só adquirem sentido no contexto em se tenha uma apreciação social de valoração. A valoração acontece em duas dimensões intrinsecamente vinculadas: a valoração individual de locutores e interlocutores está encadeada com as valorações sociais circundantes. Isso acontece porque a palavra é parte de uma realidade social. Conforme explica Medviédev (2012, p. 185), é a “entonação expressiva que dá cor à palavra do enunciado”, refletindo sua singularidade sócio-histórica.

Assim, compreendemos que a avaliação social é parte essencial do processo de refração de sentidos no signo ideológico. Medviédev (2012, p. 190) afirma que a entonação “leva-nos além dos limites do enunciado para outra realidade”, ou seja, “a palavra é apenas um apêndice de outra presença”. Isto significa dizer que as palavras estão necessariamente ligadas ao contexto e aos julgamentos de valor como se fossem apêndices dessa realidade social. Cortando-se a palavra da sua realidade concreta, corre-se o risco de isolar seu sentido e reduzi-lo à significação de formas abstratas. É nesse sentido que Volochinov/Bakhtin (2011, p. 165) ressalta que se a enunciação for arrancada “do chão real que a alimenta”, perde-se o acesso de “compreensão tanto de sua forma quanto de seu sentido”, restando apenas a “moldura linguística abstrata”.

Entendemos que esse chão real abarca o contexto de produção, recepção e circulação do enunciado, o qual está impregnado de diversas entonações que mantêm entre si relações de pura tensão. Por meio dessa tensão, podemos vislumbrar a própria natureza do enunciado que vive num contínuo elo da comunicação social. Segundo Bakhtin (2003, p. 297), os enunciados não são “indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos”, ou seja, os enunciados não vivem isoladamente na comunicação, uma vez que os seus sentidos dependem dos ecos e ressonâncias de outros enunciados, os

quais estão ligados “pela identidade da esfera de comunicação discursiva”. Por isso, Bakhtin (2003, p. 297) ressalta que cada enunciado é uma resposta a outros enunciados que se engendram na mesma esfera da atividade humana.

Assim, no enunciado há um complexo jogo de claro e escuro. Ele pode ser aclarado de um lado pela nova acentuação que lhe é atribuída e por outro lado pode ser obscurecido com as diversas opiniões sociais dirigidas ao objeto do discurso. Quando o locutor enuncia suas ideias, valores e posições num determinado enunciado, o objeto do seu discurso já se encontra “desacreditado e contestado”. Nesse contexto, o enunciado se encontra no emaranhado de diversas vozes sociais, ou seja, o enunciado nasce e circula num meio plurilíngue, plurivocal (BAKHTIN, 2010, p. 86).

Tais vozes são históricas, ideológicas e revelam as diferentes posições que circundam um discurso. Em todo o discurso percebe-se um meio flexível em pelo menos duas dimensões: entre o discurso e o objeto e entre o locutor e o objeto. O meio flexível existente entre esses elementos é formado por uma “massa de discursos” de outrem que orientam uma apreciação sobre o objeto. É nesse processo de mútua interação entre locutor, objeto e discursos de outrem que o discurso se individualiza e se elabora estilisticamente (BAKHTIN, 2010, p. 86).

Além da plurivocidade constitutiva do enunciado, também podemos observar em alguns enunciados um processo de bivocalidade. O discurso bivocal, segundo Bakhtin,

é o discurso de outrem na linguagem de outrem, que serve para refratar a expressão das intenções do autor. A palavra desse discurso é uma palavra bivocal especial. Ela serve simultaneamente a dois locutores e exprime ao mesmo tempo duas intenções diferentes: a intenção direta do personagem que fala e a intenção refrangida do autor. Nesse discurso há duas vozes, dois sentidos, duas expressões. Ademais, essas duas vozes estão dialogicamente correlacionadas, como se conhecem uma à outra [...] (BAKHTIN, 2010, p. 127).

Torna-se evidente por meio da leitura deste trecho que a bivocalidade é um processo de transmissão de discurso do outro. É um meio de fusão de duas vozes dialogicamente marcadas. É nesse sentido que Bakhtin (2010, p. 127) mostra que o

discurso bivocal “sempre é internamente dialogizado”. Assim, percebemos que a bivocalização do discurso de outrem acontece em pelo menos dois níveis dialógicos: primeiro há o encontro entre a voz do locutor e a voz do outro que está sendo transmitida; depois há o encontro das duas vozes fundidas num só discurso com as diversas vozes sociais que avaliam o objeto do discurso. Isso acontece por causa do complexo jogo plurilíngue de vozes e avaliações que ocorrem nas esferas discursivas e nos variados gêneros do discurso. Entendemos, portanto que também no processo de bivocalidade do discurso há em sua constituição a plurivocalidade de vozes que também acentuam o objeto do discurso.

É importante destacar que a bivocalização pode ser mais ou menos aparente dependendo do gênero discursivo mobilizado. Os enunciados se organizam em função de formas de comunicação social, as quais na obra bakhtiniana são denominadas de gêneros do discurso. Segundo Bahktin (2003, p. 262), os gêneros discursivos são “tipos relativamente estáveis de enunciados” que engendram em diversos campos da atividade humana na sociedade. Cada gênero, considerando suas especificidades, se constitui de três elementos: forma composicional, estilo e conteúdo temático, isto é, os gêneros possuem uma estrutura repetível que tem relativa estabilidade em função da individualização que o locutor lhe atribui a cada nova interação verbal.

Os gêneros têm vínculos imediatos com a vida concreta dos sujeitos. É por meio dessas formas com certa estabilidade que a comunicação se possibilita na sociedade. Bakhtin (2003, p. 265) afirma que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos”, ou seja, a língua integra a vida e vice-versa por meio dos enunciados realizados em gêneros discursivos. Medviédev (2012, p. 200) reforça essa ideia quando argumenta que a “realidade do gênero é a realidade social de sua realização no processo de comunicação social”, funcionando como um “conjunto de meios de orientação coletiva na realidade”. Assim, essa orientação faz com que os sujeitos compreendam novos aspectos dessa realidade social (MEDVIÉDEV, 2012, p. 200).

Por ser ligado intrinsecamente à vida e às atividades sociais dos mais diversos tipos, o estilo torna-se parte fundamental nesses processos de relativa estabilidade do gênero e orientação para a realidade social. Faraco (2009, p. 137) explica que o Círculo

de Bakhtin em diversas obras refere-se ao estilo do locutor como um elemento que se constrói a partir de um julgamento social de valor, isto é, “as seleções e escolhas são primordialmente tomadas de posição axiológicas frente à realidade linguística”, considerando uma gama de vozes sociais que avaliam um mesmo objeto. Percebemos, desse modo, a relação sempre tensa do que é dado (forma com relativa estabilidade do gênero) com o novo ((re)significação axiológica do estilo do locutor) postulada pelas reflexões bakhtinianas.

Na próxima seção, desenvolvemos uma discussão sobre a constituição da bivocalidade no discurso do gênero culto televisivo neopentecostal, levando em consideração que o discurso bivocal está intimamente ligado ao gênero discursivo que o engendra. Assim, entendemos que o gênero em estudo nesta pesquisa, ainda em andamento, é um meio bastante propício ao aparecimento da bivocalização, uma vez que a palavra do pastor precisa ser legitimada perante aos fieis, por meio de uma palavra bíblica (dogmática) de autoridade.

### **O discurso religioso na pós-modernidade: considerações preliminares sobre o gênero culto televisivo neopentecostal**

Investigar o enunciado concreto do culto televisivo da Igreja Internacional da Graça de Deus, considerando suas relações com a mídia e a pós-modernidade, possibilita-nos visualizar como a vida e a linguagem se constituem e integram as diversas interações com a cultura de uma sociedade. Segundo Bakhtin (2003, p. 265), pesquisar um enunciado ou discurso desvinculado do gênero discursivo que o engendra e da esfera na qual circula esse gênero, pode ter algumas consequências que podem prejudicar o entendimento dos sentidos desse enunciado.

Conforme o pensador russo, tal investigação redundará em “formalismo e em uma abstração exagerada”, perdendo-se toda a historicidade do objeto. Assim, desvincular o enunciado do seu contexto sócio-histórico faz com que se debilitem as “relações da língua com a vida”. O autor ressalta, então, que a “língua passa a integrar a

vida através de enunciados concretos”, sendo oriundos das mais variadas esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2003, p. 265).

Nesse contexto, consideramos que, uma das esferas mais presentes na sociedade, é a esfera religiosa, que atualmente encontra na esfera midiática um meio bastante fértil de propagação de crenças, valores e visões de mundo. Tais esferas se engendram e atuam ativamente na vivência e nas atitudes dos sujeitos que a elas estão expostos. Dessa maneira, o culto religioso da Igreja Internacional da Graça de Deus, uma igreja neopentecostal, é um evento social, historicamente situado na cadeia da comunicação verbal, que acontece no limiar das esferas midiática e religiosa, mobilizando milhares de sujeitos, seja para se tornarem adeptos e fieis da igreja, seja para apenas contribuírem com dinheiro que ajuda na manutenção do programa televisivo.

Nesse sentido, o discurso religioso tem como principal pano de fundo uma sociedade capitalista que frequentemente tem priorizado as relações mercadológicas em detrimento das relações humanas. Os discursos religiosos, sobretudo os veiculados na mídia, deixam reverberar os reflexos e refrações das diversas engrenagens da sociedade pós-moderna. Assim, parece paradoxal que uma instituição cristã que tradicionalmente tem um Deus supremo que resolve todas as questões, passe a lançar mão de estratégias de Mercado em relação aos seus fieis. Isso acontece porque, conforme explica Dufour (2008, p. 87), o Mercado corresponde a uma tentativa “de produzir um novo grande Sujeito” que ultrapasse em potência todos os antigos, entre eles o Deus soberano.

De acordo com Dufour (2005, p. 88), o Mercado apresenta atributos de divindade, uma vez que possui “onipotência contanto que o deixem realmente agir”, isto é, que tenha livre acesso entre os sujeitos. Além disso, o Mercado e sua apoteose se apresentam como a verdade e como a única forma de providências a que o sujeito pode recorrer. Torna-se, então, o Mercado e também as igrejas, nessa perspectiva, um espaço de trocas generalizadas, no qual “fluxos se cruzam, se conectam e se desconectam”. Tais fluxos são dos mais variados tipos: fluxos de energia, dinheiro, inteligência, mercadoria, forma, imagem. Acrescentaríamos nessa lista de fluxos, a fé que é por vezes comercializada e colocada na esteira das possibilidades de serem adquiridas por meio da doação de dinheiro (DUFOR, 2005, p. 88).

Essa apoteose de fluxos do Mercado, então, ressalta Dufour (2005, p. 89) se reconhece por meio de alguns aspectos, dentre os quais destacamos: primeiramente a crença fomentada pelo “catecismo publicitário, de que a salvação individual passa pelo consumo”, sendo este o grande motor do Mercado; depois o aparecimento de “rebanhos de consumidores federados pelo Mercado e interpelados indivíduo por indivíduo, notadamente pela televisão”. Percebemos que no caso do culto televisivo neopentecostal acontecem esses dois momentos. Isto significa dizer, por exemplo, que quando o pastor, por meio da bivocalização da palavra divina, assevera ao fiel que ele deverá dar o dízimo, para que as promessas de “abundância” financeira aconteçam em sua vida, o discurso do pastor está reforçando a ideia de que é através de dinheiro que se consegue mobilizar a benção divina.

É evidente uma relação de compra e venda, mediada, é claro, pela televisão que também lucra por financiar este tipo de programação. A esfera midiática é um espaço de acirrada concorrência entre vários discursos religiosos que disputam a atenção/adesão do fiel e de sua eventual contribuição em dinheiro. A televisão, na amplitude dessa esfera, é um dos meios que mais atinge a maioria da população, em suas diversas camadas sócio-econômicas. Na visão de Dufour (2005, p. 121), a televisão ocupa um lugar preponderante no espaço familiar, constituindo um “verdadeiro adestramento precoce para o consumo e uma exortação à monocultura da mercadoria”. Tais investidas, obviamente, são carregadas de intenções ideológicas (DUFOR, 2005 p. 121).

Não seria diferente nas investidas do discurso religioso que promete a vida perfeita a vários tipos de preços. Assim, se há numa ponta, o pastor e a liderança da igreja, mobilizando a palavra divina com as devidas seleções discursivas e valorativas, na outra ponta, há o interlocutor que está totalmente disponível a receber essa palavra e as investidas ideológicas que com ela se apresentam. O outro, isto é, o telespectador do culto televisivo ou o fiel participante da igreja, é um sujeito extasiado frente à apoteose de promessas de milagres que através da fé ele pode conseguir.

Segundo Dufour (2005, p. 118), o novo capitalismo reforça sua dominação social e cultural não mais por meio de “repressões institucionais”, mas a solidificação desse novo capitalismo neoliberal impôs uma “maneira muito menos constrangedora e

menos onerosa de garantir sua sorte” (DUFOUR, 2005, p. 118), ou seja, quebrando as instituições que proclamavam valores morais, essa nova forma de economia garante a abertura total das fronteiras do Mercado. Com isso, o sujeito pós-moderno, imerso num mar de valores puramente monetários, torna-se,

[...] um sujeito disponível para todas as conexões, um sujeito incerto, indefinidamente aberto aos fluxos de mercado e comunicacionais, em carência permanente de mercadorias para consumir. Um sujeito precário em suma, cuja precariedade mesma é exposta à venda no Mercado, que pode aí encontrar novos escoadouros, tornando-se grande provedor de kits identitários e de imagens de identificação (DUFOUR, 2005, p. 118).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a esfera midiática é um dos meios mais eficazes de propagação de ideias, valores, pontos de vista. O neoliberalismo encontra, então, nessa esfera discursiva e na televisão, o terreno ideal para se dirigir a esse sujeito aberto ao consumo. A liderança religiosa, dessa forma, atingindo o fiel e tendo sua adesão ao discurso proferido tem também sua contribuição monetária e seu eventual trabalho gratuito. Instaura-se uma verdadeira relação de troca com Deus, mediada pelo discurso da igreja que promete veemente a lógica: se sou associado mensal do programa (culto televisivo), se contribuo com ofertas e se pago o dízimo, serei automaticamente abençoado, recompensado por esse deus mercadológico. Com efeito, os sujeitos são facilmente atingidos pela televisão e pelo culto neopentecostal nela veiculado, tanto que depositam dinheiro na conta da igreja, a fim de obterem as diversas benesses divinas.

Assim, o discurso da bíblia é transmitido pelo pastor e, portanto bivocalizado, recebendo acentuação positiva principalmente a posse de dinheiro e de saúde. Nesse discurso, então, emergem diversas imagens desse sujeito aberto a todas as conexões de Mercado. Isso acontece num complexo meio ideológico no qual esse sujeito está inserido, isto é, o sujeito não está exposto somente ao discurso religioso neopentecostal na televisão, mas conforme Medviédev (2012, p. 56), esse “homem social está rodeado de fenômenos ideológicos”, ou seja, está imerso em um mar de signos ideológicos dos mais variados tipos: está exposto a “afirmações científicas; de símbolos e crenças

religiosas; de obras de arte”, de discursos da lei, discursos publicitários infiltrados em outros discursos e assim por diante.

Do conjunto de cultos dessa igreja observados ao longo de 2011 e 2012, percebemos mesmo que ainda de maneira preliminar que o meio ideológico do gênero culto televisivo neopentecostal se materializa com a seguinte forma composicional que de certa forma se repete em todos os cultos observados: música religiosa de abertura do programa *Show da fé*, pregação do pastor, testemunho do fiel, num quadro do programa denominado de Novela da vida real, venda de produtos da igreja e oferecimento do associado e por fim a oração final que conclui o culto – programa.

A primeira característica apontada do gênero, a música de abertura do programa, é uma canção tradicional e conhecida do meio evangélico, cantada pelo próprio apresentador do programa, o Missionário R.R. Soares. A segunda característica que se repete do gênero, a pregação do pastor, acontece em seguida que começa o programa. Nela, geralmente o pastor – apresentador do culto televisivo introduz o capítulo bíblico que será abordado e inicia a transmissão do discurso bíblico. A transmissão ou bivocalização dessa palavra divina tem como interlocutores diversos sujeitos sociais que por vezes aparecem linguisticamente no próprio discurso do pastor: o fiel que está empiricamente no culto televisivo, participando do *Show da fé*, os fieis telespectadores que são membros da igreja, os quais assistem militantemente ao culto televisivo e os telespectadores simpatizantes do culto televisivo que muitas vezes contribuem com dinheiro para a manutenção do programa.

No testemunho do fiel, terceira característica do gênero culto televisivo, é uma estratégia mercadológica de colocar um fiel que conseguiu melhorar ou adquirir algo em sua vida, para servir de exemplo a ser seguido pelo interlocutor. O quadro do programa se chama Novela da vida real e a cada culto mostra uma nova história de um sujeito diferente. Geralmente, a mudança de vida propagada no discurso do fiel se refere a três âmbitos da vida social: finanças, saúde e família. Logo após, finaliza-se o testemunho e inicia-se a venda dos produtos da igreja e o oferecimento do associado, a quarta característica do gênero.



A parte de venda de livros, CDs, bíblias e oferecimento do carnê do associado se ligam ao testemunho, pois adquirir tais produtos e se tornar associado são peça fundamental para o fiel – telespectador conseguir ser abençoado assim como o fiel que prestou depoimento na Novela da vida real. Por fim, a última etapa do culto, é uma oração que solicita de Deus as benesses para o povo. O discurso da oração geralmente mantém relações dialógicas com a pregação que foi feita no culto.

Analisando os diversos discursos que integram o gênero culto televisivo neopentecostal que se materializa no programa *Show da fé*, podemos observar que os signos ideológicos mobilizados nesses discursos são determinados, segundo Medviédev (2012, p. 74), “tanto por fora quanto de dentro”. A determinação de dentro acontece por meio das especificidades das esferas discursivas nas quais os discursos são produzidos e circulam e a determinação de fora acontece por meio dos “outros campos da vida social”. Assim, verificaremos que, por exemplo, os campos da economia e da política influenciam a formulação do discurso religioso das igrejas neopentecostais na mídia.

### **Considerações finais**

O discurso religioso, seus ritos e símbolos são parte integrante da formação social e cultural dos sujeitos. Compreender o complexo jogo dialógico que se entrecruzam nesses enunciados é de certa forma compreender aspectos que envolvem a sociedade como um todo. Nesse sentido, na presente pesquisa de tese que está em andamento, pretendemos perceber como se instauram as relações de tensão entre a fé e o comércio, entre a palavra do pastor e palavra da bíblia, entre a palavra do pastor e as diversas vozes sobre a bíblia, e por fim, entre o sujeito esquizo, fragmentado e precário de alteridade e a palavra bivocalizada no discurso neopentecostal televisivo.

Trazendo à tona tais discussões que se situam numa zona de interfaces entre a área dos estudos enunciativo-discursivos e a sociologia e antropologia da religião, oportunizaremos a ampliação das discussões sobre o discurso religioso neopentecostal e sua crescente visibilidade midiática. Na área da linguística, que compreende os estudos enunciativos e discursivos, esta pesquisa contribui no sentido de que desenvolverá uma

investigação qualitativa a respeito dos modos de transmissão e apreensão do discurso alheio. No cerne dessa reflexão, será discutido o conceito de bivocalização da palavra do outro, desenvolvido por Bakhtin e seu Círculo. A bivocalidade será relacionada ao conceito de plurivocalidade, mostrando-se que o papel ativo do outro no discurso instaura na bivocalização uma irradiação de vozes sociais que fazem reverberar tanto elementos valorativos do locutor e interlocutor, quanto aspectos sociais que envolvem esse discurso bivocalizado.

Por isso, acreditamos que esta pesquisa contribuirá para as referidas áreas em interface com os estudos enunciativos, visto que, ao se estudar o enunciado e os gêneros do discurso, percebem-se as relações de tensão entre os diversos campos da atividade humana social. Se os enunciados refletem as mudanças sociais e históricas, uma abordagem dialógica da linguagem poderá contribuir para a compreensão da nova reorganização e arranjo do discurso neopentecostal, tendo em vista as mudanças sociais advindas da pós-modernidade.

Assim, por meio dessa pesquisa, destacamos a importância de ser colocada no âmago das discussões sobre a bivocalização da palavra divina a questão da sociedade pós-moderna e seus impactos sobre os sujeitos. Esse discurso religioso-midiático que se instaura como um *show* (*Show da fé*) se dirige ao outro que está disponível a receber as investidas religiosas. Desse modo, é importante discutir-se quem é(são) esse(s) outro(s) e quais as relações de consumo que estabelece(m) no Mercado religioso, levando em consideração as relações dialógicas de conflito entre o discurso televisivo neopentecostal e as demandas individualistas de consumo de bens, serviços e fé.

### **Referências bibliográficas**

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV, V. N.) *Marxismo e Filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (1929). Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal* [1979]. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance* [1975]. Trad. Aurora F. Bernardini et. al. 4. ed. São Paulo: Editora da UNESP, Hucitec, 2010.

\_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b

CLARK, K. & HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DUFOUR, Dany-Robert. *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Trad. Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

DUFOUR, Dany-Robert. *O divino Mercado: A revolução cultural liberal*. Trad. Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

VOLOCHINOV, V. N (M. BAKHTIN). A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. *In Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. Trad. Allan Pugliese, Camila Scherma, Carlos Turati, Fabrício Oliveira, Marina Figueiredo, Regina Silva e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João editores, 2011.

## **Simpósio 10**

### **CONHECIMENTO E NARRATIVIDADE: PERSPECTIVAS DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS FICCIONAIS**

Eunice T. Piazza Gai (UNISC)

Rafael Guimarães (UNISC)

O simpósio propõe uma reflexão acerca do conhecimento vinculado às narrativas ficcionais, considerando as possibilidades de estabelecimento de sentido em relação às mesmas. A partir de processos hermenêuticos, busca explicitar os sentidos, muitas vezes velados, que configuram diferentes narrativas, sejam elas contemporâneas ou não. Aspectos temáticos, perspectivas da memória, visões filosóficas, antropológicas, psicológicas constituem caminhos teóricos para a compreensão dos mais diversos textos de ficção. Serão aceitos trabalhos que, em suas abordagens teóricas, contemplem um dos aspectos acima e tenham como foco a interpretação de narrativas ficcionais.

**O CONTEXTO DAS GRANDES GUERRAS DO PARAGUAI E A  
TRANSFORMAÇÃO DA PERSONAGEM NO CONTO “FEIRA EM DOIS  
TEMPOS”, DE AUGUSTO ROA BASTOS**

Amanda Dörr  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eunice Terezinha Piazza Gai

O presente trabalho pretende estudar o conto “Feira em dois tempos” de Augusto Roa Bastos, escritor que nasceu em Assunção, Paraguai, em 1917 e tem grande relação com a história do seu país. Em pesquisa à obra *Escritores representativos de América*, Luis Alberto Sánchez (1976) trata do escritor Roa Bastos em um dos seus capítulos e afirma que o autor abarca todos os requisitos de um escritor perfeito. Diz também que o Paraguai, país do autor, é misterioso e forma com a Bolívia uma das incógnitas sul-americanas:

[...] Paraguay continúa siendo, como en los tiempos del doctor Francia, una región fabulosa, *terra ignota*, metida entre selvas y ríos, con un denso legado histórico pesando sobre sus habitantes y hasta la magia de un cabal bilinguismo, uno de cuyos elementos es un idioma antiguo, melodioso y autóctono, em el cual se entienden todos los paraguayos sin mengua de su hispanohablismo, ya también ancestral ( SÁNCHEZ, 1976, p.141).

Roa Bastos, descendente de brasileiro com uma mestiça guarani, participou da guerra do Chaco, quando tinha dezesseis anos até completar vinte. Durante esses quatro anos uma geração de bolivianos e paraguaios absorveu as fatalidades e os horrores daquele período. A literatura se nutriu muito dessa guerra, foram escritas diversas novelas e relatos a partir dessa tragédia que foi uma das menos lógicas da América contemporânea. Quase vinte anos depois um dos mais jovens ex-combatentes, que admirava o general Estigarribia e o coronel Franco, expressou suas recordações e emoções escrevendo as páginas de *Hijo de hombre*. Nada tão patético e desolador havia sido escrito no Paraguai até o momento e foi essa obra que consagrou Augusto Roa Bastos.

Dessa forma, a obra trata de um poeta adolescente, seu sotaque seria mais puro.

O autor tem um dos perfis mais originais em relação a outros escritores paraguaios:

El Paraguay, país enclaustrado y regido por lo jesuitas, durante la mayor parte del virreinato; por el doctor Francia, el Supremo, a reíz de la Independencia, durante casi treinta años; por los López, padre e hijo, prácticamente durante los siguientes treinta años, que culminan con la heroica pero desastrosa guerra contra la Tripilice platence; maniatado em seguida por sus dos poderosos vecinos y vencedoras, Brasil y Argentina, y por los horrores de una gerra innecesaria, la del Chaco, estaba destinado a soportar autocracia y dictaduras y a mantener a la población fundamentalmente agraria, al margen del comércio democrático. A ello propendían y propenden las amargas circunstancias de ser un país con algún petróleo, pero sin hierro; situado em zona agressivamente tropical conserva una población mestiza, con notabla predominio indígena y el emprolo de dos lenguas nativas, guaraní y castellado, que conforman dos caras de un mismo rostro. Finalmente, su mediterraneidad lo hace depender de un río solemne, caudaloso y navegable, el Paraná, que lejos de desembocar em el océano como el Amazonas y el Río de la Plata, desagua em outros ríos, el de la Plata y el Uruguay, a través de lodcuales se pone em contato com el mundo exterior ( SANCHEZ, 1976, p.147).

Roa Bastos, que nasceu na zona rural, conta que andou de pés descalços até seus oito anos de idade. As pessoas que viviam no campo no Paraguai eram chamadas de “os descalços”. Aos dezesseis anos foi chamado para o exército para participar da guerra. Estudou na Universidad de Asunción em Economía y Derecho. Após o fim da Guerra do Chaco e de seus estudos universitários, Roa foi para Buenos Aires e para a Europa onde trabalhou como correspondente de guerra. Em seguida, foi para a Alemanha e depois voltou a viver no Paraguai; lá, fez suas atividades literárias, teatrais e políticas. Em 1947, foi para o exílio, permanecendo até cerca de 1970. Seu prestígio literário influenciou para que abrissem as portas da pátria para onde retornou eventualmente e fez seus trabalhos jornalísticos e literários em Buenos Aires.

Com temperamento sensível e tropical, Roa Bastos iniciou como poeta com a obra *El naranjal ardiente* e com peças teatrais. Torna-se realmente celebridade com *Hijo de hombre*, publicada em 1967, depois de suas experiências com a Guerra do Chaco e com sua turbulenta passagem pela Europa. Precedido de seus contos *El trueno entre las hojas* (1953), *El naranja ardiente* (1949 e publicado em 1959), *Hijo de hombre* aparece no momento em que iniciou-se a era da narrativa latino-americana chamada de *boom*. Assim, coloca-se no mesmo padrão de escritores como García Márquez, Sábato, Carpentier, Vargas Llosa e dos que vieram depois do *boom* Marechal e Asturias.

As narrativas de Roa são caracterizadas por gritos de protestos e rebeldia, denúncias contra os abusos e injustiças de que são vitimados os paraguaios. Sua técnica não é nova nem velha e sim uma versão poética marcada pela realidade, suas personagens surgem marcadas por uma desoladora tragédia. Ainda em Sánchez (1976), o autor paraguaio é sobretudo um narrador lírico especialmente existencialista, deixando ausente o neorealismo. Ainda que não goste dessa categorização dos escritores em escolas e gêneros, considera-se que tenha algumas características que poderiam assinalar uma tendência surrealista em Roa Bastos:

[...] Los libros de Roa Bastos , dejando de lado sus poesias y sus piezas teatrales y sus guiones cinematográficos, uno de ellos con Premio Internacional en Santa Margherita, Italia, reflejan su actitud introspectiva y casi artificiosa, en el buen sentido de este vocablo. El artificio no es falsedad, sino proyección de exquisitez y de responsabilidad de ejecutiva, de donde artífice puede ser el disfraz o la sublimación del artista. Es en este último sentido (el de Benvenuto Cellini al forjar sus magníficas joyas) en el que se emplea aquí la palabra artificio (SÁNCHEZ, 1976, p.150).

Em seus dezessete contos que constituem o livro *El trueno entre las hojas* (1953) e *El Baldío* (1966), precursor do livro *Hijo del hombre*, surge a paixão metafísica, intensa paixão que delimitará a obra literária de Augusto Roa Bastos. “Es evidente que em él se disputan la primacía dos factores que son, al mismo tiempo, sus dos preocupaciones vivenciales: ele economista y estudioso social y el profesor de literatura, conocedor de la técnica literaria y del estilo” (SÁNCHEZ, 1976, p. 150).

Guerreiro em luta pela liberdade de seu povo, Roa Bastos é um grande defensor de seu país e o maior nome da literatura dele. Sempre acompanhou as ditaduras pelas quais o seu país passou e alistou-se como voluntário a fim de lutar pelo bem de seu país. Muito comprometido com a crítica ao entorno político-social, sua literatura se destaca também pela riqueza estética, ela delimita seu espaço no universo paraguaio e insere intensamente tal universo na narrativa com o intento de descobrir-se enquanto elemento de uma cultura corroída pelos fatos marcantes da história.

Em entrevista à revista *Época*, Augusto Roa Bastos, ao ser questionado sobre a interrupção na literatura durante quase vinte anos, afirma que essa interrupção é apenas entre uma publicação e outra, afirma nunca ter deixado de escrever, sempre esteve

trabalhando em vários textos e fazendo algo novo para ele: ver duas ou três histórias sob óticas distintas, com linguagens diferentes, como são *El Fiscal*, *Madama Sui*, *Vigilia do Almirante*; cada uma corresponde a uma linha ou subgênero distinto. Também comentou sobre o seu trabalho docente em Toulouse que lhe ocupava muito tempo assim como os compromissos sociais como escritor.

Roa Bastos, juntamente com outros grandes nomes da literatura hispano-americana, contribuiu para o chamado *Boom* latino-americano. Esse estilo de escrita, é uma forma direta de mostrar a realidade social da América Latina dominada por regimes autoritários. Pode-se pensar que, através de sua narrativa ficcional, Roa Bastos utiliza seus contos para refletir sobre histórias vividas por parte da sociedade paraguaia. A primeira prova de que o Paraguai havia despertado para a cultura depois da Guerra do Chaco, foi com a publicação de *La Babosa*, 1952, de Gabriel Casacci, que produziu um memorável escândalo nos ambientes literários do país com o tema da frustração. No ano seguinte, Roa Bastos publica sua primeira obra *El trueno entre las hojas* (1953), livro que apresenta dezessete contos, as características de sua obra apresentam a violência e injustiça social vividas pelo país do qual teve que exilar-se em 1947. O crítico Rodriguez Alcalá, em uma grande resenha do volume e uma análise do conto *La excavación*, enfatiza não só os protestos, mas também o experimentalismo que domina a técnica dos contos.

Roa Bastos propõe uma visão cíclica, que se repete de tempo em tempo, da história. Em espirais sucessivas de luta e fracasso, mas sem esquecer jamais o valor e a dignidade do homem, para ele não basta o compromisso do autor, as velhas formas do realismo documental são definitivamente superadas:

[...]La incorporación de mitos y símbolos, la discontinuidad narrativa, los saltos cronológicos y la alteración de narradores que encontramos em Hijo de hombre, son elementos típicos de la nueva novela. Una vez más, la crítica dio en hablar de “fragmentación”, de “nueve relatos entrelazados”, de frustración de la novela em lo estructural”. Hasta que los trabajos de Foster y Kleinbergs, y más adelante de Andreu y Miret, demostraron, sin lugar a dudas, que se trata de una novela técnicamente muy lograda (Shaw, 2005, p. 168).

A obra de Augusto Roa Bastos é marcada especialmente pelo sofrimento do povo paraguaio ao vivenciarem suas duas principais guerras: a Guerra do Paraguai de 1864 a 1870, e a Guerra do Chaco, de 1932 a 1935 – período em que o autor já era vivo.



Para entender melhor como esses fatos históricos repercutiram nos textos de Roa, é necessário rever o que foi marcante na história do Paraguai. Os primeiros colonos espanhóis chegaram ao Paraguai no início do século XVI. A cidade de Assunção, fundada em 15 de agosto de 1537, logo se tornou o centro de uma província nas colônias espanholas na América do Sul, conhecida como "Província Gigante de Índias". Para o autor Acyr Vaz Guimarães, em sua obra *A Guerra do Paraguai: suas causas*,

o Paraguai quando pertencente à Espanha como colônia era bem visto quanto aos seus recursos naturais, afluindo para Assunção reinóis e jesuítas no mister de administrar e catequizar as inúmeras tribos indígenas da grande região. Havia razão para isso. Um grande rio – o Paraná, fazia fácil o acesso e, encontrado seu afluente Paraguai, propiciava entrar em terras de solos ricos, matas onde a erva-mate era nativa e as madeiras abundantes (GUIMARÃES, 2001, p. 113).

Isso tudo, também, facilitava a via de acesso para o Peru, onde ficava o Vice-Reinado espanhol. Nesta mesma época, os campos eram ocupados pela criação de gado, o que fazia com que a economia se centrasse na carne para consumo e no tratamento do couro para exportação. Os tempos de Paraguai como colônia só acabam após a independência das colônias das Américas. “No pós-1810, esse vasto mundo de língua espanhola esfacelou-se, procurando, cada região *de per si*, transformar-se em república. O Paraguai não fugiu à regra. Transformou-se em República” (GUIMARÃES, 2001, p. 113). Assim, em 15 de maio de 1811, o Paraguai declarou a sua independência da Espanha, sem luta nem guerra. O Dr. José Gaspar García Rodríguez de Francia, mais conhecido como o "Dr. Francia", ou "O Supremo", governou o país até sua morte, ocorrida em 1840.

Após curto período de anarquia, José Gaspar Rodríguez Francia implantou uma ditadura. Durante seu governo, o Dr. Francia isolou o Paraguai do resto do mundo, não mantendo relações com nenhum país e proibindo a emigração e a imigração. Reprimiu a oposição ao regime e utilizou a política isolacionista como meio de deter as ambições expansionistas do Brasil e da Argentina e a penetração estrangeira. A fim de evitar a necessidade de comércio exterior, o ditador estimulou a autossuficiência agrícola, mediante a introdução de novas culturas e desenvolveu as manufaturas. Essa política isolacionista contribuiu para preservar o caráter homogêneo do povo paraguaio e seu espírito de independência.

A Guerra do Paraguai, considerada a grande guerra desse país, teve seu início em 1864, a partir da ambição do ditador Francisco Solano Lopez, que tinha como objetivo aumentar o território paraguaio e obter uma saída para o Oceano Atlântico, através dos rios da Bacia do Prata. O confronto foi iniciado com a criação de inúmeros obstáculos impostos às embarcações brasileiras que se dirigiam a Mato Grosso através da capital paraguaia. Visando a província de Mato Grosso, o ditador paraguaio aproveitou-se da fraca defesa brasileira naquela região para invadi-la e conquistá-la. Fez isso sem grandes dificuldades e, após esta batalha, sentiu-se motivado a dar continuidade à expansão do Paraguai através do território que pertencia ao Brasil. Seu próximo alvo foi o Rio Grande do Sul, mas, para atingi-lo, necessitava passar pela Argentina. Então, invadiu e tomou Corrientes, província Argentina que, naquela época, era governada por Mitre.

Decididos a não mais serem ameaçados e dominados pelo ditador Solano Lopez, Argentina, Brasil e Uruguai uniram suas forças em 1º de maio de 1865 através de acordo conhecido como a Tríplice Aliança. A partir daí, os três países lutaram juntos para deterem o Paraguai, que foi vencido na batalha naval de Riachuelo e também na luta de Uruguiana. A Guerra do Paraguai, entre 1865 a 1870, e contra a Tríplice Aliança, composta pela Argentina, Brasil e Uruguai, apoiados economicamente pelo Reino Unido. Diversos motivos levaram os países envolvidos ao conflito bélico, que acabou custando muito ao Paraguai, como a perda do seu exército poderoso frente aos demais países da América do Sul, como também o mais grave, que foi a morte de dois terços da população do sexo masculino e a perda de territórios, em grande parte, para o Brasil e a Argentina. A economia paraguaia ficaria estagnada pelos 50 anos seguintes.

[...] Finda a guerra o Brasil quase entrou em conflito com sua ex-aliada Argentina defendendo seu velho amigo Paraguai por causa das terras do Chaco que ela queria fossem todas suas! [...] A guerra eclodiu e o Paraguai, triste e desgraçadamente, teve que se recolher ao seu pequeno território para resistir Brasil, Argentina e Uruguai. Acabava-se o sonho de 1856, transformado em profundo pesadelo, quatorze anos depois (GUIMARÃES, 2001, p. 177).

A reconstrução econômica do país foi perturbada pela sequência de crises políticas, golpes de Estado e guerras civis das últimas décadas do século XIX. Apesar

da existência de partidos políticos, Colorado e Liberal, a formação dos governos era, quase sempre, fruto de intervenções militares e revoluções palacianas. Durante a Primeira Guerra Mundial, quando o país permaneceu neutro, houve um período de certa prosperidade. Cresciam paralelamente as disputas com a Bolívia pela posse do Chaco. Em 1932, tropas bolivianas invadiram o Paraguai, desencadeando outra grande guerra pela qual passou o Paraguai: a Guerra do Chaco, que durou de 1932 até 1935, e culminou com vitória paraguaia e a anexação do Chaco ao país.

Desde os primeiros anos do século XX, os dois países construíram fortes na área contestada. Após choques esporádicos, estourou a guerra do Chaco, em que os paraguaios, comandados pelo coronel José Félix Estigarribia, venceram a muito custo. O Tratado de Paz de 1938, assinado com a intermediação do Brasil, Argentina, Chile, Peru, Uruguai e Estados Unidos, deu ao Paraguai a maior parte do território disputado e à Bolívia uma saída para o rio Paraguai, via Puerto Suárez. A Guerra do Chaco também permitiu o surgimento do primeiro movimento político importante destinado a reformar instituições. O coronel Rafael Franco, líder de um novo partido, Febrerista, assumiu a 17 de fevereiro de 1936, com grande apoio popular. Empregando métodos ditatoriais, Franco promoveu uma distribuição limitada de terras, promulgou leis sociais e trabalhistas e nacionalizou fontes de matérias-primas. Os reformistas sofreram um revés com o golpe de Estado desfechado com o exército, mas em 1939 elegeram o herói da guerra do Chaco, José Félix Estigarribia, presidente da República. Estigarribia promulgou a constituição reformista de 1940. Seus planos progressistas, que previam a reforma agrária e modernização do país, caíram por terra após sua morte num acidente de aviação.

Sob o governo do general Higinio Morínigo (1940-1948), o Paraguai recaiu na ditadura militar, em que as liberdades civis foram suprimidas e reestabelecidos os direitos do latifundiários. A oposição cresceu a partir de 1944, e, em 1947, liberais e febreristas, com o apoio de parte do exército, sublevaram-se. Embora derrotados, provocaram a renúncia do ditador. Após sucessivos golpes de Estado que levaram ao poder quatro presidentes, inclusive o escritor Juan Natalicio González, o líder do Partido Colorado, Federico Chávez (1949-54), assumiu o governo. Sua administração caracterizou-se pelo alinhamento com o regime de Juan Domingo Perón, na Argentina. Dificuldades econômicas e financeiras, decorrentes do forte processo inflacionário que

se seguira à Guerra Civil de 1947, contribuíram para sua deposição. Em maio de 1954, o comandante do Exército, general Alfredo Stroessner, tomou o poder, e fez-se eleger presidente nesse mesmo ano, sendo reeleito em 1958, 1963, 1973, 1978, 1983 e 1988. Para cada eleição, suspendeu-se por um dia o estado de sítio.

Stroessner garantiu seu regime exilando os líderes democráticos, cercando-se de áulicos e controlando diretamente as forças armadas. Aos apelos da Igreja em favor dos presos políticos, ele reagiu expulsando do país vários sacerdotes. No campo econômico, o Paraguai foi marcado por contrabando e pela inauguração da Usina Hidrelétrica de Itaipu, um projeto brasilo-paraguaio. Ele foi deposto em 3 de fevereiro de 1989 em golpe, liderado pelo general Andrés Rodríguez, que deixou dezenas de mortos. Empossado na presidência, Rodríguez levantou a censura à imprensa, autorizou a volta dos exilados, legalizou organizações políticas, que estavam proibidas e convocou eleições. A 1º de maio foi eleito presidente. Em 1991 assinou em Assunção, junto com os presidentes do Brasil, Argentina e Uruguai, o tratado de criação do Mercado Comum do Sul (Mercosul). Nas eleições presidenciais e legislativas de 9 de maio de 1993, ganhou Juan Carlos Wasmosy, que tomou posse na presidência em 15 de agosto do mesmo ano.

Juan Carlos Wasmosy, do Partido Colorado, foi eleito presidente em 1993. Investigações sobre a ligação de paraguaios com o narcotráfico internacional e o veto aos protestos de militares, em 1994, geraram conflitos entre Wasmosy e o chefe do Exército, Lino Oviedo, que tentou um golpe, frustrado por manifestações no país e dos demais membros do Mercosul e dos Estados Unidos. Oviedo foi indicado a concorrer à Presidência, mas um tribunal militar o condenou a dez anos de prisão, um março de 1998, pela tentativa de golpe, tornando-o inelegível. Seu substituto, Raúl Cubas, venceu o pleito em maio e libertou Oviedo por decreto. A Corte Suprema declarou ilegal o indulto, mas Cubas ignorou essa posição. Em março de 1999, o vice-presidente eleito, Luis María Argaña, rival do Oviedo no Partido Colorado, foi morto a tiros em Assunção. Manifestantes exigiram a destituição de Cubas, apontado com Oviedo como mandante do crime. No dia 26, seis manifestantes foram assassinados enquanto pediam a saída de Cubas. Ele renunciou depois e refugiou-se no Brasil. Luis González Macchi, presidente do congresso, assumiu. Em outubro, pistoleiro confessou ter matado Argaña e implicou Oviedo e Cubas no crime. No leste do país, cresceu a tensão entre paraguaios

e brasileiros.

Militares se rebelaram em maio de 2000, mas a nova tentativa de golpe fracassou, outra vez por causa da pressão externa. O governo declarou estado de sítio e atribuiu a tentativa de Oviedo, que foi preso por policiais em Foz do Iguaçu e levado para Brasília, onde aguarda extradição. O colorado Nicanor Duarte Frutos foi eleito presidente em abril de 2003, com 37% dos votos. Em segundo lugar ficou Julio César Franco, do Partido Liberal Radical Autêntico (PLRA), com 24%. Os colorados mantiveram a maioria no Congresso, mas com menos força: o número de deputados do partido caiu de 45 para 37 e o de senadores de 24 para 16. O PLRA elegeu 21 deputados e 12 senadores. Em agosto, Duarte tomou posse, em meio à grave crise econômica. Fora da presidência, Macchi foi proibido pela Justiça de sair do país, onde deve responder às acusações de corrupção.

Em 2004, Oviedo regressou à nação e foi preso ao desembarcar em Assunção. Seus advogados alegaram que a condenação foi ilegal e deve ser anulada pela Corte Suprema. O Congresso aprovou, em julho de 2005, a presença de tropas americanas no país até dezembro de 2006, como parte de acordo de cooperação militar com os Estados Unidos. O acordo, porém, gerou especulações sobre a instalação de uma base militar norte-americana na região do Chaco, próximo à Tríplice Fronteira entre Paraguai, Brasil e Argentina. Os governos de Assunção e Washington negaram. Em novembro, o presidente Duarte anunciou planos de mudar a Constituição para concorrer a um segundo mandato. A oposição e os membros do próprio partido governista rejeitaram a proposta. Por considerá-la ilegal, entraram com pedido de *impeachment* contra o presidente. Na Câmara dos Deputados, a iniciativa recebeu 39 votos, menos do que os 53 necessários, e foi rejeitada. Em março de 2006, milhares de paraguaios saíram às ruas, na maior manifestação popular dos últimos anos, contra a tentativa de Duarte de concorrer a novo mandato.

Desde 1989, quando o regime militar de mais de 35 anos de Alfredo Stroessner teve fim, o Paraguai tem sido governado por presidentes eleitos democraticamente. Os maiores desafios do Paraguai desde então têm sido a crescente instabilidade política e a corrupção em alta. Hoje, o Paraguai é uma república presidencialista, em que o presidente é, ao mesmo tempo, chefe de Estado e de Governo. A constituição promulgada em 20 de agosto de 1992 estabelece que o país é uma república baseada na

democracia e na divisão dos poderes. Considerado um lugar sem leis severas para punir seus infratores, o Paraguai é visto por muitos, ainda hoje, apenas como a terra do contrabando e do tráfico. Isso, porém, não reflete a realidade desse país, da qual pouco se sabe. Sua cultura e sua história não são muito difundidas, e a sua literatura é ainda menos conhecida. O que se deveria considerar é que a trajetória histórica do Paraguai é marcada por diversas guerras, sendo assim, marcada especialmente pelo sofrimento de um povo.

### **“Feira em dois tempos”**

Aquela velha rua passou por algumas transformações, nem parecia mais a mesma, virou uma avenida de macadame. Estava com casas de dois lados, velhas que queriam ser modernas, e apenas ficavam rídiculas com o mau gosto petrificado na alvenaria. Onde havia um campo, para os cavalos, cheio de mangueiras e pinhais, agora era um campinho de futebol. O cinema funciona onde antes havia uma loja de hortaliças. Em seguida, começavam as lojas de guloseimas, hortaliças, cigarros, os bares ao ar livre. Estavam todos lotados, pois praticamente era ali que a feira começava. O bairro fervia com as músicas, os gritos dos vendedores ambulantes e buzinas de veículos. Quase tudo estava como antes, mas agora com muito mais gente e sem as bandas de música. Agora tudo era anunciado com alto falantes.

Lembrava-se da feira de uma outra maneira, mas no mesmo lugar. Com uma mulher, com Rosa. Conhecera precisamente ali, em uma festa igual aquela, onde havia ido parar sem saber o porquê, como agora. Saía com uma amiga da loja de uma vidente, saía formosa e alegre, o futuro refletido nas cartas da adivinha encheram de felicidade. Assim era quando saiu dali e passava um senhor. Ele então disse: “Ai, desculpe, senhor!” ( BASTOS, 1984, p. 106). O encontro uniu-os para sempre, na realidade para sempre não, e sim só para uma eternidade curta que começava naquele momento, quando ela alegre e sorridente tinha seus dezoito anos e ele com os seus sombrios trinta anos. Uma noite que seria melhor não ter acontecido.

Rosa e ele mergulharam em alegrias, em um subúrbio, que cresceu em quinze anos. Ele ainda estava ali, mas sozinho, sem ela, recordando um diálogo que tiveram em frases que ela mal se reconhecia:

-Então, esse homem que lhe falou a velho sou eu...  
-Sim...; moreno, cabelo escuro, e ondulado como o seu. Os olhos também. E que idade tem vocês?  
-A velha não lhe disse trinta anos?  
-Sim, deveras... Disse-me isso.  
-Não vê que sou eu? E que mais lhe disse?  
-Que nos casaríamos, que faríamos uma longa viagem.  
-Só isso, nada mais?- a voz do homem continuava, insinuante, obstinada, dominadora.  
-Também que...  
-Sim, diga.  
-Também que teríamos muitos filhos e seríamos muitos felizes.  
-Como se não fosse nada de especial! E aqui, nem mais à saída, esse home já estava à sua espera. Que me diz? Essa vidente vale ouro.  
( BASTOS, 1984, p. 107)

Ela ficou dividida entre felicidade e receio, mas deixou que ele a conduzisse pelo braço. Sentia a pressão de sua mão e teve vertigens, medrosa e ao mesmo tempo ansiosa, foi afeiçoando-se e entregando-se a ele pouco a pouco. Costumavam admirar a lua, caminhavam em meio as mangueiras, fazendo carinhos um ao outro. Decidiram parar em uma pequena clareira e ali ficaram, admirando a lua e de repente seus corpos se amaram. Os dois ficaram muito diferentes, em seguida do acontecimento:

-E agora...? -gemeu Rosa com verdadeira angústica. - Que vai ser de mim?  
- Não tenhas medo- replicou o sedutor com dureza; uma irritação indefinível tornava a sua voz rouca. -Não é nada. Não fomos os únicos. Olha...  
De vez em quando, sob a proteção da sombra que a Lua tinha agora, de um azul pálido, resolviam-se vagamente outras operações análogas à que eles tinham concluído ( BASTOS, 1984, p. 109).

Todas as previsões que a vidente teve, em relação à Rosa, começaram a cumprir-se, só que ao contrário. Surge a grande viagem que a cartomante havia lhe dito, Rosa engravida e precisa fugir de casa para seguir seu amado. O caminho foi longo e muito amargo. “-...O seu moreno de fisionomia escura vai subir..., vai subir muito alto...- predissera também a bruxa” (BASTOS, 1984, p. 109). Ela continuou dizendo que teria que contar a todos, sem falar, as coisas boas que acontecia na cidade, todos ouviam, mas ninguém o via assim não podiam responder.

Os estudos frustrados em advocacia acabaram fazendo com que ele se dedicasse

ao jornalismo. Suas publicações ganharam grande popularidade graças a maneira livre como ele escrevia, sempre achando uma brecha íntima, um buraco. A maioria de seus leitores comentavam que tinham a impressão de ser uma entrevista com criminoso depois do crime. Quando Rosa lhe questionava sobre isso, ele costumava dizer que a profecia da bruxa esta se cumprindo, eles tinham o que comer e era um trabalho honrado. E quando ela tocava no assunto de ter um filho, algo que a feitiçeira também previu com a imagem inversa no espelho do destino, ele sempre dizia que não e perguntava quando ela iria parar de falar nesse assunto. Por três vezes, depois da aventura inicial da feira, Rosa teve que se privar de ter um filho, a coisa que mais desejava no mundo.

Rosa guardava as pequenas roupinhas que guardava para o filho que tanto desejava, quase virando uma obsessão. Certo dia, ela pegou essas roupinhas que guardava com tanto carinho, e queimou-as. Reconcilou-se com seu marido e nunca mais falou no assunto de ter um filho. Ele deixou o jornalismo policial e aceitou a subsecretaria de um ministério, precisavam ali da sua popularidade literário- policial. Uma forte oposição o expulsou, com muito outros, e Rosa, acabou desaparecendo em um buraco da camada social.

Após passar quize anos, acabou de voltar ao seu país, e ali estava ele, caminhando, como uma sombra, pelos entornos que cresceram e pareciam agora outro bairro com mesmo nome. Ele vai até uma tabacaria e ao deparar-se com um espelho, fica impressionado com sua aparência, estava quimado devido a uma explosão e muito envelhecido. Mas para ele isso tanto fazia, agora nada mais na vida dele tinha razão. Aos quarenta e cinco anos era um homem acabado. Era um homem com aparência de home, nada mais:

Onde estaria Rosa neste momento? Pensou nela sem curiosidade, sem remorsos, com uma lembrança sem mais importância que as outras. Até para essas coisas estava endurecido sem remédio. Não sabia nada, não sentia nada. Não lhe interessava saber, não sentir nada. Alheio e distante ia, no meio daquela feira, não avançando, mas desandando no caminho, de costas para o futuro, com o rosto escurecido pelos anos, pela desesperança e pelo tédio ( BASTOS, 1984, p. 112).

Em sua caminhada, avistou uma casa de dança, em princípio, seguiria em frente.



Até que uma dançarina que estava entrando para começar a trabalhar o convidou para entrar. Pegou sua mãe e disse que percebia muita tristeza em seu olhar, sugeriu que ele entrasse e dançasse para divertir-se um pouco. Ele acompanhou a moça e foram para a pista de danças. Dançaram um pouco e depois pararam para observar as outras pessoas que estavam ali dançando. Ele bebeu a noite inteira, até não mais conseguir andar. Eles se olhavam a noite toda, ele procurava qualquer coisa naquele rosto. Não sabia o que procurava. Talvez algo que ele acha que para ele estava definitivamente perdido. O possível entendimento com uma mulher.

Ela tinha o semblante de uma mulher da noite, suas características físicas se encaixavam perfeitamente com o que fazia. Pelo fundo de seus olhos era possível perceber que ela tinha algo que não se perdera com a vida que levava. De repente ele fechou os olhos e ela, um pouco humilhada, disse-lhe: “-Não te agrada? Queres sair com outra? Também tu amor não estás completo. Temos que ajudar-nos um bocado...-e daí por diante tratou de não mostrar os dentes” ( BASTOS, 1984, p. 114). Ele então pegou as mãos dela e lentamente beijou a ponta de seus dedos. Sentiu seu perfume barato e pediu para que ela contasse sua história. Ela convidou-o para acompanhá-la até sua casa assim que a boate fechasse, disse que o passeio não lhe custaria caro.

Sairam na madrugada, ainda faltava para o dia amanhecer. Chegaram a uma rua com um cheiro muito ruim, cheiro que misturasse com o perfume dela. Ali ela morava, vivia em um barraco e não permitiu que ele acendesse a luz para que os seus vizinhos não percebessem. Ele não se importou, a única coisa que realmente queria era dormir. Aos poucos ia percebendo que a casa dela era muito simples e que lá havia só uma cama. Não sabia se ia embora ou aproveitava que ali estava e dormia já que estava muito cansado. Ela tirou o vestido e pediu que ele deitasse:

Não obstante, o momento chegou. O acordo tácito dos sexos é demasiado velho para que tenha necessidade de fantasia ou de imaginação. Aquele homem e aquela mulher deitados numa cama, dois seres fantasmagóricos que nada tinham em comum entre si alé da comum desgraça, também não puderam abstrair-se ao puro aparecido com a gravidade. Sem se darem conta, estiveram, depois, um nos braços do outro. No entanto, os seus corpos cansados e gastos esfregavam-se um contra outro numa inércia quase puramente animalde onde desaparecera qualquer vestígio de voluptuosidade ( BASTOS, 1984, p. 116).

Depois disso, ao acender um fósforo, apesar dos pedidos dela para que não o fizesse, ele pode ver uma criança que dormia em uma pequena rede de lona em um dos cantos da barraca. Ao aproximar a claridade do rosto da mulher ele por um breve momento viu o rosto de Rosa, envelhecido e com ar de desespero e honradez. O homem sai da casa transtornado onde depois é encontrado morto em um rio. Rosa é chamada para averiguações mas, sai ileso e feliz por não terem conseguido acusá-la de nada.

Se não fosse a consequência da guerra com o exílio de seu marido, Rosa teria seguido provavelmente sua vida até o fim como uma esposa e talvez concretiza-se o seu sonho de ter uma família. Mas após o ocorrido com seu marido, Rosa fica marginalizada na sociedade, ela não tem ninguém e por isso ela passou a se prostituir. Dessa maneira Roa Bastos evidencia como a guerra prejudica e transforma a vida das pessoas daquela época.

### **Referências bibliográficas**

BASTOS, Augusto Roa [et al.]. *O livro da Guerra Grande*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

\_\_\_\_\_. *O trovão entre as folhas*. Lisboa: Edições 70, 1984.

BLEICHER, Josef. *Hermenêutica contemporânea*. São Paulo: Almedina, 2002.

D'ONÓFRIO, Salvatore. *Teoria do texto*. São Paulo: Editora Ática, 2006.

GUIMARÃES, Acyr Vaz. *A guerra do Paraguai: suas causas*. Campo Grande: UCDB, 2001.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SÁNCHEZ, Luis Alberto. *Escritores representativos de América*. Madrid: Editorial Gredos, 1976.

SHAW, Donald L. *Nueva narrativa hispanoamericana*. Madrid: Cátedra, 2005.

VERSEN, Max von. *História da Guerra do Paraguai*. Belo Horizonte: Ed Itatiaia; São Paulo: Ed da Universidade de São Paulo, 1976.

## UMA REFLEXÃO TEÓRICA ACERCA DOS GÊNEROS LITERÁRIOS: DO CLÁSSICO AO CONTEMPORÂNEO

Yur Maria Sperb<sup>30</sup>

Prof.<sup>a</sup> Dra. Eunice Piazza Gai<sup>31</sup>

Os gêneros literários vêm sendo problematizados por muitos autores e são assunto de diversas pesquisas. Apesar de muito já se ter discutido sobre essa questão, especialmente ao considerarmos as narrativas contemporâneas, percebe-se que ainda restam inquietações. Este estudo procura compreender essa mescla de gêneros que se percebe nas narrativas, e como isso se configura como uma alternativa a mais para a construção do estilo de um autor. Esse hibridismo torna imprescindível apurar a interpretação e, nesse sentido, o entendimento sobre o percurso do estudo dos gêneros literários tem relevante papel. Essa postura investigativa diante das concepções de gêneros ajuda de forma decisiva a escutar melhor os textos, numa atitude, que é a que se pretende neste trabalho, hermenêutica.

No pensamento humano ocidental, foi Platão, no Livro III da *República*, que fez a primeira referência aos gêneros literários, entretanto sem tratar dessa questão de forma sistemática e categórica, sem definir precisamente as características para cada um dos gêneros, mesmo quando retoma esse assunto no Livro X, desse mesmo diálogo. Segundo ele, todos os textos são uma narrativa de acontecimentos passados, presentes e futuros. Sendo assim, Platão distingue, então, três modalidades: a simples narrativa ou exposição, a imitação ou *mímese* e uma modalidade mista, conformada pela associação das duas anteriores modalidades. Dessa forma, o trabalho dos poetas estaria restrito à mera exposição.

Já Aristóteles apresenta na *Poética* uma nova percepção do processo artístico ao colocar a ordem estética das manifestações artísticas num primeiro plano. Segundo ele, os gêneros literários clássicos – a tragédia, a comédia e a epopeia – são definidos, de modo geral, como imitações. “Diferem entre si em três pontos: imitam ou por meios

---

<sup>30</sup> Mestranda em Letras – Leitura e Cognição – da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, bolsista PROSUP/CAPEs.

<sup>31</sup> Professora do Departamento e do Mestrado em Letras da UNISC, Coordenadora do PPGL/UNISC.

diferentes, ou objetos diferentes, ou de maneira diferente e não a mesma” (ARISTÓTELES, 2014, p.19). A arte que se faz apenas com palavras, quando não há metrificacão definida, não recebeu um nome determinado. Isso, porém, não impede que se chamem alguns poetas de elegíacos e outros de épicos de acordo com o metro que utilizam em suas obras, independente da imitacão que fazem:

Artes há que se utilizam de todos os meios citados, quero dizer, do ritmo, da melodia, do metro, como a poesia ditirâmbica, a dos nomos, a tragédia e a comédia; diferem por usarem umas de todos a um tempo, outras ora de uns, ora de outros. A essas diferenças das artes me refiro quando falo em meios de imitacão (ARISTÓTELES, 2014, p.20).

Assim, Aristóteles define duas causas que dão origem à poesia: imitar e aprender – ambas devido ao prazer que provocam e à capacidade que o ser humano tem para realizá-las. Dessa forma, a poesia era construída de acordo com o gênio dos autores, alguns representando as ações nobres e as de pessoas nobres, e outros as mais vulgares. Homero é citado na obra como sendo o autor que transitou pelo vulgar, ainda que não tenha chegado ao vitupério, em *Marguites*, mas sim ao cômico, e pelos temas mais nobres nas tragédias *Iliada* e *Odisseia*. Aos poucos a tragédia foi se desenvolvendo: deve-se a Ésquilo a inovacão ao apresentar dois atores, diminuir o papel do coro, conferindo primazia ao diálogo; e a Sófocles, três atores e o incremento através do uso de cenário.

Em relacão à comédia, Aristóteles reafirma a comédia como uma imitacão de seres inferiores, por ser considerado “o cômico uma espécie do feio” (2014,p. 23-24). Quando se passou a lembrar dos nomes dos poetas cômicos, outros tantos já haviam escrito antes deles, mas esse gênero não foi digno de estima e estudo desde o seu início. Já o gênero épico, assim como a tragédia, equiparam-se por serem consideradas “ambas imitacão metrificada de seres superiores; a diferença está em que aquela se compõe num metro uniforme e é narrativa” (2014, p. 24). Quanto à extensão, a tragédia limita-se a narrar fatos transcorridos em um curto espaço de tempo, enquanto para a epopeia não se determinam limites, configurando-se, assim, mais uma diferença entre esses dois gêneros considerados elevados.

A partir daí, Aristóteles (2014) apresenta as características da tragédia de forma mais detalhada, deixando para tratar da epopeia mais adiante. Assim, torna-se importante retomar o conceito desse gênero, para o pensador grego:

É a tragédia a representação de uma ação grave, de alguma extensão e completa, em linguagem exornada, cada parte com o seu atavio adequado, com atores agindo, não narrando, a qual, inspirando pena e temor, opera a catarse própria dessas emoções (p. 24).

Por linguagem exornada entende-se aquela que apresenta ritmo, melodia e canto; e por atavio adequado, algumas partes serem somente metrificadas, enquanto outras são cantadas. A tragédia, para Aristóteles, compõe-se de seis partes: fábula, caracteres, falas, ideias, espetáculo e canto. As partes da fábula – que são as peripécias e os reconhecimentos – constituem os principais meios para se atingir a fascinação que os textos exercem. Peripécia é a mudança que acontece na narrativa, uma viravolta nas ações para o sentido contrário. Reconhecimento, assim como o nome sugere, é a passagem do desconhecimento para o conhecimento, é quando alguma ação se revela. O mais relevante descobrimento ocorre quando ele vem sucedido de uma peripécia.

Aristóteles considera, também, que as fábulas podem ser simples ou complexas, por serem assim as ações que imitam. Ele chama ação simples aquela cujo desenvolvimento permanece uno e contínuo e na qual a mudança não resulta nem em peripécia, nem em reconhecimento. A ação complexa, por outro lado, é aquela em que a mudança de fortuna resulta de reconhecimento ou de peripécia ou de ambos. Assim, quando o conhecimento de um fato novo é realmente relevante ele causa essa viravolta que muda o sentido em que vinham se desenrolando os fatos da narrativa. Exemplo disso é o que ocorre em *Édipo*: a revelação de quem ele era de fato devia ser uma notícia alegre e, na verdade, provocou o contrário do seu propósito inicial. Assim, tem-se claramente o reconhecimento e a peripécia apresentados de forma bem definida.

Com tudo isso, não se tem dúvidas da relevância para a organização da ação que essas duas partes da fábula constituem para a tragédia, comprovando, mais uma vez, que “a fábula é, pois, o princípio, a alma, por assim dizer, da tragédia” (2014, p.26). Além dessas duas partes, o pensador grego trata como uma terceira parte da fábula o patético, que “consiste numa ação que produz destruição ou sofrimento, como mortes em cena, dores cruciantes, ferimentos e ocorrências desse gênero” (2014, p.31). A mais bela

tragédia é aquela cuja composição seja complexa, ou seja, aquela cujos fatos, por ela imitados, são capazes de excitar o temor e a compaixão, retomando que esse deve ser um dos objetivos desse gênero. O terror e a compaixão podem nascer do espetáculo cênico, mas podem igualmente derivar do arranjo dos fatos, o que é preferível e mostra maior habilidade no poeta.

Ao tratar das qualidades da fábula no que diz respeito às personagens, Aristóteles sustenta que devem ser bons, conformes, semelhantes, coerentes consigo mesmos. Segundo ele, são esses quatro pontos que devemos prestar atenção quando tratamos dos caracteres. O primeiro é que devem ser bons e essa bondade deve ser possível em qualquer pessoa. O segundo é a conformidade; sem dúvida existem caracteres viris, entretanto a coragem desta espécie de caracteres não convém à natureza feminina. O terceiro ponto é a semelhança, inteiramente distinta da bondade e da conformidade, tais como foram explicadas. E o quarto ponto consiste na coerência consigo mesmo, mas se a personagem que se pretende imitar é por si incoerente, convém que permaneça incoerente coerentemente.

Por fim, Aristóteles trata dos elementos que podem gerar dúvida em relação a qual seria, de fato, a melhor imitação: a épica ou a trágica. Dessa forma, se a menos vulgar é a melhor, e se é sempre esta a que se dirige aos melhores espectadores, a que se propõe imitar tendo em vista a multidão seria, por conseguinte, a mais vulgar. Os atores em cena, julgando que o público seria incapaz de sentir caso eles não acrescentassem a interpretação ao texto escrito, às vezes, exageram na gesticulação. Isso ocorre com a tragédia. Já a epopeia, segundo se diz, é feita para um público de bom gosto, que não precisa de toda aquela gesticulação. Em primeiro lugar, esta crítica não vai endereçada contra a arte do poeta, mas sim contra a do ator, pois que até o rapsodo pode levar a imitação ao ponto de se servir de gestos, ou mesmo entremeá-la com o canto. Em segundo lugar, não devemos condenar toda gesticulação, nem toda dança, mas só a dos maus executantes.

Como forma de encerrar a visão ainda da antiguidade a respeito dos gêneros literários, é relevante considerar a arte poética de Horácio (2014), *Epistola ad Pisones*, que apresenta uma reflexão sobre os gêneros, chamando sempre atenção para o fazer do poeta, especialmente em relação à adequação entre o assunto escolhido e o ritmo, o tom e o metro utilizado. “Vocês, que escrevem, tomem um tema adequado a suas forças;

ponderem longamente o que seus ombros se recusem a carregar, o que aguentem. A quem domina o assunto escolhido não faltará eloquência, nem lúcida ordenação” (HORÁCIO, 2014, p. 56). Para ele, o domínio dessas questões faz do autor um poeta a ser valorizado como tal. Assim, pode-se depreender do texto de Horácio uma nova visão em relação a Aristóteles, no que diz respeito a uma caracterização lírica empregada os textos, tanto na comédia, como na tragédia e na epopeia:

Os poetas desejam ou ser úteis, ou deleitar, ou dizer coisas ao mesmo tempo agradáveis e proveitosas para a vida. O que quer que se preceitue, seja breve, para que, numa expressão concisa, o recolham docilmente os espíritos e fielmente o guardem; dum peito já cheio extravasa tudo que é supérfluo. Não se distanciem da realidade as ficções que visam ao prazer; não pretenda a fábula que se creia em tudo que ela invente [...] (HORÁCIO, 2014, p. 65).

Embora a *Poética*, de Aristóteles, seja ainda o texto básico para o estudo dos gêneros literários, suas ideias vêm, ao longo dos séculos, suscitando novas interpretações de acordo com a evolução dos modelos literários e do próprio conceito de literatura. Na Idade Média, pouco se tratou desse assunto e praticamente não se recorreu aos pensadores gregos para se estabelecerem os parcos tratados de poética que surgiram naquela época. Já os críticos renascentistas e clássicos, pela própria peculiaridade da época de retomada e de valorização da antiguidade greco-romana, recuperaram as ideias da *Poética*, de Aristóteles. Aos gêneros previstos por ele, acrescentaram os postulados horacianos em relação ao gênero lírico, dando início à divisão das produções literárias na tríade canônica – lírica, épica e dramática – que ainda se mantém até hoje para muitos autores de teoria da literatura.

De acordo com o autor Vítor Manuel de Aguiar e Silva (1973), especialmente na França, as doutrinas do classicismo e do renascentismo não tiveram uma adesão unânime. Assim, “[...] tanto no século XVI como no XVII, multiplicaram-se as polémicas em torno dos problemas da existência e da natureza dos gêneros literários” (1973, p. 355). Essa reação aos postulados clássicos foi chamada de “Querela dos antigos e modernos”, e os “modernos” foram identificados posteriormente como maneiristas, pré-barrocos e barrocos. Rigorosamente, a Querela foi originada pelos franceses depois de 1690, abrangendo logo em seguida também a Inglaterra, e outros países, como a Itália e a Espanha. Esse importante debate, por outro lado, já vinha se

delineando há mais tempo, especialmente na Itália, no século XVI. Eles posicionavam-se a favor das formas literárias inovadoras, que melhor representariam as mudanças de cada época. Entre outras coisas, cultivavam o hibridismo, rechaçado pelas normas clássicas, chegando à ousadia de produzir a tragicomédia:

Enquanto a poética do classicismo concebia o gênero como uma entidade inalterável, rigorosamente delimitada e caracterizada, regida por modelos e preceitos de acentuado teor impositivo [...], a poética do maneirismo e, sobretudo, a poética do barroco entendiam o gênero literário como uma entidade histórica, admitindo a possibilidade da criação de gêneros novos e do desenvolvimento inédito de gêneros já existentes, advogando a legitimidade e o valor intrínseco dos *gêneros mistos ou híbridos*, ao mesmo tempo que, em nome da liberdade criadora, corroíam ou atacavam abertamente o princípio da indispensabilidade e da fecundidade das regras.(SILVA, 1973, p. 355-356)

A literatura espanhola teve na *tragicomédia* uma de suas mais importantes e, sem dúvida, a mais popular forma de manifestação literária no século XVII. Tem-se, a partir dessas ideias, a referência ao hibridismo como uma condição nova para abordar a questão dos gêneros. Fica evidente que, já naquela época, os textos não apresentavam uma forma única de representação dos gêneros literários existentes. O que os autores demonstravam em seus textos era, e quem sabe continua sendo, uma mescla de características, podendo os críticos somente precisarem aqueles traços de determinado gênero que se apresentam de forma predominante.

Nesse ponto, ainda no século XVI, há de se destacar o surgimento do termo ensaio que foi cunhado por Montaigne (1984), a partir de sua obra *Ensaaios*, a qual foi escrita inicialmente em dois volumes, em 1580, e concluída com a publicação póstuma do terceiro volume em 1595. É dessa obra, composta por textos, na sua maioria, curtos e críticos em relação a diferentes assuntos da vida cotidiana, que deriva a conceituação moderna desse gênero e o modelo seguido desde então, levando em conta as mudanças apresentadas pela atividade literária. Definir ensaio não é, até hoje, uma tarefa fácil, pelo fato de seu conceito abarcar uma infinidade de textos com características que os aproximam e outras que os afastam, sem apresentarem uma rigorosa precisão em seus limites. Quanto a sua extensão, por exemplo, em *Ensaaios*, o próprio Montaigne não mantém regularidade alguma, já que, apesar da grande maioria de textos curtos, alguns de seus ensaios são de fato longos, principalmente no terceiro volume de sua obra.



Soares (2007) divide os gêneros em lírico, narrativo e dramático, tratando em sua obra dos ensaios, ao lado da crônica, como formas especiais, como se fossem considerados à parte daquilo que se tem como expectativa para os três grandes gêneros. Dessa forma, ela define que,

tal qual a crônica, o ensaio se coloca como forma fronteira, sendo improdutivo, do ponto de vista teórico-crítico, quer marcar os seus limites. Assim, ele é também muito especial e, por isso, optamos por não o situar, mesmo que predominantemente, dentro do lírico, do narrativo ou do dramático (SOARES, 2007, p. 65).

Ainda de acordo com essa mesma autora, não se pode deixar de considerar a origem da palavra *ensaio*, que indica algo inacabado, em experiência. Apesar disso, pelo que se tem de textos considerados ensaios – críticos, científicos, filosóficos, políticos, históricos – já não se pode tratar desse termo como uma tentativa de interpretação da realidade feita pelo autor devido ao tom conclusivo que esses textos, na maioria dos casos, apresentam. Apesar da imprecisão e da dificuldade de se definir ensaio, não se tem dúvida de que ele não pode abandonar o seu caráter crítico, independente do tema que pode ir da mera descrição de fatos à revelação de impressões causadas no artista a partir de diferentes realizações da personalidade humana. Nesse sentido,

embora muitas vezes guarde uma feição didática, o ensaio se reveste hoje de características literárias. E nisso ele se localiza também em um território limítrofe entre o literário e o não literário. Isto porque a busca do pensamento original conduz a uma forma original de enunciá-lo, pondo em tensão, a todo o momento, a subjetividade e a objetividade, a abstração e a concretude (SOARES, 2007, p. 66).

São importantes, também, as contribuições do autor Emil Staiger (1997), que estabelece uma conceituação substantiva e adjetiva dos gêneros. Os *substantivos* Lírica, Épica e Drama referem-se às características formais, ou seja, ao *ramo* em que se classifica a obra. Os *adjetivos* lírico, épico e dramático referem-se aos traços característicos da obra, ou seja, à sua *essência*. Com isso, Staiger parece solucionar o impasse para enquadrar a multiplicidade de produções literárias nos três grandes gêneros. Para o autor, o lírico, o épico e o dramático são, antes de mais nada, domínios fundamentais da existência humana. Dessa forma, cada obra contém traços líricos,

épicos e dramáticos e só o predomínio de características de um dos três gêneros permite classificá-la:

Desse ponto de vista, existe sem dúvida uma conexão entre lírico e a Lírica, épico e a Épica, dramático e o Drama. Os exemplos mais típicos do lírico serão encontrados provavelmente na Lírica, os do épico, nas Epopeias. Mas não vamos de antemão concluir que possa existir em parte alguma uma obra que seja puramente lírica, épica ou dramática. Nossos estudos, ao contrário, levam-nos à conclusão de que qualquer obra autêntica participa em diferentes graus e modos dos três gêneros literários, e de que essa diferença de participação vai explicar a grande multiplicidade de tipos já realizados historicamente (STAIGER, 1997, p. 15).

A partir do século XIX, que marca o surgimento do romance aqui no Brasil e, com ele, o desenvolvimento de uma série de novas, além da consolidação de antigas, espécies ou formas literárias, principalmente, narrativas, os gêneros Lírico e Dramático têm suas formas estudadas e reinterpretadas pelos críticos com a mesma profundidade que o gênero Épico ou Narrativo. Nesse sentido, não se pode deixar de citar a obra do francês Yves Stalloni (2007), que apresenta para o gênero Lírico o critério da não-ficcionalidade e, além de todas as formas fixas já estabelecidas para esse gênero, dedica-se também ao estudo da prosa poética. No que diz respeito ao gênero Dramático, o autor trata a comédia, por exemplo, como um gênero polimorfo, que se subdivide em farsa, *commediadell'arte*, *vaudeville* e nas comédias especializadas – comédia-balé, de caráter, heroica e de costumes. Stalloni (2007) conclui seu estudo sobre esse gênero considerando que

[...] o gênero dramático, de origem muito antiga, mantém-se com muita vivacidade, porém bastante livre, na época contemporânea; enfim resta a questão de saber se o gênero dramático pertence de pleno direito à literatura. É certo, de qualquer maneira, que seu campo de ação não se limita ao texto (2007, p. 72).

Ainda tratando das ideias do autor Yves Stalloni (2007), ele inicia a sua reflexão sobre o romance e o gênero narrativo retomando a tradição clássica grega. “Aristóteles, em sua *Poética*, opõe a uma *mimese* na qual as personagens são representadas diretamente (o dramático), outra forma de imitação em que a ação é contada por um narrador (o narrativo)” (STALLONI, 2007, p. 73). Ele ainda chama atenção para o fato

de Aristóteles ter levado em consideração apenas obras em verso e retoma a grande ênfase dada pelo pensador grego à definição de epopeia e aos traços característicos de sua estética. O crítico francês passa, então, a buscar uma definição de narrativa por meio de seus componentes, especialmente para evitar a ambiguidade que a palavra pode sugerir.

Segundo Stalloni (2007), para simplificar a questão, considera-se que a narrativa é composta, sobretudo, por uma *história*, uma *forma* e um *sentido*. Em primeiro lugar, então, uma *história*, porque é preciso que haja algo a ser contado, ou seja, um ou mais fatos a serem reproduzidos. “Essa reprodução afeta seres vivos (as personagens) que evoluem num espaço e num tempo particular (o quadro *spatio-temporal*), em função de modos de ser e de pensar (os costumes)” (2007, p. 86). Em segundo lugar, uma *forma* porque os fatos devem ser narrados por meio de um código, que pode ser oral ou escrito. À literatura interessa os textos produzidos por meio da linguagem escrita:

Por meio desse código, o enunciado narrativo transforma-se em *texto* submetido, ele mesmo, às exigências e às leis da estilística. A escrita narrativa, de acordo com seu grau mimético, exprime-se sob três formas: o “narrado” (em que os acontecimentos são contados com ou sem comentário); o “mostrado” (em que a realidade é *re-transcrita* pelas palavras, na descrição ou no retrato) e o “falado” (em que as falas – diretas ou indiretas – são reproduzidas) (STALLONI, 2007, p. 86).

Concluída, assim, a tentativa de aprimorar a definição das narrativas, o autor passa para a caracterização do romance, forma literária dominante até hoje, ainda que seja considerada uma das mais recentes. Ainda que formalmente o romance tenha surgido somente no século XIX, já se tinha aspectos de romance, considerados por alguns críticos como Pierre Chartier, na *Odisseia*, de Homero, ou em Heródoto, ou ainda em Hesíodo. Segundo Stalloni, esses exemplos não remetem à concepção que o romance tem no sentido moderno; seriam, antes de tudo, exemplos de uma atitude narrativa e não do gênero romance que se reconheceria mais tarde. Nesse sentido, Stalloni destaca que o surgimento da palavra *romance* ocorre na Idade Média, mas para definir uma escolha linguística pela *língua romana* que, naquela época, era a vulgar, a popular, em oposição à *língua latina* que era a erudita. Assim,

[...] o “romance” é inicialmente um modo de expressão, um “falar” (encontrado nas chamadas “línguas românicas”), antes de ser um tipo de obra. E esse modo de expressão é de um registro inferior, popular, como a obra que ele designa, ela mesma de um nível subalterno, posto que traduzida ou adaptada do latim, ou então diretamente escrita numa língua não nobre (STALLONI, 2007, p. 92).

Os primeiros romances surgidos na Europa tardiamente são definidos no final do século XVII como obras marcadas por uma relação com o real (ficção *versus* realidade), por uma maneira de escrever (prosa *versus* verso), por um tema (histórias de amor) e por objetivo estético e moral (agradar e instruir). Nesse ponto, esse gênero ainda era tomado como desprezível e corruptível, especialmente, pela herança da concepção que tinha quando esse termo foi cunhado ainda na Idade Média. Stalloni (2007) afirma que foi só a partir das ideias de Diderot, já no século XVIII, que se introduz a esse conceito um novo critério de força moral e utilidade, com o objetivo de atenuar as críticas recebidas pelo romance de futilidade e perigo. “Além do mais, a originalidade de Diderot é de deixar de lado o ‘quimérico’, preparando o advento de uma estética ‘realista’ indissociável do efeito moral” (p. 95).

Com tudo isso, pode-se considerar que o romance tornou-se um gênero incômodo de duas maneiras: a primeira por ser praticamente um “invasor” com heranças pouco legítimas, que se torna a forma dominante, hegemônica, sobressaindo-se, qualitativamente e quantitativamente, a todas as outras; a segunda por serem suas características instáveis, sem que se possam precisar índices para o seu reconhecimento. O romance, considerado como um “parasita”, pode apropriar-se para atingir seus fins da descrição, da narração, do drama, do ensaio, do comentário, do monólogo, da fábula, do apólogo, do idílio, da crônica, do conto, da epopeia, enfim um gênero heterogêneo.

Concluída, assim, a tentativa de definição do romance, Stalloni (2007) parte para o reconhecimento de outras formas narrativas, a começar pela novela. Essa espécie do gênero narrativo teve diferentes concepções que podem ser divididas em quatro fases históricas. Já na Idade Média, “fortemente influenciada pelos gêneros narrativos medievais (pelas trovas e contos em versos), ela exprime-se num registro de licenciosidade alegre e impõe o respeito de um formato limitado” (p. 110). Na Renascença, ela começa a se afirmar como um gênero, concorrendo com ela formas de inspirações éticas religiosas mais nobres, vindas das correntes humanistas. Na época clássica, os autores interessam-se pelas formas mais curtas, como uma maneira de

combater o alongamento desmedido do romance. E, paralelamente, a ela se desenvolve o conto. Por fim, na época moderna, quando o conto se torna preferido, a novela “prosseguiará essa evolução com uma vontade – verdadeira novidade – de integrar a noção de ‘coletânea’, que preserva o duplo efeito de coerência e de eco entre as diversas histórias” (STALLONI, 2007, p. 112).

Ao se tentar precisar uma definição de novela, o que se tem é a certeza de que ela constitui uma narrativa mais breve do que o romance, abrangendo menos personagens, que só apresentam de fato sua evolução psicológica na medida em que se envolvem no acontecimento que é central para a narrativa. Ainda que alguma confusão ou imprecisão reste desse conceito, há de se considerar o seu aspecto narrativo e o seu formato, que é geralmente breve. Assim, pode-se identificar três particularidades próprias desse gênero: a unidade da ação, que corresponde a considerar que a novela se organiza em torno de um acontecimento único, podendo seu argumento, frequentemente, ser resumido em uma única frase; a narração monódica, que faz com a história seja contada por meio de um único narrador, que a conduz do início ao fim; a ambição da verdade, apresentando uma visão do mundo como fiel. “Essa verdade é percebida tanto no valor de testemunho quanto na revelação psicológica que permite à personagem, projetada na nudez de sua experiência, ir ao encontro de uma verdade subjetiva” (STALLONI, 2007, p. 117-118). De acordo com Stalloni (2007), tudo isso também sugere que a novela possa ser confundida com outra narrativa breve, o conto:

É tradicional a associação, numa mesma análise, de novela e conto, na medida em que essas duas expressões literárias entretêm entre elas fortes relações de parentesco. A tal ponto, às vezes, de parecerem intercambiáveis [...]. A confusão semântica é antiga, já que na Idade Média existia a tendência de se chamar de *conto* todo tipo de narrativa, como parece fazer Chrétien de Troyes: “*Ce est li contes del Graal*” (Conto do Graal), quando na verdade teríamos falado, no caso desse livro, de romance (2007, p. 118).

Em resumo, torna-se importante considerar a definição de conto numa perspectiva diacrônica. Na Idade Média, então, o conto era relacionado ao relato de “coisas verdadeiras”. Já no Renascimento, fala-se da narração de alguma aventura, seja real, fabulosa, séria ou divertida. Ainda segundo Stalloni (2007), são exemplos perfeitos disso as obras surgidas naquela época, como: os *Contos da mamãe ganso*, de Perrault

(1697), os *Contos de fadas*, de Madame d'Aulnoye (1696-1698), e a tradução dos *Contos das mil e uma noites* feita por Galland (1704-1712). A partir daí, o conceito especializou-se como um relato de fatos imaginários, com o objetivo de distrair. Mesmo com todas as oscilações que sua concepção tenha recebido com o passar das épocas, os autores do século XIX rejeitaram o seu aspecto de inverossimilhança.

Assim, percebe-se que algumas dessas características aplicam-se exclusivamente ao conto, enquanto outras são aplicáveis também à novela. E a definição mais precisa passará pelo exame de cada uma das realizações literárias. Ainda de acordo com Stalloni (2007), além da novela e do conto, há de se considerar duas outras narrativas breves: as fábulas e o *fabliau*. O *fabliau* corresponde às narrativas medievais, escritas em versos octossílabos, de conteúdo divertido ou edificante. Esses textos eram escritos por autores anônimos, contando histórias inspiradas na vida ou no folclore popular. Pela proximidade lexical, a palavra *fabliau* foi confundida já na Idade Média ao termo *fábula*.

A *fábula* tem sua origem na Antiguidade, porém seu conceito “especializa-se para designar exclusivamente, por volta da época clássica, um relato imaginário destinado a ilustrar uma moral” (STALLONI, 2007, p. 125). Dessa forma, esse subgênero segue leis fortemente estabelecidas, como: ser um relato curto, utilizar personagens, inclusive animais, de valor simbólico, basear-se numa narração (apólogo), que prepara para uma lição (moral), tudo isso em versos. No uso popularizado do termo *fábula*, sem sua acepção técnica, ele é usado para designar relatos fictícios e até mentirosos.

Além de tudo isso, no cenário da literatura contemporânea brasileira, surgem vários romances e contos que são interpretados como se seus autores realizassem verdadeiras escritas de si. Essas obras remetem ao conceito de autobiografia, chegando algumas vezes a apresentarem um narrador que tem o mesmo nome do autor, ou que a ele pode ser associado em virtude das semelhanças evidenciadas entre a vida dos dois: do ser ficcional e do ser real. Ao buscar a concepção de autobiografia nos domínios da literatura, se compreende que ela passa a ser considerada como mais uma das formas de manifestação do subjetivo, do *eu*. Segundo o francês Philippe Lejeune, o caráter autobiográfico estabelece-se pelo engajamento do autor ao decidir revelar diretamente aspectos de sua vida, conferindo a sua narrativa um espírito de verdade.

Lejeune dedicou seus estudos a essa escrita de si, assim como às concepções do conceito de autobiografia, especialmente, ao assumir caráter literário, fundando o que ele denominou de pacto autobiográfico. O autor considera a autobiografia como um gênero literário, e o pacto surge, então, como um aspecto de definição desse gênero: “a definição de autobiografia e a ideia de ‘pacto’ já eram centrais em meu primeiro livro, mas com outra função” LEJEUNE, 2008, p.70). Essa afirmação é feita pelo autor (2008) em “O pacto biográfico, 25 anos depois”, um dos capítulos da obra *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*, em que o autor reúne vários ensaios seus, em busca de reflexões a respeito dos empregos do termo autobiografia e da sua colocação entre os gêneros literários.

Durante a sua trajetória, Lejeune teve vários momentos em que sentiu a necessidade de reformular seus próprios postulados anteriores. Nesse sentido, o real desafio para Lejeune (2008) acaba sendo a própria definição de autobiografia, considerada por ele como uma “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (p.14). De modo geral, se poderia definir como todo texto em que autor, narrador, e personagem principal se identificam:

Para que haja autobiografia (e, numa perspectiva mais geral, literatura íntima), é preciso que haja relação de identidade entre o autor, o narrador e o personagem. Mas essa “identidade” levanta numerosos problemas que tentarei, senão resolver, pelo menos formular claramente nos ensaios (p.15).

Fica evidente, então, que a autobiografia pressuporia o que Lejeune estabelece como pacto autobiográfico: a presença incontestável, no texto, dessa identidade, que se confirma, inclusive, pelo nome do autor, estampado na capa do livro. Sempre tratando a autobiografia como uma manifestação literária e artística, a obra de Lejeune centrou-se no conceito de pacto autobiográfico: elemento textual que permite ao leitor a clara distinção entre uma narrativa ficcional e um relato de vida. A fronteira entre ficção e realidade mostra-se cada vez mais tênue, e, mesmo considerada uma das bases das relações sociais, dizer a verdade nem sempre é uma tarefa fácil de alcançar, ou mesmo de avaliar.

Para Lejeune (2008), cabe ao gênero autobiográfico o desejo de alcançá-la, levando o leitor a efetuar um contrato com o autor de não duvidar daquela obra ficcional, ou questioná-la, numa espécie de fingimento da verdade. Mesmo que o pacto autobiográfico, noção proposta pelo próprio autor, não garanta o contrato de verdade, é fundamental levar em conta que esse relato pessoal tem consequências reais. Ao narrar, o autor é fiel à sua verdade e, de certa forma, modifica sua realidade de acordo com os fatos que narra.

O escritor francês Serge Doubrowsky (1928), ao conhecer as ideias de Lejeune e seu pacto autobiográfico, motivou-se a escrever *Fils*, narrativa em primeira pessoa, em que o narrador-personagem tem o seu nome. Apesar disso, os fatos narrados são puramente ficcionais. Para Lejeune, mesmo nome para autor e personagem seria evidente caráter de autobiografia, porém, essa obra, por jogar com os limites entre verdade e ficção, deu origem ao conceito de autoficção. Assim, a autoficção estaria entre o romance e a autobiografia, narrativa em que o leitor não sabe, afinal, se o registro é verdadeiro ou falso, confundindo-o acerca do que o autor diz ou pensa. O termo, que foi usado pela primeira vez por Doubrowsky, em 1977, caracteriza o conjunto de obras literárias que apresentam passagens da vida ou, até mesmo, características físicas e psicológicas do autor em um contexto claramente ficcional.

Muitos teóricos chegaram a ver os gêneros literários como categorias imutáveis, valorizando as obras de acordo com a fidelidade que o autor imprime a essas leis. Assim, o hibridismo presente nessas obras não é apenas mais um gênero que se somará aos outros, é sim uma questão de estética. Talvez não se trate de um novo gênero e sim de uma nova estética ou de uma constante possibilidade de o autor reinventar seu estilo. E, para entender o que se tem percebido nesses textos, em relação a uma dificuldade de poder definir o gênero predominante que apresentam, retomam-se, inicialmente, as concepções clássicas. E, considerando as ideias do francês Yves Stalloni (2007) ao afirmar que “reconhecer o gênero de uma obra é, inevitavelmente, recolocá-la a um só tempo na perspectiva da história literária e na da crítica analítica” (p. 184), tem-se a certeza da importância dessa revisão das concepções de gêneros literários para se seguir adiante com a leitura, interpretação, escuta, estudo de obras literárias.



## Referências bibliográficas

- ARISTÓTELES. Poética. In: \_\_\_\_ et alii. *A poética clássica*. São Paulo: Cultrix, 1985.
- CUNHA, Helena Parente. Os gêneros literários. In: PORTELLA, Eduardo *et.al.* *Teoria literária*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1973.
- DOUBROVSKY, Serge. *Autobiographiques*. Paris: PUF, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Fils*. Paris: Galilée, 1977.
- HORÁCIO. In: \_\_\_\_ et alii. *A poética clássica*. São Paulo: Cultrix, 1985.
- LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Trad. De Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.
- LIMA, Luiz Costa. A questão dos gêneros. In: \_\_\_\_\_. *Teoria da literatura em suas fontes*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.
- MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.
- MONTAIGNE, Michel de. *Ensaaios*. 3. ed São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- PAULS, Alan. *A vida descalço*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- PLATÃO. *A República*. São Paulo: Escala – Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal, s/d.
- SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. *Teoria da literatura*. 3 ed. Coimbra: Almedina, 1973.
- SOARES, Angélica. *Gêneros literários*. São Paulo: Ática, 2007.
- STAIGER, Emil. *Conceitos fundamentais da poética*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- STALLONI, Yves. *Os gêneros literários*. São Paulo: Difel, 2001.

## Simpósio 11

Lídia Stutz - (UNICENTRO)

Cláudio Mello - (UNICENTRO)

A partir da década de 80 do século passado, o ensino de língua e literatura vem sendo discutido sobre diferentes perspectivas. Pesquisas questionam o modo de abordagem do texto em livros didáticos, levantam questões sobre o ensino da história da literatura no nível médio, apontam e problematizam o baixo nível de letramento, comprovado pelo fraco desempenho de jovens brasileiros em avaliações nacionais e internacionais, o que evidencia a correlação entre ensino de línguas e ensino de literatura. Outros trabalhos voltam-se para a realização de experimentos que apontam caminhos metodológicos mais eficientes com textos a partir da abordagem de gêneros, do enfoque nas práticas sociais, dos avanços da sociolinguística, dentre outros. As reflexões e sugestões que resultam de quase três décadas de pesquisa e discussão compõem documentos oficiais, como os PCN (BRASIL, 1997, 1998) as OCEM-(BRASIL, 2006) e diversos documentos que delineiam o uso efetivo da linguagem em nível estadual e municipal. Este simpósio discute as condições que marcaram o ensino de línguas e literatura em ambiente escolar nesse contexto, bem como as perspectivas discursivas que se apresentam na contemporaneidade, com a consolidação de concepções de gêneros textuais, compreensão e produção de textos orais e escritos, ensino, indivíduo, que visam posicionar o aluno como ator responsável pelo processo de interação na produção de sentidos, concebida como prática social. Sob outra perspectiva, o simpósio abre espaço para o debate situado na confluência dos estudos linguísticos e literários e a Educação, áreas cuja separação, inexistente no fazer pedagógico, é evidente na formação docente. Desse modo, o simpósio será composto por trabalhos sobre temas como: práxis do docente de línguas e literatura, biblioteca escolar como espaço de promoção da cultura, participação dos pais na formação do aluno, experimentos com a leitura literária no âmbito escolar e noutros espaços, mediação de linguagem, gêneros textuais como instrumento de ensino e aprendizagem de línguas e literatura, políticas públicas para utilização mais efetiva da linguagem. Neste sentido, o simpósio se constitui como oportunidade de reflexão sobre os caminhos da formação de indivíduos com capacidades de linguagem adequadas ao exercício da cidadania.

## O ENSINO DE ITALIANO NO BERÇO DA IMIGRAÇÃO ITALIANA NO RIO GRANDE DO SUL

Patrícia Peroni (UCS)  
patriciaperoni@hotmail.com

**RESUMO:** Em virtude de a cidade de Farroupilha/RS ter sido colonizada por imigrantes Italianos e pertencer a Região de Colonização Italiana (RCI) percebeu-se a necessidade de se estudar aspectos relativos a essa cultura no âmbito educacional no que diz respeito ao ensino da língua Italiana nas escolas. Para isso, realizou-se um estudo na comunidade de Nova Milano, situada na cidade de Farroupilha. O estudo utilizou teóricos para entender o contexto da imigração Italiana na região e para entender a formação da comunidade de Nova Milano, além de linguistas que refletem sobre a temática do bilinguismo. Foram utilizadas entrevistas com os pais dos alunos, com a comunidade escolar, com o secretário da educação, além de professores e direção da escola. Estas entrevistas ocorreram com o objetivo de entender melhor o processo do ensino e compreender quais são as implicações deste ensino na vida dos alunos e dos familiares. Desta forma, pode-se analisar e verificar o que pode ser feito a mais para dar continuidade a essa prática e o que pode ser melhorado para o ensino do Italiano ser mais valorizado e melhorado nos aspectos culturais e educacionais.

**Palavras chave:** Imigração; Italiano; Ensino.

### A imigração Italiana e a cidade berço da imigração italiana no Rio Grande do Sul

A imigração Italiana ocorreu por diversos fatores distintos: pelo falta de instabilidade econômica na Itália, pela promessa de um local perfeito para se viver e também através do governo brasileiro que buscava a colonização de suas terras. Segundo (MAESTRI, 1998, p. 1), “de 1875 a 1814, o Rio Grande do Sul recebeu oitenta mil imigrantes, expulsos, sobretudo da Lombardia, do Vêneto e do Tirol pela miséria e atraídos ao Novo Mundo pelo sonho da terra”. Estes mais de oitenta mil imigrantes se instalaram na encosta superior do Nordeste, colonizando e formando uma nova sociedade que perdura até os dias atuais como exemplo de coragem e força para todos. Estes exemplos de coragem cultivaram campos, criaram gado, construíram fábricas, multiplicaram-se.

Acompanhando o pensamento de Frosi (1975, p. 34), “com a unificação política da Itália em 1870 consumava-se a última esperança de um povo que depois de inúmeras e prolongadas lutas, viu malogrados os seus anseios”. A reformulação processara-se somente no âmbito político administrativo. Como citado acima, às regiões montanhosas do norte da Itália não ofereciam muito trabalho aos seus habitantes, e as terras mais

fecundas eram de propriedade dos latifundiários. Além das condições de trabalho, Brasil e Itália estabeleciam os primeiros contatos sobre uma política de emigração-imigração.

Foi em uma quinta-feira, dia 20 de maio de 1875 que as três primeiras famílias de Olmate – Milão se instalaram na nova “colônia”. Foram elas as de Thommaso Radaelli, Stefano Crippa e Luigi Sperafico, sem esquecer-se das respectivas esposas: Maria, Natalina e Ângela. Estes representam o início da imigração no Rio Grande do Sul que povoaria Nova Milano, Campo dos Bugres (Caxias do Sul), colônia Conde D’ Eu (Garibaldi), Princesa Isabel (Bento Gonçalves) e a 4ª colônia (Silveira Martins), na região central, próxima a Santa Maria. Estes primeiros imigrantes se instalaram no conhecido “barracão” local no qual se situa Nova Milano atualmente. Quando as três primeiras famílias chegaram à atual Nova Milano vale destacar que o barracão ainda não existia, a única coisa que existia era mata virgem. O barracão ficou pronto para receber as novas famílias de imigrantes somente um ano depois da chegada dos precursores.

A atual Farroupilha originou-se da fusão de dois distritos de Caxias do Sul, um distrito de Bento Gonçalves e um distrito de Montenegro. O primeiro governador de Farroupilha chamou-se Armando Antonello nomeado pelo interventor federal do estado José Antônio Flores da Cunha. Em seguida ele foi nomeado prefeito municipal. Governou até o Estado Novo no qual foi deposto, um golpe que foi executado por Getúlio Vargas.

Segundo Gasperin (1989, p. 38), “a onda antifascista levou à troca do nome, passando a chamar-se Farroupilha, em 11 de dezembro de 1934 pelo Decreto nº 5.779, em homenagem ao centenário da Revolução Farroupilha”.

### **Perfil da comunidade em que a escola se situa**

Nova Milano, como se tem conhecimento através dos fatos já retratados acima foi o local que abrigou as três primeiras famílias de Imigrantes Italianos, e foi sede do Barracão. Nova Milano foi distrito de Caxias do Sul, entretanto juntou-se a Farroupilha

em sua emancipação. O local é uma vila situada a aproximadamente 9 km do centro da cidade. É considerado o berço da Imigração Italiana no Rio Grande do Sul e abriga a Igreja Santa Helena da Cruz que foi construída em 1916, o salão paroquial, a Praça da Imigração Italiana, esta que abriga vários documentos históricos entre eles a réplica dos passaportes dos três primeiros imigrantes, e a gôndola Veneziana que foi presente da Itália ao município em 1975. O local abriga ainda o monumento ao Centenário da Imigração Italiana no estado, que foi inaugurado em 13 de dezembro de 1975, e é palco do ENTRAI (Encontro das Tradições Italianas), uma festa típica Italiana em que são realizadas diversas atividades culturais.

Nova Milano é o 4º distrito de Farroupilha, e é composto por diversas comunidades situadas no interior de Farroupilha. Estas comunidades assim como a vila, mantêm vivas as tradições oriundas dos primeiros Imigrantes, e fazem o resgate da cultura Italiana através de seus afazeres diários. A maioria da população do 4º distrito trabalha na agricultura, e principalmente no cultivo da uva e na produção de vinho, tarefa esta que foi herdada. As comunidades ainda seguem o padrão de muitos anos atrás, pois cada uma possui uma igreja e um salão paroquial e, anualmente escolhem-se os “festeiros” que são responsáveis pela conservação destes bens da comunidade bem como na realização das festas para o padroeiro da comunidade.

Assim, as comunidades e, pode-se dizer, o 4º distrito se mantêm unidos através dos almoços das comunidades e ainda valorizam muito a preservação da cultura da Imigração Italiana. A escola Santa Cruz como já foi citada acima se situa na vila de Nova Milano. A instituição conta com as séries iniciais e finais do ensino fundamental. Além disso, essa escola foi por dois anos consecutivos a melhor escola do estado através do IDEB (Índice de desenvolvimento da educação básica). O principal público da escola são os filhos dos moradores das comunidades do 4º distrito, dessa forma, a maioria dos alunos é da zona rural. Mas, como a escola tem destaque no cenário municipal, muitos estudantes de bairros e centro da cidade também frequentam o local. Diariamente, ao ir à escola, estes alunos encontram diversos traços importantes que rememoram a epopeia da imigração Italiana, pois a escola fica praticamente ao lado da praça da imigração Italiana, então, além de ir para a escola, os alunos vão para a cultura,

pois se inserem diariamente nesta história que originou a identidade e a cultura daquela região.

## **Língua e Identidade**

Para Decanal (1985, p. 46), “a linguagem é a capacidade de organizar e ordenar uma língua em forma de símbolos simbólicos”. Sendo assim, uma língua é o resultado prático do exercício da capacidade humana de se comunicar através de símbolos. Então, pode-se concluir que a comunidade Farroupilhense em geral comunica-se, também, através de símbolos próprios que podem ser destacados como os dialetos existentes tanto na cidade quanto nas regiões do interior do município. Paviani (2004, p. 24) afirma que “a identidade cultural deve ser vista como um conjunto de significações (fala, escrita, costumes, crenças, e tradições), sempre presentes no tempo e no espaço”. Então, pode-se perceber que o conceito de identidade cultural engloba também a língua. Língua e cultura andam lado a lado, e é perceptível que em Farroupilha, e principalmente em Nova Milano e nas respectivas comunidades, além da vivência diária da cultura Italiana, a presença da língua e dos dialetos está muito presente. O “talian” – mescla dos dialetos oriundos da Itália é um dialeto muito presente na comunidade Farroupilhense.

Sobre língua e cultura, Kramsh (1998) em seu livro *Language and culture*, trata diversas vezes sobre a influência da cultura em nosso modo de expressão e vice e versa. A forma de falar e de se comunicar em uma língua influencia muitas vezes na forma de os estudantes pensarem e se portarem. Assim, essa ligação também se torna fundamental. Segundo Kramsh (1998, p. 26), “Meaning is created not only through what speakers say to one another, but through what they do with words in order to respond to the demands of their environment”. Nesse sentido, as demandas do ambiente seriam a cultura que os indivíduos vivenciam, por exemplo, na região de imigração italiana existem particularidades, hábitos e expressões diferentes das que outros lugares usam. Assim se cria a construção de significado não somente pela língua, mas sim pela vivência e experiências culturais dos indivíduos.

Acerca da identidade cultural, a mesma autora, cita que: “by their accent, their vocabulary, their discourse patterns, speakers identify themselves and are identified as members of this or that speech and discourse community” (KRAMSH, 1998, p. 65). Nesse estudo, essas questões (vocabulário, padrão de discurso e sotaque) são muito importantes pelo fato do sentimento de pertencimento dos alunos a determinada comunidade de discurso. Esse “reconhecimento” pode ser favorável se pensarmos na valorização da cultura e desfavorável na questão de estigma e preconceito linguístico e é através das análises dos questionários dos alunos que será possível realizar uma análise das influências culturais sobre o ensino do Italiano.

### **O ensino do Italiano nas escolas**

[...] prefeituras municipais de regiões colonizadas por imigrantes italianos, em diversos estados brasileiros, passam a inserir no *curriculum* das escolas primárias o ensino da língua italiana como língua estrangeira. A influência da mídia fez também crescer, em 1999, em 25% o índice de procura dos cursos de italiano na cidade de São Paulo, aonde os descendentes de italianos chegam a cinco milhões. ([HTTP://www.labeurp.unicamp.br/elb/historia\\_nacoes/elb.htm](http://www.labeurp.unicamp.br/elb/historia_nacoes/elb.htm) Acesso em 03 de novembro de 2010 – 09h05min).

Muitas escolas seguem este padrão de ensino da língua de colonização nas escolas, assim como acontece em colônias alemãs, japonesas, coreanas dentre outras. No ano de 2007 lecionavam o Italiano em suas escolas: Campinas do Sul, Carlos Barbosa, Coqueiro Baixo, Cruzaltense, Farroupilha, Imigrante, Jacutinga, Monte Belo do Sul, Nova Bréscia, Porto Alegre, Protásio Alves, São Marcos, Serafina Corrêa, Severiano de Almeida e Veranópolis.

Atualmente em Farroupilha, o ensino do Italiano é somente para as séries iniciais do ensino Fundamental, ou seja, até o 5º ano, sem se estender aos outros anos. Apesar do ensino do Italiano englobar além de seu aspecto linguístico o resgate da cultura Italiana local e regional ainda causa algum descontentamento para alguns estudantes. E, outra questão recorrente a este ensino é a formação do professor que atuará neste campo do conhecimento, pois além do domínio da língua, precisa ter o domínio da didática para ensinar, sendo assim, necessita de um curso superior na área de Letras, Pedagogia

ou outra licenciatura que dê capacidade e plenitude para o ensino deste idioma. A implantação do ensino do Italiano foi recente, em 25 de fevereiro de 2008.

O projeto do ensino do idioma nas escolas municipais foi apresentado pela administração municipal em março de 2005, em Nova Milano, 4º distrito de Farroupilha, na festividade de 130 anos da Imigração italiana no Rio Grande do Sul, para que o mesmo fosse possível, a SMECD firmou parceria com a Associação Cultural Italiana no Rio Grande do Sul, e em agosto de 2005 tiveram início as aulas de formação para os professores. Todo o curso foi oferecido gratuitamente. Desde lá, mais professores foram sendo formados e as aulas seguiram sendo do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

### **Análise dos questionários dos alunos, pais de alunos, direção e coordenação da escola**

Para compreender e analisar efetivamente as implicações, que foi o objetivo da pesquisa e desse artigo, os questionários foram fundamentais para o entendimento da percepção dos envolvidos no processo. Algumas perguntas foram fundamentais para criarmos um perfil da turma e das necessidades dos alunos. A primeira delas foi a respeito da importância de se estudar Italiano na escola. Para a turma de 4º ano, 94% das crianças julgaram importante o estudo da língua, já para os do 5º ano, apenas 50% consideram essencial. Respectivamente, para os pais desses alunos, 71% dos responsáveis do 4º ano consideram importante, enquanto para os pais do 5º ano, 91% julgam importante.

Esse primeiro dado já nos aponta algumas percepções. Os alunos maiores, ou seja, os do 5º ano acham que não é tão importante o estudo da língua já que metade da turma considerou positivo e a outra metade não. Já os pais desses alunos, em sua maioria consideram importante, em ambas as séries, mas os pais do 5º se sobressaíram na avaliação. A pergunta sobre a importância do italiano vai além da importância por ser uma língua estrangeira nesse caso. Como é uma comunidade de interior, as questões



de valores são muito mais fortes do que a língua em si. Quando se fala no italiano na escola, os alunos não veem a imagem da língua italiana, mas sim da cultura italiana.

A segunda pergunta seguinte dizia respeito ao uso da língua ou do dialeto em casa pelos alunos. Essa pergunta também é essencial, pois, se os pais usam o dialeto em casa, a tendência é que os estudantes valorizem mais. Já se a língua nem sequer é conhecida, para muitos alunos não faz sentido o estudo da mesma. Os alunos menores disseram que 53% deles fala a língua em casa, já no segundo grupo apenas 33% tem o contato. Isso já mostra e justifica a pergunta anterior realizada acima, o grupo que tem mais contato com a língua considera mais importante o estudo que os demais. Sobre os pais, no primeiro grupo, 40% disseram falar em casa e os pais do 5º ano em torno de 30%. Os números dos pais e filhos conversam e novamente comprovam o resultado do questionamento sobre a importância do Italiano.

Sobre a localização dessas crianças, mais de 50% em cada grupo moram na zona rural. No primeiro grupo são 71% das crianças, e no segundo 94%. Esse é um dado intrigante pelo fato de que o primeiro grupo é o que mais fala o dialeto, mais valoriza o estudo da língua e ao mesmo tempo é o grupo em que são encontradas menos pessoas que vivem no interior. Entretanto, pode-se pensar de duas formas: a primeira é que os filhos dos agricultores considerem ruim o ensino, pois não tem interesse, achando que é uma língua de desprestígio, e a segunda é que as crianças que moram na zona urbana sejam mais incentivadas pelos pais, já que os pais não estão no meio, acham interessante e incentivam seus filhos.

Sobre a questão de gosto, havia uma pergunta que questionava aos alunos se eles gostam de estudar italiano. O resultado foi positivo em ambas as séries. No 4º ano, 76% afirmam gostar, e no 5º, apenas 67%, mas, em ambos os casos o resultado foi acima de 50% da turma. Também é necessário analisar o que é o gostar e o não gostar nas aulas. Pode ser que eles não gostem da língua, da professora ou até mesmo do horário da aula. Infelizmente com essa pergunta não conseguimos ter uma resposta clara do real gosto dos estudantes. Foi questionado aos pais dos alunos se os mesmos tem interesse que o filho valorize a cultura italiana e 100% em ambas as turmas afirmaram que sim.

A professora das duas turmas também foi entrevistada. Em relação à importância de 0 a 10 que os alunos estudem italiano, a professora afirmou que estudar e aprender uma língua estrangeira desde cedo, neste caso a língua Italiana, corresponde à nota máxima. Na segunda questão, verificou-se se a professora domina somente a língua Italiana ou tem domínio sobre os dialetos, ela afirma que compreende o dialeto, mas não consegue se comunicar com ele, e agora que estudou e continua estudando Italiano sente mais dificuldades com o dialeto. Em relação às dificuldades do ensino do Italiano, ela colocou que primeiramente é ter apenas uma hora por semana com os alunos para se estudar a língua, e depois, não ter livros disponíveis para consumo com a profundidade adequada para cada nível/série e idade. Em relação aos alunos não existem grandes dificuldades, pois a reação é muito positiva pela grande maioria. Quando questionada se percebia que os alunos e familiares aceitam e incentivam o ensino do Italiano, ela afirmou que sente um retorno significativo neste sentido, tanto dos alunos quanto dos familiares, destes, vários a procuram para manifestações de apreço a aprendizagem de seus filhos. E, em relação a acrescentar o ensino do Italiano até o 9º ano, ela afirmou que se pudesse acrescentaria, pois assim seria possível aprofundar e dar continuidade aos estudos, uma vez que a língua Italiana não é fácil de ser dominada.

Para o secretário da educação questionou-se qual o principal objetivo na implantação do Italiano nas escolas municipais e nas séries iniciais. O secretário colocou que por Farroupilha ser o berço da imigração Italiana, o Italiano é algo da realidade da cidade por isso a implantação. Colocou ainda que por ser importante uma língua estrangeira, e como as séries iniciais não tinham nenhum idioma, o Italiano passou a fazer parte dos currículos. Ao ser questionado se ele acredita que o ensino possa se estender até o 9º ano, ele colocou que, com certeza, entretanto, pela falta de tempo se torna difícil programar isso em turno normal, pois os alunos têm uma série de disciplinas que precisam cumprir, e desta forma não sobra tempo para o Italiano no horário regular, entretanto poderia ser estudada uma forma de implantar o Italiano em turno oposto como atividade complementar. Quando questionado, sobre quais são as maiores dificuldades encontradas hoje, no ensino do idioma, ele afirmou que a maior dificuldade é que às vezes, em alguns bairros, o número de descendentes de Italianos é reduzido.

## Considerações finais

A partir do estudo realizado acerca das implicações do ensino do Italiano para o 4º e 5º ano da escola situada no berço da Imigração Italiana no Rio Grande do Sul pode-se considerar que ambos os sujeitos envolvidos são coerentes em relação às atitudes relacionadas a este ensino. Em sua grande maioria, eles mantêm vivos os objetivos iniciais do ensino do Italiano, bem como participam ativamente para que as implicações sejam sempre as mais positivas. Ambos visam o ensino do Italiano como um resgate cultural através do estudo da língua e costumes dos imigrantes Italianos, sejam eles descendentes ou não, todos os pais têm interesse em que os filhos valorizem a cultura Italiana, e a maioria deles acredita que o ensino do Italiano trará benefícios futuros para estes estudantes. Percebe-se que ainda é grande o número de famílias e até mesmo de alunos que praticam o dialeto seja em suas casas e comunidades e o mais importante é que eles praticam e tem orgulho em assumir isso. Fica claro que o ensino dessa língua faz com que os preconceitos e estigmas referentes ao dialeto sumam e que no lugar deles surjam pessoas interessadas em aprender mais sobre a cultura e valorizá-la.

É perceptível também, que o ensino do Italiano contribui muito, pois os estudantes aprendem desde cedo o quanto é importante esta cultura que originou a sociedade atual em que vivem e aprendem a valorizá-la, entendendo também que o dialeto ou até mesmo a língua Italiana são essenciais para esta valorização. Sendo assim, eles serão capazes de compreender os diálogos em dialeto dos avôs, tios ou dos pais e, acima de tudo, estão repassando e mostrando a todos o quanto é importante esta preservação. Então, como a hipótese inicial já propunha são grandes as implicações positivas no ensino do Italiano, pois, em sua maioria, todos preservam e tem interesse pela cultura.

Como pode ser visto nas porcentagens, a maioria dos estudantes avaliou com notas acima de oito a importância de estudar o Italiano, assim com os pais destes alunos que avaliaram de forma mais alta ainda. Como foi dito acima, sobre a questão de gosto, fica confusa a avaliação do que os estudantes especificamente gostam ou não: se é a língua italiana em si, o resgate cultural ou a professora e método de ensino, por

exemplo. Mas, o saldo é bem mais positivo do que negativo em função de que os alunos num geral avaliam positivamente essa aula e já que os pais e responsáveis os apoiam e os incentivam para tal.

Os pais veem maior importância do que seus filhos, isso é normal e é muito bom, pois o incentivo começa de casa, então, se os pais apoiam, as chances de os filhos gostarem é bem maior. Os pais acreditam que o ensino do idioma trará benefícios para estas crianças no futuro, e em sua grande maioria acreditam que o ensino do Italiano irá ajudar no resgate do dialeto falado em família. Os pais, também, em sua maioria, praticam o dialeto em suas casas, e, os que por um motivo ou outro que não falam, incentivam os seus filhos na aprendizagem que ocorre na escola. E, um fato unânime, é que 100% dos pais têm interesse que os filhos valorizem a cultura Italiana. Portanto, o trabalho dos pais em suas residências contribui muito para o crescimento e para a maior valorização deste ensino em sala de aula.

A direção da escola, coordenação, professora e prefeitura também estão em coerência no que diz respeito à motivação para o ensino, importância e valorização da cultura. O mais animador é que tanto os pais dos alunos quanto os alunos são interessados e querem valorizar e resgatar a cultura e a língua. Portanto, as implicações em sua maioria são positivas, pois o ensino do Italiano proporciona aos alunos, familiares e comunidade: o conhecimento de uma nova língua, oportunidades de trabalho e estudo em seus futuros, valorização da língua e cultura Italiana e, principalmente, entendimento sobre o processo migratório e a história da nossa sociedade atual. Portanto, o ensino da língua é extremamente importante nos currículos escolares, pois engloba muito mais do que a aquisição de um idioma estrangeiro: cria cidadãos mais conscientes, pessoas que são o futuro da nossa sociedade.

Sobre as implicações negativas, o ensino do Italiano precisaria de uma posição de destaque maior, elevando a carga horária para que pudessem ser desfrutadas mais atividades durante as aulas, e, seria interessante, se cada ano do ensino fundamental possuísse um livro específico para o ensino deste idioma. Além disso, estender o idioma até a conclusão do Ensino Fundamental também seria muito gratificante, pois os estudantes sairiam da escola básica com um nível intermediário da língua. Ainda

percebe-se resistência e preconceito com a língua, mas com o trabalho que vem sendo realizado aos poucos essa falta de informação vai ser deixada de lado.

Então, o saldo das implicações é positivo pelos motivos citados acima: cultural, linguístico e principalmente pelo elemento humano incentivando as relações familiares e a prática do idioma.

### **Referências bibliográficas**

DECANAL, J. H. *Linguagem, poder e ensino da língua*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

FROSI, Vitalina Maria. *Dialetos Italianos: um perfil linguístico dos ítalos - brasileiros do nordeste do Rio Grande do Sul*. Caxias do Sul: Educs, 1983.

FROSI, Vitalina Maria. *Imigração Italiana no Nordeste do Rio Grande do Sul*. Caxias do Sul: Educs, 2009.

GASPERIN, Alice. *Farroupilha: ex - Colônia particular Sertorina*. Caxias do Sul: Educs, 1989.

KRAMSH, Claire. *Language and Culture*. New York: Oxford University Press, 1998.

MAESTRI, Mario. *Nós os Ítalo-gaúchos*. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

PAVIANI, Jayme. *Cultura, Humanismo e Globalização*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2004.

PAYER, O. [http://www.labeurp.unicamp.br/elb/historia\\_nacoes/elb.htm](http://www.labeurp.unicamp.br/elb/historia_nacoes/elb.htm). Acesso em: 03 de novembro, 2014.

PINHEIRO, Luciana Santos. *Bases conceituais para uma política linguística do Português/Italiano nas escolas*. Dissertação de mestrado. Caxias do Sul, 2008.

## POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA COM O ADVENTO DA GLOBALIZAÇÃO

Deleon Betim- (UEPG)

**RESUMO:** Quando o assunto é ensino de línguas, sobretudo, língua estrangeira, instaura-se uma série de controvérsias com as quais, muitas vezes, nos faltam ferramentas para operar. Além disso, com o advento da globalização e as novas tecnologias, os sentidos e significados das situações do cotidiano estão ganhando novas proporções de forma mais rápida (KRAMSCH,2012). Assim, muitas questões podem ser levantadas: O papel da língua estrangeira e as funções que vai exercer/ exerce em nossas vidas; seu status e sua relação com a língua materna das/dos docentes/alunas(os); a variedade de língua ensinada, entre outros pontos. Nesse atual panorama, devemos considerar, portanto, situações linguísticas em dois diferentes patamares: um “que procede das práticas sociais (gestão in vivo) e outro da intervenção sobre essas práticas (gestão in vitro)” (CORREA, 2011, p.113), isto é, as políticas linguísticas vigentes. Assim, visamos à discussão sobre os temas apontados, buscando a perspectiva de alguns docentes em atuação a fim de problematizar a possibilidade de ensino numa vertente crítica, que objetiva “romper as fronteiras do pensamento e das políticas tradicionais” (URZÊDA-FREITAS, 2012, p.79) numa tentativa de ir contra as obviedades e falácias instauradas nos âmbitos educacionais pelos discursos hegemônicos. Nossa pesquisa assume caráter qualitativo (LUDKE; ANDRÉ, 1986), pois, o processo cujo andamento está em desenvolvimento ganha maior peso que o produto final, uma vez que, considera a posição dos participantes como aspecto fundamental, visto que isso traz um dinamismo inerente ao modelo de pesquisa adotado. Para tanto, partimos do pressuposto de que as questões apontadas aqui, de forma breve, tais como políticas linguísticas e ensino crítico, são deixadas de lado para dar espaço ao ensino estrutural, somente, e /ou atividades que habitam fora da realidade do aluno, além disso, vale ressaltar que nossa pesquisa se encontra em estágio inicial. Por fim, adianta-se que a acepção de linguagem adotada pelo docente influencia fortemente sua atuação. Com isso, espera-se contribuir na formação das professoras e professores participantes, uma vez que, serão interpelados pelas suas próprias reflexões.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino crítico. Práticas sociais. Professoras(es).

### Sobre a possibilidade de ir contra as obviedades e falácias<sup>32</sup>

Não de hoje, há uma discussão espinhosa no âmbito acadêmico e educacional sobre a melhor maneira de se realizar o ensino de línguas da forma mais eficiente possível, seja língua materna ou estrangeira. Não há, contudo, como gostaríamos, métodos certos que irão trazer resultados positivos em todas as situações, isto porque, lidamos com uma variante muito importante a ser considerada: *o ser humano*, notadamente marcado pela instabilidade, assim como, as próprias *línguas* de que ele faz uso. Além disso, devemos levar em conta que “os tempos são outros”, ditado popular

---

<sup>32</sup> O título faz referência aos textos de Britto (2008) e Pinto (2013;2012)

que provavelmente vem sendo usado há muito tempo e “os outros” continuam sendo, ironicamente, “os mesmos”.

A discussão sobre ensino de línguas se torna ainda mais complexa diante as “novas” realidades que podemos encontrar em sala de aula. Podemos indagar, como pontua Fraga (2014), até que ponto temos, de fato, novas realidades no ambiente escolar. Não estariam elas apenas mais evidentes agora, pois “a maioria dos alunos (e não a minoria, como antes), por uma série de razões dentre as quais podemos citar a globalização, tem, talvez, um pouco menos de problemas em ‘assumir’ essa(s) diferença(s)” (FRAGA, 2014, p.46).

A diferença supracitada a que nos referimos é de ordem linguístico-cultural, a qual sempre esteve ali em nossa frente, mesmo que de forma tímida, mas que sem muito esforço fingíamos não ver.

Nesse sentido, embora, o nosso foco seja a língua estrangeira, como sugere o título do texto, gostaríamos de não limitar às reflexões aqui postas a respeito do tema e pensar no ensino de línguas de uma forma mais ampla. Pois, ao considerar o mundo atual, notadamente marcado pela globalização e pelo avanço tecnológico, devemos sempre tentar romper algumas barreiras e não dar margem para que elas sejam erguidas.

Portanto, percebemos língua “como produto histórico que se atualiza na interação objetiva em sociedade” (BRITTO, 2008, p.16). No entanto, por muitas vezes nos relatos sobre ensino, há uma tendência (não natural) em tratar língua como algo que podemos enquadrar, deter e aplicar da melhor forma quando for conveniente. A discussão, como tentaremos mostrar aqui, não é tão simples como desejam aparentar para nós. Muitas considerações ainda precisam ser feitas, não com o objetivo de esgotar o assunto, mas sim, com o objetivo de não congelá-lo e limitá-lo a pressupostos pouco produtivos, quando, em oposição a isso, se almeja a ampliação da temática e não o contrário como já frisamos.

O nosso estudo, o qual está em andamento, está sendo realizado em uma instituição de ensinos de línguas, situada em uma cidade chamada Carambeí, no estado do Paraná. Daremos mais detalhes dessa parte da pesquisa após traçar algumas

considerações importantes que norteiam nossos pressupostos teóricos, a fim de estabelecer as relações possíveis com os nossos propósitos.

Tomemos como ponto de partida, o exemplo do Brasil, “uma situação sociolinguisticamente complexa”, isto é:

Em que a heterogeneidade da língua fica mascarada sob a pseudoideia de língua única como identificadora de um povo, um país, um território, uma nação. Omite-se assim o fato incontestável de que o português brasileiro possui variações, influências de línguas de imigração, línguas indígenas e convivência entre mais de uma língua, principalmente em regiões de fronteiras geográficas. (CORREA, 2014, p.20)

Ainda, nesse sentido, a mesma autora comenta sobre a necessidade de não ignorarmos “o que temos como língua, não o que defendemos que temos ou gostaríamos de ter”. Ou seja, “encaminhamentos mais adequados às atuais necessidades de ensino e aprendizagem de língua, (...), mais condizentes com as atuais condições sócio- históricas, culturais e econômicas em que vivemos” (CORREA, 2014, p.20)

Dessa forma, sabemos que, na busca por um controle do território nacional, uma série de artimanhas são criadas para sustentar tal poder. A ilusão de uma identidade brasileira homogênea é sorrateiramente disseminada por diferentes meios e instituições e a principal ferramenta para tal feito, é sem sombra de dúvidas, a língua. Ou, *uma língua imaginária* (HONORIO,2009)

De maneira geral, é sabido que a “educação linguística tradicionalmente oferecida pela educação escolar tem como eixos a apresentação ostensiva de um modelo de correção da língua – a chamada língua padrão<sup>33</sup>” (BRITTO, 2008, p.22). Contudo, quase sempre língua padrão é tomada como sinônimo de gramática, aqui compreendida no sentido estrutural e normativa. Nessa perspectiva, o ensino de redação e leitura também é feito de forma engessada, considerando apenas textos clássicos e escrita como uso pragmático.

---

<sup>33</sup> Uma questão ainda muito polêmica e que gera bastante discussão na linguística diz respeito a poder ou não afirmar a existência de uma norma padrão e ainda, refletir sobre todas as implicações que sua (não) existência acarreta.



Mesmo com os avanços dos estudos da linguística e educação, o fantasma normativo ainda é a grande preocupação dos educadores, isto é, a forma “certa” de se ensinar. (BRITTO, 2008) Não se trata, contudo, de apenas trocar uma metodologia por outra, ou do simples descarte de tudo o que se sabia sobre língua para que se possa colocar algo no lugar. O que precisamos, de fato, é ir além das obviedades e falácias sobre língua:

Para escapar na armadilha normativa e avançar os referenciais de ensino de Língua Portuguesa, é preciso ainda uma vez indagar as razões e as finalidades do seu ensino escolar. Desde logo, cabe reconhecer que, assumindo que só faz sentido ensinar o que o outro não sabe e que qualquer falante nativo de Português sabe Português, há sim conhecimentos significativos a serem explorados. Em outras palavras, faz todo sentido tomar a língua como objeto de investigação e conhecimento numa perspectiva que permita a ampliação da percepção do fenômeno da linguagem, independente do uso prático e cotidiano (BRITTO, 2008, p.23).

Ou ainda, mesmo com a língua estrangeira, em que o aluno precisa, de fato, ser alfabetizado de forma processual e, ao mesmo tempo, desenvolver habilidades diversas, o que para muitos autores está relacionado mais com o fenômeno de letramento (EDMUNDO, 2013), faz todo sentido pensar em tomar a língua como objeto de investigação, como sugere Britto, na citação acima e ainda considerar os usos práticos e cotidianos, que muitas vezes não chegam nas aulas de língua estrangeira, em oposição ao desconforto que tais usos causam nas aulas de língua materna.

Contudo, para o ensino de línguas com o aluno do ensino fundamental ou médio, talvez não seja o caso de se discutir de forma aprofundada teorias mais complexas sobre a linguagem, no entanto, não podemos duvidar da capacidade do aluno em entender, por exemplo, que a língua nada mais é do que um “efeito de língua” (PINTO, 2013, p.70), e, portanto, uma aula bastante interessante poderia ser planejada sobre como são produzidos esses efeitos de língua portuguesa ou estrangeira e como materializamos as coisas que falamos por meio dos nossos discursos ao descrevê-las. (PENNYCOOK, 2007 in PINTO, 2013). Seria oportuno também uma discussão crítica sobre os suportes metalinguísticos, mostrando o papel de tais suportes na formação daquilo que

chamamos língua. E ainda, sem perder de vista que, “a apropriação do conhecimento implica a crítica do mesmo conhecimento, bem como as suas formas de realização e veiculação” (BRITTO, 2008, p.20)

Pensando nisso, e ampliando um pouco mais a discussão, é notável quantas vezes nos apegamos a estruturas mais refinadas crentes que o valor do texto ou da fala reside em questões puramente linguísticas, mas como nos mostra Bourdieu (1998), seria anacrônico e ingênuo pensar assim, visto que:

A autoridade da língua legítima reside nas condições sociais de produção e de reprodução da distribuição entre as classes do conhecimento e do reconhecimento da língua legítima e não no conjunto das variações prosódicas e articulatórias definidoras da pronúncia refinada como sugere o racismo classista, e muito menos na complexidade da sintaxe ou na riqueza do vocabulário, quer dizer, nas propriedades intrínsecas do próprio discurso. (BOURDIEU, 1989, p.93)

Diante dessas constatações, iremos voltar a questão da língua e pensar em um paradoxo em seu nome: “de uma lado, a língua que insiste em permanecer no imaginário das pessoas, e, de outro, do contrapé das práticas linguísticas efetivas” (CORREA, 2014, p.21). Portanto:

Para o professor de língua estrangeira, o agravante é o mesmo, quando ele considera ser língua aquela que remete à língua imaginária, a qual, como resultado dos processos de colonização, representa as línguas hegemônicas, sem levar em conta as especificidades que definem os usos dessas línguas em outros países, ou ainda, os usos de outras línguas nesses mesmos países, ou ainda as variações dessas línguas e os conflitos advindos dessas convivência. (CORREA, 2014, p.21)

Pela citação, observa-se a necessidade de ser ter em mente o que entendemos por língua e entender que existem diferentes compreensões do termo e isso, provavelmente, acarreta em diferentes formas de ação docente. Além disso, muitas vezes, nos falta a clareza de que o que temos que ensinar e como devemos ensinar deriva dos currículos estabelecidos e dos materiais didáticos fornecidos, os quais são frutos de políticas

linguísticas e planejamentos linguísticos prévios. Por que ensinamos isso e não aquilo? (CORREA, 2011, 2014, RAJAGOPALAN, 2013, CALVET, 2007). Contudo, temas que concernem as políticas linguísticas são ainda muito incipientes e pouco difundidos mesmo nos cursos de Letras e pós graduações (FRAGA, 2014).

### **Que inglês vou ensinar?**

Em primeiro plano, defendemos o ensino de línguas numa perspectiva que englobe a dimensão política da língua, a qual foi negligenciada ou ignorada durante muito tempo (RAJAGOPALAN, 2014). Nesse sentido, iremos conduzir a discussão nessa parte do texto mesclando os dados iniciais da pesquisa com os respaldos teóricos que norteiam nossas ideias. Para tanto, se faz necessário informar que os dados iniciais são fruto de conversas com docentes que aceitaram fazer parte do trabalho. Além disso, em um momento posterior, realizar-se-á oficinas com todos os participantes a fim de ampliar nossas discussões iniciais.

Rajagopalan (2014) nos alerta para o fato de que não devemos estar em desacordo com as diretrizes de cada contexto específico, sobretudo, no que concerne às políticas linguísticas, para que isso não acarrete em resultados contraproducentes. Contudo, isso não significa que os docentes devem ser totalmente submissos ou indiferentes aos comandos de cima e, principalmente, as realidades ao nosso redor. Isto é, devemos ter nossas próprias opiniões sobre como conduzir uma aula, como e por que ensinar determinadas línguas e não outras, entre tantos pontos. Ou seja: “no mesmo tempo em que cabe a ele contribuir para o sucesso da política linguística adotada em nível macro, o professor não se pode furtar do dever de procurar influenciá-la, utilizando os fóruns apropriados para o exercício do seu dever cívico.” (RAJAGOPALAN, 2014, p. 74)

Em um balanço com o contexto que estamos trabalhando, uma instituição de ensino de línguas, pudemos perceber uma abertura e interesse por parte da direção pedagógica em se atualizar e acompanhar as mudanças do nosso tempo. Uma vez que

nos receberam de forma bastante positiva, contanto que “pudéssemos contribuir de alguma forma para a formação dos professores”, conforme disse a coordenadora.

Além disso, a instituição realiza pelo menos três encontros anuais com todo o corpo docente para tratar de questões formais e, sobretudo, práticas no que diz respeito ao andamento das aulas. Pudemos participar de um desse encontros, e notamos que a preocupação é de fato a formação dos docentes como professores(as) de língua estrangeira. Ao nosso ver, momentos como esses servem para que os docentes possam influenciar as decisões no seu ambiente de trabalho. Nesse encontro que citamos, os próprios professores compartilharam experiências e técnicas de ensino aprendizagem: Um deles mostrou como ensinar gramática sem dizer uma palavra sequer: Uma dinâmica chamada “Silenceteacher”, na qual os alunos são desafiados a compor frases com base em direcionamentos que o docente fornecerá, tais como imagens, dicas escritas, mímicas, entre outros recursos. Contudo, tal prática requer um planejamento prévio bastante cuidadoso e ainda, a ação de mediador se torna fundamental, aspecto que julgamos preponderante.

Nesse sentido, vemos uma tentativa de dinamizar os preceitos tradicionais e ainda uma certa valorização ao normativo, cuja apreciação ainda é muito grande na instituição. No entanto, devemos esclarecer que questões gramaticas devem sim compor parte das aulas de língua, mas não de forma dogmática. Nesse sentido, tomamos a ação do professor como positiva para um determinado fim: a de compor estruturas esperadase compreender tais estruturas, não mais que isso.

Outro professor compartilhou sua experiência com jogos e como se pode usá-los em aula. O professor salientou que se deve ter clareza do porquê do jogo naquele momento e quais serão as relações estabelecidas com o que se estava trabalhando em aula, não deve, portanto, ser usado quando “sobra tempo”. Nesse sentido, mais uma vez, ratificamos a importância do planejamento e do envolvimento do professor para que tais experiências sejam possíveis.

Posto tais relatos, vejamos o que Rajagopalan (2014) nos diz sobre a relação entre ensino de línguas e a política linguística:

O fato de o primeiro (ensino de línguas) ser um desdobramento e uma continuação da segunda (política linguística) fica claro quando se percebe que o processo, a experiência da aprendizagem de uma língua acarreta um aprimoramento, uma redefinição do próprio ser do aprendiz, de sua própria identidade. O que ocorre quando alguém investe na aprendizagem de uma segunda língua é nada mais nada menos que uma experiência de remoldar sua própria pessoa. Ninguém, afinal, sai da experiência de aprender um idioma na mesma forma que nela se iniciou. (RAJAGOPALAN, 2014, p. 74)

Convém ressaltar que a “redefinição do próprio ser” destacada pelo autor também ocorre com os docentes em diferentes níveis, a julgar, por exemplo, os dois casos mencionados anteriormente, isto é, podemos pensar no que levou um dos professores a querer ensinar a gramática de um jeito mais divertido e o que levou o outro professor a englobar jogos em sua prática docente.

Em um outro momento pudemos perceber por parte de alguns professores um forte apego a dicotomia American English x British English. Afirmações como: “Eu prefiro o American ao invés do British English” puderam ser registradas. Tal fator advém, entre outros motivos, dos materiais didáticos que também mantêm a dicotomia. Quanto a isso iremos novamente recorrer a Rajagopalan (2014), numa explicação que nos parece ser muito esclarecedora:

Hoje em dia, ninguém dúvida da importância do conhecimento de inglês em nosso mundo globalizado. O mundo gira em torno dessa língua. (...) Entretanto, raramente alguém se lembra de que a língua que se está expandindo no mundo afora não é a língua inglesa tal qual ela é falada em nenhum dos países tradicionalmente associados a essa língua. A língua se tornou uma espécie de ‘língua mundi’ ou a que prefiro chamar de ‘World English’ (...) o World English (diferentemente, da língua inglesa no sentido restrito) pertence a todos aqueles que dela fazem algum uso por mais rudimentar ou precário que seja. (...) Em relação a práticas pedagógicas, pouco se mudou em matéria de exigências de cumprimento de normas e pronúncia ‘certa’ por parte dos aprendizes. Os materiais didáticos disponíveis no mercado ainda refletem com frequência posturas ultrapassadas que valorizam o uso ‘correto’ e ‘incorreto’ do idioma, sempre tendo em mente este ou aquele padrão, via de regra, ou inglês britânico ou inglês norte americano, esquecendo-se de que a língua se encontra também largamente difundida em países como África do Sul, Singapura, Índia, Paquistão, Sri Lanka, Nigéria, Quênia e assim por diante. Mais importante ainda, ignora-se o fato crucial de que o

aprendiz de inglês como língua mundi, o World English, precisa interagir com todas essas pessoas e, portanto, deve ser treinando para lidar com todos esses sotaques e variedades. (RAJAGOPALAN, 2014, p.76)

Por fim, o inglês não tem mais donos como outrora. O conceito de World English, conforme trazido pelo autor, se torna fundamental na aprendizagem de língua inglesa frente ao momento de globalização. Além disso, os nossos aprendizes precisam ser preparados para lidar com tudo isso que está ao nosso redor, ou mesmo, para não ir muito longe, em nossos quartos, na tela do computador.

Então, retomamos a pergunta inicial desta seção do texto: Que inglês vou ensinar? A resposta é bastante simples e ouvi de uma professora em um curso sobre ensino crítico de línguas estrangeiras: “Você ensina o inglês que dá”. Isto é, ensinamos aquilo que temos condições de ensinar, contudo, devemos tentar reproduzir menos alguns discursos hegemônicos que valorizam um tipo de ensino, de língua, de pronúncia, e transparecer um pouco mais de sinceridade aos nossos alunos (os quais não são menos inteligentes que nós) ao demonstrar que o ensino de línguas vai muito além do que aquilo que nós, docentes, dominamos. Vai muito além do padrão que escolhemos (ou que escolhem por nós) para ser disseminado.

### **A busca por um ensino crítico**

Antes de dar início ao novo tópico, temos que esclarecer, evidentemente, que criticidade é esta que buscamos ou que defendemos. Para tanto, devemos recorrer a Pennycook (2008, p.67), o qual discute quatro formas de pensar o sentido de crítico: “Crítico no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade; crítico no sentido de ser relevante socialmente; crítico seguindo a tradição neomarxista de pesquisa; e crítico como uma prática pós-moderna problematizadora.” Tais seguimentos podem ser pensados em domínios diferentes da Linguística Aplicada: Análise do discurso, letramento, entre outros.

Todas as formas de se pensar o termo crítico são relevantes, contudo, nos interessa de forma mais acentuada algo que seja relevante socialmente, por isso, a opção de trabalhar especificamente com professores(as) de língua estrangeira, os quais são vetores de valores sociais e culturais.

Além disso, vale ressaltar que são poucos os estudos que trabalham com as vertentes críticas de ensino de línguas aqui no Brasil, pois nos parece ser algo que está em processo, ganhando um espaço aqui e outro lá. Podemos citar, como exemplo, o trabalho desenvolvido por (URZÊDA-FREITAS, 2012) o qual relata experiências com seus alunos e alunas e os conflitos causados pela opção de criticidade em suas aulas, mas que também, conforme os relatos, trazem reflexões produtivas para os envolvidos.

Vale ressaltar também a importância de se levar em conta a historicidade do ensino crítico (CROOKES, 2010), pois segundo o autor, as heranças do ensino crítico são menos unitárias do que podemos imaginar, uma vez que nem tudo que é feito em termos críticos deriva das teorias marxistas. Para sustentar seus argumentos, Crookes (2010) cita as experiências de (DEWEY & DEWEY, 1915; GIROUX, 1983, et al).

Ainda com base nas reflexões de Crookes (2010) podemos nos questionar se em todo lugar com diversidade cultural e linguística mais ou menos acentuada e contextos socioeconômicos distintos é passível de viabilizar o ensino crítico? Neste ponto, podemos lembrar o que foi mencionado nas páginas anteriores por Rajagopalan (2014), que, em outros termos, diz que não devemos ir contra as diretrizes da macropolítica, mas que não podemos ser submissos e deixar de influenciá-las. Ao nosso ver, aí se caracteriza a maior criticidade em termos de ensino que pode ser ampliada em nossa prática pedagógica.

Ainda Crookes (2010) discute sobre um lugar propício para dar vazão ao ensino crítico, em suas diferentes vertentes, mas que lugar seria esse? Segundo o autor, “as margens” seriam os lugares ideais. Nas palavras do autor: “The margins have often been good places for those with a critical orientation. Margins are places where the established order is weak and the writ of law or regulation less effective, so they should be places where experiment and boundary-crossing can flourish.” (Crookes, 2010, p.337). Em outras palavras, ele fala sobre lugares onde a ordem estabelecida é fraca e as regulações da lei são menos efetivas, lugares onde as experiências pedagógicas críticas podem

aflorar. Mas que “margens” são essas? Estaria o autor se referindo a periferia apenas? Ao nosso ver, as margens não estão muito distantes de nós, muitas escolas públicas podem ser pensadas como lugares à margem, se levarmos em conta a precariedade de recursos, o pouco comprometimento dos políticos e dos próprios educadores com as realidades do lugar.

Nesse sentido, a criticidade de um docente está em perceber as novas configurações da sociedade e a desafiadora sensação de lidar com isso, uma vez que: “nem todos [os alunos] nasceram no mesmo país, nem foram criados por pais da mesma classe social, não compartilham do mesmo histórico étnico, não têm a mesma história de vida” (KRAMSCH,2012, p.182)<sup>34</sup>. Além disso, mesmo em classes aparentemente homogêneas, será que todos têm as mesmas experiências e aprendem exatamente das mesmas maneiras e ao mesmo tempo? Sabemos que não.

Por fim, podemos considerar que nossas ideias apenas são pinceladas iniciais de uma discussão que cada vez mais deverá ser intensificada. Pensando, então, na conceituação de Pennycook (2008, p.67), quando ele menciona uma Linguística Aplicada Crítica, não como um domínio ou disciplina, mas sim como “a possibilidade de vislumbrar a práxis em movimento”, devemos parar imediatamente o que estamos fazendo e refletir: se a práxis está em movimento, as nossas bases cristalizadas talvez não sirvam para todas as situações de complexidade com as quais convivemos. Ter ciência disso é, de fato, muito assustador, pois, se as bases tradicionais já não servem para tudo, onde vamos nos segurar? A criticidade volta a ser vislumbrada quando percebemos que não devemos nos apegar a apenas uma corrente de ensino, pois, conforme David Scott (1999:4, apud Pennycook, 2008, p.70): “agora podemos certamente dar por mais ou menos certa várias posições políticas e epistemológicas que envolvem batalhas longas: ‘as posições devem ser lidas como contingenciais , as histórias como locais, os sujeitos como construídos e o conhecimento como enredado no poder’”.

Mais significativo ainda é reconhecer que muito do que sabemos sobre o ensino vem das nossas memórias como alunos, como aprendizes de língua estrangeira e da nossa formação como educadores. Mais ainda, Aprender a ensinar não é apenas sobre

---

<sup>34</sup> Tradução feita por Silvana. A. Carvalho do Prado apud Fraga (2014)



conhecimentos específicos e técnicas, é também sobre aprender a trabalhar em espaços sociopolíticos e culturais complexos e negociar maneiras de fazê-lo com as nossas histórias passadas, medos e desejos; nosso conhecimento e cultura; os desejos e preferências dos alunos; e as colaborações e constrangimentos institucionais. (PENNYCOOK, 2004, p.6-7)

### **Considerações finais**

Em suma, ressaltamos que toda a discussão feita até aqui tem como propósito “a expansão da perspectiva sobre o ensino de línguas, considerando a dinâmica da sociedade, as mudanças nela perceptíveis e que suscitam que os olhares se desloquem de modo a reexaminar questões por outros ângulos.” (EDMUNDO, 2013, p.13-14).

Sabemos também que muito do que trouxemos aqui precisa ser constantemente repensado, sobretudo, quando engendrado em contextos locais, os quais produzem suas próprias dinâmicas e devem ser analisadas em suas configurações próprias.

Além disso, o momento é propício para nos questionarmos a respeito do que entendemos por linguagem e, conseqüentemente, como encaramos o ensino de línguas. Com isso trazemos à tona as tensões e interconexões entre nossas identidades, culturas e, principalmente, as políticas linguísticas, questões que julgamos fundamentais para vislumbrar um ensino crítico.

Por fim, reiteramos também que trabalhar com ensino de línguas (materna ou estrangeira) é trilhar um caminho conflituoso, que longe de fornecer respostas fáceis, devemos, sobretudo, incitar perguntas e aceitar que muitas delas ficarão sem respostas. Como salienta Muniz (2010, p.100) "para que não nos acomodemos com soluções rápidas e fáceis tão frequentes em nosso cotidiano, principalmente no cotidiano acadêmico".

## Referências bibliográficas

BRITTO, L.P. L. Educação linguística escolar: para além das obviedades. In: DjaneAntonucci Correa; PascoalinaBailon de Oliveira Saleh. (Org.). *Estudos da linguagem e currículo de Letras: diálogos (im)possíveis*. Ponta Grossa: EDUEPG, 2008.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*. 2.ed. São Paulo: EDUSP, 1998.

CALVET, L-J. *Políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

CORREA, D.A. Políticas linguísticas e ensino: um convite à discussão. In: Elisa Battisti ; Gisela Collischonn. (Org.). *Língua e linguagens: perspectiva de investigação*. 1ed. Pelotas: EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas, v.1, p. 105-124, 2011.

\_\_\_\_\_. Práticas linguísticas e ensino de língua: Variáveis políticas. In: CORREA (org.) *Política linguística e ensino de língua*. SP: Pontes, 2014.

CROOKES, G. *The practicality and relevance of second language critical pedagogy*. *LanguageTeaching*,43 (3),333–348. 2010.

EDMUNDO, E. S. G. Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública – planos e práticas nas tramas da pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KRAMSCH, C. *Why foreign language teachers need to have a multilingual outlook and what that means for their teaching practice*. *Muitas vozes*, Ponta Grossa, n.1, v.2, ago, 2012.

FRAGA, L. Políticas linguísticas na formação do licenciado em Letras: Uma discussão introdutória. In: CORREA (org.) *Política linguística e ensino de língua*. SP: Pontes, 2014.

HONORIO, C.M. A. Ensino de língua(s) e identidade: entre o real e o imaginário. In CORREA, DjaneAntonucci; SALEH, PascoalinaBailon de Oliveira.(orgs.). *Estudos da linguagem e currículo: diálogos (im)possíveis*. Ponta Grossa: EDUEPG, 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986

MUNIZ, Kassandra. *Sobre política linguística ou política na linguística: identificação, estratégia e negritude*. In: FREITAS, Alice Cunha de. *Linguagem e Exclusão*. Uberlândia: EDUFU, 2010. p. 99-123.

PENNYCOOK, A. Critical moments in a TESOL praxicum. In B. Norton & K. Toohey, (Eds.) *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 327-345. 2004.

\_\_\_\_\_. Uma linguística aplicada transgressiva.(Tradução: MOITA LOPES, L.P.) In: MOITA LOPES (org.) *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. SP: Parábola, 2008.

PINTO, J.P. *Modernidade e diferença colonial nos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil*. Muitas Vozes, Ponta Grossa, v.1, n.2, p. 171-180, 2012.

\_\_\_\_\_. *Prefiguração identitária e hierarquias linguísticas na invenção do português. Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. Luiz Paulo da Moita Lopes (org.). São Paulo, Parábola editorial, 2013.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: Nicolaides, C. et. Alii. (Org.). *Políticas e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes/ ALAB. P.19-42, 2013.

\_\_\_\_\_. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA (org.) *Política linguística e ensino de língua*. SP: Pontes, 2014.

URZÊDA-FREITAS, M. T. *Educando para transgredir: Reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeira/Inglês*. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(51.1): 77-98, jan./jun. 2012.

# POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1990 E AS AVALIAÇÕES DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO DE 1998 E 1999: A LITERATURA EM FOCO

Patrícia E. B Tiuman  
IFPR *Câmpus* Irati  
PG: UEM  
tiumanbel@yahoo.com.br

**Resumo:** Na década de 1990 houve o aumento da demanda de alunos para o ensino médio impulsionado por vários motivos, tais como: o aumento populacional, a correção da distorção idade/série e a necessidade de formação imposta pelo mercado de trabalho. Assim tornou-se necessário que se tomassem decisões importantes para se reestruturar o ensino médio no Brasil. Esse período caracteriza-se como momento de transição, de ruptura e de muitas esperanças quanto ao futuro da educação básica brasileira, principalmente no que se refere ao ensino médio. O objetivo desse estudo é apresentar um panorama das mudanças que ocorreram na década de 1990 com relação ao ensino médio, portanto serão analisados a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996a), o Parecer nº 15/98 da Câmara da Educação Básica e do Conselho Nacional da Educação referente à implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998) e o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM com ênfase nas questões sobre textos literários presentes nas duas primeiras edições do exame (ENEM, 1998; ENEM, 1999).

**Palavras-chave:** Políticas Públicas, Ensino Médio, ENEM, Literatura.

## Introdução

A década de 1990 foi um período emblemático na política educacional brasileira, uma vez que foram tomadas decisões importantes para se reestruturar o ensino médio no Brasil. O objetivo desse artigo é apresentar um panorama das mudanças que ocorreram nesse período com relação ao ensino médio, portanto serão analisados a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, doravante LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996a), o Parecer nº 15/98 da Câmara da Educação Básica e do Conselho Nacional da Educação referente à implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998), o Exame Nacional do Ensino Médio, doravante ENEM, em seguida serão analisadas as questões sobre textos literários presentes nas duas primeiras edições do ENEM (ENEM, 1998; ENEM, 1999).

No final da referida década houve a implementação das DCNEM e demais políticas públicas educacionais que apontavam para um processo de ruptura e de transição com momentos de avanços e outros de retrocessos. “Ruptura porque sinaliza para um ensino médio significativamente diferente do atual, cuja construção vai requerer mudanças de concepções, valores e práticas, mas cuja concepção fundante está na LDB” (BRASIL, 1998, p.67). Dessa maneira, torna-se necessário compreender algumas especificidades do ensino médio e das políticas públicas educacionais

implementadas no período ora em estudo para, posteriormente, analisar as questões de literatura presentes nas duas primeiras avaliações do ENEM em 1998 e 1999.

### **Políticas públicas educacionais: novos paradigmas para o ensino médio**

O Parecer nº 15/98 da Câmara de Educação Básica e do Conselho Nacional de Educação, doravante Parecer CEB/CNE nº 15/98, reflete sobre a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio<sup>35</sup>. Apresenta o caráter propedêutico que esta modalidade de ensino possui desde sua origem “até o presente, a organização curricular do ensino médio brasileiro teve como referência mais importante os requerimentos do exame de ingresso à educação superior” (BRASIL, 1998, p. 7). Dessa maneira, essa modalidade de ensino assume um caráter de porto de passagem entre o ensino fundamental e o superior. Isso pode ser observado também por meio da discrepância entre o número de alunos que concluem o ensino fundamental e os que ingressam no ensino médio. No Brasil, durante a década de 1990, apenas 25% da população com idade entre 15 a 18 anos estava cursando ou havia concluído o ensino médio.

Até meados da década de 1980 o ensino médio era destinado à educação das elites e apenas como via de acesso ao ensino superior. O referido parecer afirma que está ocorrendo uma ampliação da demanda para o ensino médio e que a tendência é que aumente gradativamente a procura por essa modalidade de ensino, sobretudo por trabalhadores que necessitam voltar a estudar para poderem ascender em seus empregos ou procurar novos empregos que exigem qualificação profissional (BRASIL, 1998). Esse aumento da demanda implica, também, em desafios para o sistema de ensino, tais como:

A falta de vagas no ensino médio público; a segmentação por qualidade, aguda no setor privado, mas presente também no público; o aumento da repetência e da evasão que estão acompanhando o crescimento da matrícula gratuita do ensino médio alertam para o fato de que a extensão desse ensino a um número maior e muito mais

---

<sup>35</sup> “Em 1998, o CNE estabeleceu, por força de lei, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE nº 03/98, baseadas por sua vez, no parecer CEB/CNE nº 15/98). Nessas diretrizes baseiam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, documento de caráter orientador de conteúdos básicos para as disciplinas escolares. Os PCN são uma referência comum para todo o país, mas podem ser adaptados às características de cada região” (CASTRO; TEZZI, 2005, p.126).

diversificado de alunos será uma tarefa tecnicamente complexa e politicamente conflitiva (BRASIL, 1998, p. 11).

Todos esses fatores justificam as mudanças nas políticas públicas educacionais da década em estudo. As orientações para o novo formato do ensino médio a ser implantado são propostas pela LDBEN 9394/96 ao destacar o seu caráter de educação geral integrando-o à educação básica. Como explicitado no artigo 21 “a educação escolar compõem-se de: I. educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II. educação superior” (BRASIL, 1996a). Dessa forma, ao inclui-lo na educação básica legaliza o que preconiza a Constituição de 1988 no artigo 208, inciso II, de que é dever do Estado a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 1988). O referido inciso foi alterado em 1996 pela emenda Constitucional nº 14/96 (BRASIL, 1996b) com a seguinte redação: “progressiva universalização do ensino médio gratuito” o que não altera a função do ensino médio como educação básica e direito de todo cidadão, sendo, portanto, como assevera o parecer CEB/CNE 15/98, alicerce “para o exercício da cidadania, base para o acesso às atividades produtivas, inclusive para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação, e para o desenvolvimento pessoal” (BRASIL, 1998, p.13). Assim, essa etapa da educação escolar assume caráter de educação geral e não apenas propedêutico. O aluno que frequentar o ensino médio poderá utilizá-lo como via de acesso ao ensino superior, mas também poderá encerrar a sua escolaridade nessa etapa ou fazer outros cursos de caráter profissionalizante pós-médio ou concomitante ao ensino médio.

Considerando a gênese do ensino médio como preparatório para o ingresso no ensino superior e seu caráter propedêutico, as alterações propostas pela Constituição Federal de 1988 e pela LDBEN 9394/96 caracterizam uma mudança de paradigmas. De acordo com os artigos 35 e 36 da LDBEN 9394/96, amplia-se a função de ensino preparatório para a de formação básica e geral expressa como a “consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos”, mas também como “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando” e, dentre outras, “a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes”. Nessa perspectiva, a disciplina de língua portuguesa (na qual a literatura está implícita) é entendida como “instrumento de comunicação, acesso ao

conhecimento e exercício da cidadania”, assim como o “conhecimento das formas contemporâneas de linguagem”. Outra especificidade do ensino médio é a de preparar o educando “para o exercício de profissões técnicas”. Sendo assim, “os cursos de ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos” (BRASIL, 1996a). Ao ser incluído na educação básica e passar a ter o caráter de educação geral podendo ser também profissionalizante e sendo universalizado, ou seja, tornando-se direito de todo cidadão instaura-se um desafio para os sistemas de ensino que receberão alunos com objetivos distintos para a sua formação.

A partir das mudanças propostas, percebe-se que a essa modalidade de ensino instaura-se como premissa a continuação dos estudos, o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender e não o mero acúmulo de conhecimentos próprios da educação de caráter conteudista. Espera-se que o aluno seja capaz de interagir com os conteúdos curriculares de maneira a prosseguir estudando e aprendendo mesmo que opte por não ingressar no ensino superior. O ensino médio é concebido como consolidação dos conteúdos estudados e aprendidos no ensino fundamental e o seu aprofundamento.

Historicamente o ensino médio não tem identidade social devido a seu caráter propedêutico e pela falta de oferta do curso, assim a partir das diretrizes implantadas em 1999 ele tem a possibilidade de ressurgir e adquirir sua identidade e autonomia.

Embora a afirmação da Câmara da Educação Básica e do Conselho Nacional da Educação seja a de que “o significado de educação geral no nível médio, segundo o espírito da LDB, nada tem a ver com o ensino enciclopedista e academicista dos currículos de ensino médio tradicionais, reféns do exame vestibular” (BRASIL, 1998) percebe-se que o ensino de literatura e, principalmente, a escolha dos livros que serão lidos durante o ensino médio estão intimamente vinculados às listas de livros exigidos pelos vestibulares das universidades em que os alunos pretendem cursar o ensino superior. Sendo assim, torna-se necessário um estudo sobre o Exame Nacional do Ensino Médio seus objetivos e sua estrutura, uma vez que foi criado como mecanismo de avaliação dos egressos do ensino médio com o intuito de verificar se os princípios e as diretrizes propostas foram alcançados.

### **Objetivos e estrutura do Exame Nacional do Ensino Médio**

Durante década de 1990 ocorre o início de um novo ciclo na educação brasileira. Há a democratização de acesso ao ensino fundamental e uma grande expansão do

ensino médio. Contudo, para verificar se os egressos desta etapa da escolarização haviam adquirido as competências necessárias foi implantado em 1998 o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. De acordo com o Parecer CEB/CNE 15/98 o objetivo deste exame é

a análise dos resultados das avaliações e dos indicadores de desempenho [que] deverá permitir às escolas, com apoio das demais instâncias dos sistemas de ensino, avaliar seus processos, verificar suas debilidades e qualidades, e planejar a melhoria do processo educativo. Da mesma forma deverá permitir aos organismos responsáveis pela política educacional desenvolver mecanismos de compensação que superem gradativamente as desigualdades educacionais (BRASIL, 1998, p. 30).

Portanto, caracteriza-se como parte das políticas públicas educacionais desse período. Antes da implantação deste exame não havia informações oficiais sobre o aprendizado dos alunos que muitas vezes eram medidos pelos exames vestibulares das universidades. A partir deste momento são instauradas também as avaliações do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o Censo Escolar e o Exame Nacional de Cursos. Neste ensaio abordaremos especificamente o ENEM.

O Parecer CEB/CNE nº 15/98 destaca a importância e os objetivos das avaliações institucionais:

Mesmo não dispondo de correspondência lingüística precisa, é disto que trata esta diretriz: “responsabilização”, avaliação de processos e de resultados, participação dos interessados, divulgação de informações, que imprimam transparência às ações dos gestores, diretores, professores, para que a sociedade em geral e os alunos e suas famílias em particular, participem e acompanhem as decisões sobre objetivos, prioridades e uso dos recursos. Mais uma vez, portanto destaca-se a importância dos sistemas de avaliação de resultados e de indicadores educacionais que já estão sendo operados, ou os que venham a se instituir. Para a identidade e a diversidade, a informação é indispensável na garantia da igualdade de resultados. Para a autonomia ela é condição de transparência da gestão educacional e clareza da responsabilidade pelos resultados. Mas os sistemas de avaliação e indicadores educacionais só cumprirão satisfatoriamente essas duas funções complementares, se todas as informações por eles produzidas – resultados de provas de rendimento, estatísticas e outras – forem públicas, no sentido de serem apropriadas pelos interessados, dos membros da comunidade escolar à opinião pública em geral (BRASIL, 2008, p. 33).



O ENEM surge com o compromisso de avaliar o desempenho individual dos alunos do ensino médio e de disponibilizar esses resultados o que tem se intensificado a cada nova edição. Enfatiza-se a diferença entre as avaliações do SAEB (Prova Brasil, Provinha Brasil ou Censo Escolar) e o ENEM. Este “produz um amplo diagnóstico do perfil dos alunos, o SAEB produz um profundo diagnóstico dos sistemas de ensino, da matriz organizacional da escola e um perfil detalhado dos professores e diretores do sistema” (CASTRO; TEZZI, 2005, p. 132). Sendo assim, por meio dos resultados obtidos pelos alunos no ENEM possibilita ao poder público “dimensionar e localizar as lacunas que debilitam o processo de produção da sociedade. De outro lado, como instrumento de política pública, busca diretamente em seu público alvo subsídios para avaliação das orientações a serem seguidas” (CASTRO; TEZZI, 2005, p. 132).

Considerando toda a expectativa com relação ao ENEM, a importância que esse exame possui há mais de uma década e sua dupla função atual de avaliação do ensino médio e de via de acesso ao ensino superior inicia-se a análise das duas primeiras avaliações do ENEM a de 1998 e de 1999<sup>36</sup> com o intuito de verificar como a literatura tem sido abordada nos exames ora analisados.

### **Análise de questões das avaliações do ENEM de 1998 e 1999: reflexões sobre a literatura**

Ponderando a importância do ENEM, insistentemente reiterada neste estudo, recorre-se ao texto oficial que apresenta as competências que devem ser adquiridas por meio dos conteúdos ministrados na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias na qual se inserem a língua portuguesa e a literatura:

Na área de LINGUAGENS E CÓDIGOS estão destacadas as competências que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania. As escolas certamente identificarão nesta área as disciplinas, atividades e conteúdos relacionados às diferentes formas de expressão das quais a *língua portuguesa é imprescindível*. Mas é importante destacar que o agrupamento das linguagens busca estabelecer correspondência não apenas entre as formas de comunicação

---

<sup>36</sup> As demais avaliações serão objeto de análise de pesquisas futuras.

- das quais as artes, as atividades físicas e a informática fazem parte inseparável
- como evidenciar a *importância de todas as linguagens* enquanto constituintes dos conhecimentos e das identidades dos alunos, de modo a *contemplar as possibilidades artísticas, lúdicas e motoras de conhecer o mundo*. A utilização dos códigos que dão suporte às linguagens não visa apenas o domínio técnico, mas principalmente a competência de desempenho, o *saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos*, considerando inclusive os interlocutores ou públicos. (BRASIL, 1998, p. 60-61 *grifou-se*)

Transferindo essa afirmação para o campo da literatura questiona-se: E a literatura? Qual é o real espaço da literatura dentro da língua portuguesa? Essa incerteza aumenta ao analisar o caráter pragmático que é atribuído à língua portuguesa que deve ser vista como forma de acessar os conhecimentos e exercer a cidadania, assim como forma de acessar as linguagens contemporâneas e adquirir conhecimentos sobre as tecnologias e não apenas como expressão e comunicação. Analisando a quantidade de aulas destinadas a essa disciplina e a exigência expressa na lei, seria possível haver um estudo consistente das obras literárias ou haveria apenas um percurso sobre as escolas literárias e a leitura de excertos literários fragmentados e descontextualizados? Apesar da proposta de mudança, a literatura continua perdendo espaço nos documentos oficiais que orientam o ensino e conseqüentemente nas salas de aula. Neste excerto, por exemplo, ela nem sequer é citada. A literatura estaria implícita nos termos língua portuguesa e possibilidades artísticas?

Em consonância o mesmo documento apresenta os objetivos da área Linguagem Códigos e suas Tecnologias dos quais se destaca:

Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.  
 Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.  
 Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção. (BRASIL, 1998, p. 63-4)

Novamente percebe-se a ausência do termo literatura, entretanto pode-se ampliar alguns termos como “recursos expressivos das linguagens” às especificidades da literatura. Sendo assim, procura-se compreender como essas habilidades e competências

foram exigidas nas duas primeiras edições do referido exame no que tange especificamente à literatura.

Na prova do ENEM de 1998 havia 63 questões objetivas, destas, quatro eram sobre textos que apresentam características literárias. A primeira refere-se à relação de intertextualidade entre o poema de Joaquim Manuel de Macedo e o de Manuel Bandeira que propõe uma tradução para os versos de Macedo. Como exposto a seguir:

**Texto 1**

“Mulher, Irmã, escuta-me: não ames,  
Quando a teus pés um homem terno e curvo  
jurar amor, chorar pranto de sangue,  
Não creias, não, mulher: ele te engana!  
As lágrimas são gotas da mentira  
E o juramento manto da perfídia.”  
Joaquim Manoel de Macedo

**Texto 2**

“Teresa, se algum sujeito bancar o  
sentimental em cima de você  
E te jurar uma paixão do tamanho de um  
bonde  
Se ele chorar  
Se ele ajoelhar  
Se ele se rasgar todo  
Não acredite não Teresa  
É lágrima de cinema  
É tapeação  
Mentira  
CAI FORA”  
Manuel Bandeira

- 08** Os autores, ao fazerem alusão às imagens da lágrima sugerem que:
- (A) há um tratamento idealizado da relação homem/mulher.
  - (B) há um tratamento realista da relação homem/mulher.
  - (C) a relação familiar é idealizada.
  - (D) a mulher é superior ao homem.
  - (E) a mulher é igual ao homem. (ENEM, 1998)

Observa-se, por meio dessa questão que o texto literário continua sendo analisado de forma superficial e fragmentada. Fato evidenciado pela ausência do título e das referências dos textos e pela elaboração da questão que ignora todo o contexto de produção dos dois textos e as especificidades literárias do romantismo e do modernismo.

A questão 17 apresenta outro texto de Manuel Bandeira: *Pra mim brincar*. Entretanto o encaminhamento da questão desconsidera a literariedade do texto e enfatiza o ensino de gramática:

**A discussão sobre gramática na classe está “quente”. Será que os brasileiros sabem gramática? A professora de Português propõe para debate o seguinte texto:**

#### **PRA MIM BRINCAR**

Não há nada mais gostoso do que o mim sujeito de verbo no infinito. Pra mim brincar. As cariocas que não sabem gramática falam assim. Todos os brasileiros deviam de querer falar como as cariocas que não sabem gramática. As palavras mais feias da língua portuguesa são quiçá, alhures e miúde.

(BANDEIRA, Manuel. Seleta em prosa e verso. Org: Emanuel de Moraes. 4ª ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1986. Pág. 19)

**17** Com a orientação da professora e após o debate sobre o texto de Manuel Bandeira, os alunos chegaram à seguinte conclusão:

(A) uma das propostas mais ousadas do Modernismo foi a busca da identidade do povo brasileiro e o registro, no texto literário, da diversidade das falas brasileiras.

(B) apesar de os modernistas registrarem as falas regionais do Brasil, ainda foram preconceituosos em relação às cariocas.

(C) a tradição dos valores portugueses foi a pauta temática do movimento modernista.

(D) Manuel Bandeira e os modernistas brasileiros exaltaram em seus textos o primitivismo da nação brasileira.

(E) Manuel Bandeira considera a diversidade dos falares brasileiros uma agressão à Língua Portuguesa. (ENEM, 1998)

Há, nesta questão uma mistura entre os conteúdos gramaticais e as características do modernismo. O encaminhamento ressalta o ensino de gramática, as alternativas sugerem características da escola literária do modernismo e o questionamento não é objetivo, pois ao perguntar: “Com a orientação da professora e após o debate sobre o texto de Manuel Bandeira, os alunos chegam à seguinte conclusão:” Qualquer uma das opções poderiam ser conclusões dos alunos sem que estivessem corretas. A ênfase das alternativas, tal qual o que ocorreu na questão 8, recai sobre as características da escola literária a qual pertence o autor, o texto é utilizado apenas como pretexto, mas o que se objetiva mesmo é avaliar se o aluno domina as características do modernismo.

A questão 33 é sobre o soneto camoniano *Amor é fogo que arde sem se ver*:

**33** O poema tem, como característica, a figura de linguagem denominada antítese, relação de oposição de palavras ou idéias. Assinale a opção em que essa oposição se faz claramente presente.

- (A) “Amor é fogo que arde sem se ver.”
- (B) “É um contentamento descontente.”
- (C) “É servir a quem se vence, o vencedor.”
- (D) “Mas como causar pode seu favor.”
- (E) “Se tão contrário a si é o mesmo Amor?”

**34** O poema pode ser considerado como um texto:

- (A) argumentativo.
- (B) narrativo.
- (C) épico.
- (D) de propaganda.
- (E) teatral. (ENEM, 1998)

Do mesmo modo não há reflexão sobre o texto e cabe ao aluno apenas verificar qual das alternativas apresenta uma antítese (questão 33) e verificar qual é a tipologia textual que predomina no texto (questão 34). O aluno não precisa saber o que é antítese, pois o encaminhamento da questão já expõe a sua definição.

A avaliação do ENEM de 1999 é composta por 63 questões objetivas e possui cinco sobre textos literários. A primeira a ser analisada é referente ao *Soneto de Fidelidade* de Vinicius de Moraes:

1. A palavra **mesmo** pode assumir diferentes significados, de acordo com a sua função na frase. Assinale a alternativa em que o sentido de **mesmo** equivale ao que se verifica no 3º. verso da 1ª. estrofe do poema de Vinicius de Moraes.

- (A) “Pai, para onde fores, / irei também trilhando as **mesmas** ruas...” (Augusto dos Anjos)
- (B) “Agora, como outrora, há aqui o **mesmo** contraste da vida interior, que é modesta, com a exterior, que é ruidosa.” (Machado de Assis)
- (C) “Havia o mal, profundo e persistente, para o qual o remédio não surtiu efeito, **mesmo** em doses variáveis.” (Raimundo Faoro)
- (D) “Mas, olhe cá, Mana Glória, há **mesmo** necessidade de fazê-lo padre?” (Machado de Assis)
- (E) “Vamos de qualquer maneira, mas vamos **mesmo**.” (Aurélio) (ENEM, 1999)

Novamente o texto literário é utilizado para exercícios gramaticais disfarçados, pois em momento algum há menção à literariedade do texto ou à sua interpretação. O

aluno precisa saber qual é a função sintática do termo *mesmo* no soneto de Moraes e procurar nos trechos apresentados em qual a palavra em destaque possui o mesmo sentido.

A questão 42 reflete sobre a função da literatura e, para tanto utiliza-se de um excerto de João Cabral de Melo Neto:

**42** Leia o que disse João Cabral de Melo Neto, poeta pernambucano, sobre a função de seus textos:

*“Falo somente com o que falo: a linguagem enxuta, contato denso; falo somente do que falo: a vida seca, áspera e clara do sertão; falo somente por quem falo: o homem sertanejo sobrevivendo na adversidade e na míngua. Falo somente para quem falo: para os que precisam ser alertados para a situação da miséria no Nordeste.”*

Para João Cabral de Melo Neto, no texto literário,

(A) a linguagem do texto deve refletir o tema, e a fala do autor deve denunciar o fato social para determinados leitores.

(B) a linguagem do texto não deve ter relação com o tema, e o autor deve ser imparcial para que seu texto seja lido.

(C) o escritor deve saber separar a linguagem do tema e a perspectiva pessoal da perspectiva do leitor.

(D) a linguagem pode ser separada do tema, e o escritor deve ser o delator do fato social para todos os leitores.

(E) a linguagem está além do tema, e o fato social deve ser a proposta do escritor para convencer o leitor. (ENEM, 1999)

Há falhas na elaboração desta questão, pois Cabral não está se referindo a seus escritos, ou seja, a seu fazer poético, mas sim à forma como Graciliano Ramos escrevia seus textos. Outra vez não há a referência completa do trecho utilizado e o título do texto é suprimido.

Assim como a questão 8 do exame do ENEM de 1998 a questão 48 do ENEM de 1999 reflete sobre a relação de intertextualidade entre textos poéticos:

**48** Quem não passou pela experiência de estar lendo um texto e defrontar-se com passagens já lidas em outros? Os textos conversam entre si em um diálogo constante. Esse fenômeno tem a denominação de intertextualidade. Leia os seguintes textos:

I. *Quando nasci, um anjo torto*

*Desses que vivem na sombra*

*Disse: Vai Carlos! Ser “gauche” na vida*

(ANDRADE, Carlos Drummond de. *Alguma poesia*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1964)

II. *Quando nasci veio um anjo safado*

*O chato dum querubim*

*E decretou que eu tava predestinado*

*A ser errado assim  
Já de saída a minha estrada entortou  
Mas vou até o fim.*  
(BUARQUE, Chico. *Letra e Música*. São Paulo: Cia das Letras, 1989)

III. *Quando nasci um anjo esbelto  
Desses que tocam trombeta, anunciou:  
Vai carregar bandeira.  
Carga muito pesada pra mulher  
Esta espécie ainda envergonhada.*  
(PRADO, Adélia. *Bagagem*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986)

Adélia Prado e Chico Buarque estabelecem intertextualidade, em relação a Carlos Drummond de Andrade, por  
(A) reiteração de imagens.  
(B) oposição de idéias.  
(C) falta de criatividade.  
(D) negação dos versos.  
(E) ausência de recursos. (ENEM, 1999)

A questão 53 que apresenta um trecho do romance naturalista *Casa de Pensão* de Aluísio de Azevedo é utilizada para promover reflexões sobre o processo de industrialização brasileiro e não sobre o texto em si ou as características o naturalismo. Pelo excerto apresentado poderia ser elaborada uma questão que propiciasse a reflexão sobre a descrição do meio e sua relação com a trama e as mudanças ocorridas nas personagens, isso para citar um exemplo simplório. Todavia, a ênfase recai sobre o processo de desenvolvimento sócio-econômico brasileiro desse período.

**53** *Viam-se de cima as casas acavaladas umas pelas outras, formando ruas, contornando praças. As chaminés principiavam a fumar; deslizavam as carrocinhas multicores dos padeiros; as vacas de leite caminhavam com o seu passo vagaroso, parando à porta dos fregueses, tilintando o chocalho; os quiosques vendiam café a homens de jaqueta e chapéu desabado; cruzavam-se na rua os libertinos retardios com os operários que se levantavam para a obrigação; ouvia-se o ruído estalado dos carros de água, o rodar monótono dos bondes.*  
(AZEVEDO, Aluísio de. *Casa de Pensão*. São Paulo: Martins, 1973)

O trecho, retirado de romance escrito em 1884, descreve o cotidiano de uma cidade, no seguinte contexto:  
(A) a convivência entre elementos de uma economia agrária e os de uma economia industrial indicam o início da industrialização no Brasil, no século XIX.  
(B) desde o século XVIII, a principal atividade da economia brasileira era industrial, como se observa no cotidiano descrito.  
(C) apesar de a industrialização ter-se iniciado no século XIX, ela continuou a ser uma atividade pouco desenvolvida no Brasil.

- (D) apesar da industrialização, muitos operários levantavam cedo, porque iam diariamente para o campo desenvolver atividades rurais.  
(E) a vida urbana, caracterizada pelo cotidiano apresentado no texto, ignora a industrialização existente na época. (ENEM, 1999)

A última questão a ser analisada apresenta dois excertos e exige do aluno que os compare escolha qual é a alternativa que resume as características dos textos de Rubem Braga de acordo com as afirmações de Carlos Drummond de Andrade:

**63** *E considere a glória de um pavão ostentando o esplendor de suas cores; é um luxo imperial. Mas andei lendo livros, e descobri que aquelas cores todas não existem na pena do pavão. Não há pigmentos. O que há são minúsculas bolhas d'água em que a luz se fragmenta, como em um prisma. O pavão é um arco-íris de plumas. Eu considere que este é o luxo do grande artista, atingir o máximo de matizes com o mínimo de elementos. De água e luz ele faz seu esplendor; seu grande mistério é a simplicidade. Considerei, por fim, que assim é o amor, oh! Minha amada; de tudo que ele suscita e esplende e estremece e delira em mim existem apenas meus olhos recebendo a luz de teu olhar. Ele me cobre de glórias e me faz magnífico.* (BRAGA, Rubem. *Ai de ti, Copacabana*. 20. ed.)

O poeta Carlos Drummond de Andrade escreveu assim sobre a obra de Rubem Braga:

*O que ele nos conta é o seu dia, o seu expediente de homem, apanhado no essencial, narrativa direta e econômica. (...) É o poeta do real, do palpável, que se vai diluindo em cisma. Dá o sentimento da realidade e o remédio para ela.*

Em seu texto, Rubem Braga afirma que “este é o luxo do grande artista, atingir o máximo de matizes com o mínimo de elementos”. Afirmação semelhante pode ser encontrada no texto de Carlos Drummond de Andrade, quando, ao analisar a obra de Braga, diz que ela é

- (A) uma narrativa direta e econômica.
- (B) real, palpável.
- (C) sentimento de realidade.
- (D) seu expediente de homem.
- (E) seu remédio (ENEM, 1999).

Percebe-se, por meio das análises que não há necessidade de se ler o texto literário para poder acertar as questões, basta interpretar o trecho proposto ou conhecer superficialmente as características das escolas literárias.



## Considerações finais:

A década de 1990 caracteriza-se como momento de transição, de ruptura e de muitas esperanças quanto ao futuro da educação básica brasileira, principalmente no que se refere ao ensino médio. Salienta-se que mais importante do que a implementação de políticas públicas educacionais compostas por programas e intervenções de natureza avaliativa, assim como a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio por si só não serão responsáveis pela possível melhoria na qualidade da educação. Como está explícito no Parecer CEB/CNE nº 15/98 “o produto mais importante de um processo de mudança curricular não é um novo currículo materializado em papel, tabelas ou gráficos. O currículo não se traduz em uma realidade pronta e tangível, mas na aprendizagem permanente de seus agentes que leva a um aperfeiçoamento contínuo da ação educativa” (BRASIL, 1998, p. 68). Nessa perspectiva, seria prematuro afirmar se essas mudanças provocaram ou não melhorias na qualidade da educação básica brasileira, principalmente com relação ao ensino de literatura.

Todavia, percebe-se que nos dois exames analisados os textos literários foram inseridos de maneira rarefeita. Na primeira versão do exame, em 1998, foram utilizados quatro textos: um poema de Joaquim Manoel de Macedo e outro de Manuel Bandeira ambos sem título; *Pra mim brincar* também de Manuel Bandeira e o soneto *Amor é fogo que arde sem se ver* de Luís Vaz de Camões. Na avaliação de 1999 foram utilizados oito excertos de textos literários respectivamente: *Soneto de Fidelidade* de Vinicius de Moraes; um excerto sem título de João Cabral de Melo Neto; *Poema de sete faces* de Carlos Drummond de Andrade, *Até o fim* de Chico Buarque e *Com licença poética* de Adélia Prado todos sem título e na mesma questão; um excerto de *Casa de Pensão* de Aluísio de Azevedo; um trecho do livro de contos e crônicas *Ai de ti Copacabana* de Rubem Braga e um recorte de uma fala de Drummond sobre a poesia de Braga, ambos sem título e o segundo sem a referência bibliográfica.

Portanto, foram apresentados excertos descontextualizados e nove dos doze excertos estavam sem o título e em alguns casos sem as devidas referências. As especificidades literárias não foram objeto de análise. Percebe-se uma ênfase em questões interpretativas que poderiam ser realizadas com outros gêneros textuais que

não fossem os literários. Dessa maneira, há uma desvalorização da leitura literária à medida que os textos dessa natureza são utilizados como pretextos para a análise linguística ou a compreensão das características das escolas literárias.

Entretanto, é nítido o aumento de espaço cedido aos textos literários. No exame do ENEM de 1998 havia três questões e na segunda versão foram cinco questões. Embora possa ser questionada a abordagem desses textos.

### Referências bibliográficas:

BRASIL. Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acesso em 10 mar 2014.

BRASIL. Casa Civil. *Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996*. Brasília, DF: Senado, 1996b. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/e1496.pdf>. Acesso em 05 ago. 2014.

BRASIL. Casa Civil. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Brasília, DF: Senado, 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9). Acesso em 05 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 07 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CEB/CNE nº 15/98 aprovado em 01 de junho de 1998*. Homologa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEESP, 1998. Disponível em [http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/Parecer\\_CNB\\_CEB\\_15\\_98\\_InstituiDiretrizesCurricularesNacionaisEnsinoMedio.pdf](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/Parecer_CNB_CEB_15_98_InstituiDiretrizesCurricularesNacionaisEnsinoMedio.pdf). Acesso em 6 mar. 2014.

CASTRO, M. H. C; TEZZI, S. A reforma do Ensino Médio no Brasil e a implantação do Enem. In: SCHWARTZMAN, S.M.C. *Os desafios da educação no Brasil*. RJ. Ed. Nova Fronteira, 2005. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/4ensinomedio.pdf>. Acesso em 15 de ago. de 2014.

ENEM, 1998. Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/1998/1998\\_amarela.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/1998/1998_amarela.pdf).

Acesso em 14 de maio de 2014.

ENEM, 1999. Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/1999/1999\\_amarela.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/1999/1999_amarela.pdf).

Acesso em 14 de maio de 2014.

SHIROMA. E. O. A reforma como política educacional dos anos 1990. In: SHIROMA. E. O.; MORAES, M. C. M. Política Educacional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, 4<sup>a</sup> ed.

### **Simpósio 13**

Hertz Wendel de Camargo- (UFPR/UNICENTRO)

Maria Célia Martirani Bernardi Fantin - (Departamento de Letras, USP)

#### **LITERATURA, CINEMA E NARRATIVAS MUDIÁTICAS**

O simpósio tem como objetivo principal destacar estudos sobre as diferenças, aproximações e diálogos entre a Literatura e o Cinema. Estas duas artes possuem características muito particulares e, ao mesmo tempo, elementos comuns ou semelhantes tais como: a poética, as personagens e suas sensibilidades, a estrutura narrativa, o espaço, o narrador, as temporalidades, os arquétipos, traços da oralidade e as influências do imaginário. Este simpósio vai além, pois, sendo o Cinema uma técnica/tecnologia que, no fim do século XIX, estabeleceu uma nova linguagem – a linguagem audiovisual – destacamos, também, sua importância como base para outras mídias e linguagens, lugares para onde a Literatura naturalmente fluiu. Hoje, os temas (ou estruturas de composição) estão presentes em muitas narrativas midiáticas, especialmente as que possuem a linguagem audiovisual como sua natureza. Percebemos uma herança narratológica da seminal relação entre Literatura e Cinema. A televisão, a internet, a publicidade e o jornalismo, por exemplo, operam com uma ampla gama de criações audiovisuais que apontam para tais intersemioses e, ademais, revelam suas conexões com o imaginário. Portanto, além de estudos sobre as relações entre Literatura e Cinema, este simpósio destaca as pesquisas sobre teledramaturgia, documentários, filmes publicitários, telejornalismo, games, aplicativos, animações e demais narrativas audiovisuais presentes em diferentes mídias que aludem, direta ou indiretamente, à Literatura.

## A “JORNADA DO HERÓI” NO FILME PUBLICITÁRIO: *L’ODYSSÉE DE CARTIER*

Rafaeli Francini Lunkes (UNICENTRO)

### Considerações iniciais

Em 2012 a marca francesa, *Cartier*, completou 165 anos, o filme publicitário *L’Odyssée de Cartier* foi produzido para comemorar essa data e exibido em salas de cinema. No filme, constatamos a história da marca contada por meio do símbolo da companhia – a pantera – efetuando uma viagem por diversos lugares do mundo, passando pelos locais que fazem a história da empresa: São Petersburgo, China, Índia e Paris. A empresa oferece produtos de luxo, como joias, perfumes e acessórios.

O objetivo desse trabalho é analisar a estrutura mítica utilizada no processo de criação do filme publicitário da *Cartier*, baseada no mito do herói, o monomito ou "Jornada do Herói". É um conceito de jornada existente nos mitos. De acordo com Campbell (2007), essa jornada é dividida em três seções: Partida (Separação), com o herói pretendendo à sua jornada; a Iniciação comportando as aventuras do herói ao longo de sua história e Retorno é o momento em que o herói volta a casa com o conhecimento e os poderes que adquiriu ao longo da jornada.

A Jornada do Herói é muito utilizada em roteiros de cinema, seriados, por dramaturgos e empresas de comunicação. Para Campbell (2007), a humanidade vem contando e recontando sempre as mesmas histórias. As estruturas das histórias podem ser alteradas para cada história, sendo flexível.

### O herói

De acordo com Campbell (2007) em todas as histórias existe um herói e a narrativa gira em torno de suas aventuras, nem sempre o herói é um ser humano, podendo ser um grupo de pessoas, um animal ou uma figura mitológica.

Heróis são símbolos de confiança, perseverança e transformação, que para atingir seus objetivos, superam barreiras, dificuldades durante sua jornada. Para Vogler (2006), o herói é o protagonista da história, a aventura torna uma apresentação da sua viagem na qual ele deixa o seu mundo cotidiano e parte em busca de novas descobertas. O resultado é a transformação do próprio herói, mesmo que o ambiente não se altere o herói não o enxerga mais da mesma forma. O sacrifício foi feito e o herói do começo da história morre para dar lugar a outro.

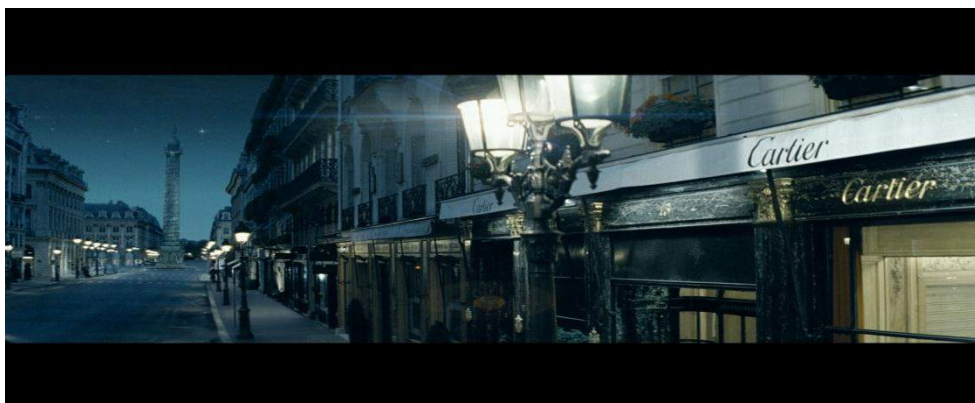
No nosso objeto de análise, a heroína/protagonista é a pantera que representa a marca. O felino é uma figura explorada, desde o início pela *Cartier*, sendo um elemento presente também nas criações dos produtos da empresa, por exemplo, em broches e anéis. Um desafio da companhia é fazer a marca evoluir ao longo do tempo, assim como um público muito importante, a mulher vem evoluindo, hoje vista de uma maneira mais independente e livre. Assim, as pedras esculpidas, o ambiente onde são colocadas as coleções sempre vão mudando. A empresa mostra para o público que a pantera (marca) está em movimento. Em busca da constante pela renovação, a *Maison* percorre o mundo buscando inspiração para a composição de suas joias.

No próximo momento, iremos abordar as etapas, a partida, a iniciação e o retorno, dessa viagem.

## **A Partida**

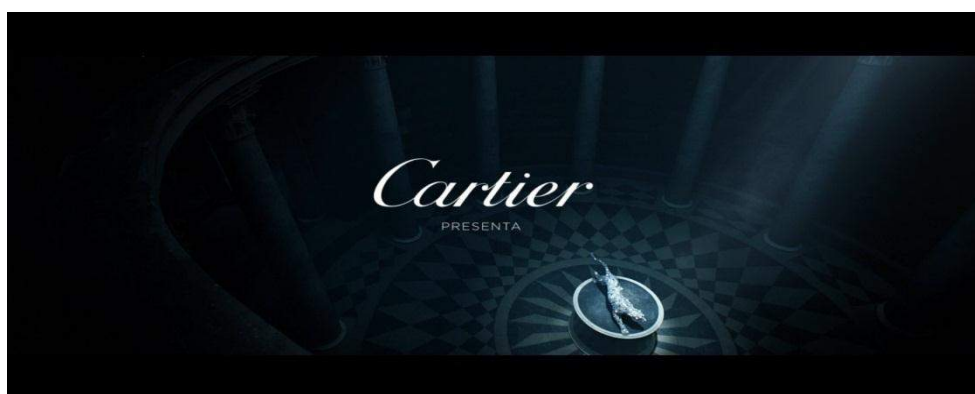
Etapa que o herói decide, impulsionado pelo destino inevitável, realizar uma viagem que resultará no seu conhecimento próprio.

A pantera é o personagem que guia o espectador na jornada. O filme inicia mostrando a vitrine da joalheria antiga da *Cartier*, em Paris, com uma música orquestral suave.



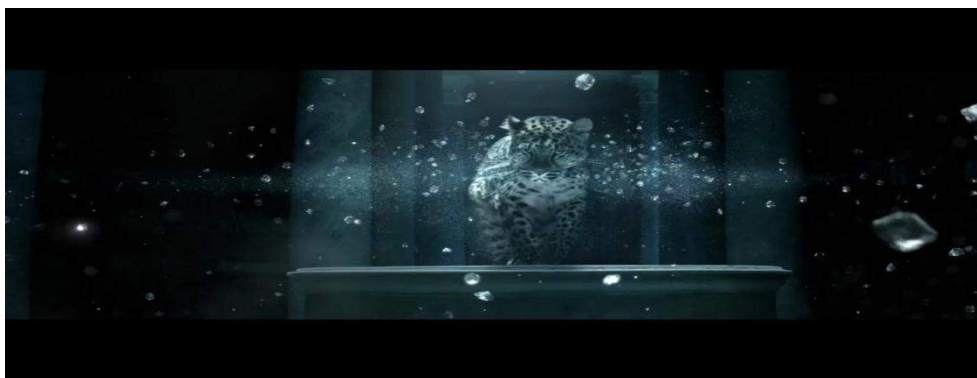
**Figura 1:** Vitrine da joalheria antiga da *Cartier*.

A pantera joia aparece num cenário “espetaculoso” (Mundo Comum- O herói é apresentado no seu cotidiano). Surge um *lettering* (texto escrito) onde apenas se lê, “Cartier presents” (*Cartier* apresenta).



**Figura 2:** *Lettering* “Cartier presenta” (*Cartier* apresenta).

A partir de então a joia pantera interage com raios de luz pela claraboia, as joias se soltam da pantera, lançam ao ar partículas de ouro que formam outro símbolo da marca o anel Trinity. O anel Trinity surgiu em 1924, formado por três ouros que se entrelaçam de modo harmonioso. A parte rosa significa o amor, o componente branco a felicidade e a outra parte, representa a amizade. É uma peça destinada aos grandes amores de uma vida, simboliza uma combinação importante para uma relação duradora. Segundo Chevalier, o ouro presente em muitas joias da *Cartier*: [...] O ouro-luz é, em geral, o símbolo do conhecimento. O ouro, dizem os Brâmanes, é a imortalidade (2001, p. 669-671).



**Figura 3:** De joia pantera para pantera animal.

Após essa interação com raios de luz, como por milagre, o animal ganha vida, passa de pantera joia para pantera animal, viva. (Chamado à aventura- A rotina do herói é quebrada por algo inesperado, insólito ou incomum). Sobe a música para dar destaque às transformações. Temos o que Campbell (2007) chama de travessia do primeiro limiar (passagem do mundo comum para o mundo especial- imaginário), a pantera para sair da loja, busca impulso no anel Trinity, atravessa o vidro que fica no teto da joalheria (portal), e aí, a nossa heroína deixa seu mundo e passa a se aventurar pelo mundo desconhecido. Passa a empreender, a sua jornada como herói.

## **A Iniciação**

A pantera inicia sua aventura pelo mundo, como fez o criador da *Maison Cartier*. Percorrendo diversos lugares importantes para a história da marca. No primeiro momento, a nossa heroína vai “enfrentar” a neve no país dos czares<sup>37</sup>, na Rússia, na cidade de São Petersburgo. A Rússia nos remete aos czares que compravam joias de *Cartier* e, ao mesmo tempo, o inspiraram a criar a partir das tradições russas. Vemos uma carruagem pomposa e cavalos brancos, símbolos da pureza, aos quais a pantera segue em frente como condutora, tendo ao fundo, palácios.

<sup>37</sup>

Referência aos imperadores que governaram a Rússia até o início do século XX.





**Figura 4:** Nossa heroína “enfrenta” a neve no país dos Czares.

A pantera passa por seis braceletes Love, uma joia clássica da grife. O acessório foi inspirado nos guerreiros medievais que antes de saírem para o combate, muitas vezes “trancavam” suas esposas com cintos de castidade pra mantê-las fiéis. A *Cartier*, então, teve a ideia de criar um símbolo moderno dessa tranca e desenhou uma pulseira com parafusos. Os braceletes formam um portal que permite passar de um lugar para outro, isto é, o felino passa da Europa para a Ásia.

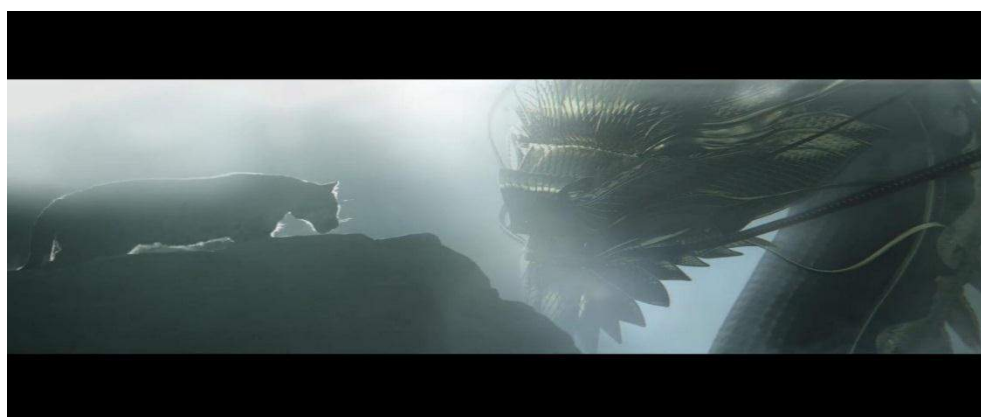


**Figura 5:** Braceletes Love.

Nossa protagonista vai “enfrentar” o calor e as dunas do deserto na China. A pantera fica frente a frente com um dragão dourado ou dragão Celestial (referência a lendas e mitos da saga asiática), esta se esquiva, mas volta e encara o dragão que agora recua e se transforma na Muralha da China. O Dragão é o guardião dos tesouros ocultos e está associado à fertilidade. “Simboliza assim, as funções régias e os ritmos da vida, que garantem a ordem e a prosperidade. É por isso que se tornou emblema do imperador”. (CHEVALIER, 2001, p. 350). A forte ligação da *Cartier* com imperadores e com o luxo fica reforçada neste trecho do filme, bem como, a estabilidade da marca e

a preocupação que a empresa tem em preservar seus tesouros, quando resgata e restaura joias antigas que contam sua história.

A história é repleta de seres fantásticos. A companhia desenvolveu joias na forma de animais lendários, baseados nessa região. No entanto, a coleção de joias inspiradas em animais aparece desde o século XIX, é um grande desafio para a empresa tanto estético, quanto técnico. Essas criaturas são vindas de vários continentes, animais selvagens da África, dragões e quimeras da Ásia e coleção de serpentes e crocodilos.



**Figura 6:** O felino fica frente a frente com um dragão dourado.

A Índia é o local onde Louis-François Cartier costumava buscar inspirações, principalmente vindas da natureza. Ganha grande destaque no filme, com a floresta feita de joias, que está dentro do Taj-Mahal, uma das sete maravilhas do mundo. O Taj Mahal nos faz recordar das joias adquiridas pelos marajás indianos e, posteriormente, o trabalho bem-acabado do joalheiro com pedras preciosas e a sua adaptação de joias orientais para o ocidente.

Nessa floresta, as joias são vivas e criam uma atmosfera mágica. É uma espécie de lugar bucólico, que se aproxima do bosque da história de “Aladim e a lâmpada maravilhosa”. Aonde o felino vai se deparar com árvores e animais esplêndidos, criados da mesma matéria que ele anteriormente (diamantes e pedras preciosas coloridas) como se fosse seu próprio ambiente. As cores fortes apresentadas na floresta remetem, principalmente, às pedras preciosas: o vermelho (rubi), o verde (esmeralda) e o azul (diamante).



**Figura 7:** Floresta com as joias vivas.

Posteriormente, no filme publicitário, nossa heroína/protagonista encontra-se num palácio erguido sobre um imenso elefante e repleto de joias, em hiper realidade fazendo alusão ao surrealismo. O surrealismo foi uma ação de um grupo de artistas e literários de procedência francesa que evidenciavam a expressão do pensamento de modo espontâneo, baseado nos impulsos do subconsciente, desconsiderando a lógica. “O elefante é símbolo de estabilidade, imutabilidade [...] na Índia e no Tibete, o papel do animal-suporte-do-mundo: o universo repousa sobre o lombo de um elefante” (CHEVALIER, 359-360). O Universo *Cartier*, simbolizado pela pantera repousa sobre a estabilidade, a sabedoria, longevidade conceitos que a empresa valoriza. A marca busca ser um referencial de confiança para seus consumidores.



**Figura 8:** Palácio erguido sobre um imenso elefante.

A pantera pula sobre asas do avião, de Alberto Santos-Dumont, o 14-bis. A presença de Santos Dumont se associa à criação do relógio Santos e associa-se com o Brasil. Vemos a pantera num voo mágico da Índia retornando a Paris.



**Figura 9:** A pantera no avião de Alberto Santos-Dumont.

Assim como Santos Dumont, a marca nunca deixou de ousar e explorar diversas terras em busca do novo, mantendo sua tradição e autonomia, atravessando décadas e sendo sempre atual. Alcançando voos arriscados e conquistando horizontes, muitas vezes, ainda não explorados.

Em sua jornada, a pantera passa pelo Kremlin, pela Muralha da China, pelo Taj Mahal, representando alguns dos ícones culturais na Rússia, China e Índia. Que, por metáfora, representam joias arquitetônicas.

## **O retorno**

O herói sempre volta para sua casa, mas sempre diferente de quando partiu. A pantera volta com uma nova visão, renovada como a marca.

A pantera regressará a Paris no avião de Santos Dumont – e, em vez de ir para a vitrine onde estava, salta sobre o teto do Grand Palais em Paris, quase noite. No momento seguinte já noite, a pantera passa pelo mostrador gigante do grande relógio *Cartier* no edifício. Salta do edifício e atravessa a rua e chega a Place Vendome, onde está a sede principal da *Cartier*. A pantera sobe pelas grandes e sofisticadas escadarias, entra em aposento luxuoso. “o adentrar o castelo a pantera percorre uma escada, símbolo da ascensão e da valorização” (CHEVALIER, 2001, p.378). Aonde

encontrará uma mulher esguia, jovem, alta e morena, a modelo Shalom Harlow<sup>38</sup>, esperando por ela, com um vestido vermelho, com uma grande joia em forma de pantera como bracelete, numa atmosfera de névoa e sedução.

Certamente a modelo representa aquela eleita, que ganhou essa “joia”, materializando assim o ciclo de produção e venda do produto. Nossa heroína chega tranquila a esse destino, o produto atinge o seu estágio final, o do consumo, a mulher, coberta de outras joias, obviamente da marca *Cartier*, acaricia o pêlo do felino, existe harmonia entre ambas, ficando na palma de sua mão alguns diamantes, revelando a condição de joia (viva) do animal. “O diamante é o símbolo maior da perfeição, o auge da maturidade, uma realização perfeita e acabada. Está associado à imortalidade. Exprime firmeza, solidez, caráter. É símbolo da constância, da força e de outras virtudes heroicas” (CHEVALIER, 2001, p.338). Esse encontro nos mostra a força feminina para a escolha das joias. Como se a marca percorresse todos esses anos e todos esses locais, em busca do que agrada o gosto das mulheres.



**Figura 10:** Nossa heroína encontrando a modelo Shalom Harlow.

A câmera se distancia, o ambiente lúdico com a névoa é ampliando, e aparece tanto a pantera quanto a mulher, dentro da embalagem/caixinha vermelha de joias da *Cartier*, como se todas as preciosidades do mundo que a pantera trouxe fossem colocadas nesse objeto, representando assim os produtos e o universo da empresa. Fecha a caixa, encerrando igualmente a narrativa. Termina com assinatura visual do

---

<sup>38</sup> Atriz e modelo Canadense.

logo da *Cartier*, e o locutor pronunciando apenas o nome da marca. Surge um *lettering*: *Cartier Jewellers Since 1847* (*Cartier* joalheiro desde 1847).



**Figura 11:** A pantera e a mulher, dentro da embalagem de joias.

Acreditamos com tal final que, para essa marca percussora, a história que ela nos narra é também uma preciosidade tanto quanto as suas joias. A sua mensagem, registrada na obra cinematográfica, assim na memória oficial globalizada, pretende ser “eterna”.

### **Considerações finais**

O discurso publicitário se apropria desta estrutura mítica "Jornada do Herói", demarcando caminhos pelo qual as imagens e música devem seguir, usando o modelo como fio condutor.

O anúncio muito mais do que vender um produto, apresenta uma forma de ser e estar na sociedade através do consumo conceitual da marca. O filme não apenas ritualiza um estilo de vida que só pode ser experimentado por quem consome o produto, como, também, compõe significados sobre a marca, nesse caso alcança uma mensagem universal.

As paisagens, cenários, lugares, imagens, luzes, sombras apresentados no filme estão dentro de outro lugar, a tela do cinema. O cinema é o lugar onde imagens são colocadas, para serem lidas pelo espectador. São essas imagens que aparecem na nossa memória, educam visualmente nosso olhar e desejos, nossas impressões sobre a marca *Cartier*.

O anúncio sugere ao consumidor que empreenda uma viagem (jornada) em busca de si mesmo, por meio do consumo. O espectador é o herói passivo, que olha, vê, analisa, e acaba se tornando ele próprio o viajante. Para a publicidade, o receptor da mensagem é sempre o herói, transformado no ato do consumo pela marca ou produto. A marca passa a ser o “troféu” para consumidor.

### **Referências bibliográficas**

CAMPBELL, Joseph. *O Herói de Mil Faces*. São Paulo: Pensamento, 2007.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

VOGLER, C. *A Jornada do Escritor*. São Paulo: Nova Fronteira, 2006.

## **A COLCHA DE RETALHOS: Vivos olhares em *Hoje é Dia de Maria***

Janiclei Mendonça - Faculdade Assis Gurgacz

Baseada nos textos de Carlos Alberto Sofredini – consagrado dramaturgo e diretor teatral cujos temas de trabalho eram voltados à cultura brasileira – e dirigida por Luiz Fernando Carvalho e Luis Alberto de Abreu em 2005, a série apresenta em sua estrutura a mescla de narrativas míticas e folclóricas advindas da cultura oral compiladas nas obras de Câmara Cascudo, Mário de Andrade e Silvio Romero, agora, traduzidas para o suporte audiovisual, sendo este trabalho uma das obras de transposição da literatura para a televisão a exemplo de *Os Maias* (2001) e *Lavoura Arcaica* (2001) também produzidas e dirigidas por Luiz Fernando Carvalho.

Assim, a série é permeada por memórias típicas da cultura de massa (na série situadas no sertão) como as festas de quermesse, a seca, a fé, a peregrinação, a fome, o abandono, e bem por isso, acaba por tratar sobre a esperança, a amizade, a devoção, a perseverança como sentimentos que norteiam o sujeito em sua jornada.

A saga de Maria é, em sua essência, a saga do homem que caminha, peregrina pelo mundo na busca constante do seu “eu”. Este homem é fruto das crenças, ideias e sonhos que evoluem no decorrer das gerações. Sua jornada é descrita, repassada, mantida por meio do recontar, remontar, ressonhar, ressignificar os sentidos da vida, num movimento cíclico permanente que se confirma a cada novo narrar. Assim, adentramos a primeira camada da composição da série, a base da narrativa audiovisual para entender sua estruturação e significado, uma vez que é esta o pilar de sustentação da saga.

### ***O divino e o destino pela boca de outrem***

A história da humanidade se confunde, no decorrer dos séculos, com os enredos míticos produzidos sobre ela mesma. Não se sabe definir, ao certo, o limiar que separa os fenômenos científicos dos relatos do fantástico, frutos da imaginação de um povo quando da narração da criação do mundo e dos seres. Nesse sentido, torna-se difícil atribuir um conceito ao significado do mito, tal qual ele é entendido hoje, em apenas algumas linhas, pois sua amplitude e complexidade ultrapassam a simples compreensão



dos fatos, o que acarreta a necessidade de uma reflexão aprofundada sobre a própria história do homem. No entanto, para a melhor compreensão deste fenômeno enquanto narrativa procurou-se trazer a luz do conhecimento alguns conceitos sobre o mito no intuito de entender a engrenagem geradora e mantenedora da narrativa mítica e sua importância na estruturação da atual sociedade e sua influência na preparação de gerações futuras.

Para Crippa (1975)

O mito é uma experiência singular da realidade, que se reveste de dimensões que ultrapassam a simples contação e descrição dos fenômenos culturais, psicológicos e históricos. Mais que palavra falada, narração ou fábula, o mito é proposição da realidade. A experiência mítica é uma experiência do real que se verifica num nível especial da consciência. Nível que corresponde a uma revelação. (CRIPPA, 1975, p. 41)

Narrativas como os mitos provocam o que de mais íntimo e arraigado há no homem, manipulando de forma lúdica nossas percepções sobre o mundo. Eles permitem que a linguagem se refaça a cada história contada sempre com base no conhecimento popular, no intuito de buscar uma identificação, repassar um sentido e/ou provocar uma reação. E é essa linguagem que contribuiu - e ainda contribui - na manutenção e evolução das sociedades como as conhecemos.

Voltando o olhar à série *Hoje é dia de Maria*, observa-se essa comunhão entre homem, entes superiores e natureza em diversos momentos da obra. Cita-se aqui alguns momentos que ilustram essa afirmação como, por exemplo, a sequência em que Maria conversa com Nossa Senhora enquanto lava roupa a beira do ribeirão. Nesse momento da série, a menina fala da inquietação e profunda tristeza em seu coração para Nossa Senhora e revela seu desejo em conhecer as franjas do mar. Nossa Senhora interage com Maria, a acalenta e a incentiva a ouvir as águas do rio que correm sorrindo para o mar, conforme se verifica no diálogo extraído do da sequência:

**NOSSA SENHORA** – Que foi que lhe fizeram pra você padecer tanta tristeza anssim, Maria?

**MARIA** – Arra... desse o caso... qui é quando eu vejo as água do ribeirão... anssim me dá um... pegar uma *merancolia*...

**NOSSA SENHORA** – E por que razão, fia?

**MARIA** – O tanto de tristeza... tanto mal de *sodade*...

**NOSSA SENHORA** – *Sodade* da mãe? Né não?

**MARIA** – A Senhora conheceu a mãe? Como ela era? Gostava de quê? Era boa, não era?

**NOSSA SENHORA** – Ela era boa que nem terra que faz brotar tudo que é qualidade de semente! Gostava dos passarinho... dos animal... de rir e de cantar quando caia chuva miúda... E ela era anssim, que nem o calor de um abraço... que nem gosto sumoso de fruta madura! – Nossa Senhora aponta para a água de onde surge a imagem da mãe de Maria e diz - Ói!

**MARIA** – Óia! Óia! Inté que quase to vendo!

**NOSSA SENHORA** – Sua mãe lhe vê, lá de onde tá! No lugar onde toda a vida brota. Um lugar sem fim... Nem as água do mar!

**MARIA** – E por quê? Bondade anssim que nem a da mãe tem de morrer?

**NOSSA SENHORA** – Porque das veiz... bondade... tem de ser fortaleza! Tem de ter gana de lutar pra num penecer! Arreda a tristeza, Maria! O que há de ser tem muita força! Arreda a tristeza! Que o seu dia há de chegar!

**MARIA** – O que eu queria... mais que tudo nessa minha vida, era ir lá pras terra da beira do mar! Queria tanto... tanto ser essas água!

**NOSSA SENHORA** – Entonce põe intenção nelas! *Escuita!* Não é de tanto pranto que elas vão pro mar! Escuita bem... Elas vão *cantano!*

É desse diálogo que Maria encontra forças para perseguir seu sonho, ou seja, é a partir da conexão homem e natureza, e guiada pela fé, que a trama começa se configurar em esboço do que será a saga da menina. Uma história que recorre, frequentemente, ao diálogo entre homem e seres superiores para, a partir dessa interação, se possa desenvolver a narrativa mítica sobre a jornada da personagem.



Imagem 01 – Maria à beira do rio. Tristeza e um sonho em mente.



Imagem 02 – Nossa Senhora. Alento para Maria nas horas difíceis.

Em relação à narrativa mítica, Moura (2005) afirma que

Assim, o basicamente humano se funda, seja agora como outrora, todo ele no mito. Isto nos leva a modificar totalmente as perspectivas tradicionais sobre as civilizações primitivas. Porque, se é verdade ser o mito a fonte de todo o autenticamente humano, nada melhor para compreendê-lo, e também a nós

mesmos, do que no comportamento primitivo, onde se encontra, por assim dizer, em estado puro. O homem primitivo não pode, então, ser encarado como negativo de nossa civilização, mas sim como sua matriz primordial. Não nos deve espantar a afirmação de quanto o homem de hoje muito deve a ele. (MOURA, 2005, p. 49)

Nesse sentido, para Crippa (1975) a compreensão do mito só é possível pelo próprio mito, pois na tentativa de raciociná-lo em sua totalidade, corre-se o risco de torná-lo artificial ou mesmo de injustificá-lo devido à incompreensão de determinadas ações e ritos, uma vez que o mito é narrativa viva, mutante e subjetiva advinda das experiências e crenças humanas e, portanto, torna-se imenso paradoxo de uma realidade fantástica, de efeito inexplicável, produzida coletivamente e, sendo assim, sua essência não cabe em conceitos estáticos. Sua estrutura amalgamada, constituindo-se, ao mesmo tempo, de ciência e prática, arte e culto, saber e emoção, torna o mito uma narrativa inquestionável, por sua vez, incompreensível por aqueles que o tentam explicar.

Outrossim, se existe um inconsciente coletivo, certamente há uma memória coletiva responsável pela disseminação do mito. É nos meandros da memória coletiva que os arquétipos e enredos míticos encontram respaldo que garantem sua estruturação e sentidos, sendo levados adiante devido a reprodução coletiva dos contos populares, o que acaba por configurar-se em narrativas de cunho universal, ou seja, essas narrativas de massa ganham o mundo e galgam o imaginário popular.

Assim, a memória é pedra fundamental na formação da sociedade, pois como afirma o autor, o pensamento coletivo é força motriz gerada por uma percepção coletiva embasada em uma lógica formalizada por grupos que auxiliam na combinação de informações para a compreensão do mundo exterior. Ou seja, a concepção de um indivíduo sobre um assunto ou objeto junta-se com a concepção de outros e acaba por formar uma concepção geral das coisas e dos seres com base nos elementos mais aceitos como plausíveis pelo grupo.

A memória, agora abordada pelo viés da educação do indivíduo, assume papel determinante na preservação da cultura popular, estando presente no decorrer deste trabalho, onisciente, a tudo permitindo seu lugar, sua definição, pois somente com a concessão da memória é que a história se faz realizar. Dessa forma, abordar sobre a memória culmina, não por acaso, com o estudo alegórico em *Hoje é Dia de Maria*, assim como a citação, pois uma vez que a alegoria, por meio de sua estrutura

fragmentada dos seres, linguagens e crenças, deve à memória sua materialização para a realização de uma narrativa que compreende início, meio e fim.

Já o fantástico, segundo Todorov (2008), é produzido por um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis do mundo. Para o autor, quem entra em contato com o fantástico deve optar por dois caminhos possíveis: compreendendo que o fato se trata de uma ilusão dos sentidos, um produto da imaginação, sem alterar as leis do mundo ou que o acontecimento realmente ocorreu, é parte integrante da realidade, uma realidade regida por leis desconhecidas, defendidas pela crença.

Nesse ínterim, à narrativa do fantástico cabe a principal função de guiar o homem a um mundo inexplorado, onde as regras terrenas não são aplicadas e os fatos desenrolam-se de maneira surpreendente. O inusitado é um artifício que gera interesse, capta a atenção, induz ao sonho, engrandece ou simplesmente ornamenta o enredo, pois o homem é, em geral, instigado pelo sobrenatural.

Trata-se de um diálogo entre os preceitos culturais arraigados e mantidos pelo “saber popular” no decorrer dos tempos com o intuito de manter vivas as origens do homem, sendo toda a camada alinhavada pelo trabalho mútuo, polifônico, ou seja, em tensão dialética de uma narrativa híbrida. Cada um desses pedaços, muito além de apenas justapostos, como também entrecruzados, remonta um aspecto da história, da cultura, dos contos populares. Cada um desses pedaços representa a visão fragmentada, ou seja, elaborada por meio da diversidade de saberes e culturas advindas de diferentes fontes e meios de (in) formação, portanto de uma realidade cultural heterogênea.

No entanto, qual seria o fator que proporciona o trabalho simultâneo entre os elementos dessa camada? Fenômeno fundamental na promoção do engendramento entre os elementos dessa camana, assim como também entre as próprias camadas envolvidas na estruturação da obra, a Polifonia serve como fio que alinhava a narrativa audiovisual. Ela está presente a todo o momento na obra realizando-se em todos os níveis, articulando, tensionando, promovendo o diálogo entre os vários elementos da estrutura narrativa para a materialização da série televisiva.

Segundo Bakhtin (2010), a Polifonia é a manifestação de diversas vozes que são proferidas ao mesmo tempo em harmonia no intuito de estruturar um discurso. Essas vozes plenivalentes<sup>39</sup> em constante tensão determinam a movimentação, a evolução

---

<sup>39</sup> Que mantém com as outras vozes da narrativa igualdade como participantes do discurso.

estrutural da obra. Assim, *Hoje é dia de Maria* apresenta-se como série extremamente polifônica, uma vez que se observa a constante presença desse fenômeno dialógico que mantém a conexão entre os diversos aspectos discursivos utilizados na composição da obra televisiva derivados de uma cultura híbrida que, segundo Bernd (1998)

Por caráter híbrido entendemos o cruzamento de tendências que valoriza e respeita o Diverso e as distintas estratégias de construção/desconstrução identitária, situando-se, portanto, na movência do heterogêneo e do pós-moderno. (BERND, 1998, P. 26)

Assim, o híbrido é orquestrado de maneira a trazer para dentro da história os múltiplos olhares e saberes provenientes de uma cultura plural, permitindo que cada um tenha sua voz ouvida por meio de expressão própria, contextualizada na obra, portanto caracterizando-se como fragmentado, multifacetado.

### **Alegoria, Citação e Linguagens**

A segunda camada estruturante da série é destinada às plataformas de produção, que compreendem a Literatura, Teatro, Cinema e Televisão. Nessa etapa é investigada a maneira pela qual essas linguagens se configuram e se relacionam na trama da produção televisiva que acaba por se configurar uma mescla de linguagens que se cooperam mutuamente. Não se trata aqui de uma análise puramente técnica, a qual ressaltará os pormenores sobre os processos, técnicas e equipamentos de cada uma dessas áreas, mas sim, refletir sobre o diálogo de cada uma dessas áreas para a concretização artística da obra, uma vez que é nessa camada que a série, a partir das informações coletadas e trabalho da linguagem audiovisual, ganha forma, cores, ritmo e poesia.

Assim, as quatro linguagens, alinhavadas polifonicamente, estruturam a narrativa audiovisual que busca nessas áreas as técnicas e elementos necessários para o desenvolvimento da obra, realizando a tessitura da narrativa por meio de uma trama densa e coesa, sendo justamente nessa etapa que a alegoria ganha forma, tendo como contribuinte a citação.

Partindo do pressuposto que a alegoria é uma expressão fragmentada da realidade e, tendo em vista a configuração de *Hoje é Dia de Maria*, adentra-se em outro ponto da discussão que aborda os indícios de outras leituras entremeadas na estruturação

da história, sendo por meio do trabalho desses indícios que a saga de Maria se desenvolve. Assim, se a alegoria é uma visão fragmentada, permeada por leituras anteriores, a citação é uma constante na série.

Segundo Compagnon (1996)

... a citação é um lugar de acomodação previamente situado no texto. Ela o integra em um conjunto ou em uma rede de textos, em uma tipologia das competências requeridas para a leitura; ela é reconhecida e não compreendida, ou reconhecida antes de ser compreendida. (COMPAGNON, 1996, p. 22 e 23)

Nesse sentido, ao se utilizar da citação, o autor parte do pressuposto que o leitor/espectador tem uma leitura anterior que facilitará a compreensão da obra, ou seja, a citação deve partir do conhecimento prévio do sujeito para que seja reconhecida e, conseqüentemente, compreendida. Para que se realize, ela é retirada de sua fonte original e inserida em outra, tendo como função reforçar, lembrar ou elucidar uma ideia na obra.

Dessa forma, essas e tantas outras referências citadas em *Hoje é dia de Maria*, sinalizam a aglomeração, sintetização e expansão de sentidos por meio do recortar-colar da citação de leituras arraigadas no imaginário popular relidas, inseridas e ressignificadas no enredo da obra.



Imagem 03 – Gata Borracheira



Imagem 04 – Gata Borracheira

Inspirada nas obras de Câmara Cascudo e Silvio Romero, ambos escritores brasileiros que compilaram histórias advindas da cultura brasileira, *Hoje é Dia de Maria* apresenta em sua história contos populares que são citados no decorrer da narrativa audiovisual que, entre tantos contos citados, um em especial é destacado devido sua

importância para o desenvolvimento do roteiro da obra. Trata-se do conto *A menina enterrada viva*, registrado por Câmara Cascudo em seu livro *Contos Tradicionais do Brasil*, contada por Benvenuta de Araújo, de Natal (RN).

Na série, o conto citado por Benvenuta na obra de Silvio Romero sofre algumas alterações. Maria não é ouvida pelo capineiro, pois este não existe no enredo da série, assim como seu pai descobre seu corpo, pois é ele quem ouve a cantiga da filha e é guiado por uma borboleta amarela até o local onde a menina estava enterrada. E, por fim, Maria não vive feliz com seu pai conforme o conto original, porque ela foge de casa em busca das franjas do mar. Assim, ao se comparar o conto popular original com a série encontramos ajustes no enredo que se fizeram necessários para que a história seguisse o projeto escrito para a televisão. Dessa forma, justamente por se tratar de uma citação, o conto serve de ponto de partida para o roteiro, caracterizando-se como um referencial na produção do enredo audiovisual.



Imagem 05 - Favos de mel: a sedução



Imagem 06 – Maria retorna a vida após ser enterrada pela Madastra

E assim, a narrativa em *Hoje é dia de Maria* vai se configurando. Fragmentada, sintética, expansiva. Uma narrativa alegórica estruturada e dirigida a partir da oralidade para os olhos e ouvidos do espectador. Dessa forma, adentramos em outro retalho da segunda camada, o teatro e sua linguagem a qual serve de base estética para a série.

Montada e narrada dentro de um domo construído especialmente para a série, *Hoje é dia de Maria* teve, como já citado, cenários pintados à mão em uma estrutura que simula o globo, um todo infinito, que encerra em si início e fim. Neste domo se desenrola a saga da menina que é constantemente banhada pela luz, uma iluminação

marcante, dramática<sup>40</sup>, mas ainda assim não artificial, assumindo na narrativa papel importante como figurante, uma vez que é responsável pela tônica das cenas.

Segundo Roubine (1998)

O teatro moderno deve aos naturalistas essa tradição de uma iluminação atmosférica, que procura e consegue reproduzir as menores nuances da luz natural, em função da hora, do lugar, da estação. Existe uma verdade da luz, e cabe ao diretor achá-la, localizando com precisão as suas supostas fontes, distribuindo os seus reflexos, determinando a sua intensidade. Desse modo, a luz não intervém mais apenas funcionalmente para clarear o espaço da ação, mas também para mergulhá-lo no clima desejado, para remodelá-lo, transformá-lo progressivamente, para dar ao tempo uma materialidade cênica. (ROUBINE, 1998, p. 123)

A iluminação cênica, que teve como pai devoto Antoinette, ganhou os palcos para assumir diferentes papéis, funções e em *Hoje é dia de Maria* desempenha papel fundamental na ambientação cenográfica, proporcionando o clima necessário ao enredo, auxiliando no olhar do espectador, convidando-o a embrenhar-se do conto. Assim, a concepção de iluminação em *Hoje é dia de Maria* reflete o mundo por meio do banho alternado de luzes que preenchem os cenários, relevando uma narrativa permeada pelo fantástico, mas sem o intuito de incidir drasticamente nos objetos e seres das cenas. A luz em *Hoje é dia de Maria* indicia, aponta os rumos da saga.

Esses são aspectos realmente importantes da série, a qual intenciona revelar um mundo essencialmente lúdico, não se preocupando com rótulos de uma superprodução e que encontra na linguagem cinematográfica amparo para sua inscrição na memória.

Nesse sentido, algumas questões como o que é realmente o cinema, em que ele consiste e qual é a sua função são pertinentes ao trabalho.

Segundo Tarkovsky (1994)

A imagem cinematográfica então consiste basicamente na observação dos eventos da vida dentro do tempo, organizados em conformidade com o padrão da própria vida e em descurar das suas veias temporais. As observações são seletivas: só deixamos que permaneça no filme aquilo que se justifica como essencial à imagem. Não que a imagem cinematográfica possa ser dividida e segmentada contra sua natureza temporal; o tempo presente não pode ser dela removido. A imagem se torna verdadeiramente cinematográfica quando (entre outras coisas) não apenas vive o tempo, mas quando o tempo também está vivo

---

<sup>40</sup> No sentido de expressar, comunicar um contexto, uma situação.



em seu interior, dentro mesmo de cada um dos fotogramas. (TARKOVSKY, 1994, p. 84)

Voltando o olhar para *Hoje é dia de Maria*, uma obra que se situa no tempo mágico da infância, indefinido em termos precisos de tempo (horas, dias, anos), ainda assim a obra é situada no momento em que a criança descobre o mundo que a rodeia. Não se fala, no decorrer da história, em um tempo quantificado, medido, mas se percebe, se concede, se aceita aquele instante especial. O público é convidado a adentrar na trama e aceita aquela realidade fantástica e, se isso acontece, é devido ao tratado mental instaurado pelo público em relação à série, da mesma forma que ocorre em relação a uma obra de ficção.

Assim, a este fenômeno, Humberto Eco (1994) relata que

[...] o leitor precisa aceitar tacitamente um acordo ficcional que Coleridge chamou de ‘suspensão da descrença’. O leitor tem de saber que o que está sendo narrado é uma história imaginária, mas nem por isso deve pensar que o escritor está contando mentiras. De acordo com John Searle, o autor simplesmente finge dizer a verdade. Aceitamos o acordo ficcional e fingimos que o que é narrado de fato aconteceu. (ECO, 1994, p. 81)

Utilizando-se do conceito do autor sobre o acordo ficcional, é justamente essa suspensão da descrença que possibilita o espectador da série adentrar a trama livre de pré-julgamentos. Somente essa entrega permite que a obra seja compreendida em sua magnitude e seu sentido se torna realidade palpável ao público, pois o cinema, assim como a literatura e outras áreas da arte, provoca diretamente a razão e emoção do indivíduo, causando o que denominamos catarse.

O trabalho com o tempo, a linguagem audiovisual perpetua a memória, ou seja, ao preservar o tempo real em que se desenrola a narrativa, o cinema auxilia na preservação, manutenção de uma memória, fruto de um momento. E o que ocorre em *Hoje é dia de Maria*? Justamente a perpetuação do tempo mágico da obra, da infância de uma menina que se vê às voltas de um tempo deslocado do real e lançado ao sabor dos meandros do fantástico, cujo os sinais do tempo se manifestam nos indícios físicos dos personagens como quando Maria se torna adulta e o pai se torna velho.

Nesse sentido, qual é a colaboração dessa linguagem para *Hoje é dia de Maria*? Em *Hoje é dia de Maria*, a linguagem cinematográfica atua justamente na captação no tempo de encenação para preservar o momento da atuação dos intérpretes e dos recursos

em cena, transportando-os para a película, para o tempo sem fim da linguagem audiovisual. Essa captura, processa e sintetiza em fotogramas o momento da encenação para sua reprodução posterior, sem a preocupação de se refazer o espetáculo.

A narrativa é, de forma geral, também um ato solidário, pois ao narrar, o narrador acrescenta à história seu ponto de vista e, por conseguinte, contribui com a reconstrução de uma linguagem que age por meio de estratégias narrativas que a torna compreensível pelo ouvinte.

Enquanto ferramenta de disseminação da informação, a tevê proporciona o acesso aos fatos, constituindo a informação em uma linguagem objetiva, direta, plausível. Enquanto entretenimento surge então às novas narrativas audiovisuais que recorrem cada vez mais ao inusitado, ao popular, à memória coletiva para a realização do enredo.

Assim, Coutinho (2003) afirma que

A televisão, mais do que o cinema, ocupa um espaço social – em parte devido a sua natureza tecnológica – e cria um tipo de presença jamais imaginado até então. Está em toda parte. Penetra e convive com outras manifestações no interior de locais onde antes aconteciam apenas as narrativas tradicionais. Aquelas oriundas da ‘experiência que anda de boca em boca’ (COUTINHO, 2003, p 47)

*Hoje é dia de Maria*, de fato, se constitui uma narrativa audiovisual que apresenta como base quatro linguagens distintas: literatura, teatro, cinema e televisão. A literatura é a base na qual se buscou o conto, os argumentos necessários para o enredo e a composição sonora da obra. O teatro serviu de pilar de sustentação da composição estética da série, sendo responsável pelo jogo dos sonhos na forma de criaturas inanimadas, personagens caricatos e elementos cênicos e o cinema permeia a obra captando e perpetuando o tempo mágico da infância trabalhado em cenas, permitindo o recorte e ordenação das sequências de modo a montar o todo significativo. E quanto a televisão? Qual é o seu papel? Uma vez que a obra é estruturada, captada e perpetuada em película, em termos gerais, pode se dizer que a televisão tem papel de canal disseminador da série. É por meio da televisão que a saga de Maria chegou até o público e foi por meio dela que toda a produção realizada encontrou seu sentido, alcançou sua meta: voltar ao cerne da população, de onde foram retirados todos os elementos necessários para sua materialização. Dessa forma, a narrativa audiovisual seriada

precisa ser estruturada de maneira que cada capítulo inicie e se encerre estabelecendo “ganchos” para o capítulo seguinte.

### **A colcha de retalhos**

A terceira e última camada deste trabalho é destinada a análise da manifestação estética em *Hoje é dia de Maria*, a representação visual da narrativa que veio se estruturando por meio do diálogo alinhavado polifonicamente entre diversos retalhos que compreendem as crenças, mitos, arquétipos, imaginário, sonhos, contos, religião e estes, por sua vez, que dialogam com a camada das linguagens teatral, literária, cinematográfica e televisiva. O trabalho em conjunto entre esses diversos elementos é convergido na concretização da série televisiva *Hoje é dia de Maria*, não apenas audiovisualmente, mas também em seu mais amplo sentido cultural.

O que se vê e ouve na série é o resultado do trabalho engendrado entre todos os elementos apresentados e discutidos até o momento. No entanto, o sentido mágico dessa obra extrapola os limites do simples representar. Ainda aqui, na cristalização da linguagem audiovisual, o alinhavo polifônico está presente e, por assim dizer, mais forte, pois é nessa camada que as diversas citações presentes na obra são recepcionadas pelo espectador que, reconhecendo ou não esses recortes, acabam por adentrar na série conforme o gráfico a seguir:

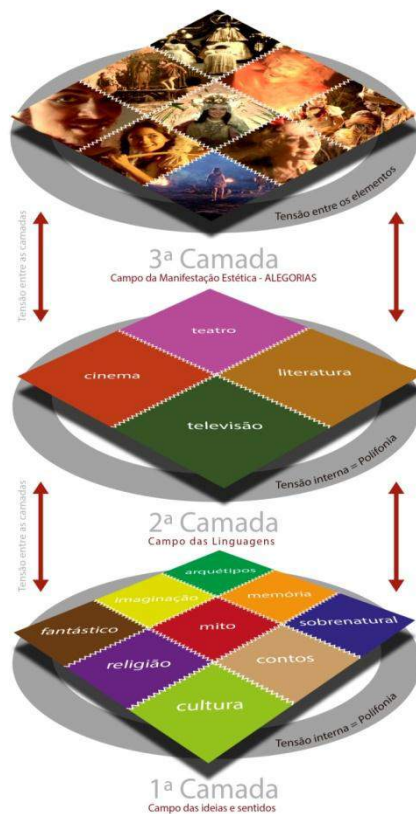


Figura 01 – O diálogo entre as camadas que estruturam a série. Fonte: a autora.

De acordo com o esquema, o diálogo entre os elementos se realiza a todo momento e em todas as camadas. Eles se relacionam e colaboram um com o outro para que a organização narrativa audiovisual aconteça na terceira camada, na forma estética da obra televisiva. Assim, os elementos que até então trabalhavam velados, acabam por ganhar forma estética que será apresentada ao público.

Portanto, o objetivo próximo tópico é o de analisar algumas sequências da série *Hoje é Dia de Maria* com o intuito de compreender a composição alegórica por meio dos elementos presentes nesses recortes da obra. Para tanto, três sequências da série foram selecionados devido o teor alegórico de sua estruturação. Dessa forma, a análise se realizará abordando “Um conto de fadas brasileiro”.

## A princesa sem reino

Essa sequência tem como base o conto da *Cinderela* que, na série televisiva, encontra novas roupagens, formas de expressão, configurando-se na citação de uma obra preexistente adaptada ao enredo da série.

O caixeiro viajante que some após entregar o vestido de festa à Maria, o cântigo da embolada entoado pelos empregados da casa grande, as engrenagens do relógio, o metal, o vestido de retalhos ricamente montado, a madrasta e sua filha, a mistura de latão com tecidos dourados, a realeza representada por bonecos, as máscaras que cobrem seus rostos, a frieza do interior do palácio em contraste com o calor da festa no pátio da fazenda, o sapatinho de cristal vermelho. Essas são algumas das tantas figuras, imagens agentes marcantes que povoam um lugar fantástico, inesquecível que transita entre fazenda e castelo, concatenando a estrutura amalgamada por culturas diferentes, despedaçadas para serem justapostas na história.

O que dizer sobre o tempo ali representado? Sabe-se que no conto original, *Cinderela* tinha que ir embora a meia-noite. O mesmo ocorre a Maria. O tempo urge. Ela se vai, mas o sapatinho fica. Porém, uma imagem mais intrigante revela-se na figura do príncipe que, quando tira a máscara, expõe um rosto sem feição, sem olhos ou boca, como se após conhecer o seu amor, a máscara deixasse de ter função. Ele não precisa mais se esconder.

Neste ínterim, a série incita a memória natural, na sequência selecionhada, incorporando o conto de *Cinderela* em sua narrativa, trazendo para a tela o sapatinho, a realeza e o príncipe, a fazenda e a embolada, ou seja, imagens agentes e locais inesquecíveis já conhecidos pelo indivíduo. A própria menção a *Cinderela*, assim como ao conto *A Menina Enterrada Viva* são, em essência, citação e alegoria em *Hoje é dia de Maria*.



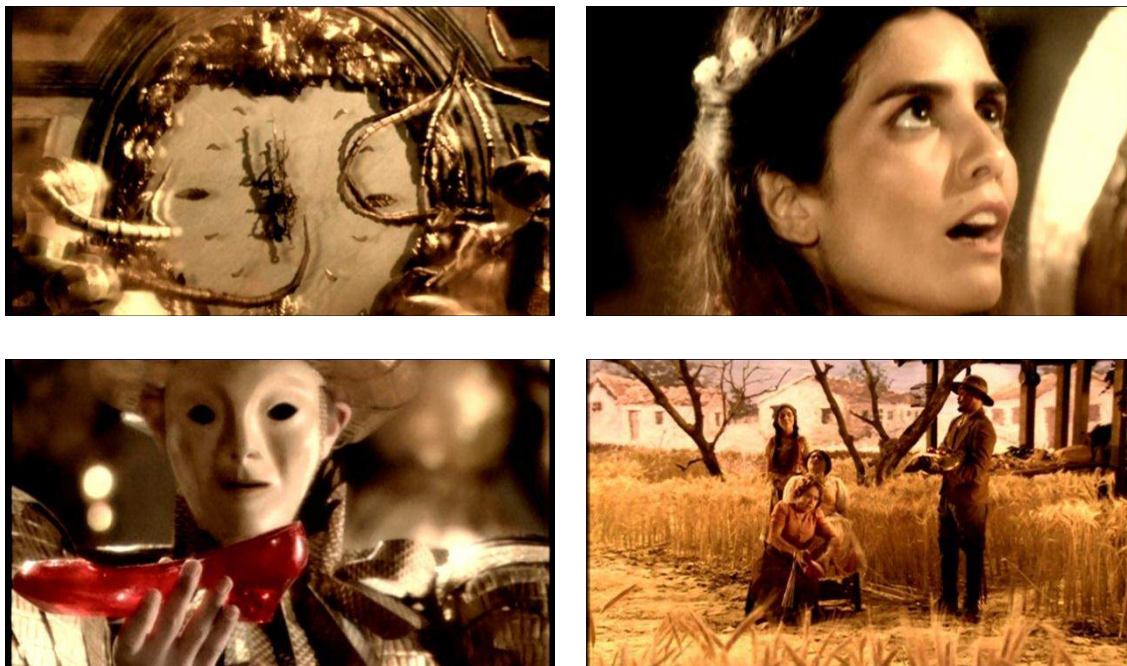


Imagem 07 a 12 – Sequência de *A Gata Borralheira* em *Hoje é Dia de Maria*

Dessa forma, é por meio do jogo da memória e da citação que reconhecemos nossas experiências em narrativas como *Hoje é dia de Maria* e nela se tem a oportunidade de identificação e reflexão sobre o que nos é apresentado. E é justamente isso que busca a narrativa mítica, ou seja, ela permite que indivíduo se baseie na experiência que lhe é contada para que ele possa refletir e se precaver sobre o futuro.

### **Uma história sem fim**

Onipresentes, a memória e a citação permeiam todas as etapas de estruturação de *Hoje é dia de Maria*, surgindo desde a pesquisa de subsídios que sustentassem a espinha dorsal da obra até sua materialização audiovisual, sendo as responsáveis pelas alegorias presentes na obra. Estas, por sua vez, enraizadas na memória natural, cultural de um povo, são manifestas audiovisualmente na memória artificial. Assim, a memória natural alimenta a produção da série quando da estruturação da memória artificial e esta, por sua vez, incita a memória natural para se fazer entender.

Em uma obra em que a base é a memória e a citação, a força da alegoria na narrativa reverbera nos mais recôndidos caminhos da cultura popular resgatando-a,

reelaborando-a e entregando-a de volta ao seu verdadeiro ao povo, renovada em sua concepção, por meio da disseminação televisiva.

Dessa maneira, ela se estrutura amalgamada a partir de todas as áreas envolvidas na produção na busca de transcender o apenas audiovisual. *Hoje é Dia de Maria*, nesse ínterim, caracteriza-se a partir de todos esses elementos e linguagens dialogando ao mesmo tempo em um mesmo espaço, formando um único corpo significativo, assim como, no fundo, todo indivíduo é o amálgama de tudo que aprende, experimenta, ouve e vê.

Com isso, arremata-se a colcha de retalhos. É guardada a agulha, mas não são recolhidos os pedaços que ainda estão espalhados pelo chão, pois estes também podem ser tessidos em outras colchas. No entanto, finaliza-se este trabalho com a certeza de que *Hoje é dia de Maria* configura-se na manifestação audiovisual alegórica de uma cultura popular em sua extensão, cores e imagens. Que essa colcha de retalhos seja o alento nos momentos mais difíceis, e que a lembrança de nossas raízes seja realidade distante.

### **Referências bibliográficas**

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária Ltda., 2010.

BENJAMIN, Walter. *Escritos sobre mito e linguagem*. Rio de Janeiro: Duas Cidades Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. *A origem do drama barroco alemão*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BERND, Zilá. *Escrituras híbridas*. Estudos em literatura comparada interamericana. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1998.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. Rio de Janeiro: 2013.

COUTINHO, Laura Maria. *O estúdio de televisão e a educação da memória*. Brasília: Editora Plano, 2003.

COMPAGNON, Antoine. *O trabalho da citação*. Tradução: Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais Ltda., 1990.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Mito e significado*. Lisboa: Edições 70, 2010.

MARTIN, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 2011.

ROUBINE, Jean-Jacques. *A linguagem da encenação teatral*. Tradução: Yan Michalski. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

TARKOVSKI, Andrei. *Esculpir o tempo*. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Martins Fontes, 2010.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. Trad.: Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 2008.

YATES, Frances. *A arte da memória*. Tradução: Flavia Bancher. São Paulo: Unicamp, 2007.



## A CULTURA DO EU E AS MARCAS NAS REDES SOCIAIS

Josemara Stefaniczen – (UNICENTRO)

A sociedade contemporânea vive um momento significativo de mudanças e transformações expressivas no âmbito sociocultural, percebe-se que hoje temos mais formas de comunicação do que em qualquer outro período da história e o uso das redes sociais tornou-se um fato relevante para as pesquisas sobre comportamento humano, especificamente sobre a “identidade” dos usuários dessas mídias. Essas novas ferramentas virtuais apresentadas como formas de comunicação são fontes para compreensão da sociedade contemporânea, pois orientada pela cibercultura e pelo consumismo, onde os meios de comunicação cooperam para articular e principalmente modelar comportamentos identitários, destaca-se uma parcela considerável de pessoas que, através da elaboração de ideias em redes sociais digitais, compartilham seus estilos de ser e viver, essa nova tecnologia tem motivado mudanças expressivas no ambiente das interações humanas. De acordo com Hall (2000, p.7):

A questão da identidade está sendo extremamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: 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 (...).

Diante desse aspecto, compreende-se que “identidade” é concebida como componente mais abrangente de mudança, que está desarticulando as estruturas da sociedade moderna e afetando os conjuntos de referência que ofereciam aos sujeitos um apoio estável no mundo social. As condições contemporâneas de sociedade fazem com que as pessoas se defrontem com uma vasta multiplicidade de alternativas. Uma dessas alternativas se alude ao estilo de vida:

“(…) nas condições da alta modernidade, não só seguimos estilos de vida, mas num importante sentido somos obrigados a fazê-lo – não temos escolha senão escolher. Um estilo de vida pode ser definido como um conjunto mais ou menos integrado de práticas que um indivíduo abraça, não só porque essas práticas preenchem

necessidades utilitárias, mas porque forma material a uma narrativa particular da auto identidade.” (GIDDENS, 2002, p.79)

Assim compreende-se que os estilos de vida são atrelados a hábitos diários, nem sempre estão propensos a mudanças, cada escolha que o indivíduo exerce, coopera para a alteração desses costumes, e, conseqüentemente, para a nova formação do eu, considerando que possuímos uma multiplicidade de possibilidades frente ao nosso estilo de vida motivadas, na maioria das vezes, por pressões de grupo e restrita a certas condições socioeconômicas.

Diante desse contexto e por o tempo ter como característica uma categoria sociocultural e tendo suas características modificadas pela História e suas perspectivas, na contemporaneidade percebe-se que através das mídias sociais há uma alta incidência de espetacularização da personalidade aliada com a exibição da intimidade, evidenciando um deslocamento do “eu” antigo e a constituição do “eu” moderno.

Segundo Sibilía (2008, p. 116):

“ (...) não seria apenas a profundidade sincrônica do *eu* que está sendo desafiada nestas novas formas de autoconstrução (isto é, a sua interioridade), mas também a sua coerência diacrônica. Muda tanto a função como o grau de importância deste outro fator na constituição da identidade individual: o estatuto de um passado relativamente coerente e estável como um pedestal do *eu*.”

Portanto, a utilização frequente das mídias sociais, especificamente o facebook, nos remete a refletir sobre a digitalização do “eu”, onde o tempo é convertido em um contínuo fluido e, com isso, o instantâneo, seja ao publicar fotos, imagens ou mesmo mensagens na “*time line*”, sobressaiu-se sobre a antiga acumulação do tempo passado, dos eventos vividos. Nesse aspecto, fica evidente o papel do corpo como aspecto da cultura, pois ao abordamos a temática de um ambiente multidisciplinar, se pode tratar dele frente diversas perspectivas. Desse modo, contextualiza-se o corpo como produto histórico, conforme Sant’ana (1995, p.12) “o corpo está submetido à gestão social tanto quanto ele a constitui e a ultrapassa.” Ou seja, o corpo é concepção cultural. Em ambos os aspectos pode-se evidenciar que dessa maneira compreende-se o corpo como linguagem, demonstração da individualidade e do pertencimento social.

Segundo DaMatta (1978) quando estuda-se uma determinada cultura, a Antropologia deve proceder um estudo sob dois aspectos, primeiramente modificar o diferente em familiar e simultaneamente o familiar em diferente. Nesse sentido, buscase entrelaçar o primeiro movimento da Antropologia, que pretendia compreender culturas nativas e o segundo corresponde ao momento presente da Antropologia, que alude para a nossa própria sociedade, onde estranhamos o que nos é familiar.

Nesse âmbito, a cultura pode ser compreendida segundo Abbagnano (2000, p.229) como “conjunto dos modos de vida de um grupo determinado, sem referência ao sistema de valores para os quais estão orientados esses modos de vida.” No entanto, na sociedade hodierna, especialmente nas últimas décadas, uma definição que abarque a cultura como uma dinâmica de elaboração e movimentação de sentidos tende a ser mais adequada.

Ao designar uma concepção simbólica da cultura Thompson (1995, p. 176) destaca “padrões de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos e vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças.” Ainda ressalta uma compreensão estrutural da cultura que “dá ênfase tanto no caráter simbólico dos fenômenos culturais como ao fato de tais fenômenos estarem sempre inseridos em contextos sociais estruturados.”

A partir dessa compreensão existe uma proeminência na progressiva midiaticização da cultura hodierna, já que as mídias são atualmente as principais motivadoras de produção, transmissão e formação de sentidos, tornando as redes sociais uma das estratégias empregadas pela sociedade para o compartilhamento de informações, por meio das relações entre os usuários que as utilizam.

Conforme Betti (2001) a determinante influência das mídias na condução de tendências da cultura corporal, determina-se atualmente uma nova tendência nas práticas das mídias a respeito da cultura corporal. Isso é demonstrado especialmente no facebook, onde o corpo é cultuado de forma marcante, sendo inserido de modo a produzir uma cultura e ser motivado por outras. Nesse sentido, Goellner (2003, p.28) evidencia "pensar o corpo como algo produzido na e pela cultura é, simultaneamente, um desafio e uma necessidade", dessa forma, compreende-se essa necessidade de modo mais enfático no momento em que tratamos o corpo no período e suas convergências.

Diante de tais considerações, percebe-se que a partir do momento em que nos reconhecemos como sujeitos por meio de nossas relações sociais, no caso do Facebook, a relação que esse sujeito passou a ter com a rede social demonstra como o corpo é cultuado de forma narcisista, na maioria das vezes fotografado em frente ao espelho como meio de duplicar o seu “eu”. Como grande parte de nossas características são oriundas do meio, afirmo que o corpo é ele mesmo uma construção social, cultural e histórica (GOELLNER, 2003).

Portanto, baseada nessa perspectiva do corpo como construção social, cultural e histórica, compreendemos que é essa dinâmica pelo qual o sujeito em seu espaço cultural funda uma sociabilidade e, assim, instituem vínculos como o trabalho, a família, a religião, entre outros tipos de valores e costumes, desse modo formando grupos e se identificando com os mesmos, por conseguinte, havendo uma criação de ideias e aspectos pelos quais o sujeito procura demonstrar sua própria vida em sociedade, mesmo que muitas vezes de forma a criar um “personagem” nas redes sociais.

No entanto, fica evidente que ao olhar o perfil de um indivíduo na rede social facebook se pode descrever as características que ela possui e claramente a que grupo social esse indivíduo pertence, por mais que possam ser demarcações particulares, mas "na sociedade contemporânea, o corpo é o local de construção de identidades" (FIGUEIRA, 2003, p.127), por mais que esse local esteja sendo engendrada de uma forma simplesmente mercadológica, sendo apenas um genuíno objeto de consumo. Desse modo afirma (BRUHNS, 2000) que essas considerações nos remetem a um entendimento onde os nossos corpos não são puramente coisas, são muito mais que isso, pois estão consecutivamente intercedidos pela cultura a qual o indivíduo está arraigado e interpelado pelo processo de subjetivação.

O processo de subjetivação ocorre de modos diversos onde constantemente somos passivos e ativos dinamicamente e por meio da busca de identificação dos indivíduos com figuras da mídia vai sendo transformada em lugar comum na contemporaneidade. Portanto, a temática da identidade vem sendo muito debatida nos dias de hoje devido ao enfraquecimento das velhas identidades que tem relação ao

pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e nacionais. As identidades estão sendo descentradas, deslocadas, fragmentadas (HALL, 2006), onde o referido autor destaca três concepções de identidades que são: Sujeito do Iluminismo, onde se baseava em um indivíduo centrado e unificado, Sujeito Sociológico, que se estabiliza em identidades culturais, Sujeito Pós Moderno encontra dificuldade de identificação perdendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade para o sujeito pós moderno torna-se “uma celebração móvel” que se transforma em relação às formas pelas quais somos representados e interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. (VILLAÇA, 1996).

De acordo com Santin (1992) “antes de desenvolver o pensamento lógico-racional, e da existência das ciências experimentais, o homem experimentava o seu corpo. E que, a partir de sua própria experiência com o corpo, o indivíduo constrói a sua imagem corporal.” Congregando ao entendimento de corpo dentro do aparelho disciplinar constituído por Foucault (1987) e a resolução de realidade aplicada por Chauí (1991), ressalta-se que os indivíduos ao não terem discernimento de seu papel ativo na sociedade, esses abarcariam o corpo como forma ou ferramenta a obtenção de “algo superior”. Portanto, esses indivíduos adotam sua condição humana como demonstrada na “posse do corpo”, ou seja, seria o “eu sou o corpo”, o qual apresentado por Guedes (1995) na verificação de que se referir ao corpo é se referir ao ser humano, assim, ao “coisificar” o corpo, nota-se que surge dessa compreensão o conceito do ser humano como sendo a união de peças: corpo e espírito e corpo e mente.

Destarte, podemos considerar que o corpo é socialmente construído, pois a sociedade constantemente sofre modificações e de certa maneira, o corpo, servirá como adereço da identidade de grupos e na contemporaneidade fica perceptível a revolução pelo qual está passando o “corpo”, conceitos relacionados à beleza, saúde, higiene, lazer, alimentação e exercício físico, têm reencaminhado um agrupamento de práticas sociais na sociedade, produzindo um novo modo de vida, mais acessível à heterogeneidade por um lado, no entanto, mais narcísico com relação à experiência do corpo, pois a nossa existência corporal está interpelada num dado contexto, seja esse contexto relacional ou cultural, o qual as nossas relações são construídas e vivenciadas.

Diante de tais aspectos é relevante destacar a importância da temática identidade atrelada ao tema corpo e cultura, pois se compreende que a identidade se estabelece pela

distinção, sendo esta, a conjuntura de essência daquela, onde não há mais uma identidade fixa e única, pois estas sofrem transformações, estando em constante movimento. E as mídias atuais vinculam estilos clássicos de comunicação induzindo e motivando a sociedade a provocar mudanças no pensamento e na ação, criando direcionamentos ao que se deve ter ou ser para se amoldar a um padrão de sucesso e aceitação. Para tanto, questiona-se que as noções de auto identidade não retratam mais a realidade. Segundo Hall (1998, p.12):

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais 'lá fora' e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as 'necessidades' objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.

A partir desse contexto, percebe-se que as identidades são modificadas em um processo individual de constituição incansável, e não mais de responsabilidade comum que provocava somente certo amoldamento às regras sociais e dessa maneira, compreende-se que o período que estamos vivendo é um momento em que não há receio da ambivalência quanto às identidades, sendo a própria ambivalência um valor, pois atualmente tudo é efêmero, no qual ter uma identidade estabelecida e emoldurada não demonstra atratividade especialmente quando criadas nas redes sociais.

### **Referências Bibliográficas**

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BETTI, M. Educação física e sociologia: novas e velhas questões no contexto brasileiro. In: CARVALHO, Y.M. de; RUBIO, K. (Org.). *Educação física e ciências humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001, p.155-169.

BRUHNS, H. T. O corpo contemporâneo. In: Bruhns, Heloisa Turini; Gutierrez, Gustavo Luiz (Org.). *O corpo lúdico: ciclo de debates lazer e motricidade*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 89 - 102.

CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. São Paulo: Primeiros Passos, 1991.

DAMATTA, R. O ofício do etnógrafo, ou como ter ‘antrophological blues’. In: Nunes, E.de.O. (org.) *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

FIGUEIRA, M. L. M. Revista capricho e a produção de corpos adolescentes femininos. In: FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre; LOURO, Guacira Lopes (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 124 -135.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1986. 174 p.  
GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2ª ed. 2005. p. 28 - 40.

GUEDES, C., M., - *Corpo: tradição, valores, possibilidades de desvelar*. Dissertação (Mestrado). Campinas, 1995. 111p . Faculdade de Educação Física. UNICAMP.

GIDDENS, A. *Modernidade e Identidade*. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2002.

HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. DP&A Editora, Rio de Janeiro, 11ª edição em 2006.

\_\_\_\_\_. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 6.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

SANT’ANNA, D.B.de. Introdução. In: \_\_\_\_\_. *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995, p. 11-18.

SANTIN, S. *Educação Física – Temas Pedagógicos*. Porto Alegre, EST/ESEF-UFRGS, 1992.

SIBILIA, P. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

THOMPSON, J.B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

VILLAÇA, N. *Paradoxos do pós moderno; sujeito & ficção*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

**DIFERENTES MODOS DE NARRAR:**  
**UMA ANÁLISE COMPARATIVA DO ROMANCE *A VIDA DE PI* E DO FILME**  
***AS AVENTURAS DE PI***

Patricia Bronislowski -UFSC/CNPq

**RESUMO:** Por muito tempo as adaptações de obras literárias para o cinema foram estudadas como parasitas – considerando que a existência do filme dependia do “original”. Esse tipo de estudo frequentemente concluía que a obra literária era superior à cinematográfica, que era apenas uma “cópia ruim”. Diferentes teóricos como Robert Bluestone (1957), Brian McFarlane (1994), Robert Stam (2005) e Linda Hutcheon (2006) argumentam de forma oposta, descrevendo o papel da adaptação como uma fonte de criação e interpretação. Com base em Hutcheon (2006), que afirma que as adaptações fílmicas devem ser estudadas como um texto completo, não necessariamente dependente de outro, mas com relações intertextuais com o romance em que foi baseado, o presente trabalho propõe uma análise comparada do romance *A vida de Pi*, escrito por Yann Martel, e do filme *As aventuras de Pi*, dirigido por Ang Lee. Ambas as narrativas apresentam duas diferentes versões da história de como Piscine Molitor Patel sobrevive a um naufrágio. Baseado na estrutura narrativa do romance, e nos conceitos de *mise en scene* e cinematografia propostos por Bordwell e Thompson, o trabalho analisa como as estruturas literária e cinematográfica são usadas para construir as duas versões da história de modos diferentes nos diferentes meios (romance e filme), e as implicações dessas diferenças.

**Palavras-chave:** adaptação cinematográfica, estrutura narrativa, cinema, literatura

As novas perspectivas teóricas nos estudos de adaptação demonstram que os textos adaptados não são inferiores nem dependentes do original. Original, inclusive, é uma palavra que pode ser questionada, pois mesmo os textos que servem como base para adaptação sofrem influências intertextuais, e portanto, não são completamente originais. Há uma crescente mudança na perspectiva dos estudos de adaptação passando por Robert Bluestone (1957) e Brian McFarlane (1994), que analisam especificamente a transposição de textos literários para o cinema, até as perspectivas de Robert Stam (2005) e Linda Hutcheon (2011), que estudam diferentes adaptações considerando seu contexto de produção e a intertextualidade gerada no processo.

Robert Bluestone, um dos primeiros teóricos a rejeitar a ideia de adaptação como inferior ou “parasita”, distingue os meios literário e cinematográfico e usa das especificidades de cada um para explicar o processo de adaptação. De acordo com ele, as adaptações cinematográficas estão relacionadas a dois modos de ver<sup>41</sup>. O texto literário, por pertencer a um meio baseado em palavras, gera no leitor uma visão

---

<sup>41</sup> Do texto original: “two ways of seeing” (1957, p. 1)



“mental”<sup>42</sup>, gerada por sua imaginação ao ler as descrições e situações apresentadas na narrativa. Já o cinema apresenta uma visão perceptual, em que os órgãos sensoriais da audiência são ativados pelas imagens projetadas na tela. Além da visão, a audição também é estimulada. Considerando essas diferenças, Bluestone conclui que ambos os meios – literário e cinematográfico – possuem seus limites, e que portanto um não deve ser considerado superior ao outro.

Baseado na diferença entre os meios literário e cinematográfico proposta por Bluestone, Brian Mc Farlane distingue dois tipos de adaptação: transferência e adaptação propriamente<sup>43</sup>. De acordo com ele, quando a intenção do diretor é manter os elementos narrativos do texto literário e adaptar apenas aqueles que são específicos do meio, deve ser considerado uma transposição. A adaptação, então, acontece quando é decisão do diretor mudar algum ou vários elementos do texto original, proporcionando à audiência uma nova experiência. A distinção entre os dois tipos propostos por ele deve guiar toda a crítica fílmica, analisando sempre o que o filme se propõe a apresentar.

Robert Stam (2005), com base em Michael Bakhtin e George Genette, entende adaptação como um processo de intertextualidade. Um texto adaptado, para ele, é um texto que possui referências intertextuais implícitas ou explícitas de outro texto. O processo de intertextualidade, considerando uma adaptação cinematográfica de um texto literário, adiciona significados tanto ao filme quanto à obra literária. Enquanto a literatura narra a partir da escrita, o cinema é uma arte sintética e sinestésica (que sintetiza outras formas de arte como pintura e teatro e que gera respostas sensoriais na audiência). Considerando essas diferenças, um não deve ser visto como superior ao outro, mas as especificidades do meio devem ser entendidas e consideradas ao analisar uma adaptação cinematográfica.

Linda Hutcheon, por sua vez, propõe que adaptações não sejam tratadas como dependentes de outros textos, mas como adaptações. Ao afirmar isso, Hutcheon argumenta que “Interpretar uma adaptação *como adaptação* significa, de certo modo, tratá-la de acordo com o que Roland Barthes chamou, em sua formulação, não de ‘obra’, mas de ‘texto’, uma ‘estereofonia plural de ecos, citações e referências” (2011, p. 28). Adotar a perspectiva proposta por Hutcheon significa reconhecer que adaptações são, de certa forma, repetição, por possuírem semelhanças com o texto usado como base

---

<sup>42</sup> Do texto original: “mental seeing” (1957, p. 1)

<sup>43</sup> Do texto original: “transfer” e “adaptation proper” (1994, p. 23)

para adaptação, mas, nas palavras de Hutcheon, “repetição sem replicação” (idem), pois cada adaptação é feita em um novo contexto e com uma nova interpretação.

Com base no contexto teórico das discussões de adaptação de Linda Hutcheon, objetiva-se analisar o livro *A vida de Pi*, escrito pelo canadense Yann Martel, e o filme *As aventuras de Pi*, dirigido por Ang Lee. A análise tem como foco a estrutura narrativa dos dois textos, e busca verificar como a estrutura narrativa é usada em cada um deles para criar a indeterminação proposta pelo personagem Pi sobre a questão de qual das versões da história criada por ele é verdadeira.

### **A Vida e as Adaptações de Pi**

O presente trabalho analisa o romance *A vida de Pi*, publicado originalmente como *Life of Pi* por Yann Martel em 2001, e sua adaptação para o cinema dirigida por Ang Lee, lançada em 2012. A narrativa de ambos envolve a história do personagem Pi que sobrevive a um naufrágio durante sua imigração para o Canadá. Após contar duas versões diferentes de como sobreviveu para um personagem não denominado conhecido como “autor”, uma envolvendo um contexto improvável envolvendo um tigre de bengala e outra envolvendo canibalismo e assassinato, Pi questiona qual versão da história ele prefere, levantando uma discussão sobre o poder das narrativas. O contexto multicultural de Martel, que se descreve como um canadense nascido na Espanha, se reflete no personagem Pi, que além de sua migração para o Canadá adota as três maiores religiões do mundo – cristianismo, islamismo e hinduísmo – que se reflete não só em sua espiritualidade, mas também em sua cultura. O livro foi premiado com o Man Booker Prize 2002.

No Brasil, o livro se tornou popular quando, após esse prêmio, levantou-se uma discussão sobre a proximidade da história escrita por Martel ao livro *Max e os Felinos*, do gaúcho Moacyr Scliar. *Max e os Felinos* narra a fuga de Max da Alemanha para o Brasil e sua sobrevivência a um naufrágio com uma pantera. As duas narrativas possuem várias semelhanças, levando a uma discussão sobre plágio estudada por Francine Fialkoff (2002) e Florence Stratton (2004). O nome de Scliar aparece na Nota do Autor do livro de Martel, quando ele agradece a “Moacyr Scliar pela centelha de vida”, apontando aos leitores a relação entre os dois textos, porém sem informar o

quanto do texto de Scliar foi usado como base em seu texto. Em uma entrevista, Martel afirma que a referência vaga a Scliar foi intencional, para deixar menos clara a distinção entre fato e ficção, que é um dos temas do romance<sup>44</sup>. A edição de 2013 de *Max e os Felinos* inclui uma nota introdutória discutindo a questão do plágio. No contexto brasileiro, é importante refletir sobre as implicações dessa relação pois como o texto base é um texto brasileiro que foi adaptado para o contexto anglófono, pode-se pensar em uma inversão das relações de influência que normalmente acontecem em sentido contrário.

O romance de Martel, considerado “inadaptável” pela crítica devido às dificuldades técnicas de transpor a narrativa para o cinema, foi adaptado para o filme *As aventuras de Pi* usando recursos de CGI (Imagens Geradas por Computador). O filme, dirigido por Ang Lee, foi premiado com quatro Oscars em 2013: melhor direção, melhor cinematografia, melhor efeitos especiais e melhor trilha sonora original. Ang Lee é conhecido por seus filmes que refletem diferentes gêneros e culturas, como *O tigre e o dragão*, *Hulk*, *Razão e Sensibilidade* e *Aconteceu em Woodstock*. Segundo Whitney Dilley, Ang Lee apresenta em seus filmes o tema da identidade cultural em um mundo globalizado, com grande ênfase ao lado subjetivo de seus personagens. O filme *As aventuras de Pi* reflete tanto o contextos multicultural da história de Martel quanto da direção de Lee.

A adaptação cinematográfica adicionou popularidade tanto ao livro de Martel quanto a *Max e os Felinos*, de Scliar. Após o lançamento do filme, as novas edições do romance de Martel passaram a usar fotos do filme na capa e o título do livro, que antes era *A vida de Pi* (como tradução do original *Life of Pi*), passou a ser *As aventuras de Pi*, como referência ao filme. O livro de Scliar passou a apresentar uma introdução e um prefácio considerando a questão da relação entre as duas obras. Essas modificações nas novas edições de ambos os textos mostra como em uma adaptação cinematográfica não só o cinema se beneficia de um texto literário, mas o contrário também acontece, aumentando a popularidade de ambos.

---

<sup>44</sup> Texto original de Martel: “(...) since I want to blur that division, I didn't want to outright say, ‘By the way, I borrowed this premise from this novel,’ because that would make it more difficult for me to make the reader suspend his or her disbelief. So that's why I just tipped my hat by saying, ‘and the spark of life to Mr. Scliar’”.

## A Vida de Pi

Em *A vida de Pi*, escrito por Yann Martel, o personagem principal Pi narra sua sobrevivência no Oceano Pacífico após um naufrágio durante sua imigração para o Canadá. Quando questionado sobre o que aconteceu durante os 227 dias em que ficou à deriva, Pi narra duas versões diferentes da história: uma que inclui diferentes animais, como uma hiena e um tigre de bengala, com detalhes improváveis beirando o fantástico, e outra envolvendo assassinato e canibalismo. As duas diferentes versões da história geram uma discussão metaficcional sobre as possibilidades da narrativa, e geram uma oposição entre fato e ficção, realismo e fantasia. O personagem chamado “autor” é chamado a escolher qual versão da história ele prefere, e, junto com ele, os leitores são chamados a desvendar qual a verdade sobre a sobrevivência de Pi. A diferença entre as duas versões da história não se restringe aos personagens e às ações de Pi, mas também é expressa na estrutura da narrativa. A primeira versão da história, que corresponde à maior parte do livro, é narrada de modo a adicionar veracidade a uma narrativa improvável, enquanto a segunda versão da história, que parece mais provável, é narrada em uma transcrição de uma entrevista. Uma análise da narrativa das duas versões é importante para entender a dicotomia realidade e ficção e a irresolução criadas em *A vida de Pi*.

Florence Stratton (2004) aponta o propósito desconstrutivista do romance *A vida de Pi*. Segundo ela, o texto usa das convenções do realismo, como as descrições detalhadas do ambiente e das ações do personagem Pi e as convenções de causa e efeito para gerar uma dicotomia entre ficção e realidade. A narrativa em alguns capítulos se assemelha a um manual de como sobreviver no Oceano, principalmente quando Pi está narrando a primeira versão da história. Segundo Stratton, “ao fundir detalhes mundanos comuns com uma história ‘incrível’, Matel é capaz de dar uma expressão formal ao debate razão-imaginação, fato-ficção que está no centro de seu romance” (2004, p. 10 - nossa tradução<sup>45</sup>). Como exemplo, pode-se perceber no capítulo 52 que um verdadeiro manual de sobrevivência é traçado a partir dos elementos que Pi lista como disponíveis. Após

---

<sup>45</sup> Texto original: “by fusing mundane ordinary details with an “incredible” story, Martel is able to give formal expression to the reason-imagination, fact-fiction debate which is at the centre of his novel.” (STRATTON 2004, p.10)

fazer uma lista de todas as ferramentas e suprimentos que ele encontrou no barco, Pi descreve sua reação aos itens por ele encontrados:

Depois de uma investigação minuciosa, fiz uma lista completa:  
192 comprimidos de remédio para enjoo  
124 latas de água fresca, cada uma delas contendo 500ml, ou seja, 62 litros ao todo  
32 saquinhos plásticos para vômito  
(....)  
1 oceano  
1 Deus  
Come ¼ da barra de chocolate. Examinei um dos coletores de água de chuva. Era um negócio que parecia um guarda-chuva de cabeça para baixo, com um saquinho de bom tamanho e um tubo de borracha para fazer a conexão.  
Cruzei os braços diante do peito, por cima da boia, baixei a cabeça e cai no mais profundo sono. (p. 198-200)

Nesse capítulo, a história improvável da sobrevivência com o tigre é narrada de modo a suspender a descrença dos leitores, mostrando uma explicação de como tudo aconteceu. A narrativa se assemelha a um manual, como se os leitores pudessem usar as mesmas técnicas como forma de sobrevivência no meio do oceano.

Na narrativa literária, a aproximação com o estilo realista não é o único recurso usado para misturar ficção e realidade. Desde a “Nota do autor”, a figura do “autor” aparece como um recurso metaficcional. O “autor” do livro é um personagem da diegese, e não se refere a Yann Martel. Isso pode ser verificado na “Nota do autor” onde o “autor” explica a gênese do livro a partir de conversas com Mamaji, um dos personagens da narrativa. Os agradecimentos são quase todos direcionados a personagens fictícios, como os japoneses da companhia de seguros do navio. No romance *A vida de Pi*, dez capítulos em itálico ainda sinalizam a presença desse “autor”, que descreve suas entrevistas com Pi que o motivaram a escrever sobre sua história. Essas intervenções ajudam a criar a irresolução na história. O personagem Richard Parker, por exemplo, é apresentado ao leitor pelo “autor”, que o descreve de modo que não é possível identificar se ele é uma pessoa, como afirmado na segunda versão da história, ou um tigre, como na primeira versão:

Na mesma página, há outra foto de grupo, desta vez, em sua maioria garotos de escola. Ele bate com o dedo no retrato.  
- Esse é Richard Parker – diz.

Fico espantado. Olho mais de perto, tentando deduzir personalidade de aparência. Infelizmente, essa foto também é em preto e branco e está meio fora de foco. Um retrato tirado em outra época, um instantâneo feito ao acaso. Richard Parker está olhando para o outro lado. Nem percebe que estão tirando um retrato.

A página oposta está inteiramente ocupada por uma foto colorida da piscina do ashram de Aurobindo (...) (p. 127)

O capítulo em que o tigre é apresentado, em itálico, contribui para criar a dúvida em relação a qual das versões da história de Pi é verdadeira. Richard Parker é apresentado como tigre somente após o naufrágio, vários capítulos depois, quando ele sobe no bote de sobrevivência com Pi. Essa maneira de descrever os personagens que são animais na primeira versão da história e seres humanos na segunda versão também acontece com a personagem Orange Juice, que somente após ser descrita com base em suas características de mãe, é apresentada como um orangotango.

No romance *A vida de Pi*, a segunda versão da história de Pi é apresentada em uma transcrição de uma entrevista com os funcionários da empresa de seguros. Após contar a primeira versão, os japoneses se mostram insatisfeitos com a narrativa apresentada por Pi, então pedem que ele conte uma versão diferente. Após apresentar alguns argumentos de que sua história pode ser verdadeira, como o fato de haverem ossos de roedores no barco que comprovariam a narrativa da ilha carnívora e de levantar uma discussão metaficcional, Pi faz um tempo de silêncio e conta outra versão da história. Esse silêncio é muito importante no contexto da narrativa, e pode ser lido tanto como uma hesitação para contar a verdade, que se mostra cruel, ou como um tempo para inventar uma nova história, já que não é possível comprovar que nenhuma das duas versões são verdade. A narrativa da segunda versão é mais breve, e segue o ritmo de um diálogo:

- Pronto. Aqui está uma outra história.

- Ótimo.

- O navio naufragou. Fez um barulho que parecia um monstruoso arrote metálico. (...)

“Quatro de nós sobrevivemos. A minha mãe pegou umas bananas e veio para o bote também. O cozinheiro já estava ali, e o marinheiro também.

“Ele comeu as moscas. Quero dizer, o cozinheiro. Não fazia nem um dia que estávamos no bote; tínhamos comida e água suficientes para algumas semanas; tínhamos equipamento de pesca e destiladores

solares; não havia motivo para acreditarmos que não seríamos logo regatados. (...)  
(...)  
“Começou então a solidão. Eu me voltei para Deus. Sobrevivi.”  
[Longo silêncio]  
-Melhorou? (...) (p. 400-401)

Após contar sua história, Pi pergunta aos japoneses se eles gostaram da nova versão. Ao questionar ao “autor” qual versão ele também prefere, Pi deixa em aberto qual versão da história é verdade, cuja resposta depende da preferência dos leitores.

A partir dessa breve análise, é possível perceber que no romance *A vida de Pi*, não existe uma maneira de provar qual versão contada por Pi de sua história é verdade. A estrutura narrativa reforça a dicotomia entre ficção e realidade proposta como tema da narrativa, tanto pelos aspectos formais do realismo usados com propósito desconstrutivista, como proposto por Stratton, quanto no uso da voz de um “autor” personagem, que expõe a narrativa como um produto.

### **As aventuras de Pi**

O filme *As Aventuras de Pi* (2012), dirigido por Ang Lee, foi premiado com quatro dos onze Oscars a qual foi indicado. A adaptação do livro, que foi considerado por muito tempo “inadaptável” devido às dificuldades técnicas, usa de recursos de computação gráfica (CGI) e de efeitos especiais para transpor os momentos fantásticos apresentados na narrativa. Segundo o site oficial do filme, o ator Suraj Sharm (que representa o jovem Pi) nunca atuou com um tigre de verdade durante as gravações.

No filme, as duas diferentes versões da história narrada por Pi apresentam também diferenças estéticas na mise-en-scene e na cinematografia. De acordo com Bordwell e Thompson (1997), mise-en-scene pode ser definido como os elementos que aparecem no frame do filme, que são escolhidos e controlados pelo diretor. Os elementos enumerados por esses autores são o cenário, as roupas, a maquiagem, a iluminação e as posições dos atores no frame. Todos esses elementos refletem escolhas do diretor, e são significativos dentro da narrativa cinematográfica. A cinematografia, por outro lado, pode ser vista como a maneira em que a cena é filmada, considerando os elementos fotográficos, o enquadramento e a sua duração. Além da mise-en-scene e da cinematografia, a trilha sonora é um elemento importante para adicionar diferentes

significados para uma sequência cinematográfica. No filme *As Aventuras de Pi*, todos esses elementos são usados para criar visualmente as duas versões da história propostas por Pi.

No filme *As Aventuras de Pi*, a primeira versão da história corresponde à maior parte do filme, com mais de uma hora de narrativa. Essa versão apresenta detalhes de como Pi sobreviveu e como adestrou o tigre Richard Parker durante o tempo em que estava no Oceano Pacífico. A mise-en-scene, a cinematografia e a trilha sonora sugerem que a história de Pi deve ser entendida como uma jornada épica, em que Pi luta contra os elementos naturais como tempestades e contra seus medos para chegar ao Canadá, onde espera melhores oportunidades. A maioria das cenas são muito coloridas, com uma trilha sonora que mistura música clássica com elementos orientais, aumentando a dramaticidade da narrativa. A combinação de todos esses elementos adiciona à narrativa de Pi uma sugestão de fantasia, que será confirmada quando Pi narra uma segunda versão da história, abrindo a possibilidade de considerar a primeira como uma criação. Em várias cenas, a água do mar reflete o céu, e se torna difícil distinguir os dois elementos, como é possível perceber na Figura 1.



**Figura 1:** Primeira versão da história

A segunda versão da história é narrada por Pi ao final do filme, quando o personagem se encontra no hospital. A sequência dura cinco minutos, em uma grande oposição com a primeira versão da história que corresponde à maior parte do filme. Ainda contrastando com a primeira versão, a segunda versão da história apresenta elementos estilísticos que enfatizam a violência e a crueldade da narrativa. O cenário é



composto de cores sóbrias com predominância do branco, em uma clara oposição às cores brilhantes e aos efeitos especiais da primeira parte do filme. A história é narrada pelo personagem Pi aos japoneses, mas não existe uma representação visual da história narrada, como na primeira parte. O único acesso à história é através do que é contado pelo Pi, que atua como filtro e mediador de suas memórias. O único movimento nessa cena é um lento zoom na face de Pi, enfatizando seu monólogo e suas reações aos eventos por ele narrados.



**Figura 2:** Segunda versão da história

Ao comparar as duas versões da história narradas por Pi no filme, é possível perceber que a estética é usada para reforçar a dicotomia fantasia x violência apresentada na narrativa. A primeira versão, que pode ser vista como uma narrativa épica de um menino que sobrevive ao naufrágio com um tigre de bengala é apresentada em cenários fantasiosos, enquanto a segunda versão, que apresenta uma versão crua dos sentimentos mais cruéis de um ser humano é apresentada de modo sóbrio, sem efeitos especiais. Quando Pi pergunta ao final do filme qual versão da história o autor prefere, espera-se como resposta uma preferência estética, que no filme não corresponde necessariamente à verdade.

### **Considerações Finais**

Analisando comparativamente o livro *A vida de Pi* e o filme *As aventuras de Pi*, é possível perceber que em ambos a estrutura narrativa reforça a diferença entre as duas versões da história narrada por Pi. No romance, o uso de diferentes gêneros textuais

colabora com o propósito desconstrutivista ao ampliar a dicotomia entre fantasia e realidade proposta tematicamente. O uso de gêneros como entrevista e relatório aumenta a credibilidade do texto narrado por Pi, mesmo que sua narrativa pareça difícil de acreditar. Essa estratégia colabora para deixar em aberto a resposta sobre qual das versões narradas por Pi é verdadeira – e se alguma delas realmente é verdade. No filme, a estética reforça a primeira versão da história como fantasiosa, enquanto a segunda é narrada como uma versão mais realista e credível. Considerando que o filme apresenta a segunda versão da história como verdadeira, é possível perceber que a estética é usada a favor da resolução dessa questão. Em ambos os casos, uma análise estrutural não é suficiente para abarcar todas as discussões que a narrativa propõe, mas ela serve como base para outros estudos. Partindo de uma análise estrutural, é possível perceber a complexidade de ambos os textos, fílmico e literário, que abre espaço para diferentes leituras.

### **Referências bibliográficas**

BLUESTONE, George. *Novels into Film*. Baltimore: Johns Hopkins, 1957.

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. *Film art: an introduction*. 5th ed. New York: McGraw-Hill, 1997.

FIALKOFF, Francine. "Too sensitized to plagiarism? A near-scandal reminds us that ideas still can't be copyrighted. (Inside Track)." In: *Library Journal* Dec. 2002: 100. *Academic OneFile*. Acesso em: 17 Oct. 2013

HUTCHEON, Linda. *A Theory of Adaptation*. New York: Routledge, 2006.

MARTEL, Yann. *A vida de Pi*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

MCFARLANE, Brian. *Novel to Film: An Introduction to the Theory of Adaptation*. Oxford: Clarendon, 1996.

*Life of Pi*. Dir Ang Lee. 20th Century Fox, 2012.

SCLIAR, Moacyr. *Max E Os Felinos*. Porto Alegre, Rio Grande Do Sul: L & PM Editores, 2012.

SHRODER, Maurice Z. "The Novel as a Genre." STEVICK, Philip, ed. *The Theory of the Novel*. New York: Free, 1967. 13-29.

STAM, Robert. "Introduction: The Theory and Practice of Adaptation." *Literature and Film: A Guide to the Theory and Practice of Film Adaptation*. Malden, MA: Blackwell, 2005.

STRATTON, Florence. "'Hollow at the Core': Deconstructing Yann Martel's *Life of Pi*". *Studies in Canadian Literature/Etudes en Littérature Canadienne*: 29.2 (2004), p. 5-21.

## Simpósio 14

### **TEXTUALIDADES/DISCURSIVIDADES: O GESTO INTERPRETATIVO EM DIFERENTES MATERIALIDADES**

Gesualda dos Santos Rasia (UFPR)

Maria Cleci Venturini (UNICENTRO)

Este simpósio acolhe pesquisas em torno textualidades/discursividades, que se inscrevam na teoria do discurso e coloquem a leitura em suspenso, sempre como possibilidade que não visa a uma finalidade prática ou ao fechamento de sentidos. A principal consequência resultante desse enfoque é o questionamento em torno do modo como determinados efeitos de sentidos se constituem e outros não. Essa discussão implica deixar de lado a busca pelos conteúdos do texto, significar a língua não como sistema fechado de regras, mas como uma prática relativamente autônoma, que se constitui pela falta e pela falha, funcionando por meio de processos discursivos, que abarcam o sócio-histórico, os funcionamentos da memória e os sujeitos interpelados pela ideologia e atravessados pelo inconsciente. Resulta dessa tomada de posição o não fechamento do sentido e a sua abertura para anterioridades e interioridades e pelo vir a ser, que possibilitam que o sentido sempre possa ser outro, em função de que as palavras encaminham para domínios de memória e filiam o dizer a discursos que circularam antes e em outros lugares. Entretanto, essa abertura, ao contrário do que possa parecer, sofre determinações, dentre elas, a filiação do sujeito e a constituição de redes parafrásticas e metafóricas que se constituem pelo funcionamento da memória, da ideologia e do inconsciente. Nessa perspectiva, o texto encaminha sempre para discursos e funciona ilusoriamente como tendo começo, meio e fim, portanto, como uma unidade fechada. Acolhemos análises desenvolvidas em pesquisas que recortem diferentes materialidades, que circulem em suportes tais como, jornais, revistas, outdoors, redes sociais, museus, placas, ruas, entre outras.

# ANÁLISE DE EFEITOS DA DESIGNAÇÃO EM MATERIALIDADES SOBRE O CASAMENTO HOMOAFETIVO NA MÍDIA

Adilson Carlos Batista- (UNICENTRO )

## Introdução e desenvolvimento teórico

Muitas mudanças têm ocorrido nas relações culturais em nossa sociedade e a cada dia novos grupos tentam se estabelecer, conquistar seus direitos e legitimar suas posições e opções. O surgimento desses grupos e a necessidade de nomeá-los/designá-los, sem ferir ao estabelecido como ‘politicamente correto’, em voga na atualidade, fomentou designações que se legitimam a partir do jurídico, do histórico, do social e do cultural. No âmbito do político, que nos interessa, nesse recorte, as designações são efeitos jurídicos constituídos em jurisprudências, que reivindicam o estatuto de lei.

Com a propagação jurídico-social dos direitos humanos, no início do século XX, a homossexualidade começou a ser melhor compreendida e aceita na sociedade, principalmente, como princípio da dignidade da pessoa humana e como proteção à livre orientação sexual. Além disso, com o declínio da influência da Igreja Católica e a valorização e avanços na psicologia, que não a considera mais como doença, teve seu reconhecimento jurídico de que as pessoas pudessem livremente assumir sua orientação sexual.

O termo homossexualismo surgiu em 1869, quando um médico Húngaro chamado Karoly Benkert saiu em defesa de um grupo de pessoas que sofria perseguições políticas, em decorrência da sua orientação sexual, criando essa terminologia clínica, a fim de designar todas as formas de amor carnal entre pessoas do mesmo sexo. Antes, a designação era sodomia, derivado da cidade bíblica de Sodoma, destruída por Deus devido aos pecados lá cometidos, dentre eles as relações homossexuais masculinas (Segundo a Bíblia – capítulo 18 verso 20). Contudo, o termo homossexual já foi classificado no CID – Classificação Internacional de Doenças, sendo desvio ou transtorno sexual. Em 1993, a OMS – Organização Mundial de Saúde a

reclassificou, inserindo assim, no capítulo dos sintomas decorrentes de circunstâncias psicossociais. Em 1995, novamente o termo foi alterado no CID, e a designação homossexualismo foi classificada como Transtorno da preferência sexual. Na sequência, essa designação acabou sendo abandonada e o sufixo “ismo” foi substituído pelo sufixo “dade”. Dessa forma, começou-se utilizar o termo “homossexualidade”.

Com essa mudança na designação, seu significado passou a não se referir mais à doença, mas a um modo de ser. Portanto, houve uma despatologização do comportamento homossexual. No Brasil, o Conselho Federal de Medicina já havia abandonado e tornado sem efeito o art. 302 da CID em 1985, pois, em 1973, a Associação Psiquiátrica Americana também já havia retirado o termo homossexualismo do rol de transtornos mentais.

Foi em 1999 que o Conselho Federal de Psicologia expediu a Resolução 1/1999, proibindo a patologização da homossexualidade, bem como seu tratamento pelos profissionais dessa área. Com isso, a designação homossexual passou a significar “sexualidade semelhante”, ou seja, são aquelas pessoas que têm relação sexual com pessoas do mesmo sexo.

Com isso, sabe-se também que a designação homossexual, por ser vista como doença sofreu conotação pejorativa. No sentido de amenizar o preconceito, o psiquiatra brasileiro Jurandir da Costa criou o termo “homoerotismo”, nessa mesma linha, o jurista Enézio de Deus Silva Júnior criou o termo “homoessência”, mas hoje o termo mais utilizado é homoafetividade, criado pela jurista Maria Berenice Dias no ano de 2000, em sua obra – União Homoafetiva: o preconceito e a justiça. Essa designação, segundo Enézio de Deus Silva Júnior (2011 p. 80), vai muito mais além, pois são “[...] vínculos entre pessoas homossexuais que bem mais do que sexuais no sentido genital, encontram no amor a sua razão de se desenvolverem e existirem na sociedade, apesar de todo o preconceito [...]”.

Apesar de a Jurista Maria Berenice criar essa nova designação em 2000, ela vai aparecer somente no projeto de Lei do Senado nº 612/2011, no qual altera os artigos 1.723 e 1.726 do Código Civil de 2002, para permitir o reconhecimento legal da união

estável entre pessoas do mesmo sexo, já se faz presente a designação no corpo da justificativa

[...] “Diante de diretrizes tão inequívocas, ao Estado brasileiro tem restado ceder à força irresistível das transformações por que passa a sociedade a que serve, vindo a reconhecer, mais e mais, o papel alcançado pelas uniões **homoafetivas** (grifo meu) na dinâmica das relações sociais”.

Assim, os termos como homossexualismo/homossexualidade e, agora, homoafetividade, que designam uma minoria, vão significando e ressignificando pela linguagem e sua historicidade na sociedade, entretanto, é preciso atentar para os sentidos assumidos a partir das designações na legislação e os efeitos ideológicos no uso destes na/pela mídia na atualidade.

Conforme a apresentação inicial, as designações de algumas palavras sofrem mudanças de acordo com as transformações históricas culturais envolvidas. Considerando tudo isso, o presente artigo tem como objetivo, a partir do termo Homoafetivo, criado no âmbito jurídico, analisar uma matéria publicada no Jornal O Globo, em 26 de julho de 2014, sobre o casamento homoafetivo que iria se realizar dentro de um CTG (Centro de Tradições Gaúchas) e uma Charge que circulou nas redes sociais, na época das eleições 2014 para o cargo de presidência da república, a qual faz referência ao plano de governo da candidata à presidência Marina Silva.

Para a presente análise, recorreremos à Análise de Discurso Francesa, fundada por Michel Pêcheux e por aqueles que releram a teoria, seguindo-a ou transformando-a, tais como Orlandi, Indursky, entre outros, que praticam a teoria da interpretação, promovendo deslocamentos importantes para essa área, caracterizando a disciplina como sempre em transformação. Como destaca Indursky (2008, p.09)

[...] esta teoria não é um corpo doutrinário cristalizado e estanque. Ao contrário. Trata-se de um quadro teórico que gera reflexão, que se interroga constantemente e para o qual a análise não implica a aplicação mecânica de conceitos, noções e modelos já formulados anteriormente. Esta é uma das características mais marcantes deste quadro teórico: questionar as diferentes teorias e questionar-se a si própria, sem acomodação.

Inicialmente, a AD tinha como objeto o discurso político, mas considerando que é uma teoria que está sempre se interrogando, acabou ocasionando transformações, as quais possibilitam que se analisem os discursos que circulam na mídia, mesmo aqueles os que materializam, também, no não verbal, buscando a inscrição dos sujeitos em diferentes formações discursivas (doravante FD's) que determinam, de acordo com Pêcheux (2009), o que pode ser dito por esses sujeitos, e desencadeia questões em relação às minorias.

Para a constituição dessa disciplina da interpretação é muito importante conhecer e compreender quais são seus dispositivos teóricos.

Primeiramente, a AD se inscreve em três áreas do conhecimento científico, conforme descrito por Michel Pêcheux e Catherine Fuchs (1975, p. 160):

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

Esses autores explicitam, também, que essas três áreas são articuladas e atravessadas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica. Entretanto, esse conceito é reformulado por Pêcheux (2009, p.121) em *Semântica e Discurso*, no qual trata de uma concepção de “teoria (não subjetivista) da subjetividade.” Nesse texto, o autor vai afirmar que *o domínio teórico [...] [...] encontra-se definitivamente determinado por três regiões interligadas que designaremos, respectivamente, como a subjetividade, a discursividade e a descontinuidade ciência/ideologia.*

Dessa forma, a AD está calcada no materialismo histórico e o discurso é a materialização, ou ainda, a manifestação da ideologia decorre do modo de organização dos modos de produção social. Segundo Orlandi (2012b, p.15), a Análise de Discurso

[...] concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção humana.



Pêcheux (2010) considera o discurso como efeito de sentido entre locutores dentro de algumas circunstâncias dadas, afirmando que não há relação linear entre enunciador e destinatário, pois ambos estão, de certa forma, tocados pelo simbólico. Portanto, a língua não é somente um código, mas um conjunto de palavras que convocam ideologias constituídas pelas formações discursivas presentes na formação social. O sentido das palavras depende da inscrição de sujeitos e dos modos como são interpelados pela ideologia e se inscrevem em formações discursivas, que Pêcheux (2009) define como

[...] aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição de um programa etc.) (PÊCHEUX, 2009, p. 147).

Assim, tudo que o sujeito diz se inscreve em determinada FD, ela configura o processo de constituição de efeitos de sentidos e a sua relação com a ideologia. O filósofo afirma que as formações discursivas são o espaço de enunciação de uma determinada formação ideológica (FI) e mantêm uma associação com a noção de formação imaginária. É o lugar de formação do sentido, pois vai determinar o que “pode” e o que “deve” ser dito, a partir de uma posição e acontecimento. As palavras podem assumir novos significados de acordo com os sentidos assumidos nas FD’s, como afirma Michel Pêcheux (2009 p. 146-147) *as palavras, as expressões, preposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*. Por conseguinte, como destaca Orlandi, (2012b, p.43), *tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos* e em nossa discursividade materializamos nossas ideologias.

As palavras, expressões e frases produzidas pelo sujeito enunciador dentro de uma mesma formação discursiva se relacionam constituindo efeitos de sentido de acordo com a filiação do sujeito em FD e da identificação com a forma-sujeito. Vale destacar que a intenção falha, pois o dizer só é em parte acessível ao sujeito, o que se explica pelos esquecimentos da ordem do consciente e do inconsciente. As formações discursivas são heterogêneas e não apresentam fronteiras rígidas, uma vez que as FI

constituem-se em um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são individuais e nem universais.

As FI estão ligadas diretamente por posições de classes em conflitos. As relações de classes que determinam posições sociais (não apenas no sentido econômico, mas, aí sim, ideológico) são garantidas pelo materialismo histórico (teoria da ideologia), representado pelo que Althusser (1974, p.46) denomina *aparelhos ideológicos do estado*. Embora esses elementos não sejam discursivos, eles vão interferir no interior da FD, pois são os já-ditos que ressoam pela memória discursiva, pela relação com a forma-sujeito interna a uma FD dada. Nesse sentido, pode-se afirmar que as FD's são heterogêneas, pois estão entrepostas pelos já-ditos.

Uma FD deve ser entendida como dois ou mais discursos em um só, *estabelecendo a contradição como seu princípio constitutivo*. Pode-se dizer que *uma FD é uma unidade dividida e heterogênea*. [...] O domínio de saber de uma FD funciona como um princípio de exclusão do que nela não é formulável, em função da FI de que provém. (INDURSKY, 2013, p.45, grifo da autora).

Considerar o que destaca Indursky significa dizer que os efeitos de sentidos dos enunciados terão novos sentidos em momentos diferentes, uma vez que uma FD não é atemporal. O sentido obtido através do discurso vai depender da posição-sujeito dentro da FD, ou seja, a posição ideológica sustentada por esse sujeito. Como escreveu Orlandi (2012b, p.42-43),

[...] o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas “tiram” seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

Em relação à posição sujeito do discurso, na FD, estão relacionados os desdobramentos dos sujeitos bom ou mau, por conseguinte, o “bom sujeito” é aquele que Pêcheux (2009) designou de superposição entre o sujeito do discurso e o sujeito universal da formação discursiva, ou seja, há uma identificação plena do sujeito à FD que afeta/domina seu discurso.

Isso reflete a unicidade imaginária desse sujeito, portanto, a tomada de posição produzirá um efeito sujeito, ele construirá seu discurso sob a ilusão de que é a origem de seu dizer; “o mau sujeito”, ocorre quando o sujeito do discurso, através de uma tomada de posição, irá contrariar os saberes que constitui a FD com a qual ele se identifica.

Dessa forma, haverá uma separação que poderá se configurar em questionamento, dúvida, contestação e revolta, que levará esse sujeito à contra-identificar-se com a forma sujeito da FD que o afeta. A contra-identificação do sujeito a FD sinaliza que a forma sujeito do discurso não é dotada de unicidade e isso faz com que diferentes formas de identificar-se e subjetivar-se ocorram. Assim, pode-se ter uma identificação total, parcial ou a desidentificação que irá gerar uma tomada de posição em uma nova FD. Com essas mudanças na forma de conceber o sujeito, só podemos pensar em uma FD heterogênea, que apresenta suas barreiras frágeis, permitindo que saberes provenientes de outros lugares também possam penetrar em seu domínio de saber e introduzir o diferente ou o divergente.

Nesse sentido, pode-se considerar que os discursos não são únicos e fechados, a projeção na linguagem vai depender das condições de produção (CP). Essa representa a posição sujeito do discurso e ela compreende às circunstâncias da enunciação, ou seja, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato no sentido estrito. Ela também pode compreender o contexto sócio-histórico, ideológico, de forma mais ampla, ou seja, o sentido lato. Em relação à posição sujeito, todos podem ocupar um lugar social, cargo de presidente de alguma empresa, reitor de uma universidade, editor de uma revista, juiz de direito, professor, enfim, essa demarcação do sujeito pode afetar seu discurso ideologicamente. Segundo Orlandi (2012b, p. 40), as condições de produção

[...] implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica.

Considerando que a AD é uma disciplina da interpretação, faz-se necessário compreender que a leitura, pelo viés dessa área de conhecimento, tem como objetivo, como afirmou Orlandi (2012d, p.62), “romper os efeitos de evidências (expor o olhar leitor à opacidade do texto), ou seja, inaugurar outras maneiras de ler (colocando o dito em relação ao dito em outro lugar, de outras maneiras etc.)”. Portanto, há nesse

entremeio mobilizado pela leitura uma relação de posição-sujeito, tendo em vista duas posições sujeitos: a de sujeito- autor do texto e a de sujeito-leitor, sinalizando para a reversibilidade. As duas posições-sujeitos se constituem por formações ideológicas e, assim, práticas simbólicas produzindo e significando. Nesse processo interlocutivo do discurso, são construídas as imagens que os sujeitos do discurso fazem de si e do outro. Dessa forma, faz-se importante mostrar as distinções entre sujeito e sujeito-autor, o primeiro está para o discurso assim como o segundo está para o texto.

A leitura é a construção de sentido determinada por fatores sócio-históricos, culturais e ideológicos e o texto, conforme Orlandi (2012e, p.115), “não pode ser entendido como um recipiente” de palavras organizadas, textualizadas, que guardam o sentido. O texto é concebido como algo heterogêneo que é atravessado por diferentes formações discursivas”, portanto, o texto se configura através de posições sujeitos, sendo o espaço do interdiscurso e da memória.

O autor produz o texto, que tem uma superfície linguística fechada nela mesma, dessa forma, ele vai assegurar a permanência de uma representação imaginária que é o projeto de um sujeito-autor e nesse objeto, o texto, sua completude, ambos, tocados pelo simbólico, pois estão sujeitos ao equívoco, à contradição, à incompletude. O texto, portanto, irá se abrir enquanto objeto simbólico para as mais diferentes possibilidades de leitura, pois o sentido encontra-se em aberto, mesmo não podendo ser qualquer um, logo, ele é a unidade que permite acesso ao discurso.

O sujeito-leitor irá-se constituir nessa relação com a linguagem, articulando gestos de interpretação e buscando sentido no texto, no qual ressoam outros discursos e memórias, enquanto pré-construídos. Desse modo, sujeito-autor e sujeito-leitor, construindo efeitos de sentidos no processo interlocutivo e o texto, mobilizando gestos de interpretação, portanto, ele se abre para a incompletude. Assim, são práticas simbólicas significando o social e a materialidade, o discurso, que traz as marcas da língua com a história para significar.

É importante destacar que, no processo de leitura, compreender como o sujeito-leitor, desconstrói a estabilidade do texto e dos sentidos esperados pelo sujeito-autor, de acordo com os saberes de seu lugar social, é muito importante, pois nesse processo que intervêm a ideologia e o inconsciente como constitutivo do dizer.

Assim, o sentido e sujeitos são construídos ao mesmo tempo no discurso, visto que - para essa disciplina da interpretação - a noção de sujeito foi herdada da psicanálise lacaniana e se apresenta como um sujeito clivado, dividido, mas estruturado a partir da linguagem e associado aos conceitos de imaginário, simbólico e real. Assim, são ressignificados ao serem analisados pela AD. Essas considerações implicam saber que não se pode pensar no sujeito do discurso como fonte absoluta de seu dizer, uma vez que é interpelado em sujeito pela ideologia.

Para Althusser (1974, p.77), “a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”. Isso significa que ele não sendo dono de seu discurso vai se constituir pelos discursos que ressoam no eixo da formulação e advêm de outros tempos e sujeitos, instaurando efeitos pelas relações sócio-ideológicas. A identificação do sujeito ocorre através da formação discursiva que o domina, pois essa será constituída por elementos do interdiscurso, como memória, que abarca todos os saberes, os quais são mobilizados pelo sujeito pelos modos como ele se identifica à forma-sujeito, funcionando discursivamente através dos traços daquilo que determina o discurso do sujeito.

Ao mobilizamos a memória discursiva e o interdiscurso que são categorias diferentes para a AD, segundo Indursky (2011), a memória discursiva está ligada à existência histórica do enunciado no interior das práticas discursivas e regulamentada, de certa forma, pelos aparelhos ideológicos, ela permite a lembrança, a repetição, a refutação e também o esquecimento destes elementos na formulação dos enunciados pelos sujeitos, ou seja, os sentidos que são autorizados pela forma sujeito ou refutados por ele. Nesse sentido, são ecos ideológicos que fazem ressoar uma memória coletiva, social. Já o interdiscurso diz respeito a todos os sentidos produzidos por vozes anônimas, desta forma há um saturamento desses.

Em relação ao interdiscurso, Pêcheux vai afirmar que o sujeito é afetado por dois tipos de esquecimento: o Esquecimento nº 1 e o Esquecimento nº. 2. Pelo primeiro esquecimento, o sujeito se coloca como agente e origem de tudo o que diz. Esse modelo é da natureza do inconsciente e do ideológico e o sujeito ‘apaga’ e rejeita de modo inconsciente tudo que está inserido na sua formação discursiva e, ilusoriamente, coloca-se como ‘dono’ do seu discurso. Pelo esquecimento nº 2, da ordem da formulação, o sujeito ‘esquece’ as possibilidades de outros sentidos, ou seja, ele privilegia algumas

formas e apaga outras, no momento de seleção dos dizeres. Ao longo de seu dizer vão se formando famílias parafrásticas de tudo que ele poderia dizer, mas não disse. Esse esquecimento não é da ordem do inconsciente, todavia se apresenta como caráter do pré-consciente, ou semiconsciente, pois são ‘escolhas’. Portanto, na AD, o sujeito não é tão consciente quanto parece ser, ele está subordinado à língua para ser sujeito do que diz e vai se constituindo pela ideologia e se significando e ressignificando pelo simbólico na história. Segundo Althusser (1973,<sup>46</sup> *apud* ORLANDI, 2010, p.18),

[...] todo indivíduo humano, isto é, só pode ser agente de uma prática se se revestir da forma-sujeito. A forma sujeito, de fato, é a existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais. É examinando as propriedades discursivas da forma-sujeito que nos deparamos com o ego-imaginário, como sujeito do discurso. Este por sua vez se constitui pelo esquecimento do que o determina, pois é do funcionamento da ideologia em geral que resulta a interpelação dos indivíduos em sujeitos.

Em sua obra, Althusser formula duas teses que se tornam muito importantes para compreender o sujeito e a ideologia, vale retomar as teses de Althusser (1974, p. 91) destacando que *1º não existe prática senão através de e sob uma ideologia; 2º não existe ideologia senão através do sujeito e para o sujeito.*

Nesse sentido, os sujeitos, nas condições de dominados, são interpelados pela ideologia e vivem espontaneamente ou naturalmente na ideologia porque *o homem é por natureza um animal ideológico* (Ibidem, p. 94). E, ainda, Althusser (Ibidem, p.102), acrescenta

Como a ideologia é eterna, vamos suprimir a forma da temporalidade na qual representamos o funcionamento da ideologia e afirmar: a ideologia sempre-já interpelou os indivíduos como sujeitos, o que nos leva a precisar que os indivíduos são sempre já interpelados pela ideologia como sujeitos, e nos conduz necessariamente a uma última proposição: os indivíduos são sempre já sujeitos. Portanto, os indivíduos são abstratos relativamente aos sujeitos que sempre-já são.

---

<sup>46</sup> ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. Portugal: Lisboa: Editora Presença, 1973.

Pêcheux (2009, p.138), no início de sua teoria do discurso, retoma Althusser, priorizando a reprodução a partir das teses propostas por aquele que releu Marx. Nesse sentido, afirma que:

A história é um imenso sistema natural-humano em movimento, cujo motor é a luta de classes. Portanto, a história, ainda uma vez, isto é, a história de luta de classes, isto é, reprodução/transformação das relações de classes – com os caracteres infraestrutura (econômicos) e superestruturas (jurídico-político e ideológico) que lhes correspondem. É no interior desse processo “natural-humano” da história que faz eco à expressão de Freud: “o inconsciente é eterno”.

Do que precede entendemos que o sujeito da AD é concebido a partir do Materialismo Histórico, constituindo a ideologia, e a Psicanálise, fundamentando o inconsciente. Assim, ele é essencialmente ideológico e histórico, pois está inserido em determinado tempo, lugar e culturas, uma vez que faz parte de planos materiais e imateriais de existência. Em relação a esse último, compreende-se o plano simbólico e suas múltiplas formas de expressão, costumes, língua, religião, crenças e saberes, entre outros. Nesse processo, que cada sujeito/indivíduo se faz particular em uma dada cultura, pois faz parte de um corpo discursivo. Como afirma Ferreira (2011, p.60) “um corpo não empírico, não biológico, não orgânico”, ou seja, um corpo cultural que é individuado pelas suas relações.

Com isso ele vai se posicionar por meio de seu discurso, todavia é levado a isso sem ter consciência dessa ação, pois ocupa um lugar em determinada FD. Portanto, discurso, sujeito, ideologia, formação discursiva, formação ideológica, memória discursiva e interdiscurso são conceitos essenciais para compreender e aplicar a Análise de Discurso como disciplina da interpretação.

## **As materialidades e as análises**

### **Análise I**

#### **Casal gay em casamento coletivo no interior do RS gera polêmica**

Cerimônia inédita será celebrada em Centro de Tradições Gaúchas

POR **FLÁVIO ILHA / CORRESPONDENTE**

26/07/2014 6:00 / ATUALIZADO 26/07/2014 9:45

PORTO ALEGRE - Graças à persistência da juíza Carine Labres, o Rio Grande do Sul terá seu primeiro casamento gay na sede de um CTG — sigla de Centro de Tradições Gaúchas, o equivalente a um

santuário para o movimento tradicionalista no estado. Mas o evento, marcado para setembro, precisará de um reforço na segurança por conta da indignação dos tradicionalistas, que não aceitam que a cerimônia se realize num templo do gauchismo.

O evento vai reunir 30 casais, um dos quais formado por duas mulheres, no segundo matrimônio coletivo de Santana do Livramento, a 492 quilômetros de Porto Alegre. A união vai ser sacramentada na sede do CTG Sentinelas do Planalto na tarde de 13 de setembro, justamente quando se iniciam as comemorações da 0

A pressão dos tradicionalistas, porém, foi tamanha que o casório esteve ameaçado de reunir apenas parceiros heterossexuais. Dos quatro casais gays que mostraram interesse em participar do ato, três desistiram com medo das consequências que a cerimônia poderia provocar em suas vidas pessoais.

O presidente do Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG), Manoelito Savaris, não quis se pronunciar sobre o assunto por entender que se trata de “falsa polêmica” para desmoralizar a valorização dos costumes gauchescos. Mas deixou claro seu descontentamento em um editorial publicado na página do movimento. **“Para casamentos no interior dos galpões (dos CTGs), desde que sejam entre tradicionalistas e que as cerimônias ocorram no modo tradicional, sejam elas civis ou religiosas, não há qualquer restrição”. Para ele, o conceito de moderno tem privilegiado o que é “anárquico, alternativo, bizarro”.**

Segundo a juíza Labres, a utilização de um CTG para o casamento coletivo foi pensada como forma de homenagear as tradições gauchescas, comemoradas na terceira semana de setembro em todo o Estado, e como “uma mensagem de tolerância”.

— Não se trata de provocação, pelo contrário. **A presença de casais homoafetivos nesses eventos deve ser encarada com naturalidade, já que se trata de uma união respaldada por lei federal. A família deve ter por base o afeto e não apenas o gênero dos parceiros — justificou a juíza**, que oficiou a Procuradoria Criminal de Santa do Livramento para que garanta a integridade do casal homoafetivo inscrito na cerimônia coletiva. Ela pedirá reforço à Brigada Militar no dia do casamento.

O “patrão” do CTG Sentinelas do Planalto, Gilbert Saldívia Gisler, concordou com a cerimônia, mas fez uma advertência a todos os casais:

— Beijo aqui dentro, não mesmo. Se quiserem se beijar, tem que ser da porta pra fora.

Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/casal-gay-em-casamento-coletivo-no-interior-do-rs-gera-polemica-13387723>> acesso em 26 de julho 2014.

No título, o Jornal O Globo já traz, na manchete, a categorização “Casal Gay” e não a designação “Casal homoafetivo”, conforme nomenclatura tida como politicamente correta e constituída juridicamente na/pela Lei.

A escolha realizada por esse veículo denota uma forma de chamar atenção para o fato, pois a palavra Gay chama mais a atenção dos leitores do que a designação politicamente correta, a designação utilizada é mais difundida na sociedade, contudo, a escolha ressoa algo historicamente marcado pelo estereótipo e imaginário que se tem do homossexual como algo negativo na sociedade.

A designação gay implica aquilo que não se adequa aos padrões de comportamento esperado pela sociedade, ela foge daquilo que é esperado por não ser legitimada pelo direito, por algumas religiões; pois significa “o diferente; o alegre; a aberração, o bicha, o viado, o mariquinha”, entre outros pejorativos. Na manchete ainda aparece em destaque o substantivo ‘polêmica’ e a expressão adverbial de lugar - interior



do RS - isso também significa, ressoando que, no Rio Grande do Sul tradicional, a realização desse casamento não seria normal.

Ao analisar o discurso no corpo da matéria verificamos que o fato se trata de um acontecimento discursivo, pois há uma desestabilidade na memória que constitui o lugar CTG – Centro de Tradições Gaúchas. Ao propor esse evento nesse espaço, muitos efeitos de sentidos começam a ressoar, perturbando as filiações históricas existentes e rompendo com a formação discursiva de tradição gaúcha. Esse lugar, além de representar a cultura tradicional gaúcha com suas danças, é **“equivalente a um santuário para o movimento tradicionalista no estado”**, um **“templo do gauchismo”**, e, por conseguinte, há o imaginário, legitimado por essa tradição, de que a frequência somente pode ser concedida pelo verdadeiro homem “macho”, gaúcho. Considerando isso, a realização da cerimônia, neste lugar constituído por esses discursos, inaugura uma nova forma de pensar esse sujeito homem gaúcho, no interior dessa formação discursiva gaúcha.

Nos discursos presentes há duas filiações discursivas em choque, a formação discursiva constituída pelo jurídico, representado pelo sujeito mulher Carine Labres, na posição sujeito de Juíza, tentando legitimar as garantias civis presentes na Lei para o casal homoafetivo, conforme a sequência discursiva SD1 - “A presença de casais homoafetivos nesses eventos deve ser encarada com naturalidade, já que se trata de uma união respaldada por lei federal. A família deve ter por base o afeto e não apenas o gênero dos parceiros” - e a formação discursiva de um centro de tradição, representado pelo sujeito homem Manoelito Savaris, na posição sujeito de presidente do Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG), conforme a SD2 - “Para casamentos no interior dos galpões (dos CTGs), desde que sejam entre tradicionalistas e que as cerimônias ocorram no modo tradicional, sejam elas civis ou religiosas, não há qualquer restrição”. Para ele, o conceito de moderno tem privilegiado o que é “anárquico, alternativo, bizarro”. A sequência discursiva deixa bem explícita a sua filiação, e a posição do próprio jornal ao escolher a designação casamento Gay e não casamento homoafetivo. Além do mais, caso o CTG permitisse a realização do casamento homoafetivo dentro desse lugar, a tomada de posição por esse centro reforçaria ainda mais o pré-construído existente, em oposição ao homem gaúcho, de que a grande maioria dos gaúchos são “bichas/gays”. Isso é reforçado pela SD3 discursiva do “patrão” do CTG Sentinelas do Planalto,

Gilbert Saldávia Gisler, que mesmo concordando com a cerimônia advertiu: “Beijo aqui dentro, não mesmo. Se quiserem se beijar, tem que ser da porta pra fora”. Dessa forma, o ritual “tradicional do casamento” foi autorizado por ele, mas o comportamento afetivo normal das pessoas não foi aceito.

## Análise II

### Latuff: Marina cede às pressões de Malafaia

Bastaram quatro tuítes do líder evangélico neste fim de semana para, em menos de 24 horas, a candidata do PSB retirar de seu programa de governo o capítulo que garantia direitos aos homossexuais.

Disponível em: < <http://www.brasil247.com/pt/247/brasil/151986/Latuff-Marina-cede-%C3%A0s-press%C3%B5es-de-Malafaia.htm>. > ACESSO EM 1 de Setembro de 2014 às 11:15.



Nesse texto imagético estão presentes três formações ideológicas – a política, a jurídica e a religiosa. Fica claramente estabelecido o jogo de poder entre essas ideologias. O político está sendo representado pela candidata à presidência Marina Silva, o jurídico no plano de governo, que se constitui pela luta de uma minoria querendo reconhecimento desse um direito jurídico, por se tratar de um direito civil de qualquer cidadão, e a formação ideológica da igreja, na figura do líder evangélico Malafaia.

O líder religioso com a cruz na mão, demonstrando o poder da igreja, não somente na sociedade, mas dentro do próprio congresso que é constituído por pessoas

pertencentes à religião evangélica. A imagem da cruz ressoa o castigo, ela está significando a imagem de uma palmatória, peça circular de madeira com cinco orifícios, formando uma cruz e provida de um cabo, utilizada para bater nas mãos das pessoas castigadas, ou também simbolizando a imagem de um cassetete, normalmente usado por representantes da polícia em situações nas quais tenha que haver repressão com ação de força física. A imagem desse instrumento ressoa a opressão da formação discursiva religiosa tentando sobressair sobre a formação discursiva política e jurídica, ou seja, caso a candidata não retire da sua proposta o “casamento gay” (homoafetivo) você irá sofrer as consequências dos evangélicos presentes no congresso, que não irão aprovar as medidas, propostas criadas pela senhora candidata. A charge foi criada com base na notícia que correu as redes sociais de que “bastaram quatro tuítes do líder evangélico neste fim de semana para, em menos de 24 horas, a candidata do PSB retirar de seu programa de governo o capítulo que garantia direitos aos homossexuais”.

Mais uma vez, a mídia optou pela designação “casamento gay” e não casamento homoafetivo, sendo esta a designação politicamente correta, segundo a jurista Maria Berenice Dias. Conforme se observou na análise anterior, a designação gay retoma sentidos ligados à negatividade, pois se recupera um imaginário do sujeito homossexual, reforçando e estabelecendo estereótipos não condizentes com os direitos já estabelecidos por lei para esses indivíduos.

### **Para efeito de fechamento**

As análises realizadas comprovam que as palavras designadas com base no jurídico, a partir das lutas das minorias, quase sempre não são respeitadas pela mídia, e essa, como criadora de material simbólico na sociedade, acaba por manter e reforçar o preconceito.

## Referências bibliográficas

ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Portugal: Lisboa: Editora Presença, 1974.

BETHANIA, Mariani. *Textos e Conceitos Fundadores de Michel Pêcheux: uma retomada em Althusser e Lacan*. Revista de Linguística da UNESP, v. 51, n. 1, 2010. Disponível em: < <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/2873/2647>>. Acesso em: 25/04/2013.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do Saber*. 8. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

\_\_\_\_\_. *Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 2011.

GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por Uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

INDURSKY, F. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. 2. ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2013.

\_\_\_\_\_. MITTMANN, Solange. FERREIRA, Maria Cristina (organizadoras). *Memória e História na/da Análise de Discurso*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

\_\_\_\_\_. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In *Práticas Discursivas e Identitárias – Sujeito e Língua* - Org. MITTMANN, Solange. GRIGOLETTO, Evandra. CAZARIN, Ercília Ana. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

MAZIÈRE, F. *A Análise do Discurso – História e práticas*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso – Michel Pêcheux*. 3. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a.

\_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 10. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.

\_\_\_\_\_. *Discurso em Análise – Sujeito, Sentido, Ideologia*. 2. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012c.

OSTERMANN, A. C.; FONTANA, B. (Org.). *Linguagem, gênero, sexualidade, clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola Editorial.

PÊCHEUX, Michel, *Semântica e Discurso – uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi e outros. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

\_\_\_\_\_. *O Discurso – Estrutura ou Acontecimento*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012a.

\_\_\_\_\_. *Análise de Discurso*. Campinas, SP: Pontes, 2012b.

\_\_\_\_\_. *A língua inatingível: o discurso na história da linguística*. Tradução de Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas, SP: Pontes, 2004.

PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. *Legados de Michel Pêcheux – inéditos em análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2011.

SILVA JÚNIOR, Enézio de Deus. *A possibilidade jurídica de adoção por casais homossexuais*. 4 ed. Curitiba: Juruá, 2010.

## AS MARCAS DOS SUJEITOS NO DISCURSO CIENTÍFICO

Amanda Beatriz Gomes de Souza (UNICENTRO)

**Resumo:** Dentre as funções do Secretário Executivo destaca-se a elaboração de documentos gerenciais em que é exigido clareza, exatidão e imparcialidade. Os documentos, a priori, devem pautar-se pela objetividade. Nossa filiação à Análise do Discurso de vertente Francesa, permite-nos destacar que o sujeito é uma categoria sempre presente nos textos, pois sem o sujeito não há discurso e o sujeito que escreve/fala é sempre ideológico. Assim, no seu dizer ressoam palavras já-ditas e já significadas antes em outro lugar. A imparcialidade sustenta-se, de acordo com os pressupostos teóricos da AD, na ilusão constitutiva de que o sujeito é a origem do dizer ou de que pode textualizar o dizer, sem colocar-se no discurso, sem filiar-se a lugares ou a posições, enfim, sem sofrer os efeitos da memória e da ideologia em funcionamento na formação social. Nesse sentido, vale sublinhar que a língua é heterogênea e comporta a falha e a falta, portanto a subjetividade e, também, que os sentidos são efeitos que resultam da filiação dos sujeitos em formações discursivas. No presente estudo, o objetivo geral é analisar a linguagem dos documentos empresariais, focando nos memorandos emitidos pelos Secretários Executivos, a fim de colocar em suspenso a homogeneidade, decorrente das palavras e dos discursos que elas mobilizam. A investigação encontra-se ainda em gestação, mas podemos dizer, a partir do lugar que ocupamos que as condições de produção do discurso, o funcionamento da memória e a ideologia funcionam em todas as materialidades, de modo que a objetividade é apenas uma evidência, até porque, a primeira marca da não-objetividade está na filiação institucional, exigida do Secretário Executivo.

**Palavras-chave:** Discurso, sujeito, ideologia e heterogeneidade do discurso científico.

### Palavras introdutórias

O presente estudo foi desenvolvido com vistas a analisar discursivamente a linguagem científica de textos comerciais, focando-se, portanto, nos documentos secretariais. A escolha deu-se devido a minha posição-sujeito enquanto graduada em Letras Português e em Secretariado Executivo, e que já atuei na área secretarial, dessa forma, surgiu o desejo de aliar os conhecimentos de ambas áreas.

O sujeito do dizer em um documento secretarial é o Secretário Executivo que escreve em nome de uma instituição, buscando passar apenas a mensagem necessária para o entendimento do documento, com objetividade e clareza, sem expor sua opinião, o que sinaliza para a inexistência de subjetividade e, portanto de um sujeito responsável pelo que é dito. Esse é um pressuposto a ser questionado nesse trabalho, tendo em vista que nos ancoramos teoricamente na Análise de Discurso (doravante AD), de orientação

francesa, na qual o sujeito é uma categoria sempre presente e, segundo Orlandi (2003) não há sentido que não seja determinado ideologicamente.

Portanto, apesar de o sujeito constituir-se pela ilusão adâmica de ser a fonte do sentido, a linguagem é heterogênea, e existe um sujeito interpelado pela ideologia e atravessado pelo inconsciente, isso em relação a quem escreve. Há, também, além daquele que escreve um leitor, que nessa perspectiva é também sujeito, portanto, assujeitado ideologicamente e afetado pelo inconsciente.

Dessa forma, afirmamos, ancorados nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso de vertente francesa, que há um sujeito marcado nas correspondências secretariais. Não se pode questionar que a linguagem é constitutiva do ser humano e que ela funciona em contextos sócio-históricos determinados, dos quais resultam efeitos de sentidos. No que tange ao uso da língua em documentos oficiais, como afirmamos anteriormente, o sujeito “pensa” que o dizer só pode ser um, o que instaura um equívoco.

Diante disso, nosso objetivo geral, com este trabalho, é analisar discursivamente a linguagem dos documentos empresariais, focando nos memorandos emitidos pelos Secretários Executivos. Isso para observar a língua como o lugar da falha e da falta, que encaminha para a heterogeneidade. Especificamente, buscamos nos textos secretariais os sentidos que atendem à característica de homogeneidade, contrapondo materialidades textuais para verificar as possibilidades de significações diferentes para uma mesma palavra, apesar da pretensa objetividade. Com isso observa-se o funcionamento da ideologia e das formações discursivas, que se vinculam às condições de produção dessas materialidades. .

Dessa forma, a concretização deste estudo justificou-se e aplicou-se pelo fato da análise de discurso defender ideias inversas às abordadas pelo estudo científico, levando-se em conta, o funcionamento do sujeito na formulação de toda e qualquer materialidade, ancorados em Orlandi (2003, p. 43), “a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos”.

Como suportes para a concretização deste estudo, pautamo-nos na pesquisa bibliográfica, através da Fundamentação Teórica que trará assuntos relativos à Análise do Discurso e às materialidades utilizadas pelos Profissional de Secretariado Executivo. Em seguida serão apresentados os métodos usados para abordagem da problemática da pesquisa. Logo após apresenta-se a análise discursiva do memorando, aliando teoria à

prática. Por fim, as Considerações Finais apresentam as observações e contribuições obtidas com o desenvolvimento do estudo em questão.

Cabe ressaltar que a partir de estudos teóricos da Análise de Discurso, aliou-se teoria à prática, focando-se, dessa forma, em apenas um tipo de documento da área de Secretariado Executivo: os memorandos. De acordo com Mendes apud Flôres (1991, p. 52)

o memorando é uma modalidade de comunicação entre unidades administrativas de mesmo órgão, que podem estar hierarquicamente em mesmo nível ou em nível diferente. Trata-se, portanto, de uma forma de comunicação eminentemente interna. Dada a sua informalidade, as mensagens devem ser rápidas, simples, claras e objetivas.

Com base nesta informação, pode-se perceber as divergências entre a noção de documentos institucionais tidas na área de secretariado e na área da Análise de Discurso.

### **Os documentos secretariais**

Para maior compreensão dos temas e teorias abordadas neste estudo, faz-se necessário uma apresentação teórica dos principais temas que alicerçam o trabalho, iniciando pelos fundamentos da comunicação empresarial e continuando com a teoria discursiva, tal como é trabalhada por Pêcheux, fundador da teoria e Orlandi que o relê e propõe avanços e deslocamentos.

A função do Secretário Executivo pauta-se na premissa de que a boa comunicação empresarial é fundamental para o andamento de uma instituição. Conforme Medeiros (2010, p. 03), “etimologicamente, comunicação significa tornar comum, trocar opiniões, fazer saber; implica interação, troca de mensagens.” Para que uma organização seja eficaz nas suas atividades rotineiras, é indispensável que a comunicação, seja esta oral ou escrita, não tenha falhas, equívocos e ambiguidades de sentido.



Esta preocupação tende a ser maior na língua escrita, já que na língua falada existe um contato entre os falantes, diferentemente da escrita cujos contatos são indiretos, sendo o objeto dessa comunicação a redação técnica, definida por Zanotto (2002), como todo texto cuja objetividade, a eficácia e a exatidão, incluindo-se a correspondência, são predominantes. Dentre essas técnicas de escritas encontram-se os memorandos, documentos que serão analisados mais amplamente neste estudo.

Os memorandos são documentos institucionais internos em que a agilidade de informações torna-se predominante, sendo assim, Gold (2004, p. 126) afirma que “a tramitação do memorando em qualquer órgão deve pautar-se pela rapidez e pela simplicidade de procedimentos burocráticos.” Além da agilidade e simplicidade, a clareza, a coerência, a polidez e, sobretudo, a objetividade são pontos fundamentais nas correspondências empresarias. Assim, conforme afirma Flôres *apud* Mendes (2002), devido à informalidade do memorando, as mensagens tendem a ser rápidas, claras, simples e objetivas, ou seja, a objetividade é sua característica fundamental.

Para um texto se fazer objetivo, este deve ser escrito diretamente, seguindo a homogeneidade e, no caso do profissional de Secretariado Executivo, não é permitida a escrita pessoal e sim em nome de uma instituição, sem que haja imposição das ideologias que cercam o falante.

Conforme afirma Zanotto (2002), um texto objetivo não é feito por meio de rodeios dispensáveis, as informações devem ser precisas e, caso necessário, quantificadas, numeradas.

Além disso, Medeiros (2010) argumenta que para se ter maior clareza e, com isso, objetividade em um texto, é necessário usar palavras reais, como por exemplo, os substantivos, pois transmitem maior expressividade.

Sendo assim, pode-se constatar que o maior objetivo da escrita científica é um texto sem ambiguidade de sentido, que transmita a informação correta, na hora adequada e que tenha um breve retorno, pois é por meio destes textos que as necessidades de uma instituição são alcançadas. No entanto, Kaspary (2002) defende a ideia de que um texto precisa ter a marca da personalidade do falante para que a leitura não seja cansativa.

Nesse sentido, ao falarmos em marca de personalidade, estamos nos referindo também às ideologias e histórias que cercam o sujeito falante e, conforme a Análise de Discurso, não há texto sem sujeito, ou seja, em qualquer discurso seja ele literário ou

científico, o falante está rodeado de características ideológicas. Portanto, a seguir falaremos sobre as posições do sujeito no discurso científico.

### **O sujeito no discurso científico**

A Análise do Discurso (doravante AD) foca-se no discurso que, conforme afirma Orlandi (2003, p. 15), “tem em si a ideia de percurso, de correr por, de movimento”. Portanto, ao estudar o discurso, estuda-se o homem praticando a linguagem, buscando compreender os vários sentidos da língua, que é o trabalho do simbólico e faz parte do trabalho social geral, isto é, constitutivo do homem e da sua história (ORLANDI, 2003).

Observa-se que a AD busca analisar as diversas maneiras em que a língua significa nos discursos, fazendo parte da vida dos sujeitos que são interpelados pelas suas ideologias e atravessados pelo inconsciente e, por isso, a língua faz sentido. Segundo Orlandi (2007, p. 46), devemos “considerar que a língua significa porque a história intervém, o que resulta em pensar que o sentido é uma relação determinada do sujeito com a história”. Sendo assim, a AD trabalha com a relação língua- discurso-ideologia.

Pêcheux (1988, p. 213) afirma que “toda prática discursiva está inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das *formações discursivas* que caracterizam a instância ideológica em condições históricas dadas”. Ao dizermos toda prática discursiva, estamos nos referindo, também, ao discurso científico e, com isso, concluímos que até mesmo esse discurso dos documentos oficiais não é homogêneo, o que significa para um sujeito hoje, pode não significar para outro, pois estas materialidades são contidas de ideologias que se modificam no tempo e na história. De acordo com Henry (1992) *apud* Grando; Venturini (2010, s/ p.),

[...] toda noção de “sujeito-ciência” precisa ser pensada como um efeito ideológico particular, resultado de um desdobramento do sujeito (pois o autor busca tomar diversas formas históricas), pois se sujeito e sentidos caminham juntos, então os sentidos também são ideológicos, uma vez que acontece a relação entre palavras, textos e discursos, pois o sujeito-ciência busca trazer a evidência da verdade e da objetividade, como todo texto científico, amparando-se através deles

(textos, discursos e palavras), argumentar de forma rigorosa de exposição, buscando provas para validar seu discurso.

Tratamos o discurso secretarial como científico uma vez que para a elaboração deste documento, é preciso seguir as normas estabelecidas pelo Manual de Redação da Presidência da República, além disso a profissão é fundamentada por lei e, também, há necessidade de objetividade e isenção do sujeito no discurso.

Como já ressaltado anteriormente nesse estudo, o objetivo do texto secretarial é a exatidão, porém, pelos pressupostos teóricos da AD, entende-se que o indivíduo está inserido no mundo e, por sua vez, torna-se sujeito agente em seu contexto e sua principal fonte de ação é a língua. De acordo com Orlandi (2003, p. 32), “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua.” E, posteriormente, frisa que o indivíduo é assujeitado pela ideologia de modo que se produza o dizer, dessa forma posiciona-se em seus discursos mesmo que inconscientemente.

Essas afirmações sinalizam para a ideia do sujeito, enquanto articulador do discurso científico e, é importante pensarmos também que, além do sujeito formador do discurso destas materialidades, temos os sujeitos receptores que são regidos pelas suas próprias ideologias e, por isso, as palavras escolhidas para um receptor são diferentes das escolhidas para outro, pois, como já abordado na citação acima, o dizer significa de forma diferente para cada pessoa.

Nesse sentido, a interpretação é um processo da AD que, segundo Orlandi (2007, p. 46), “é o lugar em que se tem a relação do sujeito com a língua. Esta é a marca da “subjetivação”, o traço da relação da língua com a exterioridade”. Grando; Venturini (2010, s/ p.) completam este pressuposto, ao afirmarem que:

No processo de leitura o “entendimento” exige apenas o conhecimento do código, mas a interpretação pressupõe dadas condições de produção, ou seja, quem são os locutores/interlocutores? Qual a relação entre o co-texto (todo o dito) e o contexto imediato. A compreensão implica ir além do entendimento e da interpretação. Exige também a identificação e explicitação dos processos de significação, que nem sempre estão presentes no fio do discurso, mas que ressoam e exige que o leitor “escute” outros sentidos que ali estão, bem como o funcionamento deles, relacionando sujeito e sentido, ou

seja – compreender como o objeto simbólico produz sentidos e como o objeto está investido de significância para e por/para/nos sujeitos.

O sujeito-autor “pensa” que escolhe conscientemente as palavras empregadas para atingir determinados fins, e isso ocorre devido à sua ilusão de ser a origem do dizer, à medida que é afetado pelos dois esquecimentos, que Pêcheux (2009) e Orlandi (2003) aludem, ou seja, esquecimentos da ordem da enunciação, o dizer só pode ser um e da ordem do inconsciente, os dizeres significam antes em outro lugar.

Orlandi (2003) trata as ilusões decorrentes dos dois esquecimentos, não como defeitos, mas sim como necessárias para o funcionamento da linguagem nos sujeitos e para a produção de efeitos de sentidos. O esquecimento, para a autora, não é voluntário e as retomadas são essenciais para que os sentidos derivem, instaurando o equívoco e a falha, do que Orlandi destaca que as palavras "são sempre as mesmas, mas ao mesmo tempo, sempre outras" (ORLANDI, 2003, p. 36). Ressoa, por meio dessa afirmação, o fato de que as palavras não são indiferentes aos sentidos, ainda segundo a mesma autora, quando salienta que as palavras existem independentemente dos sujeitos, existindo antes e funcionando fora deles.

Para Orlandi (2003, p. 82), o interdiscurso sustenta o dizer do presente. É importante para a interpretação do não-dito, uma vez que funciona no intradiscurso, no qual ressoa o que já foi dito, mas está esquecido, tendo, portanto, um “efeito sobre o dizer que se atualiza em uma formulação” .

Outra maneira de se entender o não-dito é analisando o silêncio, que está no lugar da significação e de acordo com Orlandi (2003, p.83), o silêncio é “o lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que os sentidos façam sentido.” Na análise de textos secretariais, o silêncio é bastante importante e nos ancoramos em Orlandi (2002, 2003), para falar dele. Há o silêncio fundador e a política do silenciamento ou política do silêncio. O primeiro funcionamento - silêncio fundador - como dissemos, anteriormente, citando Orlandi, esse silêncio indica que “o sentido sempre pode ser outro, sendo essa própria condição da produção de sentido” (idem, p. 83) . O silêncio não é vazio, mas sim, indício de uma totalidade significativa, sendo o “vazio” da linguagem um horizonte e não uma falta. O silêncio fundador não é a ausência de palavras, mas relaciona-se ao que ressoa e significa, apesar da ausência. Ele é contínuo, possibilitando outros sentidos a serem ditos.

O silenciamento ou a política do silêncio divide-se, segundo a mesma autora, em silêncio constitutivo e silêncio local. No primeiro funcionamento, “uma palavra apaga outras palavras” (idem, p. 83), consiste na possibilidade de o sentido sempre poder ser outro, especialmente quando se usa uma palavra no lugar de outra. Na verdade, trata-se de um exercício parafrástico, que desenvolvemos a seguir. O segundo funcionamento, o silêncio local, diz respeito à censura, em que determinadas palavras não podem/não devem ser ditas, tendo em vista a filiação do sujeito a determinadas Formações Discursivas. No presente trabalho, determinadas palavras não podem ser escritas ou ditas porque há a coerção exercida pela instituição e pelo posição-sujeito ocupada pelo profissional.

A paráfrase (estabilização) e a polissemia (deslocamentos) são também fatores fundamentais para a AD e para a análise dos documentos secretariais, uma vez que segundo Orlandi (2003, p. 36) “o discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente, o já dito e o a se dizer”, e a autora completa dizendo que “é nesse jogo entre paráfrase e polissemia que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam”, em outras palavras o discurso caminha sempre entre o esquecimento e o novo, permitindo com que os enunciados tenham seus vários sentidos e que o sujeito, a partir de suas ideologias, também signifique no discurso.

Esses funcionamentos, segundo Indurski (2011), encaminham para a memória, como pré-construído (interdiscurso- complexo de formações discursivas) e como memória discursiva (sentidos autorizados pela forma-sujeito em uma dada formação discursiva), pela qual um discurso sempre tem a ver com discursos que já circularam antes em outros lugares.

Com isso, pode-se concluir que a AD visa analisar o discurso a partir de suas condições de produção, focando-se no texto e no contexto, tanto do sujeito formador do discurso, como também do sujeito receptor do discurso, buscando compreender os vários sentidos que a língua pode produzir, relacionando-os com os sujeitos. A seguir, buscaremos analisar discursivamente um exemplo de memorando, relacionando língua-discurso e ideologia.

## **Análise do discurso da materialidade secretarial**

Ancorados nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de orientação francesa, analisaremos um modelo de memorando expedido pela Universidade Federal de Santa Catarina, disponível no site da própria Instituição, [http://redacaooficial.ufsc.br/files/2010/06/1008-Modelo-de-Memorando-Circular-vers%C3%A3o-final\\_pdf.pdf](http://redacaooficial.ufsc.br/files/2010/06/1008-Modelo-de-Memorando-Circular-vers%C3%A3o-final_pdf.pdf)., levando-se em conta o funcionamento do sujeito nessa materialidade, as condições de produção do discurso e os não-ditos, mas presente.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**GABINETE DO REITOR**

CAMPUS UNIVERSITÁRIO REITOR JOÃO DAVID FERREIRA LIMA - TRINDADE  
CEP: 88040-900 - FLORIANÓPOLIS - SC  
TELEFONE (048) 3721-9320 - FAX (048) 3721-8422

E-mail: gabinete@reitoria

Memorando Circular n.º /2009/GR

Em 6 de julho de 2009.

Aos Senhores Diretores de Unidades Acadêmicas e Administrativas

Assunto: **Jornada de Trabalho**

1. Com o objetivo de analisar a jornada de trabalho de 30 horas no âmbito das unidades acadêmicas e administrativas, será formado um grupo de trabalho para avaliar a aplicação do disposto no Decreto n.º 1590, de 10 de agosto de 1995, alterado pelo Decreto n.º 4836, de 9 de setembro de 2003, que faculta a utilização do regime de 30 horas semanais no Serviço Público Federal.

2. Para compor esse grupo de trabalho, serão indicados dois representantes da Administração Central, um representante da Procuradoria Federal e um representante da Auditoria Interna, os dois últimos em caráter consultivo. Do grupo fará parte também um representante de cada unidade administrativa e acadêmica, quando da avaliação da respectiva unidade.

3. Em vista do exposto, solicitamos a indicação do representante de sua unidade que participará do grupo de trabalho, a fim de avançarmos na discussão do modelo de gestão para as unidades que tenham necessidade expressa de disponibilizar ao público um horário ininterrupto de prestação de serviços, visando a atender as reais necessidades dos usuários desses serviços.

Atenciosamente,

(Nome)

(Cargo)

Figura 1: Modelo de Memorando.

Fonte: Universidade Estadual de Santa Catarina (2009).

A escrita e a formatação dos memorandos é regida pelo Manual de Redação da Presidência da República, há, portanto uma norma em que só pode ser dito aquilo em cada espaço etapa de preenchimento do documento. Escolhemos analisar um memorando expedido pela Reitoria da Instituição para que possamos verificar a relação de poderes nessa correspondência.

Uma análise inicial sinaliza para a marca do silêncio local, que é muito presente, uma vez que é padrão usar nos memorandos o logotipo, o nome da Instituição e seus dados, determinando a filiação institucional. Não é permitido dizer outra coisa naquele espaço e isso constitui efeito de objetividade dada pelo tratamento entre partes de instituições, na presente materialidade.

De acordo com os pressupostos da AD, há sempre sujeitos que se envolvem na prática discursiva, assim, o sujeito que ocupa a posição de secretária vai encaminhar o memorando a outros sujeitos, que estão na posição, no caso, de diretores de Unidades Acadêmicas e Administrativas da Universidade Federal de Santa Catarina, mas há o silenciamento daquele que se posiciona como sujeito-autor, considerando que ele fica no anonimato. Em termos práticos pode-se dizer que esse sujeito é apagado.

Percebe-se que o memorando sempre atende a um objetivo institucional e é esta a sua função, sendo assim, o profissional ao elaborá-lo tem a ilusão de que está sendo imparcial. O documento acima tem origem na Reitoria e é encaminhado para os departamentos, objetivando transmitir a mensagem esperada, sem ambiguidades. Por isso, é utilizado o campo do assunto, considerando que o sujeito-interlocutor ao

receber o documento vai saber, sem grande esforço, o que será tratado. Ocorre, diante desse processo, a ilusão de que duplas significações não poderão ocorrer. Há, também, a utilização de lei, de forma que o assunto torne-se ainda mais claro, objetivo e impessoal.

O efeito de impessoalidade no memorando decorre da utilização de formas verbais que não se pautam pela determinação de pessoa, encaminhando para a generalidade. No texto, em análise, destacamos as expressões verbais “serão indicados”, “solicitamos”. Outro exemplo desse funcionamento é a designação “representantes”, marcando posições dentro da instituição e evitando a interpelação de um sujeito específico e marcado.

A pretensa objetividade, imparcialidade e impessoalidade do sujeito no discurso, aparecem no eixo da formulação por meio da linguagem e se ancora na memória em funcionamento e na ilusão do sujeito de que o dizer só pode ser um e também de que ele é a origem do dizer, conforme destaca Orlandi (2004). Outra ilusão, específica das correspondências oficiais, é a de que nesses textos a ideologia não está presente e de que há uma assepsia da linguagem, uma vez que o sujeito opera e escreve em nome de sua profissão, que por sua vez é regulamentada pela lei, e para outras profissões. Quando o sujeito –autor utiliza-se no texto em análise a frase “solicitamos a indicação do representante de sua unidade que participará do grupo de trabalho”, deixa de privilegiar uma pessoa específica, remetendo-se a funcionários de cada unidade.

O sentido das palavras, como já explicado nos pressupostos teóricos, é fundamental para a Análise Discursiva. No memorando em questão a utilização da palavra “solicitamos” ameniza a ordem enviada pelo gabinete do reitor, porém pelo contexto sócio-histórico e pelo trabalho da memória, o sujeito-interlocutor atualizará o discurso, interpretando/compreendendo que se trata de um comando expedido pelo reitor, já que este possui maior autoridade no nível hierárquico de uma Universidade. Portanto, pode-se dizer que a palavras “solicitamos” poderia ser trocada pela palavra “mandamos”, palavra esta que demonstra autoridade e ordem em seu sentido, porém por questões burocráticas esta palavra não é usada nos documentos empresariais.

Para fins de fechamento do documento, utiliza-se a assinatura seguida do cargo, quem assina, nesse caso, é o Reitor da Universidade e não o Secretário que elaborou a correspondência, há, portanto uma relação de poder que ressoa na assinatura, por se tratar do setor de maior nível hierárquico da Instituição, caso o profissional de Secretariado assinasse, talvez, o documento não teria o mesmo valor de ordem que o assinado pelo Reitor.



Outra questão está voltada para a função do memorando, o assunto poderia ser tratado via e-mail, porém, percebe-se que não teria o mesmo valor, uma vez que o e-mail é algo mais informal e o memorando traz consigo a noção de oficialização, o que torna mais impacto no discurso e melhor atendimento das solicitações presentes no memorando. Trata-se, portanto, de um imaginário já estabelecido nos sujeitos sobre o grau de valor do documento.

Por isso, pode-se concluir que o sentido de uma palavra no fio do discurso é um, mas ao trocar esta palavra o sentido pode ser outro e isso faz com que a língua seja heterogênea e que há um sujeito marcado nas correspondências secretariais.

### **Considerações finais**

O tratamento dado à ideologia pela Análise de Discurso, tendo em vista o funcionamento do sujeito, não como indivíduo, mas como posição-sujeito e a filiação em formações discursivas, do que se pode dizer que o sujeito não interpreta discursos e nem se manifesta de forma neutra. As possibilidades interpretativas se dão, a partir de duas vias, pelo menos, a de quem assume a responsabilidade pelo dizer (o sujeito-autor, interpelado por essa posição), o sujeito que assina o documento e que também é interpelado por essa posição e a de um possível-leitor que lê e atende às exigências contidas no memorando a partir do que o constitui. As três posições e, aquelas que não destacamos a partir do nosso gesto interpretativo, sinalizam para a inscrição dos sujeitos em formações discursivas, o assujeitamento à ideologia e o atravessamento pela ideologia.

Discursivamente, os efeitos de sentidos encaminham para possibilidades e não para o fechamento, pois o sujeito, assim como o discurso, é heterogêneo e aberto, mas significa por filiações e de acordo com contextos sócio-históricos, que de certa forma direcionam o que se pode ler/interpretar/compreender.

Com o auxílio dos pressupostos teóricos da AD foi possível analisar discursivamente a materialidade do profissional de Secretariado Executivo, focando-se nas diversas possibilidades de significações para uma mesma palavra ou os vários sentidos no discurso ao se trocar uma palavra por outra, destacando as condições de produções em que esta materialidade é envolvida. E com isso permitiu-se comprovar a heterogeneidade da linguagem e o assujeitamento do sujeito, enquanto formador e

receptor do discurso, partindo também do não-dito, mas presente neste discurso. Percebe-se, portanto, que a língua fala e o sentido depende do contexto sócio-histórico e das condições de produção e de circulação do discurso.

### Referências bibliográficas

FLÔRES, Lúcia Locatelli. *Redação Oficial*. 3. ed. Florianópolis: UFSC, 2002.

GOLD, Miriam. *Redação empresarial: escrevendo com sucesso na era da globalização*. 2. Ed. São Paulo: PearsonEducation, 2004.

GRANDO, Roziane Keila; VENTURINI, Maria Cleci. *Deslocamento do sujeito-jornalista no discurso de divulgação científica*. Revista Linguagem, 2010.

KASPARY, Adalberto J. *Correspondência empresarial*. 6. ed. Porto Alegre: Edita, 2002.

MEDEIROS, João Bosco. *Redação empresarial*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ORLANDI, E. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 5. ed. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5<sup>a</sup>. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

PÊUCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: UNICAMP, 1988.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CATARINA. *Redação Oficial: Modelo de Memorando*. Santa Catarina, 2009. Disponível em: [http://redacaooficial.ufsc.br/files/2010/06/1008-Modelo-de-Memorando-Circular-vers%C3%A3o-final\\_pdf.pdf](http://redacaooficial.ufsc.br/files/2010/06/1008-Modelo-de-Memorando-Circular-vers%C3%A3o-final_pdf.pdf). Acesso em: 18 jul. 2011.

ZANOTTO, Normelio. *Correspondência e redação técnica*. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

## LÍNGUA INGLESA “EFEITO DE *SHIFTING*”: FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS EM NARRATIVAS DE PROFESSORES BRASILEIROS<sup>47</sup>

Tany Aline Folle (UFFS)

**RESUMO:** A partir do referencial teórico da Análise de Discurso, este trabalho objetiva analisar que formações imaginárias de língua inglesa emergem em narrativas de sujeitos-professores brasileiros em relação à língua que aprende(ra)m e ensinam. Metodologicamente, iniciamos nosso gesto de interpretação com a delimitação de nosso arquivo (*corpus* empírico da pesquisa). Para a composição do arquivo, realizamos entrevistas orais semiestruturadas com cinco professores graduados em Letras, residentes na região de abrangência da UFFS que posteriormente foram transcritas. Compreendemos que se inscreveram no *corpus* de nosso trabalho formações imaginárias de língua inglesa que se constituem por traços que apontam tensões entre a relação língua inglesa pessoal e profissional do sujeito-professor de língua inglesa. Interpretamos que ressoa no Imaginário de Língua Inglesa efeito de *shifting*, marcas do processo histórico da escolarização da língua inglesa no Brasil, da formação de professores, das políticas educacionais vigentes para o ensino e aprendizagem de LI e dos já-ditos que sobre língua inglesa na sociedade.

**Palavras-chave:** Formações Imaginárias- Língua inglesa- Narrativas

### Ponto inicial

Para a composição do arquivo, selecionamos textos que abordam a história da língua inglesa no mundo e no contexto escolar brasileiro. Esses textos nos permitiram tratar das condições de produção sobre língua inglesa, pois o arquivo também é “memória institucional que apaga o esquecimento, discurso documental” (ORLANDI, 2008a, p. 39). Realizamos entrevistas orais semiestruturadas que posteriormente foram transcritas, com cinco professores graduados em Letras (Português-Inglês), residentes na região de abrangência da UFFS, conforme exposto:

---

<sup>47</sup>Este texto integra minha dissertação, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal da Fronteira Sul, sob a orientação da Dra. Angela Derlise Stübe e com o apoio da FAPESC.

Quadro 1: Formação Acadêmica e Trajetória Profissional

<b>Sujeito-Professor</b>	<b>SP1</b>	<b>SP2</b>	<b>SP3</b>	<b>SP4</b>	<b>SP5</b>
<b>Graduação</b>	Letras Português/ Inglês	Letras Inglês e Literaturas de língua inglesa	Letras Inglês e Literaturas de língua inglesa	Letras Português/ Inglês	Letras Português/ Inglês
<b>Especialização</b>	Metodologia do Ensino de Línguas (Portuguesa, Inglesa e Espanhola)	----- ----	Incompleta em tradução	Práticas Pedagógicas Interdisciplinares	Letras
<b>Formação em Curso de Idiomas</b>	Cinco semestres	Quatro semestres (permanece até o presente momento - 2014)	Oito semestres	Quatro semestres	Seis semestres
<b>Início na profissão</b>	2005	2011	2012	2004	1995
<b>Rede de atuação</b>	Municipal	Municipal	Municipal e Privada	Municipal e Estadual	Municipal e Estadual
<b>Nível de ensino</b>	Ensino Fundamental II	Ensino Fundamental I e II.	Ensino Fundamental I e II	Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio	Ensino Fundamental II e Ensino Médio

Fonte: Elaboramos a partir das narrativas dos sujeitos-professores

A partir da composição do arquivo e gestos de leitura realizamos os recortes discursivos para as análises. Interpretamos que formações imaginárias emergem nas narrativas dos sujeitos-professores, conforme as condições de produção que as sustentam, pois entendemos as narrativas como discursividades historicamente constituídas. Concordamos com Pêcheux (2010), que dependerá das condições de produção para que um discurso seja enunciado.

### **Narrativas: alinhar a trama**

Partimos do pressuposto de que os sujeitos-professores estão assujeitados a processos histórico-ideológicos que não lhes são transparentes, compreendemos que as narrativas atuam como um processo relacionado à memória discursiva que, na relação com a ilusão de completude, age como um fio invisível que trama e conduz sentidos parafrásticos (SERRANI, 1997), ou que suprime e direciona deslizamentos de sentidos.

As narrativas tendem a linearizar a história pelas quais mecanismos de poder são incitados, possibilitando que alguns se alastrem e outros sejam silenciados. Uma narrativa jamais se encontra isolada de outras e o que as une é da ordem do histórico e do inconsciente.

Para Scherer, Morales & Leclercq (2003, p. 25) falar de narrativa é discorrer sobre algo que “se define como o meio primordial que liga cada um de nós à sociedade em que vivemos. O mundo é linguagem e nós somos linguagem”. Com as autoras, interpretamos que narrar é muito mais do que enunciar dados, é falar ao outro, é a união de dados e de fatos que estabelece um acontecimento. A partir desse acontecimento, passa a fazer sentido para si, para que possa significar e ter sentido para o outro. Se nos constituímos com e a partir do outro, tomamos o narrar como “[...] saber falar a si próprio pelos mal-entendidos, pelos silêncios, pelos não ditos, por tudo o que podemos dizer/ouvir e, ao mesmo tempo, por tudo o que não podemos dizer/ouvir nessa narrativa” (Ibidem, 2003, p. 25).

Ressaltamos que mesmo que pensemos nas narrativas dos sujeitos-professores de língua inglesa como unidade, pelo funcionamento parafrástico, elas nunca serão consideradas individualmente, mas sim nas relações discursivas apresentadas. Trabalhamos com a ideia de analisar as narrativas, não esquecendo sua dimensão

simbólica, como algo não finalizado, não pronto. Elas possuem algo próprio, fronteiras sempre porosas e instáveis que podem ser constantemente rearticuladas no processo de desenvolvimento.

Concordamos com a assertiva de Stübe Netto (2008) que o sujeito-professor, ao (re)significar sua experiência, por meio da narrativa de sua história, estabelece uma elaboração sem princípio nem fim. Ainda segundo a autora, compreendemos que as narrativas possibilitam o sujeito-professor narrar e dar sentido a sua história de formação linguística e profissional, permitindo-lhe uma (re)elaboração de sua experiência, a partir do momento que é capaz de tomar para si outros lugares e (re)fazer sua história.

Ao analisarmos formações imaginárias sobre língua inglesa que se inscrevem nas narrativas dos sujeitos-professores dessa língua, trataremos das narrativas na relação com a memória e com a história. Interpretamos que a história não está ligada ao tempo em si, mas a práticas, que se organiza a partir das relações de poder e de sentidos (ORLANDI, 2008).

Interpretamos que no movimento de narrar de si há uma memória em favor de discursos outros que incidem na construção de formações imaginárias sobre língua inglesa. Sustentamos nossas análises a partir da noção de formações imaginárias, que são projeções que resultam sempre de processos discursivos anteriores e que manifestam-se no processo discursivo, através da antecipação, das relações de força e de sentido (PÊCHEUX, 2010). Como apresentamos no quadro 2 a seguir:

Quadro 2: Formações Imaginárias baseadas no *corpus* do trabalho

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente	
I <sub>A</sub> (A)	Imagem do lugar do sujeito-professor para o sujeito-professor	Quem sou eu professor de língua inglesa para falar assim?	

A	I <sub>A</sub> (B)	Imagem do lugar de aluno para o sujeito-professor	Que aluno é ele para que eu professor de língua inglesa fale assim?
	I <sub>B</sub> (B)	Imagem do lugar de aluno para aluno	Quem sou eu aluno para que o sujeito-professor me fale assim?
B	I <sub>B</sub> (A)	Imagem do lugar de sujeito-professor para o sujeito aluno	Quem é o aluno para que me (sujeito-professor) fale assim?

Fonte: Elaboramos com base na proposição de Pêcheux (2010, p.85)

Ao propormos o quadro 2, entendemos que o lugar de onde o sujeito-professor fala determina as relações de força no discurso. Isso afirmamos tendo como base que os sujeitos-professores organizam seus discursos em função da imagem que fazem de si mesmos, do outro e do objeto do qual falam. Nesse sentido, é importante pensar que o “referente” (R, o “contexto”, a “situação”) no qual o discurso aparece, pertence igualmente às condições de produção do discurso (PÊCHEUX, 2010, p. 82).

As formações imaginárias são, portanto, produzidas por discursos que se fixam dentro de limites culturais, em determinada sociedade e em determinada época histórica; estas estão sempre permeadas de relações de poder por não serem meramente expressivas, mas pelo caráter produtor e constitutivo de posições subjetivas e identificatórias, que sujeitos atribuem a si e aos outros. (PÊCHEUX (2010).

### **Efeitos de movência: no entremeio**

Pelas regularidades encontradas, concordamos com Orlandi (2012b, p. 25) que a “tensão entre o mesmo e o diferente é que constitui as várias instâncias da linguagem”. Nas narrativas emergem dizeres que apontam para essa tensão entre a língua inglesa pessoal e a língua inglesa profissional do sujeito professor. Entretanto, anterior à tensão em relação à língua, entendemos que há indícios de tensão em que o sujeito-professor encontra-se em zona fronteira, pessoal e profissional.

Nesse embate, pessoal e profissional, ressoa movência. Em relação ao sujeito, à movência e ao sujeito que emerge entre significantes, compreendemos com Pêcheux (2009, p. 143 - grifos do autor), sustentado em Lacan, que é necessário que:

Explicuemo-nos: não se trata aqui de evocar, em geral, “o papel da linguagem” nem mesmo “o poder das palavras” deixando incerta a questão de saber se se trata do *signo*, *que designa alguma coisa para alguém*, como diz J. Lacan, ou se se trata do *significante*, isto é, *daquilo que representa o sujeito para um outro significante*, (ainda J. Lacan). É claro que, para nossos propósitos, é a segunda hipótese que é boa, porque nela é que está a questão do *sujeito como processo (de representação) interior ao não-sujeito constituído pela rede de significantes, no sentido que lhe dá J. Lacan: o sujeito é “preso” nessa rede* – “nomes comuns” e “nomes próprios”, efeitos de *shifting*, construções sintáticas, etc. – de modo que o sujeito resulta dessa rede como “causa de si” no sentido espinosano da expressão. E é, de fato, a existência dessa contradição (produzir como *resultado* uma *causa* de si), e seu papel motor em relação ao processo do significante na interpelação identificação, que nos autorizam a dizer que se trata realmente de um processo, na medida em que os “objetos” que nele se manifestam se desdobram, se dividem, para atuar sobre si enquanto outro de si.

Compreendemos com Pêcheux (2009, p. 143) que a movência de nomes comuns para nomes próprios aponta à movência do sujeito, “efeito de *shifting*”. Deslocamos esses efeitos para o nosso trabalho buscando compreender a movência em relação à língua inglesa, no que se refere tanto ao sujeito-professor, quanto “a língua pessoal e profissional” dos sujeitos-professores dessa língua. Apresentamos o recorte discursivo 1 (RD1), sujeito-professor 3 (SP3):

“RD1- SP3: *Eu comecei fazer cursinho com treze anos /era um cursinho de três anos e // eu terminei ele/ fiz o curso completo/ no tempo normal/ aí /eu parei por um ano /e alguma coisa /e aí foi o período que eu terminei o ensino médio /e tava decidindo o que ia fazer na faculdade/ aí entrei num curso e não gostei/ fui pra outro e acabei indo parar no Inglês/ Fui fazer letras/ Também fiz a faculdade completa/ no período normal/(...) e aí eu fui fazer um outro cursinho/mas eu não queria estudar em turma e fazer cursinho em escola normal assim / e aí eu fui fazer XX<sup>48</sup>/ fiz o curso do meu nível pra frente/ e também terminei o cursinho no WX<sup>49</sup>, que lá vocabulário também se aprende bastante coisa, /muita interpretação de texto e tal/ depois eu voltei a dar aula/não tinha ainda saído né/ continuava sendo secretária bilíngue/ voltei a dar aula e aí sim /isso obriga a gente estudar o tempo inteiro né/ então nas minhas horas de folga/ quando eu não estou dando aula e nem preparando aula, eu estou estudando pra mim”.*

<sup>48</sup>Nome fictício de uma escola de línguas.

<sup>49</sup>Nome fictício de outra escola de línguas.



Destacamos no RD1 o processo no qual SP3 cria a ilusão de que a linearidade temporal “passado-presente” seja necessária. O SP3 refere-se ao seu processo de aprendizagem de língua inglesa como consequência à utilização como “língua-profissão”. Chama-nos atenção o fato de SP3 tentar estabelecer linearidade na narrativa, pois, compreendemos que os sentidos saem do trilho, eles se movem, derivam. (ORLANDI, 2012b). Ao projetar linearidade na história, SP3 tem a exata pretensão de tamponar falhas, lapsos, equívocos, que constrói um discurso, um dizer em constante curso, em constante movimento. No entanto, na ilusão de dizer o que quer dizer, apenas retoma sentidos pré-existentes, sentidos esses já determinados pela história e que, independente da vontade de SP3, significam. (ORLANDI, 2012a).

O SP3, após um período afastado da docência, retorna à profissão e ao falar sobre, expõe da seguinte maneira: “*isso obriga a gente estudar o tempo inteiro né!*”. Entendemos que ressoa no dizer de SP3 uma projeção imaginária filiada ao dever. Na aplicação da modalização deôntica (obriga), SP3 considera que um estado de coisas deve ou precisa ocorrer, ele precisa estudar sempre língua inglesa para sempre. Trata-se, nos termos de Neves (2000, p. 188), da expressão “de necessidade por obrigatoriedade”. Compreendemos que no RD1 produz-se um efeito de causa consequência, ou seja, da necessidade à obrigação, pois o fato de terminar, completar, fazer, cursar língua inglesa permanece no cenário da vida de SP3 ecoando que “é preciso continuar estudando língua inglesa”.

Constitui-se um lugar de professor brasileiro de língua inglesa frente a essa língua, lugar que constrói sua posição de sujeito. Dessa posição, é repassada ao professor brasileiro de língua inglesa a necessidade de falar essa língua e que este tem a responsabilidade de realizá-la. (GRIGOLETTO, 2007, p.221).

O imaginário de língua inglesa profissional produz a obrigatoriedade de que o professor brasileiro de LI tem de dominar essa língua. Ocorre o “efeito de responsabilização do sujeito interpelado por esse discurso, se este se colocar na posição de destinatário. Se X é necessário ou é preciso X, pode-se concluir que se deve fazer ou conseguir X” (Ibidem, p. 221). Assim, se a língua inglesa é necessária ao professor brasileiro de língua inglesa, esse deve conseguir dominá-la (sabê-la).

O discurso de SP3 filia-se ao “Imaginário de língua inglesa efeito de *shifting*”, pois, divide a língua inglesa profissional e a pessoal: “*quando eu não estou dando aula e nem preparando aula, eu estou estudando pra mim*”. Ressoa que a conjunção coordenativa “nem” manifesta-se entre segmentos de valor negativo. (NEVES, 2000). Nesse embate, emergem efeitos de sentido em busca da tentativa de separar a língua inglesa profissional e pessoal. Em outras palavras, a língua inglesa utilizada para dar aula para preparar aulas é diferente da língua inglesa que SP3 estuda para si.

O SP3 aponta atributos para a língua inglesa profissional, como dar e preparar aulas, bem como, afirmou que voltar a dar aula, obrigava-lhe a estudar. Na língua inglesa pessoal, emergem sentidos de que SP3 esteja nutrindo o desejo, preenchendo o vazio, pois é a língua a qual SP3 se dedica estudar (*eu estou estudando pra mim*).

O Imaginário de língua inglesa profissional e pessoal do sujeito-professor dessa língua envolve mais do que aspectos acadêmicos, políticos, sociais e culturais, pois, a formação do professor de língua estrangeira vai além de um curso de graduação. Nessa relação de entremeio “língua inglesa profissional e pessoal”, compreendemos a partir de Surdi da Luz (2010, p. 83) que o entremeio não tem demarcados os seus limites e é constituído pelo “efeito a saberes que emergem de outros domínios de saber, sendo, por isso, também heterogêneo e ao mesmo tempo singular”. Assim, sentidos deslizam na relação língua inglesa profissional e sujeito-professor, em que o sujeito-professor vive o encontro-confronto e se empenha em apreender uma língua que não é sua. A situação de não saber absoluto deixa marcas no corpo, pois o sujeito-professor tem de administrar o psicológico, o linguístico e o físico (articulação do aparelho fonador).

O Imaginário de língua inglesa profissional e pessoal do sujeito-professor cola-se à marca de separação-união:

*“RD2-SP4: Bom/ tem os dois lados né/ o profissional e o pessoal/ profissional /é a profissão que eu escolhi/ eu gosto de trabalhar é/ eu gosto de ser professora/ então, gosto de ter meus planos de aula / de preparar uma aula/ ter meus objetivos /e ver se eu alcancei/ que que eu posso fazer com esse currículo agora/nessa disciplina/ nesse conteúdo/ com essa unidade do livro/ então esse é o profissional/ então é um desafio/ como colocar pro aluno/ atingir os meus objetivos/ e né/ ter um retorno/ e pessoal assim/ é/ aí/ hum //eu acho assim/ eu gosto da língua/da língua inglesa/ eu acho ela um algo a mais/ eu acho ainda a gente ta num/ vivendo uma realidade assim que/ (\*\*). cuidado de continuar estudando pessoalmente/ agora estou falando do lado pessoal né/ Então assim/ as vezes eu me deparo assim/ poxa vida/ eu estou precisando buscar/ estou precisando estudar/ eu já esqueci coisas que devia ter esquecido/*

*então a língua inglesa/ assim ao mesmo tempo que você aprende/ que você se apropria/ que você sabe que você sabe/ você cai no esquecimento/ são regrinhas/assim como na nossa língua/ né (...) a gente cai no esquecimento/ justamente por não praticar/ eu não pratico o inglês porque / o tempo é tão corrido né/ aula/ casa/ filhos// enfim/ é/ praticar/ mas nem sempre/ pessoal/ o pessoal fica um pouquinho de lado/ o profissional te suga mais.”*

O SP4 caracteriza a LI profissional com planos de aula, preparar aulas, ter objetivos executáveis, currículo, disciplina/conteúdo, unidade do livro e enfatiza “*então esse é o profissional*”, e acrescenta “*o profissional te suga mais*”. A marca discursiva “*suga mais*” filia-se ao discurso capitalista, que exige que algo seja realizado. No dizer do SP4, “suga mais” atribuiu à língua inglesa profissional obrigações, como planos de aulas, currículo escolar, conteúdo (unidade do livro).

A língua inglesa profissional se engendra com a língua inglesa da escola, em que a deriva na marca discursiva “*suga mais*” sobressai, ganha obrigações e a língua inglesa pessoal, a do desejo, “*fica um pouquinho de lado*”. O SP4 refere à língua inglesa pessoal e relaciona com o processo de estudar língua inglesa no qual não será cobrada, a não ser por si mesma. Associa o processo de aprendizagem de língua inglesa com o de língua portuguesa (“*são regrinhas/assim como na nossa língua*”).

Ressoa no RD2 uma junção entre as línguas, aproximando-as, possibilitando que marcas sustentadas pelas políticas linguísticas de língua estrangeira se inscrevam e conformem efeitos de sentidos da dominação pelo monolinguismo da língua do poder, o inglês. Orlandi (2007, p.60) nos lembra que em relação a uma língua temos:

Se pensarmos em termos nacionais, de um país com suas diferentes línguas, mas pratica-se, com o apoio do conhecimento institucionalizado, uma língua, a língua nacional, aparatada pelo Estado para ser a língua oficial. Pode-se até mesmo fazer com que muitas línguas sejam faladas, sejam aprendidas, circulem. Mas o que significa falar essas face à língua nacional? Teriam estes falantes o estatuto de cidadãos, ou apenas “usuários”? Ser usuário de uma língua tem um estatuto totalmente diferente de ser falante de uma língua oficial, materna etc.

Trazemos essa relação de “cidadãos” de “usuários” e deslocamos para a relação pessoal e profissional entre os sujeitos-professores e a língua inglesa. Dito isso, compreendemos que o sujeito-professor é pego pelo imaginário de separação da língua

inglesa (profissional= suga mais, pessoal= fica um pouquinho de lado), conformando efeito de sentidos de ser “usuário” da referida língua.

O “Imagário língua inglesa efeito de *shifting*: língua profissional e pessoal do sujeito-professor” é sustentado no intradiscurso pela constituição de pontos de estabilização que o legitimam e ancoram pela repetição. Interpretamos que essa movência mobiliza o sujeito (empírico) e possibilita o sujeito-professor reconhecer-se, soltar-se das amarras do dizer, descobrir-se, referir-se à língua inglesa como algo que lhes constitui, como intrínseca, parte sua, como “alvo” a ser atingido (a língua do outro), a língua que se quer falar/dominar, Concomitantemente emerge a língua função, marcando uma dissociação da/na língua inglesa como: pessoal e profissional.

Nosso gesto de interpretação nos instiga prosseguir nesse complexo e infundável campo de estudos.

### **Referências bibliográficas**

GRIGOLETTO, Marisa. Língua, discurso e identidade: a língua inglesa no discurso da mídia e a construção identitária de brasileiros. *Filol. lingüíst. port.*, n. 9, p. 213-227, 2007.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

ORLANDI, E. Teorias da linguagem e discurso do multilinguismo. In. *Políticas Linguísticas no Brasil*. Orlandi (org.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. p. 53 a 62.

\_\_\_\_\_. *Terra à vista!* Discurso do confronto: velho e novo mundo. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008.

\_\_\_\_\_. *Discurso e Texto: Formulação e Circulação de Sentidos*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Análise do Discurso: princípios & procedimentos*. 6. ed. São Paulo: Pontes, 2012a.

\_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. 5. ed. São Paulo/Campinas: Cortez/Editora da Unicamp, 2012b.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. E. Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2009

\_\_\_\_\_. A Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. p. 61-161.

SCHERER, A. E.; MORALES, Galdys; LECLERQ, Hélène. Palavras de intervalo no decorrer da vida ou por uma política imaginária da identidade e da linguagem. In: CORACINI, M. J. (Org.) *Identidade e Discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 23-35.

SERRANI, S. M. *A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade*. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

STÜBE NETTO, A. D. *Tramas da subjetividade no espaço entre-línguas: narrativas de professores de língua portuguesa em contexto de imigração*. 2008. 243f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SURDI DA LUZ, Mary Neiva. *Linguística e ensino: discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa*. Tese (Doutorado em Letras). Programa de pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2010.

## O MAGO E A ACADEMIA: O DISCURSO SOBRE PAULO COELHO

Priscila Finger do Prado (UNICENTRO)

**RESUMO:** O presente trabalho pretende analisar o discurso sobre Paulo Coelho na Academia Brasileira de Letras. Tendo em vista seu lugar discursivo de autor de *best-sellers*, percebemos certo desconforto da crítica e da Academia para com o autor que, muitas vezes, vê sua obra figurar na estante de “Autoajuda”. Partimos da hipótese de que o discurso sobre Paulo Coelho apareça discursivamente de duas formas: a do silenciamento (da crítica) e a da aclamação (do público leitor). Nesse trabalho, contudo, analisaremos o discurso sobre o autor que aparece no site da Academia, tanto na sua apresentação, quanto no seu discurso de posse, analisando possíveis movimentos de sentidos que cercam esse discurso.

**Palavras-chave:** Paulo Coelho; ABL; Discurso sobre.

### Considerações iniciais

Em termos de cânone literário, sabemos que há critérios para que uma obra faça parte ou não do rol das obras aceitas no conjunto de uma Literatura. E esses critérios de escolha são menos do público leitor, em geral, do que de um número reduzido de leitores autorizados (a crítica), tanto que, muitas (pra não dizer a maioria) das obras classificadas como “*best sellers*” (ou as mais lidas), são duramente criticadas por esses leitores e não chegam a constituir o cânone nacional.

No cenário brasileiro, temos a presença (algo incômoda) da figura e da obra de Paulo Coelho sempre em um meio-termo entre o literário e a chamada “literatura de autoajuda”. Apesar de ser o autor brasileiro mais lido de todos os tempos fora do Brasil<sup>50</sup>, e um dos três mais lidos no Brasil<sup>51</sup>, há uma clara rejeição de sua obra por parte da crítica e da academia (em sentido lato, de estudo universitário). Contudo, não é essa disparidade entre o que se estuda nas universidades e o que o público lê que causa estranhamento, mas o fato de esse mesmo autor “rejeitado pela crítica” fazer parte de uma das instituições mais sólidas do país em relação ao lugar autorizado para as Letras: a Academia Brasileira de Letras.

Tendo isso em vista, nosso objetivo, com este trabalho, é o de analisar o discurso sobre Paulo Coelho, partindo-se da dedução de que há uma oposição de sentidos que se

---

<sup>50</sup> De acordo com pesquisa Forbes. Disponível em: <http://forbesbrasil.br.msn.com/listas/39-celebridades-mais-influentes-do-brasil?page=3>

<sup>51</sup> De acordo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, do Instituto Nacional do Livro. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=48>

entrecruzam na formação desse discurso, e que essa constituição não se dá de maneira gratuita, uma vez que os discursos que se opõem denunciam formações discursivas diferentes dos sujeitos enunciadorees. Esses discursos que se entrecruzam seriam o do silêncio que julga e o do clamor que engrandece, os quais relativos a sujeitos em posições discursivas bastante diversas. Grosso modo, teríamos a universidade e a academia de um lado, e o público leitor (brasileiro e estrangeiro) de outro. Em meio a essa contraposição discursiva, gostaríamos de analisar como o próprio sujeito Paulo Coelho organiza seu discurso do lugar de membro da Academia Brasileira de Letras, fundando seu lugar discursivo entre os discursos do clamor do *best-seller* e do silêncio (desconfortável) acadêmico.

Para isso, fazemos uso do suporte teórico da Análise de discurso de linha francesa, tomando conceitos e reflexões de Michel Pêcheux, Eni Orlandi, Bethania Mariani e Maria Cleci Venturini.

### **O discurso e as formações discursivas**

Primeiramente, é importante destacar que nosso objeto de análise é o discurso, tomado da perspectiva teórica de Pêcheux (1997, p. 92), segundo o qual “todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes”, de modo que nem sempre a escolha por uma posição no discurso é realmente uma Escolha, já que o sujeito é interpelado pela ideologia e acaba por se inscrever em determinadas formações discursivas, mesmo que inconscientemente.

Daí que, para o autor, se há alguma contradição na formação de um discurso sobre alguém ou algo, isto se dá porque há também algum tipo de contradição nas relações sociais e ideológicas de base desse discurso. Para Pêcheux (1997, p. 93),

[...] as contradições ideológicas que se desenvolvem através da unidade da língua são constituídas pelas relações contraditórias que mantêm, necessariamente, entre si os ‘processos discursivos’, na medida em que se inscrevem em relações ideológicas de classes.

Com isso, Pêcheux propõe, em verdade, uma teoria materialista do discurso, que busque encontrar lugares do discurso, do pré-construído, que estejam presentes no

momento que o sujeito “se apropria da linguagem”. Para ele, a questão do “pré-construído” seria “um dos pontos fundamentais da articulação da teoria dos discursos com a Linguística” (PÊCHEUX, 1988, p.99).

As ideologias deveriam ser tomadas, conforme Pêcheux, não como ideias, mas como formas materiais que não têm origem nos sujeitos, mas que constituem os indivíduos em sujeito (PÊCHEUX, 1988, p. 129).

Para fins de análise, Pêcheux destaca que duas teses devem ser levadas em conta: a primeira é a que “as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (PÊCHEUX, 1988, p. 160). Esse movimento de sentidos, que ele denomina “formação discursiva”, seria conceituado como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*” (PÊCHEUX, 1988, p. 160). A relação entre sujeito, ideologia e discurso seria, pois, nas palavras de Pêcheux, esta: “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 1988, p.161).

A segunda tese é a de que “Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao todo complexo dominante [interdiscurso] das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas definido mais acima” (PÊCHEUX, 1988, p. 163). A propósito de nossa análise, entendemos que é nesse eixo de sentidos, o do interdiscurso, que se encontraria o *discurso sobre* Paulo Coelho.

Nessa perspectiva, o discurso de não-aceitação do lugar literário de Paulo Coelho, por exemplo, seria o índice de uma ideologia que vê a prática literária como elitizada, prática de poucos, dirigida a um público seletivo. Por esse viés, o próprio entendimento e aceitação por parte do grande público representariam uma “falta” da obra e/ou do autor em relação a aspectos eruditos e literários.

Partindo de um preceito antigo sobre as funções da literatura, que seriam as de instruir e deleitar (princípio horaciano), podemos dizer que, da perspectiva dessa formação discursiva, a Grande literatura abarcaria as duas funções, ao passo que a literatura mais vendida (o que, nas estantes das livrarias, acha-se com a denominação



genérica de “Ficção”, a fim de não gerar problemas com a categoria de romance, mais estabilizada hoje no cânone) preencheria principalmente o papel de entretenimento. Assim, a aclamação dos leitores de Coelho estaria ligada a outra formação discursiva, a da literatura como gosto e recreação. Literatura como trabalho e literatura como entretenimento seriam ideias nucleares para as formações discursivas que rodeiam a pessoa e a obra de Paulo Coelho.

Para que se possa investigar como se dá determinado discurso e como ele se inscreve em dada formação discursiva, é necessário destacar o modo de funcionamento da linguagem “sem esquecer que esse funcionamento não é integralmente linguístico, uma vez que dele fazem parte as condições de produção, que representam o mecanismo de situar os protagonistas e o objeto de discurso” (ORLANDI, 2009, p. 117).

As formações discursivas apontadas, e que buscaremos comprovar, via análise linguística, são apresentadas na forma de discursos e silêncios, cujo “pano de fundo” seria, pois, formações ideológicas distintas.

O que se deduz, a partir de leituras primeiras, é que a crítica a Paulo Coelho, o discurso sobre Paulo Coelho aparece textualizado em artigos críticos sobre obras lançadas e artigos mais informais da internet, mas não vemos grandes posicionamentos por parte da academia (*lato sensu*). Em verdade, tem-se a impressão de que os representantes das universidades e da própria ABL não se sentem muito à vontade com a presença de Coelho entre eles, mas, como não seria ético criticar um colega, eles colocam seus discursos na ordem do silêncio.

Sabendo-se que, conforme aponta Orlandi (2002, p.21), a linguagem pode servir tanto para comunicar quanto para não comunicar, temos que também o silêncio seria produtor de sentidos. O silêncio dos críticos brasileiros em seus manuais e em suas histórias literárias, portanto, seria um fato de linguagem que denunciaria uma formação discursiva também.

O discurso sobre Paulo Coelho estaria, pois, numa posição de interdiscurso, preso a determinadas formações discursivas. Falar sobre Paulo Coelho é se inscrever em pelo menos duas formações discursivas diferentes, as quais, por sua vez, apresentam aspectos determinantes para a leitura das formações ideológicas que as mantêm. Superficialmente, é possível questionarmo-nos: por que não convém à determinada formação discursiva ter o discurso sobre Paulo Coelho como parte? Que forças são

essas que opõem o gosto popular às escolhas eruditas?

O presente trabalho justifica-se por buscar uma diferente perspectiva de análise do discurso sobre um autor literário de grande destaque no cenário mundial, mas que ainda pouco tem adentrado o meio acadêmicos como objeto de estudo. Entendemos que, como docentes e pesquisadores da área de Letras, mais especificamente da área de Análise de Discurso, nenhum discurso deve ficar fora do ambiente acadêmico, se ele está presente na vida de nossos alunos ou dos futuros alunos de nossos discentes. Tudo o que integra o nosso meio de leitura deve nos interessar...

### **Uma análise do discurso sobre Paulo Coelho: o mago e a academia**

Primeiramente algumas datas. 1987 a data da primeira publicação de Paulo Coelho que obteve maior reconhecimento do público, *O diário de um mago – o peregrino*. 2000, data em que o autor é condecorado Chevalier de l’Ordre National de la Legion d’Honneur. 2002, a data de sua posse na Academia Brasileira de Letras, ocupando a cadeira nº 21, na sucessão de Roberto Campos. E aqui já podemos verificar um movimento de sentidos para os acontecimentos discursivos da aceitação do público brasileiro, da aceitação institucional francesa (como resultado da aceitação do público leitor francês) e da aceitação institucional brasileira. Primeiro, temos o público leitor, anos depois (principalmente anos depois da publicação de *O alquimista*, livro que conquistou o público mundial e que presente na lista dos mais lidos de todos os tempos<sup>52</sup>), uma instituição francesa de renome (pra ficar só com um dos prêmios recebidos por Coelho) e só depois o reconhecimento institucional brasileiro. E não seria possível pensar que o motivo para esse reconhecimento nacional fosse o atestado do sucesso internacional do autor, que resultaria como certa “pressão” para os representantes da academia daqui? Só a leitura das datas nos permitiria tranquilamente essa leitura...

Segundo, a apresentação no site da Academia Brasileira de Letras. Percebemos certo cuidado com as palavras ao descrever a atividade literária do autor, mas, ao mesmo tempo, um aspecto publicitário de sua imagem. Suas obras são tratadas como “livros”: “[...] seu primeiro livro, *Arquivos do inferno*”; “[...] o livro *O manual prático*

---

<sup>52</sup> 10 livros mais lidos do mundo. Disponível em: <http://bibliotecadesaopaulo.org.br/2013/04/30/10-livros-mais-lidos-no-mundo/>

do vampirismo”, “[...] escreveu *O diário de um mago – o peregrino*”, “[...] publicou *O Alquimista*, que se transformaria no livro brasileiro mais vendido de todos os tempos”, “[...] Outros títulos se sucederam”. O cuidado, aqui, está em não definir gêneros, não se fala em seus textos como “romances” ou “novelas”, mas como “livros”. E mesmo quando cita *O alquimista*, sua obra mais conhecida, o texto menciona a obra como “um dos mais importantes fenômenos literários do século XX”, mas não lhe atribui classificação genérica literária.

Quanto ao “aspecto publicitário” de sua biografia, notamos que, além do campo de atuação, os livros publicados e os prêmios recebidos, são acrescentadas informações que colocam sua obra dentro da perspectiva do polêmico: “autor de um trabalho polêmico, tem críticos apaixonados – a favor em contra”; mas também da do elogio, elencando celebridades que elogiaram sua obra: Umberto Eco, Kenzaburo Oe (Nobel de Literatura), Shimon Peres (Nobel da Paz), Julia Roberts (atriz hollywoodiana) e Madonna (cantora americana).

Nesse quesito, percebemos uma necessidade de elencar casos de aceitação da crítica e da academia, se não, porque destacar o fato de sua obra (aqui tratada, pela primeira vez, como romance) ter sido recomendada pelo currículo de leitura da The Graduate School of Business of the University of Chicago? Por que destacar que *O alquimista* serviu de inspiração para vários projetos, inclusive um musical no Japão? Por que mencionar o fato de que sua obra foi adotada em escolas da França, Itália, Brasil e Estados Unidos? Será porque ele precisa explicar, justificar sua presença ali, apesar da “silenciosa negação” dos colegas e da crítica para o caráter “literário” de sua obra, apesar de seu sucesso?

Na sequência de sua biografia, é-nos apresentada uma visão humana do autor, com destaque para seu pertencimento ao Board do Instituto Shimon Peres para a Paz, bem como ao Conselho especial da UNESCO. Também é destacado o fato de o autor manter uma instituição de caridade. Ao meio desses dados, a informação de que o autor entrou para o livro dos records, o *Guinness Book*. Que imagem se quer dar desse autor, afinal? Um autor reconhecido com uma causa humana?

Depois disso, é nos mostrada sua bibliografia e seus principais prêmios e condecorações, para, então, ser-nos apresentado seu discurso de posse. Até aqui, teríamos um discurso sobre Paulo Coelho da Academia Brasileira de Letras

(possivelmente com dados fornecidos pelo próprio autor ou por sua assessoria de imprensa), mas seu discurso de posse nos mostraria um discurso sobre Paulo Coelho dado por ele mesmo, apresentando-se como acadêmico, justificando seu lugar na instituição. Passemos à sua análise.

O discurso de posse de Paulo Coelho na ABL, assim como suas obras, apresenta um tom filosófico e espiritual. Sua primeira citação é de São Paulo: “a glória do mundo é transitória”. É uma forma de justificativa ao acontecimento histórico e linguístico ali enunciado, a posse na Academia Brasileira de Letras. Coelho complementa dizendo que, apesar dessa constatação, o ser humano busca o reconhecimento. E candidatar-se a uma vaga na ABL é uma forma dessa busca por parte dele. Mesmo sabendo que qualquer “glória do mundo” seja mortal como o homem, ele acaba buscando a imortalidade, como memória. E, para se inserir nesse meio, nada melhor do que comprovar que o conhece, que o domina, no caso, que conhece o cânone, por isso está apto para fazer parte dele.

Elencar a ideia de glória, de agradecimento e de modéstia (a glória do mundo é finita) é um argumento presente no interdiscurso “Posse na ABL”. Para traçar um paralelo, citemos três exemplos, o de Ana Maria Machado, o de Moacyr Scliar e o de Nélida Piñon.

A primeira, ao assumir sua cadeira na instituição, inicia seu discurso com uma citação: “A vida e a todos eu devo//por esta hora encantada.// não tenho como pagar// tamanha glória alcançada.” E na sequência, busca em sua memória, possíveis relações entre sua vida e o momento de glória ora vivido, como forma de justificar sua presença ali. A memória costuma ter grande espaço nesse Interdiscurso. Exaltar o momento, agradecer, lembrar, justificar.

O segundo acadêmico também registra o argumento da modéstia frente à glória do momento: “De repente nos damos conta de que aqui fomos precedidos por grandes escritores, figuras verdadeiramente lendárias em nossa vida e em nossa formação. Como disse Isaac Newton, nossa visão então se alarga, porque, mesmo diminutos, estamos sobre os ombros de gigantes.”. Os recém-chegados se colocam como aqueles que se ancoram na tradição, que a admiram e, por isso, podem estar ali. Daí também o grande número de citações e a ação comum de elencar e comentar os feitos dos que os antecederam frente às cadeiras designadas.

A terceira acadêmica não inicia pelo movimento de citar a glória do momento, mas finaliza seu discurso enunciando-a: “A esta Casa cheguei não tangida pelas glórias, que jamais consolam quando tanto nos falta ainda por fazer. Vim em busca, sim, do convívio enriquecedor, do ensejo único de privar com a preciosa memória que emana desta histórica instituição.”. Piñon não requer a glória para si, mas ao se colocar como membro da “histórica instituição”, com ensejo de privar com a “preciosa memória” já não estaria se colocando como “tangida pelas glórias”?

A citação desses fragmentos discursivos nos serve aqui para explicitar um movimento que é comum nos discursos de posse na ABL, e que aqui tratamos como um Interdiscurso, como sentidos que se deslocam, sentidos que pairam sobre os novos acadêmicos. E nada mais justo que apropriar-se de alguns desses sentidos para tomar parte na glória de pertencer à Academia, justificando sua presença ali.

Outra prova que evidenciaria o domínio do meio pelo novo acadêmico seria apresentar uma ideia própria, uma mensagem literária e/ou humana, que marque sua competência. Esse movimento discursivo comumente é dado pela memória do autor, por ações e/ou leituras que permitam identificar justificativas por o seu “estar ali”. É o que Coelho vai apresentar em seu discurso de posse: o conhecimento do meio, a partir de citações de outros escritores conhecidos e/ou acadêmicos; e o seu lugar literário, no caso, a partir da postura que apresenta em suas obras, com enredos e mensagens que tendem à valorização do homem em seu caminho para a busca da realização pessoal e espiritual.

Coelho, ainda sobre o tema da glória do mundo como coisa almejada, mas passageira, cita Vinícius de Moraes, Gertrud Stein, Josué Montello, e apresenta como justificativa para almejar a glória transitória e, no seu caso, a cadeira de “imortal”, a “busca do sentido da vida”, tema que desenvolverá na sequência, com argumentos sobre o amor e a espiritualidade, os quais são recorrentes em sua obra.

Na sequência, o autor inicia uma relação entre os ocupantes da Cadeira 21 que o antecederam e sua própria percepção da busca do sentido da vida (e da glória). Para ele, é o amor que une a obra dos ocupantes da dita vaga na ABL: “Todos buscaram um sentido para suas vidas, mas, enquanto o procuravam, souberam transformar seus passos em manifestações de amor ao próximo. E aí o amor é entendido como algo mais amplo do que o simples ato de gostar”.

Em sua dissertação sobre os tipos de amor, Coelho cita sua experiência ao percorrer o Caminho de Santiago, relacionando-a com a expressão “combater o bom combate”, de São Paulo, a qual é diversas vezes citada em seus livros. Ou seja, o que se observa aqui é que o autor busca relacionar os elementos referentes à Academia à sua própria experiência e obra, como forma de se mostrar parte desse novo lugar. Nesse ponto de seu discurso, cita fragmentos de sua obra, sem que haja menção a essa citação, como a citação a seguir, do livro *Na margem do rio Piedra eu sentei e chorei*:

O primeiro sintoma de que estamos matando nossos sonhos é a falta de tempo. As pessoas mais ocupadas que conheci na minha vida sempre têm tempo pra tudo e para todos. As que nada fazem estão sempre cansadas, não dão conta do pouco trabalho que precisam realizar, e se queixam constantemente que o dia é curto demais. Na verdade, elas têm medo de saber onde vai dar a misteriosa estrada que passa pela sua aldeia.

O discurso é sobre amor, sobre combater “o bom combate”, sobre sonhos, sobre escolhas e renúncias. Ao terminar esse discurso de citações de sua própria autoria, começa novamente a elencar relações entre o tema apresentado e seus antecessores na Cadeira 21, como Dias Gomes, Roberto Campos, José do Patrocínio, Mario de Alencar, Olegário Mariano, Álvaro Moreyra e Adonias Filho.

Então, o que se sucede é a história de sua candidatura à vaga de Roberto Campos, a qual, segundo Coelho, iniciara mais concretamente em 1997. A forma como o autor conduz essa pequena narrativa acompanha o estilo do autor em suas obras, em relação à temática do sonho e do momento de torná-lo realidade. O autor fala do momento em que recebeu a notícia da morte do acadêmico que o antecederia frente à Cadeira 21, Roberto Campos, e da escolha em candidatar-se ou não para a vaga:

Nos momentos em que precisamos tomar uma decisão muito importante, é melhor confiar no impulso, na paixão, porque a razão geralmente procura nos afastar do sonho – justificando que ainda não é chegada a hora. A razão tem medo da derrota. Mas a intuição gosta da vida, e dos desafios da vida. Eu também gosto, de modo que resolvi me candidatar, e confiei em meus amigos da Academia.

A vaga de imortal aparece como um sonho e, frente à possibilidade de alcançá-lo, o autor não retrocede, o que corrobora a ideologia que aparece em suas obras, de contrapor razão e emoção, vontade de vencer e medo de perder, sonhar e desacreditar. A partir da memória, Coelho retoma um episódio da infância, no qual teve seu primeiro

contato com a Academia. O autor destaca a grande impressão que teve do lugar, 40 anos antes, mas também ressalta que este sonho não teria sido possível nos anos 90 e, apesar de não explicar o porquê, emerge em seu discurso o seu lugar contraditório naquela instituição. Por que seria esse sonho uma heresia nos anos 90? O que, em sua obra, apesar do sucesso com os leitores, não agradaria os membros da Academia? E por que, nos anos 2000, depois de sua condecoração como cavaleiro da Ordem Nacional da Legião de Honra da França, isso se tornou possível? Estas respostas não aparecem em seu discurso, mas não poderíamos inferir que o reconhecimento internacional funcionou como uma espécie de “pressão” para que o reconhecimento nacional (e institucional) se desse?

Paulo Coelho destaca também a figura de Jorge Amado, um autor que teria sido também muito mais amado pelos leitores (no âmbito nacional e internacional) do que pela crítica (ao menos em vida). Coelho aponta que aprendeu com o autor, para ele, o maior escritor brasileiro do século XX, que “as utopias são possíveis”.

Na sequência, temos outro movimento discursivo, o de citar autores que não ganharam a consagração da imortalidade, como José Mauro Vasconcellos e Júlio César de Mello e Souza (Malba Tahan). Este teria influenciado o autor desde sua infância, cujas histórias “estariam na gestação” de seu livro mais conhecido, *O Alquimista*. Coelho apresenta, então, uma história fabular (como as que recorrentemente aparecem em seus escritos) do autor antes mencionado, Malba Tahan, sobre um homem e um sonho, e sobre o reconhecimento do mundo pelos homens, que nem sempre acontece com o que se espera culturalmente, ou seja, um homem (ele?) pode escrever coisas que comumente não são admiradas e, mesmo assim, ser reconhecido...

O final de seu discurso retoma o movimento inicial, sobre a citação de São Paulo sobre a relação entre a glória deste mundo e sua transitoriedade. Para ele, mais do que a glória do mundo, deve-se seguir sua “lenda pessoal”, fazer as escolhas certas, acreditar em utopias e lutar por elas. Antes de finalizar, apresenta uma lenda japonesa que enfatiza o sentido da utopia e da glória como coisas distintas que, às vezes, podem se encontrar. O fim de seu discurso é uma retomada tanto de pontos abordados anteriormente quanto por ideias apresentadas em sua obra: “Que seja assim com todos nós: às vezes os livros invisíveis, nascidos da generosidade para com o próximo, são tão

importantes quanto aqueles que levam escritores a ocupar uma vaga na Academia Brasileira de Letras. Obrigado.”

Com essa finalização, procura demonstrar, ao mesmo tempo, a dimensão de sonho que o momento ali presente significa para ele e a insignificância do título diante de ações tomadas com o intuito de ajudar os outros, de demonstrar o amor pelo próximo, ou seja, o autor marca um entrecruzamento de sentidos de discursos diferentes, o acadêmico (da glória) e o utópico, demonstrando que os argumentos que mantém em sua obra (do discurso utópico), apesar de nem sempre compreendidos e/ou valorizados, seriam, em verdade, tão importantes quanto (ou mais do que?) os argumentos do Erudito, do Acadêmico, o que, por si, justificaria sua presença *ali* como membro da ABL.

### **Considerações finais**

Pudemos notar que ao menos duas formações discursivas fomentam seu discurso de posse: a de exaltação da Academia, lugar que admira e do qual passa a fazer parte a partir daquele acontecimento discursivo; e a da busca do sonho, da realização pessoal, da crença em algo, que muitas vezes não coincide com a glória, mas cujo próprio trajeto seria um objetivo.

Na formação discursiva de exaltação da Academia, entraria a valorização da cultura erudita, do fazer literário. Contudo, pudemos perceber que, mesmo quando apontava argumentos para essa FD, Coelho a imbuía de argumentos próprios de sua Formação Discursiva. Ao elencar os autores que o antecederam à cadeira 21, por exemplo, o autor faz o movimento discursivo de juntá-los sob a lógica do amor, sendo que denomina a cadeira como “da Utopia”, buscando traços do utópico no fazer pessoal e literário de cada autor mencionado, inclusive de si mesmo, quanto ao sonho (agora realizado) de pertencer à ABL.

Na formação discursiva da busca do sonho, o autor marca a sua presença na ABL, seu diferencial. A citação que dá início e fim ao seu discurso não é de um grande autor literário (especificamente), mas de um santo, o que aponta a espiritualidade como traço de seu discurso, de seu lugar. O escritor se coloca no lugar de alguém que não se encaixa plenamente no universo acadêmico, que não é por todos admirado, mas que



merece seu lugar ali, talvez, pela semente de utopia e espiritualidade que pode plantar em meio a esse ambiente menos afetivo da academia.

Assim, o escritor assume a dicotomia de sentidos que permeia seu lugar acadêmico, sua posição “polêmica”, mas deseja fazer parte daquele lugar e, por isso, mescla à sua a formação discursiva acadêmica, propondo uma troca que, a seu ver, pode ser produtiva para ambos os lados (o do mago e o da Academia).

### Referências bibliográficas

BIOGRAFIA DE PAULO COELHO. Disponível em: <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=322&sid=233>. Acesso em: 20/08/2014.

DISCURSO DE POSSE DE ANA MARIA MACHADO. Disponível em: <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=135&sid=92>. Acesso em: 20/08/2014.

DISCURSO DE POSSE DE MOACYR SCLIAR. Disponível em: <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=5237&sid=298>. Acesso em: 20/08/2014.

DISCURSO DE POSSE DE NÉLIDA PIÑON. Disponível em: <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=13474&sid=290>. Acesso em: 20/08/2014.

DISCURSO DE POSSE DE PAULO COELHO. Disponível em: <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=320&sid=233>. Acesso em: 20/08/2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

\_\_\_\_\_. “Funcionamento e discurso”. In. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas/SP: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Orlandi [et al.]. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1997.

## **Simpósio 15**

### **ESTUDOS DE HISTÓRIA DA LITERATURA**

Mauro Nicola Póvoas – FURG

Fabiane Verardi Burlamaque (UPF)

O simpósio pretende trabalhar com aspectos que girem em torno da história da literatura. assim, é incentivada a inscrição de comunicações que abarquem um ou mais dos seguintes itens: 1) reflexão sobre tópicos da teoria da história da literatura, tais como série literária, diacronia, sincronia, influência, tradição, cânone, margem, evolucionismo, construtivismo, narratividade, períodos literários, sistema literário, relações entre ficção e história, literatura feminina, fontes primárias, Estética da Recepção etc.; 2) estudo que traga nova luz a obras representativas das literaturas brasileira, hispano-americana ou ocidental, nos diferentes gêneros; 3) resgate de autor, livro ou periódico que esteja fora do cânone de uma respectiva série literária; 4) análise de uma história da literatura específica, ou de obras congêneres, tais como manuais, coletâneas, antologias.

## A LÍRICA DE HEITOR SALDANHA

Volmar Pereira Camargo Junior- (FURG)<sup>53</sup>

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo um estudo teórico-analítico da obra do poeta gaúcho Heitor Saldanha. Nascido na cidade de Cruz Alta, Heitor Saldanha consagrou-se pela participação em movimentos de destaque no cenário literário do século passado, tanto no Rio Grande do Sul, quanto no centro do país. O poeta fez parte do *Grupo Quixote*, uma associação de poetas sul-rio-grandenses com tendências inovadoras, e do Movimento vanguardista *Violão de rua*, um grupo artífice da poesia engajada. Dessa forma, o olhar sobre sua produção visa não apenas resgatar uma produção qualitativa fortemente marcada por conteúdos da ordem político-social, mas ainda carente de estudos mais alentados, como busca, também, ampliar o campo de estudo sobre as manifestações literárias sul-rio-grandenses.

**Palavras-chave:** Heitor Saldanha; Lírica; Literatura sul-rio-grandense.

Heitor Saldanha nasceu em 1910, na cidade de Cruz Alta, Rio Grande do Sul. O início declarado de sua carreira literária deu-se quando aderiu ao grupo de poetas porto-alegrenses que deu origem à revista *Quixote*, em 1946. Esses jovens eram, além de Saldanha, Raymundo Faoro, Paulo Hecker Filho, João Francisco Ferreira, Sílvio Duncan, Fernando Jorge Schneider, Wilson Chagas, Vicente Moliterno e Acélio Daut. Tratava-se de um grupo rebelde em seus princípios, ansioso por mudanças no cenário literário sul-rio-grandense.

A disposição do grupo *Quixote* é de enfrentar os quadros intelectuais dominantes no Rio Grande do Sul e assumir uma posição revolucionária no plano cultural. Com esse objetivo, publica revistas, livros, folhas de poesia; organiza eventos culturais, como recital de poesia, exposição de poemas ilustrados, excursão cultural e um festival de poesia. Desta forma, torna-se uma presença ativa na cena literária de Porto Alegre, no período de 1947 a 1961 (BIASOLI, 1994, p. 13).

Esse período foi fecundo para Saldanha. Em 1951 publicou aquele que ele próprio considera seu primeiro livro de poesia: *A outra viagem*. Em 1953, Saldanha publica a novela *Terreiro do João-sem-lei*. No ano seguinte, outra novela *Apenas o verde silêncio*, escrita coletivamente com Sílvio Duncan, Jorge Cezar Moreira e Joaquim Azevedo, inscritos num concurso sob o pseudônimo único de Antônio Damião.

---

<sup>53</sup> Aluno do mestrado em História da Literatura do programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, RS, bolsista da CAPES.

Em 1958 o poeta muda-se com a esposa Laura para o Rio de Janeiro, onde principia uma relação com os intelectuais, os poetas e os boêmios daquela cidade.

Na década seguinte, já vivendo no Rio, vários poemas de Heitor – alguns inéditos em livro – foram traduzidos para o espanhol pelo poeta argentino Atílio Jorge Castelpoggi, publicados em Buenos Aires no folheto *Muestra*, em 1963. Em 1962, alguns de seus escritos integram o segundo volume da série *Violão de rua*, organizado pelo poeta, intelectual e ativista político Moacyr Félix. Assim, Heitor Saldanha aparece ao lado de poetas já consagrados e outros que ainda se tornariam conhecidos: Affonso Romano de Sant'Anna, Felix de Athayde, Ferreira Gullar, Geir Campos, José Carlos Capinam, entre outros. Tal como os demais, os três poemas de Saldanha nessa antologia são dotados de um forte apelo político-social. Sua escrita, entretanto, remonta a vivências passadas mais de dez anos antes.

No início da década de 1950, Heitor Saldanha travou contato com os trabalhadores e com a dura rotina de trabalho das minas de carvão da região de São Jerônimo, cidade próxima à capital gaúcha. Essa experiência transformadora rendeu-lhe os três textos selecionados por Moacyr Félix para *Violão de rua*. Estes poemas, junto de outros dezoito, formam o livro “Galerias escuras”, que viria a ser publicado na íntegra somente no final da década seguinte, mais o livro “A Nuvem e a esfera”, num único volume, *Nuvem e subsolo*, de 1969. Neste mesmo ano de 1969, o crítico Manoel Sarmiento Barata seleciona dois poemas de Saldanha para a antologia *Canto Melhor*.

Em 1974 vem a público seu livro definitivo, *A hora evarista*. Este volume contém todos os livros anteriores, além de trazer a série inédita que dá nome à obra. Este livro foi o último publicado por Saldanha. Posteriormente, poemas seus foram incluídos e comentados na *Antologia da literatura rio-grandense contemporânea*, em 1978, organizada pelo crítico e professor Antonio Hohlfeldt. Ainda mais tarde, já no início dos anos 1990, acontece a versão integral de *A hora evarista* para o espanhol, pelo tradutor uruguaio Héctor Báez. Para além destas, Saldanha publica esparsamente em jornais gaúchos, como no “Caderno de Sábado” do *Correio do Povo*, e no *Folha da tarde*, ambos de Porto Alegre.

Já bastante doente desde os anos 1970, Saldanha pouco participou da movimentação em que antigos e novos membros fizeram para a revitalização do grupo Quixote (BIASOLI, 1994, p. 24). No ano de 1984, sob a direção do escritor e professor

Luiz Antônio de Assis Brasil, o Instituto Estadual do Livro realiza o segundo volume dos cadernos *Autores gaúchos*, dedicado à vida e à obra de Heitor Saldanha. Nessa brevíssima biografia é dito que Saldanha teria deixado pelo menos quatro livros inéditos: *Tribino*, uma rapsódia; *Canção para ninar gigante*, *Golgonda e outros motivos*, de poesia; e *Fundo de mina*, uma novela. Heitor Saldanha falece em 1986, em Porto Alegre.

Ainda permanecendo no entorno, de todo esse levantamento biográfico e bibliográfico de Heitor Saldanha, pode-se depreender coisas mínimas. Nada disso, todavia, nos autoriza a dizer que Heitor Saldanha é um lírico.

Se por lírica estamos tratando de gênero lírico, a tradição nos diz que *gênero* é o conceito geral que engloba todas as propriedades comuns que caracterizam um dado grupo ou classe de seres ou de objetos, e dessa forma, conjunto de seres ou objetos que possuem a mesma origem ou que se acham ligados pela similitude de uma ou mais particularidades. Para a biologia, ciência dada aos nomes, gênero é a categoria taxonômica que agrupa espécies relacionadas filogeneticamente, distinguíveis das outras por diferenças marcantes, e que é a principal subdivisão das famílias. Nas artes, é cada uma das categorias em que são classificadas as obras artísticas, segundo o estilo e a técnica usada. Enfim, e para aquilo que ora nos toca, em teoria literária, gênero é cada uma das divisões que englobam obras literárias de características similares – questão essa que vem tripartida desde Aristóteles: o dramático, o épico e o lírico.

O gênero lírico era, na Antiguidade, a composição poética para ser acompanhada à lira, como as odes. Por extensão de sentido, é o tipo de composição escrita própria para ser cantada ou musicada. Muito possivelmente seja por isso que, aquilo que entre nós se chama letra de música, no mundo anglófono chama-se *lyrics*. Mais além, constitui também um gênero, e é aqui que devemos nos ater, um gênero poético *ou* musical consagrado à expressão de sentimentos e pensamentos íntimos. Quando textualizada, costumam-se atribuir, tradicionalmente, algumas propriedades a essa expressão: a) a interiorização do mundo circundante pelo sujeito poético (egocentrismo); b) o subjetivismo da técnica da escritura; c) o princípio da motivação poética (REIS, 2003, p. 314). Percebe-se que a tradição tende a explicar a criação poética em estruturas tripartites.

Enquanto os princípios de interiorização e de subjetividade podem ser os mais

questionáveis, ou, ao menos, os que demandariam maiores fôlego e espaço para serem problematizados, o princípio da motivação é o mais cabível para a proposta deste artigo.

Para Carlos Reis, a motivação poética deve ser interpretada como “processo de evocação de sentidos” pois tende a “transcender os constrangimentos que usualmente limitam a linguagem corrente” (REIS, 2003, p. 323). A questão do procedimento que leva a linguagem lírica ao descompromisso com a lógica, própria do discurso da prosa, dá-se preferencialmente através da similaridade e da redundância.

A lírica, como dito acima, é associada etimologicamente à música. Essa “vocalização rítmico-melódica” da lírica garante ao texto certas qualidades técnico-construtivas, destacadamente a prosódia, que potencializam seu caráter expressivo através da declamatória. Por outro lado, uma importante corrente da lírica pós-romântica distanciou-se diametralmente da tradição lógico-discursiva, associada a essa herança musical. Entretanto, discursiva ou anti-discursiva, a lírica ocidental atende à característica fundamental da poesia: a *poiesis*, o trabalho sobre a língua. Fundamentalmente, o que a define talvez como o traço universal é a orientação para a redundância:

*A redundância, tanto no plano fônico, como no plano semântico, constitui precisamente um fator determinante para a concretização da motivação poética, buscando um efeito final de coerência, ao nível micro-compositivo e também de um ponto de vista macro-compositivo (REIS, 2003, p. 325. grifos do autor).*

Assim, o que torna motivadora a dicção lírica são as repetições cíclicas, sejam elas formais (metros, rimas, fonemas, as disposições espaciais) ou semânticas (os tropos, as comparações, as associações, mesmo as mais aleatórias ou indecidíveis).

Demonstremos o princípio da motivação num poema de Heitor Saldanha. Escolhemos “A morte do tocador de carro”, presente em todos os seus livros: *A outra viagem* (1951, p. 58-59), *Nuvem e subsolo* (1969, p. 97), *A hora evarista* (1974, p. 142). Esse mesmo poema também se encontra nas coletâneas *Violão de rua II* (1962, p. 58-59) e *Canto melhor* (1969, p.129-130). Também está na tradução *La hora evarista* (1991, p. 169-170), com o título (talvez equivocado) “La muerte del maquinista”.

#### A MORTE DO TOCADOR DE CARRO

O grito estancou o silêncio  
 Mas  
     quê!  
 As comportas são roxas  
 5 quando nos sangram as unhas.  
 Escuta,  
 escuta que ainda se ouve  
 vir de longe o carro dele  
 rolando como um trovão  
 10 lá bem no fundo da mina.  
 Também,  
     o carvão escuro,  
 também galeria escura,  
     vida escura,  
 15                               tudo escuro,  
 como é que um homem há-de?  
 Como é que um homem não há-de  
 morrer esmagado ao carro  
 companheiro há tantos anos?  
 20 Escuta,  
     escuta que ainda se ouve  
 o subir do carro dele  
 rolando como um trovão  
 pela galeria escura.  
 25 Rolando como um trovão.  
 O tempo está carregado.  
 Façam luz nas galerias,  
 façam luz que eu vou chamar:  
 te levanta, Severiano!  
 30 Severiano!  
     Vamos rachar as comportas,  
 tu com teu grito de dor,  
 eu só tenho a dor do verso,  
 mas são armas parecidas.

(SALDANHA, 1974, p. 142).

Esse é possivelmente o mais emblemático poema de Heitor Saldanha. É fora de dúvida que o próprio autor considerava-o um de seus poemas centrais<sup>54</sup>: sua aparição, em 1951, quase ao final de *A outra viagem*, prenunciava o temário e o mesmo o título da série inédita, “Galerias escuras”, como se vê nos versos 13 e 24. Nas coletâneas

<sup>54</sup> Em entrevista a Timóteo Lopes, Heitor Saldanha declara “Se tivesse de recomendar a leitura de uma poesia minha, eu procuraria antes saber as preferências da pessoa. Poderia recomendar qualquer uma das Elegias, como também **A Morte do tocador de carro**” (*Opinião Jovem*. Porto Alegre, 30 nov. 1977, p. 3).

seguintes, de 1969 e 1974, este poema passa a fazer parte desta série, cujo eixo temático é justamente o trabalho dos carvoeiros. Logo, é uma hipótese dizer que, desde o primeiro livro, Heitor Saldanha tinha um programa poético.

É de notar sua dispersão na página, em sua edição definitiva, de 1974. Comparando com as outras versões, somente a de 1951 é alinhada totalmente à esquerda. Essa espacialização, bastante frequente em *A hora evarista*, é às vezes bem mais radical. Seria coerente cogitar uma possível influência concretista, considerando o contato travado por Saldanha em sua passagem pelo Rio de Janeiro, entre 1958 e 1970, época que corresponde precisamente ao final da fase heroica das revistas *Noígrandes* e *Invenção*.

Todavia, à diferença da maior parte da poesia concreta, a constância da métrica de “A morte do tocador de carro” é evidente: à exceção dos versos 20 (“Escuta,”) e 30 (“Severiano!”), todos os versos são redondilhas maiores. Mesmo nos versos “quebrados” pela dispersão no branco da página, segue-se o mesmo ritmo.

```

es|cu|ta| que_(a)_in|da| se| ou|ve
 1 2 3   4   5 6 7
vir| de| lon|ge_|o| car|ro| de|le/
 1 2 3   4   5 6 7
ro|lan|do| co|mo_|um| tro|vão
 1 2 3 4   5   6 7
10  lá| bem| no| fun|do| da| mi|na.
    1 2 3 4 5 6 7
    Tam|bém,|
        1 2   |o| car|vão| es|cu|ro,
                3 4 5 6 7
    tam|bém| ga|le|ri|a_|es|cu|ra,
        1 2 3 4 5 6 7
                vi|da_|es|cu|ra,|
                    1 2 3 4
15                |tu|do_|es|cu|ro,
                    5 6 7

```

Seria talvez necessário demonstrar com outros poemas que os versos heptassílabos, mais do que uma recorrência, são uma constante nos poemas de Saldanha. Percebemos isso, por exemplo, em “Poema do sonho”, de *A outra viagem*: “A flauta no fundo dágua / cantando no fundo dágua. / E o som da voz da água / o som da voz da água. / Um sonho dentro do outro / falava a língua estrangeira / do país que não existe. (...)” (SALDANHA, 1974, p. 173). Ou então ‘Abril – 28’, de “A Nuvem e a



esfera”: “Tudo está longe demais / parece até que lustraram / um jeito de esquecimento, / a sombra confunde a sombra / aprofundando o escuro / em seu poço de nunca. (...)”. (SALDANHA, 1974, p. 73). De seu último livro, “A hora evarista”, temos as mesmas redondilhas nos versos iniciais de 'Suicídio frustrado': “do alto do edifício / o homem promove a morte / o dia entre seus olhos / feito uma paisagem neutra” (SALDANHA, 1974, p. 15).

Percebe-se que não há rimas em 'A morte do tocador de carro'. Todavia, um outro engenhoso recurso é utilizado pelo poeta para a evocação de sentidos pela similaridade: o *eco*. Reproduzindo o mesmo efeito percebido intermináveis nos túneis das minas, neste poema ocorrem diversas repetições de palavras ou de sentenças inteiras, que na acústica confusa das galerias, acabam sofrendo variações: “estancou” (v. 1) / “escuta” (v. 6, 7, 20, 21) / “escura(o)” (carvão, galeria, vida, tudo) (v. 12, 13, 14, 15, 24); “as comportas são roxas (verso 4) / rachar as comportas (v. 31)”; “rolando como um trovão” (v. 9, 23, 25); “vir de longe o carro dele” (v. 8) / “o subir do carro dele” (v. 22); “lá bem” (v. 10) / também (v. 11, 13); “como é que um homem há-de? / Como é que um homem não há-de” (v. 16 e 17); “façam luz” (v. 27 e 28); “Severiano!” (v. 29 e 30).

Outro recurso próprio da imitação sonora é a *onomatopeia* conduzida em todo o poema pelo choque/alternância dos sons consoantes fricativos (especialmente o rr, j, v, s) com os oclusivos alveolares (d, l, t, tr), bilabiais (m, b, p) e glotais (g, k), como nestes versos:

(...)  
vir de longe o carro dele  
rolando como um trovão (v. 8-9)  
(...)  
morrer esmagado ao carro (v. 18)  
(...)  
o subir do carro dele  
rolando como um trovão  
pela galeria escura.  
Rolando como um trovão.  
O tempo está carregado. (v. 22-26)  
(...)

Essa confluência decisiva das consoantes, associada aos vários “trovão”

possibilita reconhecer/reconstituir a imagem do fundo da mina, o som do pesado carro empurrado por Severiano sobre os trilhos metálicos.

A redundância é também perceptível no aspecto semântico. Este poema, que versa especialmente sobre a morte de um certo Severiano, trabalhador da mina de carvão concretizada pelas imagens aqui evocadas. Um verso, sobretudo, chama-nos a atenção. Podemos compreender o verso 26, “O tempo está carregado.” pela associação com as outras imagens evocadas no poema. Por “tempo carregado”, especialmente associado à repetição de “trovão” ao longo do poema, evoca a imagem de condições atmosféricas ruins, como uma forte chuva acompanhada de trovoadas.

A imagem da chuva não é gratuita. Em outro poema do mesmo livro, “Inundação do poço 4” (SALDANHA, 1974, p. 144-146), há a dramatização do terror dos trabalhadores das galerias das minas sendo invadidas pelas águas transbordadas do Arroio dos Ratos, em que um deles acaba morrendo quando uma turma é enviada para conter o alagamento. O poema inicia dessa forma: “Foi lá por mil novecentos e cinquenta e três / mais ou menos / porque em qualquer tempo é tempo / de trabalhar / e morrer.” (SALDANHA, 1974, p. 144).

Assim, percebemos que o “tempo” do verso 26 de “A morte do tocador de carro”, este “tempo” que “está carregado” é também o tempo de vida daquele trabalhador, que carrega o próprio destino, a própria morte. Uma explicação, que parece justificar o destino, se encontra pouco acima: “Como é que um homem não há-de / morrer esmagado ao carro / companheiro há tantos anos?”. (v. 17-19). O homem é assimilado por seu instrumento de trabalho, logo, é acontece a desumanização do homem: o tocador de carro é o próprio carro; o mineiro é igual à mina. O que talvez o mantenha ainda ligado, ou o devolva à condição humana sejam a dor e a morte. Dessa forma, as galerias escuras são “inundadas” pelo grito de dor de Severiano, o tocador de carro. O poeta, assimilado à dor do mineiro, pede que “Façam luz nas galerias”. Para que a sua dor inunde a galeria, sua dor escrita, é preciso que se iluminem as galerias. Seria, entretanto, de alguma utilidade? Suas armas, a do mineiro e a do poeta, são efetivas contra a desumanização do trabalho e o terror da morte, o destino que o tocador de carro carrega mina adentro, “rolando como um trovão”?

Essa possivelmente seja a questão que nos remete aos três princípios da lírica, segundo Reis (2003). Ainda que a condição do modo lírico seja a subjetividade, e a

internalização do mundo circundante seja egocêntrica, isso não implica, necessariamente, em egolatria, egoísmo, narcisismo. À parte da biografia de Heitor Saldanha e dos eventos históricos que envolveram eventos semelhantes aos dramatizados por ele em “Galerias escuras”, sua expressão não se resume nem ao testemunho, ao registro (mimético) do vivido e à comoção sentida na experiência, nem ao mero panfletarismo ideológico ou didatismo, visando aos efeitos em um pretenso leitor. Tanto no que concerne ao “ele” que o “eu” poético observa de sua perspectiva e expressa a partir de sua subjetividade, quanto no que diz respeito ao “tu” a quem o poema se dirige, a lírica pode fundamentar-se solidariamente.

A expressão lírica escolhida por Saldanha tem muito do poeta popular, da tradição oral, da dicção do trovador viajante que conta de povoado em povoado as notícias dos lugares por onde passou. Essa dicção, que notamos pela predominância das redondilhas maiores próprias da trova possivelmente seja uma paródia dos trovadores gaúchos, cujas matrizes são tanto musicais (por exemplo, a milonga) quanto poéticas (por exemplo, a pajada, ou *payada*) – e afirmamos tratar-se de uma paródia em razão de manter apenas seus valores extrínsecos e certas fórmulas, sem aderir ao temário e ao imaginário daquela corrente. É o que pretendemos tratar num escrito posterior.

### Referências bibliográficas

BARATA, Manoel Sarmiento. *Canto Melhor*. Uma perspectiva da poesia brasileira. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1969. p. 51-58; 129; 222.

BIASOLI, Vitor. *Grupo Quixote: história e produção poética*. Porto Alegre: IEL/EDIPUCRS, 1994.

\_\_\_\_\_. Heitor Saldanha. In: ZILBERMAN, R., MOREIRA, M. E., ASSIS BRASIL, L. A. (orgs). *Pequeno dicionário de literatura do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Novo Século, 1999. p. 85-86.

CHAGAS, Wilson. A trajetória poética de Heitor Saldanha. In: *Cadernos de Literatura*. Nº 5. Porto Alegre: AJURIS, Jun. 1999. p. 8-9. Disponível em <[www.ajuris.org.br/sitenovo/wp-content/uploads/2013/09/caderno5.pdf](http://www.ajuris.org.br/sitenovo/wp-content/uploads/2013/09/caderno5.pdf)>. Acesso em 15 out. 2014.

FELIX, Moacyr (org). *Violão de rua (ii)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962. p. 58-62.

FINATTO, Jorge Adelar. Entrevista com Heitor Saldanha. In: *O fazedor de auroras* (blog). 29 dez. 2009. Disponível em <<http://ofazedordeauroras.blogspot.com.br/2009/12>>

/uma-entrevista-com-heitor-saldanha.html>. Acesso em 29 jun. 2014.

FISCHER, Luís Augusto. *Literatura gaúcha*. Porto Alegre: Leitura XXI, 2004. p. 93.

\_\_\_\_\_. *Um passado pela frente*. Poesia gaúcha ontem e hoje. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998. p. 48.

HOHLFELDT, Antonio. *Antologia da literatura rio-grandense contemporânea*. Porto Alegre: L&PM, 1978. p. 131-144.

INSTITUTO ESTADUAL DO LIVRO. *Heitor Saldanha*. Autores Gaúchos, v.2. 5. ed., Porto Alegre: IEL, 1997.

LOPES, Timóteo. Heitor Saldanha: “a poesia existia antes de ser criado o que não existia”. In: *Opinião Jovem*. Porto Alegre, 30 nov. 1977. p. 3. (Entrevista).

MARTINS, Ari. *Escritores do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, Ed. Da UFRGS / IEL, 1978. p. 516.

NEJAR, Carlos. Carlos Heitor Saldanha e o Grupo Quixote. In: *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Relume Dumará – Copesul – Telos, 2007. p. 410-413.

REIS, Carlos. *O conhecimento da literatura*. Introdução aos estudos literários. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

SALDANHA, Heitor. *A outra viagem*. Porto Alegre: Ed. Artes do Rio Grande, 1951.

\_\_\_\_\_. *Nuvem e subsolo*. Rio de Janeiro: Ed. Leitura, 1969.

\_\_\_\_\_. *A hora evarista*. Porto Alegre: Editora Movimento, 1974.

\_\_\_\_\_. *La hora evarista*. Versión em español. Traduzido por Héctor Báez. Porto Alegre: IEL/IGEL, 1991.

SALDANHA, Heitor *et al.* *Poesia Quixote*. Porto Alegre: Globo, 1956. p. 19-27.

SCHÜLER, Donaldo. Heitor Saldanha. In: *A Poesia do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Mercado Aberto/IEL, 1987. p. 254-257.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura no Rio Grande do Sul*. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992. p. 150.

## Simpósio 16

### REPRESENTAÇÃO/ CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NA LITERATURA E OUTRAS ARTES

Nincia Cecilia Ribas Borges Teixeira(UNICENTRO)

Marly Catarina Soares (UEPG)

No âmbito dos estudos literários contemporâneos e, de modo especial, dos estudos de gênero, a noção de representação ocupa um espaço de incontestável importância. Isso porque, nas últimas décadas, a crítica literária tem refletido acerca de seu objeto a partir de vieses teóricos que problematizam insistentemente a relação texto-contexto. O conceito aponta significações múltiplas, entre elas, para o ato de fazer as vezes da realidade representada; ou para o de tornar uma realidade visível, exibindo-lhe a presença (GINZBURG, 2001). De acordo com Chartier (1990), é “instrumento de um conhecimento mediador que faz ver um objeto ausente através da substituição por uma imagem capaz de o reconstituir em memória e de o figurar como ele é” (p.10). As representações são variáveis e determinadas pelos grupos ou pelas classes que as edificam; sendo que o poder e a dominação estão sempre presentes. Também para Bourdieu (1998), uma das principais problemáticas que envolvem a questão da representação reside nas imposições e lutas pelo monopólio da visão legítima do mundo social. O fato é que a identidade do ser ou da coisa representada, não raro, se resume à aparência dela, escamoteada que está por configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída. O conceito foucaultiano de discurso, relacionado com o desejo e com o poder, traz, igualmente, importantes contribuições ao trabalho de identificação do modo como as “verdades” são edificadas. Tem contribuído com a crítica literária no sentido de investigar as fronteiras entre o real e o ficcional e refletir acerca do tema da representação dos seres e das coisas pela linguagem. Consideradas como “fatos”, as práticas discursivas e os poderes que as permeiam ligam-se a uma ordem imposta, cujas redundâncias de conteúdos reproduzem o sistema de valores das tradições de uma dada sociedade, em uma determinada época, autorizando o que é permitido dizer, de que maneira se pode dizê-lo, quem o pode dizer e a que instituição o que está sendo dito se vincula. Para reverter esse estado de coisas, há que se promover o desnudamento das condições de funcionamento do jogo discursivo e de seus efeitos. (Foucault, 2001). Se representar significa dar visibilidade ao outro, no dizer de Chartier (1990), pode significar, também, falar em nome do outro. Para ter assegurado o direito de falar, enquanto o outro é silenciado, o sujeito que fala se investe de um poder que lhe é doado por circunstâncias legitimadas pelo lugar que ocupa na sociedade, delimitado em função de sua classe, de sua raça e, entre outros referentes, de seu gênero os quais o definem como o centro, a referência, o paradigma, enfim, do discurso proferido. Historicamente, esse sujeito imbuído do direito de falar - e falar com autoridade - é de classe média-alta, branco, e pertencente ao sexo masculino. No âmbito da arte literária, até meados do século passado, os discursos dominantes vinham circunscrevendo espaços privilegiados de expressão e, conseqüentemente, silenciando as produções ditas “menores”, provenientes de

segmentos sociais “desautorizados”, como as das minorias e dos/as marginalizados/as. No limite, o quadro comportava, de um lado, a visibilidade das obras canônicas, a chamada “alta cultura”, cujas formas de consagração guardam relações bastante estreitas com o modo de o mundo ser representado, com a ideologia aí veiculada e, também, é claro, com quem o está representando. De outro, o apagamento da diversidade proveniente das perspectivas sociais marginais, que incluem mulheres, negros, homossexuais, não-católicos, operários, desempregados... Tendo isso em vista e, sobretudo, a tradição literária, no Brasil, nasce na segunda metade do século XIX, bem como as reflexões teóricas acerca da representação artístico-literária, empreendidas pelos teóricos/as empenhados em debater o tema, este simpósio propõe o debate da representação/construção de identidades na literatura e em outras artes.

## A (DES)CONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS NA VISÃO DA MULHER NEGRA EM “A COR PÚRPURA”

Héilton Diego Lau – UEPG

### Introdução

A questão do sujeito negro gera muitos debates, seja pelas cotas raciais, a estereotipização em novelas, sendo sempre escravo, mordomo, entre outros, tentando desestereotipar este sujeito em nossa sociedade pós-moderna.

A mulher, em sua luta constante por direitos iguais, desde o salário até para ser dona do próprio corpo, muitas vezes, omitida em falas, sendo prevalecido sempre, como padrão neutro de fala, o masculino.

Neste trabalho, analisamos o filme *A Cor Púrpura*, onde este apresenta a questão da mulher negra, exibindo vários estereótipos, baseado na obra homônima de Alice Walker.

### O que é ser negro?

Tradicionalmente, o papel do negro na sociedade moderna e em períodos anteriores, havia se estigmatizado como um “homem de cor” era, pejorativamente, chamado de “preto”. Por causa da cor, a sociedade que introjetou como padrão de beleza o homem branco, é inferiorizado. Podemos observar o papel do negro representado em novelas históricas, como escravo, ou mordomo. Dificilmente, no século XXI, vemos personagens negros com papéis principais sendo os mocinhos, ou dono de empresa por exemplo, nas telenovelas, em filmes e mesmo em peças publicitárias.

Outro fator atrelado à questão do negro é a raça, que Appiah (1997, p. 55) argumenta:

[...] “raça” não é um conceito “científico” – isto é, biológico –, mas sócio-histórico. [...] A raça negra ainda está por entregar sua mensagem plena e, sendo assim, é dever dos negros trabalharem juntos – através de organizações raciais – para que essa mensagem possa ser entregue.

Precisamos observar a importância da cultura, das identidades dos negros para o Brasil e o mundo, em que ainda eles batalham, com auxílio do governo, implantando disciplinas para as áreas de licenciaturas, o que propicia o conhecimento do discente acerca da cultura negra.

Através da maior amplitude dos estudos da cultura negra, podemos conhecer melhor suas identidades. Muranga (2006, p. 20-21) comenta a respeito de três identidades: legitimadora, de resistência e identidade-projeto. De acordo com o recorte feito para a análise do *corpus* selecionado, cabe o conhecimento da identidade-projeto que o autor aborda.

A identidade-projeto: quando os atores sociais, com base no material cultural à sua disposição, constroem uma nova identidade que redefine sua posição na sociedade e, conseqüentemente, se propõem a transformar o conjunto da estrutura social. É o que acontece, por exemplo, quando o feminismo abandona uma simples defesa da identidade e dos direitos da mulher para passar à ofensiva, colocar em causa o patriarcado, ou seja, a família patriarcal, todas as estruturas de produção e reprodução, da sexualidade e da personalidade, sobre as quais as sociedades são historicamente fundadas. Naturalmente, uma identidade que surge como resistência pode mais tarde suscitar um projeto que, depois, pode se tornar dominante no fio da evolução histórica e transformar-se em identidade legitimadora, para racionalizar sua dominação. A dinâmica das identidades no decorrer desta cadeia mostra suficientemente como, do ponto de vista da teoria sócio-antropológica, nenhuma delas pode ser uma essência, ou ter um valor progressivo ou regressivo em si, fora do contexto histórico.

Com isso, podemos notar como é construída a identidade individual do sujeito, em que ele/ela pode criar uma história pessoal.

### **Mulher: da submissão ao feminismo**

A mulher, símbolo do fruto maternal, é marcada, historicamente pela Bíblia, na qual ela precisa ser *submissa* ao homem. A partir disso, podemos observar, ao longo dos anos, sua luta pelo direito de igualdade. Beauvoir (1980, p. 25) nos faz refletir sobre o ser mulher:



A MULHER? É muito simples, dizem os amadores de fórmulas simples: é uma matriz, um ovário; é uma fêmea, e esta palavra basta para defini-la. Na boca do homem o epíteto “fêmea” soa como um insulto. No entanto, ele não se envergonha de sua animalidade, sente-se, ao contrário, orgulhoso se dele dizem: “É um macho!” O termo “fêmea” é pejorativo, não porque enraíze a mulher na Natureza, mas porque a confina no seu sexo. [...] A palavra fêmea sugere-lhe uma chusma de imagens: um enorme óvulo redondo abocanha e castra o ágil espermatozoide; monstruosa e empanturrada, a rainha das térmitas reina sobre os machos escravizados; a fêmea do louva-a-deus e a aranha, fartas de amor, matam o parceiro e o devoram; a cadela no cio erra pelas vielas, deixando atrás uma esteira de odores perversos; a macaca exhibe-se impudentemente e se recusa com faceirice hipócrita; as mais soberbas feras, a leoa, a pantera, deitam-se servilmente para a imperial posse do macho.

Notamos como o teor de determinadas palavras soam positivamente para enaltecer o sujeito homem, bem como, em conversas informais na atualidade, os homens tentando “provar” a masculinidade, como ao serem tidos como “macho”. Caso o homem não consiga “provar” sua masculinidade, taxam-no de “mulherzinha”, que é humilhante tanto para o homem quanto para a mulher, pois, a utilização dessa palavra com tal teor a menospreza enquanto sujeito. Para a mulher, se a chamarmos de “fêmea”, soa como pejorativo e fazemos alusão aos animais fêmeas.

Quanto à questão de gênero (masculino e feminino), Beauvoir (1980, p. 9, grifos da autora) esboça:

É de maneira formal, nos registros dos cartórios ou nas declarações de identidade que as rubricas, masculino, feminino, aparecem como simétricas. A relação dos dois sexos não é a das duas eletricidades, de dois polos. O homem representa a um tempo o positivo e o neutro, a ponto de dizermos “os homens” para designar os seres humanos, tendo-se assimilado ao sentido singular do vocábulo *vir* o sentido geral da palavra *homo*. A mulher aparece como o negativo, de modo que toda determinação lhe é imputada como limitação, sem reciprocidade.

É interessante refletir sobre a metáfora que a autora utiliza para comparar os gêneros, como o positivo e o negativo de uma bateria, sendo o homem que neutraliza, apesar de que atualmente, a tendência seja igualar os gêneros. Antes de começar uma conferência/palestra falar “bom dia/boa tarde/boa noite a todos e a todas”, por exemplo, é uma tentativa de desconstruir a neutralidade do masculino.

Bonnici (2007, p. 126) conceitua o gênero como:

[...] a maneira como a cultura vê a mulher (e o homem) e como esta é construída culturalmente. O estudo de gênero não analisa biologicamente a mulher. Ou seja, o fato de a mulher ter seios e útero não faz parte do objeto dos estudos de gênero. Referindo-se à mulher como naturalmente passiva, tímida, intuitiva, chorona, dependente, sem iniciativa, a reduz automaticamente a uma série de papéis. São os tradicionais papéis femininos, os quais, construídos culturalmente, foram atribuídos a muitas gerações de mulheres.

A marca de gênero começa a ter um novo sentido para os estudos. A partir disso, vemos a mulher como o “Outro”, o diferente para a sociedade.

O homem que constitui a mulher como um *Outro* encontrará, nela, profundas cumplicidades. Assim, a mulher não se reivindica como sujeito, porque não possui os meios concretos para tanto, porque sente o laço necessário que a prende ao homem sem reclamar a reciprocidade dele, e porque, muitas vezes, se compraz no seu papel de *Outro* (BEAUVOIR, 1980, p. 15, grifos da autora).

Aliada à questão do “Outro”, percebemos a importância da identidade do sujeito, conceito complexo a ser definido (cf. Hall, 2006).

Em nossa sociedade pós-moderna, o sujeito é visto e inserido em “comunidades” (cf. Bauman, 2005), nas quais ele/ela se identificam “[...] porque existe mais de uma ideia para evocar e manter unida a ‘comunidade fundida por ideias’ a que se é exposto, neste mundo de diversidades e policultural” (Ibid, p. 17).

Não somos a mesma pessoa sempre, pois durante o nosso dia fazemos ações diferentes que remetem a *personas* diferentes. Ora somos formais, ora informais, ora pai, ora filho, ora trabalhador, etc. Para Hall (2006, p. 16): “Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”.

Olhando atentamente para a história do mundo, o homem sempre impôs ordens às mulheres. Com o avanço dos anos e das formas de viver em nossa sociedade, percebemos a luta que as mulheres enfrentam para impor seus direitos de forma igualitária.

O MUNDO sempre pertenceu aos machos. Nenhuma das razões que nos propuseram para explicá-lo nos pareceu suficiente. É revendo à luz da filosofia existencial os dados da pré-história, e da etnografia que poderemos compreender como a hierarquia dos sexos se estabeleceu. [...] quando duas categorias humanas se acham em presença, cada uma delas quer impor à outra sua soberania; quando ambas estão em estado de sustentar a reivindicação, cria-se entre elas, seja na hostilidade, seja na amizade, sempre na tensão, uma relação de reciprocidade. Se uma das duas é privilegiada, ela domina a outra e tudo faz para mantê-la na opressão. Compreende-se pois que o homem tenha tido vontade de dominar a mulher (BEAUVOIR, 1980, p. 81).

Com isso, percebemos uma razão para essa “luta entre os gêneros” ocorrer, pois a mulher luta não para ser superior ao homem, mas para haver igualdade entre ambos em tudo. Uma forma que as mulheres encontraram para lutar contra o sistema machista, é o feminismo.

O feminismo poderá ser definido como uma crença e convicção na igualdade sexual acoplada ao compromisso de erradicar qualquer dominação sexista e de transformar a sociedade. Embora o termo “feminismo” não existia em muitas línguas (o termo começou a ser usado na França e na Inglaterra a partir de 1890 e no Brasil em 1905), atualmente seria mais adequado falar em “feminismos” por causa da extensa gama de definições dadas. De fato, o feminismo é um movimento internacional histórico e culturalmente muito diversificado (BONNICI, 2007, p. 86-87).

E o autor continua:

O feminismo tem-se focalizado sobre o gênero porque acredita que uma reviravolta nos papéis de gênero será a maneira mais eficaz para inverter as relações de poder entre homens e mulheres. A politização do gênero (sua construção pela sociedade) é praticamente um dos itens mais importantes do feminismo contemporâneo. Alargando o âmbito da discussão e fazendo-a chegar a conceitos como raça e classe, o feminismo mostrou como as definições, as ciências, as descrições e outros fatores têm sido condicionados por pressupostos de gênero, positivos se foram do gênero masculino, negativos se foram do gênero feminino. Essa oposição binária influenciou o que pensamos sobre a natureza, a ciência e a arte (BONNICI, 2007, p. 126-127).

Em 1903, surge a Primeira Onda Feminista, intitulada *Women's Social and Political Union* por Emmeline Pankurst (1858-1928) e suas filhas. Através das reivindicações deste grupo, em 1918 obtém o direito ao voto limitado para mulheres

acima de trinta anos. A Segunda Onda Feminista surgiu em 1960 com o grupo *Women's Liberation Movement*, por novos desafios que surgiram na época, como: luta por salários iguais, aborto sob demanda, entre outros. Em 1980 e 1990 surge *Organization of Women of African and Asian Descent*, juntamente com feministas negros que lutam contra as leis racistas de imigração, a defesa da identidade dos negros na Inglaterra (cf. Bonnici, 2007, p. 89-90).

### **Os estereótipos apresentados acerca da mulher negra no filme**

O filme *A Cor Púrpura* (no original *The Color Purple*), dirigido por Steven Spielberg e adaptado do livro homônimo de Alice Walker, conta a história de uma mulher negra chamada Celie, que é menosprezada e estuprada pelo suposto pai, submissa ao marido e sabe que a única pessoa que a ama verdadeiramente é a irmã, Nettie. No filme, é retratada a visão do negro, como ele é visto na sociedade e, principalmente, a mulher negra em questão.

Em determinada cena do filme, aparece o “Sinhô”, como Celie o chama, que deseja se casar com Nettie, irmã mais nova de Celie. O pai não permite isso, e fala para ele que pode se casar com Celie. Os dois estão conversando entre si, as mulheres não participam.

(PAI): [...] pode levar a Celie. É mais velha, tem de casar antes. Já foi *deflorada*, decerto você já sabe disso. Já ficou *prenha* duas vezes. Ela é feia, mas trabalha duro e aprende rápido. E Deus a secou. Pode fazer o que quiser, ela não vai engravidar de novo (SPIELBERG, et al., 1985, grifos meus).

Percebemos as palavras utilizadas pelo suposto pai para caracterizar e insultar a filha mais velha, dando-a para um estranho como se fosse um objeto qualquer, por não ser mais virgem e não poder gerar mais filhos. Por esse motivo, e segundo Souza (2008, p. 106, grifo meu), podemos afirmar que

[...] a mulher negra figura apenas como *objeto de consumo e de satisfação do homem*. Muitas vezes a exposição de corpos “perfeitos” de acordo com os padrões estéticos, instituídos pela mídia, na verdade, somente reitera a voracidade das tradições brancas no consumo do Outro, seus corpos e tradições como objetos, mercadorias disponíveis

para as pessoas que compõem o grupo étnico tido por superior e, portanto, sujeito consumidor.

Pelo fato de Celie ser negra e, pressupostamente concebida como feia, tratam-na como se fosse lixo, valorizando a mulher branca, magra, loira, com cabelos lisos, estereótipo adotado como padrão de “beleza” pela sociedade. Bonnici (2007, p. 106) comenta sobre isso:

Até há pouco tempo presumia-se que, de modo geral, as mulheres negras estivessem incluídas na categoria “mulher” e que a representação de mulheres predominantemente brancas e de classe média pudesse ser generalizada ou universalizada para todas as representações de mulheres, prescindindo de raça. Pensava-se que, quando se falava da imaginação feminina, da mulher escritora e da tradição literária feminina, estivesse também falando automaticamente da mulher negra e das suas características.

Celie (C)<sup>55</sup> vai morar com o “Sinhô” e faz tudo que ele ordena. Quando ela ousa respondê-lo, acaba apanhando. Nettie (N) pede para morar junto com eles, pois não suporta mais o suposto pai que deseja estruprá-la. Diante disso, enquanto as duas penduram as roupas no varal, as crianças, filhas de Sinhô, derrubam os lençóis e as irmãs conversam:

(N): Não deixe que te desrespeitem! Mostre quem é que manda.

(C): *Ele manda.*

(N): Precisa enfrentar, Celie. Precisa.

(C): Não sei fazer isso. Só o que sei fazer é continuar viva (SPIELBERG et al., 1985, grifo meu).

A marca de submissão nos discursos de Celie são bem fortes, além de mostrar o assujeitamento que ela aceita por estar casada com o “Sinhô”. Diferente da irmã, que acha errada a forma como esta é tratada.

Quando Celie afirma “Ele manda”, ela está totalmente infiltrada na estrutura patriarcalista. Muraro (1993, p. 61) nos faz refletir sobre o patriarcalismo:

Os machos não são dominadores por natureza [...], da mesma maneira biológica que as fêmeas dão à luz. E é a Palavra, o patriarcado que quer fazer da dominação masculina um fato “natural” e biológico. E o

---

<sup>55</sup> Nos diálogos extraídos do filme, será utilizada apenas a inicial do primeiro nome.

patriarcado é de tal modo hoje uma realidade bem-sucedida que muitos não conseguem pensar na organização da vida humana de maneira diferente da patriarcal, em que o macho domina de direito e de fato.

Durante o filme, o patriarcalismo é muito marcante, como por exemplo, em situações nas quais Celie não olha nos olhos de Sinhô para entregar e ajudar a escolher sua roupa. Refere-se a ele como “Sinhô”, e não pelo próprio nome, acata tudo que este diz, inclusive em silenciar quando ele expulsa Nettie de casa.

O “Sinhô” não se importa com os sentimentos de Celie, tanto que se arruma para esperar Shug (S), sua amante. Ele faz para Shug tudo que ela manda, inclusive, esta o chama pelo nome, Albert (A), fato que Celie nunca fez. Shug passa um tempo na casa deles, no qual ela começa a fazer shows em um cabaré e ambas se conhecem melhor.

Shug tenta levantar a autoestima de Celie, elogiando seu sorriso, coisa que o suposto pai não fazia. Isso as aproxima. Então, Celie desabafa para Shug:

(C): Você ainda o ama?  
(S): Tenho paixão por ele. Se eu fosse ter um marido, seria ele. Mas ele é fraco. Me diga a verdade: fica chateada de ele dormir comigo?  
(C): Você gosta de dormir com ele?  
(S): Tenho de confessar: eu adoro! Você não?  
(C): Não. Eu finjo que nem estou lá. Ele nem nota a diferença. Ele nunca me pergunta como eu me sinto. Nunca me pergunta sobre mim. Sobe em cima e faz o negócio dele.  
(S): “Faz o negócio dele”? Você fala como se ele... estivesse mijando em você.  
(C): É isso o que eu sinto.  
(S): Então, Celie... você ainda é virgem.  
(C): É, porque ninguém me ama.  
(S): Eu amo você.  
(C): Você me acha feia.  
(S): Não acho, não.  
(C): “Tu é feia! Tu é feia mesmo! Tu ainda é feia!”  
(S): Amém! Celie, aquilo foi só pra disfarçar. Eu estava com ciúme de você e do Albert. Eu te acho linda (SPIELBERG et al., 1985).

Nesse momento, Shug acaricia, dando beijos na testa, no pescoço, na bochecha e, por fim, na boca. Celie parece ficar sem jeito, mas dá um risinho. Sorri para Shug, se sentindo bem pelo ocorrido e retribui dando um selinho em Shug. Barker (1999, p. 55-56) comenta:

Shug não dá à luz Celie, literalmente, mas ela oferece à Celie um renascimento espiritual, fazendo com que ela se liberte. Celie torna-se, então, a “nova mulher negra”, a qual recria-se através da criatividade de seus ancestrais, tornando-se mais forte e poderosa que antes<sup>56</sup>.

Percebemos uma revelação marcante quanto à questão sexual de Albert e Celie e Celie e Shug. A protagonista não sente prazer quando está com o homem. E, notando para seu discurso, parece que o prazer sexual está centrado nele.

O homem, reinando soberanamente, permite-se, entre outros, o capricho sexual: dorme com escravas ou hetairas, é polígamo. A partir do momento em que os costumes tornam a reciprocidade possível, a mulher vinga-se pela infidelidade: o casamento completa-se naturalmente com o adultério. É a única defesa da mulher contra a servidão doméstica em que é mantida; a opressão social que sofre é a consequência de uma opressão econômica. A igualdade só se poderá restabelecer quando os dois sexos tiverem direitos juridicamente iguais, mas essa liberdade exige a entrada de todo o sexo feminino na atividade pública (BEAUVOIR, 1980, p. 75).

Celie sabia que Albert tinha Shug como amante. Ambas desabafam sobre o assunto e há uma “vingança” de Celie contra Albert, pois ela beija Shug e, pressupomos, que ela se sentiu bem em fazer isso, tornando isso, também, uma menção lésbica. Stimpson (1991 apud Bonnici, 2007, p. 103) mostra a personagem lésbica como “‘a lésbica torturada’, em que a sexualidade vai contra a tudo e a todos, e ‘a lésbica romântica’, mulher de autoestima que vence o estigma social”. Nesse caso, também podemos mencionar Shug, como uma personagem que possui a autoestima elevada e ajuda Celie a desenvolver isto. Zimmerman (2002 apud Bonnici, 2007, p. 103) também comenta acerca da personagem lésbica tendo “[...] o desejo não retribuído, um papel flexível de gênero, ambiguidade de gênero e uma tensão entre o amor romântico e a sexualidade genital”. Isto serve para Celie, pois ela não sente prazer com quem ela está casada, e com Shug é diferente.

Mesmo depois do ocorrido, Shug vai embora e Celie ainda demonstra submissão, olhando sempre para baixo quando Albert fala, fazendo tudo que ele ordena,

---

<sup>56</sup> While Shug does not give literal birth to Celie, she does give her spiritual rebirth, freeing her to finally enter "into the creation". Celie becomes, then, the "new Black woman" who recreates herself out of the creative legacy of her maternal ancestors, more enriched and more empowered than before (BARKER, 1999, p. 55-56, tradução minha).

até o momento em que Shug reaparece casada com Grandy e há um almoço em família. Shug dá a notícia de que eles vão voltar para Memphis e Celie os acompanhará.

(S): Celie vem para Memphis conosco.

(A): Só por cima do meu cadáver.

(S): É isso mesmo que você quer?

(A): O que deu em você?

(C): *Você é um cachorro imundo e miserável. Está na hora de eu largar você e entrar no Paraíso. Seu cadáver daria um bom capacho. [...] Você afastou minha irmã Nettie de mim. Você sabia que ela era a única pessoa no mundo que me amava. Mas Nettie e meus filhos estão voltando. E, quando estivermos juntos, vamos te dar uma surra daquelas!*

(A): Nettie e seus filhos. Você está doida, mulher!

(C): Eu tenho filhos. Eles estão morando na África. África! Falando outra língua. Ar fresco, bastante exercício. Serão melhores que esses tontos que você nunca quis educar. [...] *Vocês eram uma peste. Isso mesmo, vocês eram uma peste! Fizeram da minha vida um inferno. O pai de vocês não passa de um monte de bosta.*

[...]

(A): Não vai receber um centavo de mim!

(C): *E eu já te pedi alguma coisa? Já te pedi? Nunca! Nem sequer pedi a sua mão em casamento! Nada! Nunca te pedi nada!*

[...]

(A): Ela [Celie] vai voltar. *A Shug tem talento, sabe cantar. Ela é viva e se dá com todo mundo. Ela chama a atenção. E você? É feia, magrela, tem o corpo desengonçado. Tem medo de falar na frente dos outros. Só serve pra ser a empregada da Shug.*

[...]

(C): Chegou mais alguma carta?

(A): Talvez sim. Talvez não. Quem sabe?

(C): Te rogo uma praga! Até pagar pelo que me fez, tudo que fizer vai dar errado!

[...]

(A): Quem você pensa que é? Não pode rogar praga em ninguém. *Olhe pra você! Você é preta, pobre, feia e mulher! Você não é nada!* (SPIELBERG et al., 1985, grifos meus)

Estabelecendo um contraste, notamos a grande mudança de Celie, se impondo, como dona de si mesma, deixando de ser submissa pelo seu discurso, graças ao apoio de Shug. “[...] Shug não é dominada por ninguém. Ela é uma mulher, cuja a experiência lhe deu uma identidade [...]”<sup>57</sup> (BARKER, 1999, p. 57).

---

<sup>57</sup> [...] Shug is dominated by no one. She is a woman whose experience has given her an identity [...] (BARKER, 1999, p. 57, tradução minha).



A protagonista fala o que pensa, sente sem se importar com as consequências ditas pelo marido e ela retruca. Também percebemos a comparação que Albert faz de Shug e Celie, elevando as qualidades da amante e menosprezando a esposa.

Finalmente, no último discurso de Albert, notamos a desqualificação que ele tem por Celie: por ela ser, principalmente mulher e negra (“preta”, nas palavras dele). Para Bonnici (2007, p. 129-130):

Não se pode negar que os conceitos de raça e classe influenciam as relações de gênero. A influência existe mesmo se a raça e a classe são uma constante num determinado caso. Podemos analisar quatro casos: (1) duas pessoas são diferenciadas por sexo; uma sujeita ao sexismo. Nesse caso há duas hipóteses: (1a) nenhuma sofre racismo (um homem branco e uma mulher branca); (1b) as duas sofrem racismo (um negro e uma negra); (2) duas pessoas são diferenciadas por raça; uma é sujeita ao racismo. Nesse caso há também duas hipóteses: (2a) nenhuma sofre sexismo (homem branco e homem negro); (2b) as duas sofrem sexismo (mulher branca e mulher negra).

O estereótipo que Albert menciona ainda é visto em determinados casos pela sociedade atual. Precisamos refletir mais acerca do sexismo que ainda domina, em que categoricamente não ousamos falar “mulher e homem” ao invés de “homem e mulher”; e, também, ainda “marcar” o sujeito pela sua raça, em determinadas categorias inferiorizando-o sublinaramente, pois, quando falamos “homem”, notarialmente pensamos/imaginamos um “homem branco”, sem ao menos categorizá-lo pela sua cor/raça.

### **Considerações finais**

Através dos discursos recortados do filme, vimos a (des/re)construção de Celie, personagem principal, pelos estereótipos que o gênero a representa.

Pudemos notar como o padrasto de Celie a tratava e, principalmente, Albert, seu marido, que a traía, a inferiorizava.

[...] *A Cor Púrpura* é a denúncia do valor de mercadoria de mulheres, como as mulheres se recusam a ser cooptadas para um sistema de

heterossexualidade compulsória, a se recusar em vigor para se tornar objetos de troca entre os homens (ABEND-DAVID, 1999, p. 16)<sup>58</sup>.

A forma do posicionamento dos homens tratar a mulher como mercadoria, como foi no caso do começo da análise, em que o Sinhô e o padrasto das meninas estão conversando para “negociar” uma das filhas, no caso a mais velha, ou seja, Celie, mais uma vez inferiorizando e as tratando como mercadoria.

Para saber se é uma sociedade opressiva (América), em que o macho preto castrado sente a necessidade de recuperar a sua masculinidade através da opressão do sexo feminino, ou em uma sociedade muito “mais livre” como Olinka (África), antes da chegada dos britânicos, o resultado final é semelhante: o macho sempre oprime o feminino<sup>59</sup> (CHRISTOPHE, 1999, p. 102).

Por causa desse tipo de tratamento que ela teve do seu padrasto e do seu marido, ela se acomodou por um tempo e vivia sua vida infeliz, sempre sendo submissa ao seu marido, diferente da sua irmã, Nettie, e da amante de Albert, Shug.

### Referências bibliográficas

ABEND-DAVID, Dror. The Heroine's Story in *The Color Purple*. In: DIEKE, Ikenna. *Critical Essays on Alice Walker*. United States of America: Greenwoodpress, 1999, p. 13-20.

APPIAH, Kwane Anthony. Ilusões de raça. In: \_\_\_\_\_. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BARKER, E. Ellen. Creating Generations: The Relationship Between Celie and Shug in Alice Walker's *The Color Purple*. In: DIEKE, Ikenna. *Critical Essays on Alice Walker*. United States of America: Greenwoodpress, 1999, p. 55-66.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

---

<sup>58</sup> *The Color Purple* is the denunciation of the commodity value of women, as women refuse to be opted into a system of compulsory heterosexuality, refuse in effect to become objects of exchange between men (ABEND-DAVID, 1999, p. 16, tradução minha).

<sup>59</sup> For whether it is an oppressive society (America) in which the emasculated black male feels the need to recapture his masculinity through the oppression of the female, or in a much "freer" society like the Olinka (Africa) before the arrival of the British, the end result is similar: the male always oppresses the female (CHRISTOPHE, 1999, p. 102, tradução minha).

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. 3 ed. Difusão Europeia do Livro: São Paulo, 1980.

BONNICI, Thomas. *Teoria e crítica literária feminista: conceitos e tendências*. Maringá: Eduem, 2007.

CHRISTOPHE, Marc A. *The Color Purple: Na Existential Novel*. In: DIEKE, Ikenna. *Critical Essays on Alice Walker*. United States of America: Greenwoodpress, 1999, p. 101-108.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MURARO, Rose Marie. *A mulher no terceiro milênio*. 3 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993.

MURANGA, Kabengele. *Construção da identidade negra no contexto da globalização*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006, p. 19-41.

SOUZA, Florentina. Gênero e “raça” na literatura brasileira. *Estudos de literatura brasileira contemporânea: dossiê: literatura e gênero*, Brasília, n. 32, p. 103-114, jul./dez. 2008.

SPIELBERG, Steven, et al. *A cor púrpura*. [Filme-vídeo]. Produção de Frank Marshal, Kathleen Kennedy, Quincy Jones e Steven Spielberg. Direção de Steven Spielberg. EUA, Warner Bros. 1985. 1 DVD, 154 min. color. son.

## A CRÔNICA MACHADIANA NO CONTEXTO DA ABOLIÇÃO E DA PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA

Paulo Cezar Basilio – (UNICENTRO)

### **Introdução**

O trabalho se desenvolve a partir do estudo das crônicas de Machado de Assis que foram publicadas na série “Bons Dias”, entre 1888 e 1889. O eixo central gira em torno do ponto de vista do leitor e da maneira como foi percebido o país que se construía, moldado pelos eventos da Abolição da Escravatura e da Proclamação da República. No texto publicado semanalmente no jornal, busca-se verificar como o cronista se posicionou, mesmo subliminarmente; os impactos percebidos na realidade imediata; as perspectivas de futuro; o inconformismo com as limitações da época, encortinado pela ironia e pela sutileza que aflora do mínimo do cotidiano. As pistas deixadas pela linguagem e pelo estilo são fundamentais para se traçar as medidas de alcance de uma narrativa que escava o passado, questiona seu tempo e indica os caminhos possíveis num diálogo permanente com a posteridade. Para a concretização da pesquisa, as crônicas que tratam dos dois eventos históricos serão submetidas a análises transdisciplinares e confluentes de vários campos do saber, entre eles, a análise literária, a história, o jornalismo e a sociologia. Na análise, a fundamentação teórica terá por base as teses defendidas por Hans Robert Jauss, na *Estética da Recepção de Texto*, em especial, no que concerne ao Horizonte de Expectativa, à Distância Estética, à Sincronia e à Diacronia no processo de recepção do texto literário.

### **Reflexos do Brasil na crônica machadiana**

A análise das crônicas de Machado de Assis amparada nos postulados da *Estética da Recepção de Texto*, que foram preconizados por Hans Robert Jauss (1994), possibilita a reconstrução dos elementos extrínsecos às publicações e que se tornam fundamentais para que o olhar da contemporaneidade, no complexo mundo da pós-modernidade, alcance as minúcias daquele momento histórico, registrado sob o enfoque da magistral inspiração literária de seu autor.

Entre as contribuições de Jauss, neste trabalho, ainda que indiretamente, busca-se o auxílio das diretrizes apresentadas em suas principais teses, entre elas, as linhas que delimitam o Horizonte de Expectativa, à Distância Estética, à Sincronia e à Diacronia. Por meio dessas premissas teóricas, é possível reconstituir a historicidade que envolve o contexto de produção das crônicas, a delimitação sobre as perspectivas do público leitor da época, elemento de interação muito presente nas crônicas machadianas. A partir disso, na relação dialógica dos dois elementos fundamentais da produção literária, pode-se alcançar meios de se visualizar o horizonte de expectativas que permeou o processo de produção e publicação das crônicas.

Com isso, tem-se os elementos básicos para se realizar a leitura basal e fazer sua atualização diacrônica. Mesmo distantes há mais de um século, com o auxílio dos elementos interpretativos do método recepional, ou pelo menos de parte deles, verifica-se que as crônicas dizem muito mais do que a sua superfície textual pode supor, fazendo-se, não raras vezes, bastante atuais, seja pela temática que abordam, seja pelo modo singular com que o autor flagrou os comportamentos e os valores da época que continuam sendo reproduzidos ainda hoje, em plena era dos incontáveis avanços tecnológicos.

Nesse sentido, o estudo das crônicas de Machado de Assis, especialmente as que foram publicadas entre 1888 e 1889 leva ao encontro do país que emerge de seus textos, moldado pelos eventos da Proclamação da República e pela Abolição da Escravatura. De imediato, esse contato revela a análise do comportamento humano, dos valores e costumes estabelecidos naquele período. No texto publicado semanalmente no jornal, verifica-se que o cronista se posicionou, mesmo subliminarmente, com relatos sobre os impactos percebidos na realidade imediata; as perspectivas de futuro; o inconformismo com as limitações da época, encortinado pela ironia e pela sutileza que aflora do mínimo do cotidiano.

Para a concretização do objetivo a que se propõe, o leitor atual deve partir da reconstrução do “Horizonte de Expectativa” por meio do qual perfilou-se o cronista para retratar o quadro social, histórico e político em suas narrativas jornalístico-literárias. Para tanto, as pistas deixadas pela linguagem e pelo estilo são fundamentais para se traçar as medidas de alcance de sua escrita que escava o passado, questiona seu tempo e indica os caminhos possíveis num diálogo permanente com a posteridade. Isso é

possível, quando se submete as crônicas ao estudo transdisciplinar e confluyente de vários campos do saber, entre eles, a análise literária, a história, o jornalismo e a sociologia.

Por esse prisma analítico, pode-se verificar a imagem do Brasil que se abstrai da crônica de Machado de Assis, num período histórico de transição entre o governo monárquico e o republicano, em meio ao processo de libertação dos escravos. Para tal fim, são pertinentes a leitura atenta das crônicas publicadas na série Bons Dias, entre outras que apresentam contribuições sobre o tema em destaque.

A princípio, a definição desse recorte de apenas dois anos de publicações, para um autor que escreveu para os jornais por mais de quatro décadas, pode parecer insuficiente para se alcançar os propósitos do trabalho, posto que os episódios relatados e comentados fazem parte de um contexto historiográfico e literário muito mais amplo.

No entanto, deve-se considerar que é justamente nesse ínterim que ocorre o arremate dos dois eventos históricos enfocados, que vinham sendo gestados há décadas e seriam determinantes para o projeto futuro do país. Foram dois anos muito intensos no cenário político e social da nação, que forjaram boa parte das instituições burocráticas e administrativas modernas.

Além disso, é preciso levar em consideração que nesse período rascunharam-se os primeiros esboços dos contornos da democracia republicana, que iria se estabelecer nas décadas seguintes, com a transposição dos vícios e patrimonialismos dos séculos imperiais.

Como repercutiram na crônica de Machado de Assis os primeiros ecos do novo governo? Que alcance literário e jornalístico teve a prometida liberdade da Lei Áurea na visão perspicaz do cronista? Qual foi a participação do brasileiro comum, o “homem cordial”, na concretização desses dois feitos nacionais? Que Brasil seria projetado sob a pena machadiana, influenciada pela avalanche de acontecimentos diários desse período?

São alguns questionamentos que se somam a vários outros e podem servir de orientação no percurso de análise dessa produção, para se buscar as pistas que evidenciam a transcendência de uma prosa sempre atual, embora contornada pelos limites históricos, sociais e políticos que direcionavam a publicação dos textos nos jornais da época.

Com isso, vai-se em busca do Machado de Assis que se distancia dos ideais românticos, mas que, ao mesmo tempo em que se deixa absorver pelos postulados realistas, conserva as janelas de sua reflexão sempre abertas ao porvir, fazendo emergir antecipadamente em sua instigante narrativa traços modernos e pós-modernos, típicos da “modernidade tardia”, tal qual preconiza o sociólogo contemporâneo Stuart Hall (1997), ou a fluidez e a inconstância dos comportamentos na concepção da “modernidade líquida”, defendida por Zigmunt Bauman (2005).

Por esse prisma, tendo por fundamento a pesquisa literária, histórica, cultural, social e política destaca-se nas crônicas em foco o retrato do elemento humano e da identidade nacional que se forja ao longo do período colonial e imperial, mas que se apura com o advento da república. Nos gestos mais simples do cotidiano, verificam-se os costumes e os valores culturais estabelecidos como alicerces de uma sociedade que se configuraria, em suas décadas vindouras, nos padrões republicanos atuais.

Percebe-se que Machado com seus “despretensiosos” Bons Dias descortina o país por meio da análise que mescla temas diversos, por vezes sem conexões aparentes, em textos rápidos. Essa produção, era para ser efêmera, mas persiste e frequenta os estudos de diversos pesquisadores, nacionais e estrangeiros, fornecendo a estudantes e ao público em geral elementos importantes na compreensão das potencialidades, das promessas, das incongruências, enfim, dos avanços e dos retrocessos que marcaram a trajetória da nação, tudo isso já prefigurado pelas lentes da genialidade machadiana.

Mesmo com o advento de novas tendências estéticas desencadeado pelo estilo livre pós semana de 22, os textos machadianos continuam suscitando novas reflexões e estudos. O fato do autor ser um dos escritores brasileiros que mais tenha sido objeto de teses e trabalhos acadêmicos no Brasil e no exterior não esgota o interesse acadêmico em torno de suas crônicas.

Entre as razões desse fenômeno, pode-se destacar que Machado, enquanto prosador prolífico, soube interpretar seu mundo sem se deixar prender em suas amarras e limitações. Estabeleceu por meio de sua análise penetrante, num estilo único e perscrutador, as bases de uma produção literária que transita pelas origens da nacionalidade brasileira e sugere os desdobramentos futuros que na modernidade iriam amalgamar a identidade nacional, como legado daqueles dias imprecisos.

Por isso, sua prosa rompeu os limites cronológicos de sua publicação e consegue contornar a contemporaneidade. Tal posicionamento é confirmado por Lucia Granja, que em entrevista ao Caderno G, do Jornal Gazeta do Povo, publicada em 02/08/2008, afirmou:

Crônica é um tipo de texto que tem um pé assentado na efemeridade, e o que pode (aparentemente) diminuir a importância das crônicas de Machado é o fato de não mais conseguirmos compreender seus assuntos e, por consequência, os recursos de que sua crônica se constrói, o ponto de vista do autor. Mas, quando recuperamos a informação (de época), como nas edições críticas e anotadas que temos feito, os textos são de um interesse absoluto e, em termos literários, atualíssimos. (GRANJA, 2008)

Embora sua crônica seja de relevância inquestionável, Machado se destaca muito mais por seus romances e contos. Nesse sentido, tal julgamento precisa ser revisto pela crítica literária. Mesmo que não se adentre à análises mais aprofundadas, é possível destacar a partir da leitura dessas contribuições para o jornal que, a genialidade não esteve ausente quando pinçou os fatos mais comuns do cotidiano para registrá-los em sua “tribuna”, de maneira que não há um escrito menor que subscreveu as crônicas e outro maior na autoria dos outros gêneros de repercussão consagrada. Nos dois casos, o mesmo estilo, o mesmo tom da intervenção irônica, da análise direta e desapaixonada coexistem, evidentemente, com propósitos distintos.

Com base nessa constatação, uma das linhas de estudo da crônica machadiana aponta para a perspectiva de se encontrar o Brasil que emerge de suas linhas. Nesse caso, deve-se levar em conta que a superfície textual no universo da prosa de Machado de Assis é apenas a fachada de um magnífico monumento literário construído nos pressupostos da ironia, da ambiguidade, da crítica sutil e inteligente.

Cada produção, por mais simples que pareça, está imbricada numa teia dialógica que interligam as crônicas às produções literárias expressa nos outros gêneros com maior consagração. Nesse sentido, é possível observar, no que tange o enfoque histórico-literário da *Escravidão* e da *Proclamação da República*, que a síntese criativa do texto para o jornal serviu de esboço para maior explanação nos romances. Entre eles, pode-se destacar os escravos de Dona Glória, mãe de Bentinho, que eram alugados para



auferir renda, em Dom Casmurro, ou os desencontros ideológicos entre República e Monarquia, em Isaú e Jacó.

Ao leitor contemporâneo que pretenda conhecer seus propósitos, deve ter o cuidado imediato de não confiar no texto e nas suas pistas imediatas. É preciso ir em busca do pronunciamento subliminar de sua pena realista para encontrar o ser humano debatendo-se em seu contexto de opressão social, de incertezas e desencontros políticos, de crise econômica, de fragilidade para se delinear os traços históricos que ficariam para sempre impregnados no retrato da pátria e da nação que se definiam naquele momento.

Essa tarefa exige a disposição para se mergulhar nas profundidades dos registros machadianos, que jamais se limitaram à superfície dos acontecimentos sociais. Nesse sentido, as palavras do próprio autor, na crônica de 11/11/1897, são plenamente elucidativas: “Eu gosto de catar o mínimo e o escondido. Onde ninguém mete o nariz, aí entra o meu, com a curiosidade estreita e aguda que descobre o encoberto.”

Nesse sentido, Patrícia Kátia da Costa Pina, ao analisar a produção de Machado de Assis enquanto texto jornalístico, demonstra que

[...] são textos que circulam entre o fato e a ficção, proporcionando ao receptor, de certa forma, uma visão fluida das barreiras entre um e outra. O cronista cria uma espécie de sincronicidade entre acontecimentos aparentemente díspares, quase uma costura invisível, que viabilizaria ao consumidor do periódico um processo de reflexão sobre a realidade circundante. (COSTA PINA, 2007, p. 40)

Nas crônicas, Machado de Assis apresenta, com certa regularidade, sua leitura da semana, reunindo fatos diários, acontecimentos banais, eventos históricos e citações literárias clássicas. Com a pena imersa em uma mistura única de tinta e de ironia refinada, o autor vai lentamente descortinando às hipocrisias sociais.

Entre elas, está a tão anunciada Abolição da Escravatura. Em várias Crônicas, Machado criticou e denunciou que essa conquista não passou de um jogo de cena, que não trouxe grandes benefícios, de imediato, para os cativos. Tal constatação é apresentada por John Gledson que assim se manifesta:

A abolição é relativa: libertando os escravos, não se faz mais do que libertá-los para o mercado de trabalho” ... (serão recontratados e receberão salários miseráveis) ... Machado, entre ironias e “pilhérias”, chama a atenção do leitor para algo essencial. A Abolição não é um movimento da escuridão para a luz, mas a simples passagem de um

relacionamento econômico e social opressivo para outro. (GLEDSON, 2006, p. 156)

Por isso, na tarefa enquanto cronista, ele procura revelar o “mínimo” e o “escondido”, impelido pela “curiosidade estreita e aguda que descobre o encoberto”. A crônica é marcada pelo ímpeto de retirar o leitor de sua tranquila comodidade, tendência já verificada em 23/10/1859, em “A reforma pelo jornal”. Nessa manifestação, Machado apresenta o jornal como um instrumento capaz de chegar a todos os espaços sociais, promovendo a reflexão e a mudança de comportamento.

A primeira propriedade do jornal é a reprodução amiudada, é o derramamento fácil em todos os membros do corpo social. Assim, o operário que se retira ao lar, fatigado pelo labor quotidiano, vai lá encontrar ao lado do pão do corpo, aquele pão do espírito, hóstia social da comunhão pública. A propaganda assim é fácil; a discussão do jornal reproduz-se também naquele espírito rude, com a diferença que vai lá achar o terreno preparado. A alma torturada da individualidade ínfima recebe, aceita, absorve sem labor, sem obstáculo aquelas impressões, aquela argumentação de princípios, aquela arguição de fatos. (ASSIS, 1994)

Nesse aspecto, ao comentar sobre a perspectiva que o Jornal oferecia ao cronista no seu tempo, Patrícia Katia da Costa Pinha destaca que, para Machado de Assis, a escrita cotidiana seria uma poderosa arma de luta contra as desigualdades sociais e culturais.

O jornal seria popular, coletivo, reforçaria o sentido de unidade grupal, seria a comunicabilidade nacional concretizada em papel. Ao Jornal caberia a tarefa de estabelecer um universo de receptores, a partir daquilo que era vivenciado no cotidiano da sociedade. (COSTA PINHA, 2007, p.51)

Dessa maneira, o jornal, portador da informação e do conhecimento, poderia desencadear a transformação social, por meio da disseminação de princípios fundadores de uma nova realidade, conforme o cronista tão bem projetou nas entrelinhas das suas publicações semanais.

No processo de produção da narrativa curta de Machado de Assis, sobressai a linguagem contundente pautada pela crítica que não sufoca. Ao contrário, destina-se a sacudir as consciências e alavancar a realidade a novos patamares de civilização. Dessa

maneira, estudar sua crônica passa necessariamente pelo viés de análise de seu estilo literário enxuto e certo, manejando os instrumentos linguísticos com maestria, na medida exata, para dizer tudo sem cair nas armadilhas da prolixidade ou nas lacunas incompreensíveis da concisão.

Para Lucia Granja, Machado de Assis traz em suas crônicas os fatos do seu tempo, a partir da observação crítica e realista dos comportamentos sociais. Nesse sentido, a autora defende que:

A crônica seria então uma espécie de palco da semana recentemente finda, no que houvera nela de mais extraordinário (...) Operando em via de mão dupla, seu texto procurava instruir aqueles que desconheciam e, em adição aos textos críticos e literários, destruir os mal-intencionados. (GRANJA, 2009, p. 77)

Dessa maneira, o ponto de partida para a leitura da série Bons Dias passa pela investigação em torno da crônica, enquanto gênero híbrido, linha de intersecção entre jornalismo e literatura. Para tanto, é necessário o estudo de suas características e de suas particularidades, principalmente, nas últimas décadas do século XIX, período em que Machado de Assis escreveu para os jornais cariocas.

Ao se verificar as crônicas que o fundador da Academia Brasileira de Letras publicou no período de 1888 – 1889, pode-se encontrar boa orientação histórico-literária seguindo-se a cronologia das publicações. Nesse período, visualiza-se o retrato do país expressa nos textos, com seu povo, suas misérias e seus desafios, num momento histórico em que acontecem dois fatos determinantes para os destinos nacionais: a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República.

No microcosmo construído pelo cronista, surge num primeiro plano o homem, com seus traços característicos da nacionalidade que vai se arraigando nos costumes e práticas culturais. Pelas ruas daquele Rio de Janeiro, cenário da inspiração machadiana, já transitava o “homem cordial”, nos termos em que Sérgio Buarque de Holanda, várias décadas depois, definiu como uma das principais características da formação da identidade brasileira:

[...] a contribuição brasileira para a civilização será de cordialidade – daremos ao mundo o “homem cordial”. A lhanza no trato, a hospitalidade, a generosidade, virtudes tão gabadas por estrangeiros que nos visitam, representam, com efeito um traço definido do caráter brasileiro, na medida, ao menos em que permanece ativa e fecunda a influência ancestral dos padrões de convívio humano, informados no meio rural e patriarcal. (HOLANDA, 2005, p. 146)

A visão antecipada desse “homem cordial”, de acordo com John Gledson (2006), é observada na crônica machadiana, pois

[...] os pensamentos de Machado são muito similares às reflexões de José Murilo de Carvalho em *Os bestializados* em que o autor comenta o fracasso das instituições políticas e o contrastante sucesso de associações voluntárias, precisamente no Rio desse período. Eles encontram sua expressão mais famosa num dos livros clássicos sobre o caráter nacional brasileiro, *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda (1936) – o “homem cordial” é justamente esse tipo de homem incapaz de uma existência social e política regulada, ainda que possa ter “um fundo emotivo extremamente rico e transbordante”. (GLEDSON, 2006, p. 204)

Nesse ponto, Machado de Assis retratou esse homem em seus textos semanais. Os aspectos do comportamento social daquele momento subsidiaram a análise dos rumos históricos do país.

O brasileiro, protagonista de cada semana, resulta da trajetória dos principais acontecimentos da época. O novo Brasil, marcado pela Abolição e pela Proclamação da República, foi determinante para a edificação de valores que marcariam o surgimento de perspectivas promissoras de liberdade e de democracia.

Essa transição da sociedade estratificada, oriunda de um “processo de equilíbrio de antagonismos”, depois de séculos estabelecida entre a “Casa Grande” e a “Senzala”, para os domínios urbanos, tal qual apontou Gilberto Freyre (2004), repercutiu nas publicações semanais de Machado de Assis. A República teve impacto na captação dos flagrantes machadianos convertidos em apontamentos literários de uma realidade conturbada.

Nesse ponto, Afrânio Coutinho (1940) é bastante esclarecedor ao destacar que Machado de Assis publicou suas obras sempre em sintonia com a sociedade da qual fazia parte. As discussões em torno dos temas nacionais, por óbvio, não poderiam passar distante de suas linhas construídas especialmente para o jornal, já que ali o

cenário imediato era aquele em o seu público encenava, todos os dias, as tragédias e comédias da sua realidade.

Sua obra reflete o tempo e o meio. Os seus temas são os da vida carioca na época do Segundo Reinado, como provou Astrojildo Pereira. Sem ser nacionalista, é um escritor nacional e popular, pois, não escrevendo de costas para a sua nação, sua obra reflete os problemas de seu povo, seus costumes, preocupações, ideais, dificuldades, tendo vivido dentro dele, recolhendo a sua experiência vital, acumulando-a na alma. (COUTINHO, 1940, p. 34)

Tais constatações, entre outras, são pertinentes para se verificar os parâmetros da identidade nacional que foram estabelecidos por Machado de Assis em suas crônicas, não apenas naquele cenário incerto e perturbador, mas para o brasileiro que se estabeleceria no acomodar contínuo da estabilização social e política que marcaria o advento republicano na história do país.

### **Considerações finais**

A crônica machadiana, vista aqui apenas em alguns aspectos, precisa ser lida com maior intensidade. Seu conteúdo, embora ancorado em seu contexto, permite ao leitor atual a reflexão em torno dos problemas que persistem na estrutura republicana do país e que tiveram origem lá naqueles anos turbulentos, nos quais Machado de Assis colheu o material para materializar suas crônicas.

O Brasil, a Sociedade Carioca do segundo reinado, de onde parte a obra e a galeria machadiana, de acordo com Afrânio Coutinho (1940), são elementos fundamentais para a produção das crônicas escritas sob o viés da temática da escravidão:

A Obra de Machado, vista de certo ângulo, é a mais enérgica e violenta reação crítica contra toda a estrutura social do Brasil patriarcal e escravocrata do século passado, com a concepção moral correspondente, ligada aos preconceitos de raça, cor, classe [...] Que maior acordo, portanto, com o sentido da evolução social do Brasil? (COUTINHO, 1940, pp. 20-21)

Num momento histórico em que o país entrava num vácuo de pertencimento, pois com a Proclamação da República rompia de vez os liames com a coroa portuguesa,

as palavras de Zygmunt Bauman lançam luz para se entender os postulados da formação da identidade nacional cambaleante, no contexto da crônica machadiana.

A ideia de “identidade” nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o “deve” e o “é” e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela ideia – recriar a realidade à semelhança da ideia”. BAUMAN (2005, p. 26)

Nas crônicas, Machado de Assis retratou os encontros e desencontros entre as diversas facções políticas, republicanas e monárquicas. Desse enredo conflituoso surgiria o Brasil como promessa de país do “futuro”, com o anseio de seu povo de se tornar de fato independente e livre para conduzir seus destinos.

### **Referências bibliográficas**

ASSIS, Machado de. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, V.III, 1994.

BACCEGA, Maria Aparecida. *Comunicação/educação e transdisciplinariedade: os caminhos da linguagem*. Comunicação & Educação, São Paulo, 7 a 14, maio/agosto. 1999.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COSTA PINA, Patrícia Kátia da. *Machado de Assis: jornalismo e leitura*. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades ISSN 1678-3182, volume V, número XX, p. 39 – 53, jan - mar 2007.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala*. 49. ed. São Paulo: Global Editora, 2003.

GLEDSON, John. *Machado de Assis Bons Dias!* 3. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 2008.

\_\_\_\_\_. *Por um novo Machado de Assis: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GRANJA, Lucia. *Machado de Assis, Jornalista: o homem, o texto, o tempo*. Olho d'água, São José do Rio Preto, v. 1, n. 2, p. 75 - 81, 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 1997.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

JORNAL Gazeta do Povo. *Machado de Assis, o maior cronista de seu tempo*.

Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/cadernog/conteudo.phtml?id=793096>.  
Acesso em: 07 jan. 2014.

MAGALHÃES JR., Raimundo. *Vida e obra de Machado de Assis*. Volume 3: Maturidade. Rio de Janeiro/Brasília: Civilização Brasileira/ INL, 1981.

RODRIGUES, João Paulo Coelho de Souza. *A dança das cadeiras Literatura e Política na Academia Brasileira de Letras (1896-1913)*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, Cecult, 2001.

## A FIGURA DO MIGRANTE NORDESTINO: INTERSTÍCIOS E CULTURA NA FIGURA DE FRANCISCO DA SILVA EM “LIBERDADE”, DE RUTH LAUS

Karen Gomes da Rocha (UCS)<sup>60</sup>

Saete Rosa Pezzi dos Santos (UCS)<sup>61</sup>

*“Mãe, o que é que é o mar, Mãe?” Mar era longe, muito longe dali, espécie duma lagoa enorme, um mundo d’água sem fim, Mãe mesma nunca tinha avistado o mar, suspirava. “Pois, Mãe, então mar é o que a gente tem saudade?”*

Guimarães Rosa

A noção de cultura, em conformidade com Cuche (2002, p. 9), conduz à reflexão de que “para pensar a unidade da humanidade na diversidade além dos termos biológicos”, faz-se de suma importância, posto que, tradicionalmente, definir uma cultura era a afirmação de seus limites e o que a ela caberia ou não delimitar. A cultura, pois, se aplica, neste caso, “unicamente ao que é humano. E ela oferece a possibilidade de conceber a unidade do homem na diversidade de seus modos de vida e de crença, enfatizando, de acordo com os pesquisadores, a unidade ou a diversidade” (CUCHE, 2002, p. 13). Contudo, como proposto por Oliven (2006, p. 201), os portadores de uma cultura não são sujeitos passivos e apenas meros transmissores daquilo que transportam e do que são; antes, sim, ao chegarem a outros lugares, “as pessoas se adaptam. Conservam sua cultura, mas entram em contato com novos costumes e valores. A influência é recíproca”. Em suma, pode-se afirmar que a cultura, em conformidade com Cuche (2002), possibilita a transformação da natureza do ser humano.

A partir de tal premissa, e contra o universalismo uniformizante, o qual preconiza que

---

<sup>60</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura e Regionalidade, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

<sup>61</sup> Orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. na Universidade de Caxias do Sul, RS.



o que privilegia a unidade e minimiza a diversidade, reduzindo a uma diversidade “temporária”, segundo um esquema evolucionista; e o outro caminho que, ao contrário, dá toda a importância à diversidade, preocupando-se em demonstrar que ela não é contraditória com a unidade fundamental da humanidade (CUCHE, 2002, p. 33-34),

etnólogos, em uma reflexão inerente às ciências sociais acerca do pensamento da diversidade na unidade, ao partir de dois caminhos que são explorados concorrente e simultaneamente, trazem à tona o conceito de “cultura”, em visões que não convergem, posto que são acepções distintas e que abarcam ora questões relativas aos processos de organização social, ora questões meramente evolucionistas. Em contrapartida, para Geertz (1989, p. 27), a questão primordial (e determinante) é o fato de que, além da descrição feita e da conceituação desejada, existe “pouca vantagem em se extrair um conceito dos defeitos do psicologismo apenas para mergulhá-lo, imediatamente, nos do esquematismo”, o que significa que é relevante compreender o modo de representação e o conteúdo a que ele se refere – o contexto e não apenas os dados colhidos e registrados.

O autor refere-se, ainda, ao fato de que tais construções são modeladas e tidas como ficcionais, não no sentido de falsas, mas de aproximações que podem ser feitas, artifícios, enfim, para a compreensão e a análise da realidade social. Para tanto, é o trabalho do antropólogo que entra em jogo, em que “o objetivo da antropologia é o alargamento do universo do discurso humano” (p. 24) e a interpretação antropológica, por sua vez, implica a “compreensão exata do que ela se propõe dizer – ou não se propõe” (p. 25), haja vista que as formulações dos sistemas simbólicos devem ser orientadas pelos atos: existe aí a necessidade de compreensão do fato dentro do contexto em que está inserido; é perceber e entender o modo de representação e o seu conteúdo em relação à análise cultural.

A noção de cultura vai além da visão meramente descritiva e da análise realizada através de métodos formais, como mesmo expunha Geertz, com o intuito de compreender o objetivo da antropologia, e considerando o conceito de cultura semiótico como aquele que, neste caso, melhor se adapta em relação direta ao “alargamento do universo do discurso humano”, já supracitado, e não como único objetivo a ser perseguido, o estudo da cultura é ele mesmo, nos textos antropológicos, uma interpretação:

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade. (1989, p. 24).

Podem ser descritos e, por conseguinte, interpretados e reinterpretados os elementos “coletados” e escritos; e, levando-se em consideração o estudo da cultura, ainda como explica Geertz, “os significantes não são sintomas ou conjuntos de sintomas, mas atos simbólicos ou conjuntos de atos simbólicos e o objetivo não é a terapia, mas a análise do discurso social” (1989, p. 36), de forma que seja possível apreender o que é “dito” e, a partir do seu código, chegar à mensagem.

No que se refere à Literatura, como forma cultural de importância na formação de atitudes, referenciais e experiências<sup>62</sup>, em relação aos fatores sociais como agentes da estrutura,

só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo. Sabemos, ainda, que o externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno. (CANDIDO, 2006, p. 8-9).

Com o intuito de analisar as conexões culturais, as quais assumem importância interpretativa no contexto e sugerida na própria composição do texto narrativo, com a finalidade de lhe dar certa expressividade, retoma-se a explicação de Candido (2006):

Quando fazemos uma análise deste tipo, podemos dizer que levamos em conta o elemento social, não exteriormente, como referência que permite identificar, na matéria do livro, a expressão de uma certa época ou de uma sociedade determinada; nem como enquadramento, que permite situá-lo historicamente; mas como fator da própria

---

<sup>62</sup> Para Said (2011, p. 10-11), seu enfoque exclusivo em *Cultura e imperialismo* é a obra literária, no caso, o romance, pois o considera “o objeto estético cujas ligações com as sociedades em expansão da Inglaterra e da França são particularmente interessantes como tema de estudo”. Estendendo-se ao conto em análise “Liberdade”, de Ruth Laus, a narrativa de ficção, abarcadas suas especificidades de gênero literário, e como uma prática da realidade social aqui no Brasil, permite que sejam feitas leituras, interpretações e apreensão de uma visão de mundo peculiar à participação na realidade social.

construção artística, estudado no nível explicativo e não ilustrativo. (p. 10-11).

Pressupõe-se, logo, que as ideias viajam e, assim, a cultura permeia as relações de identidade e diferença, as quais não delimitam, mas servem como marcos de referência ao ser humano.

Dessa forma, e a partir da interpelação feita acerca do estudioso, pesquisador e antropólogo Tylor, Denys Cuche (2002) elenca e discorre acerca de diversas abordagens e concepções, as quais fazem menção à cultura (e/ou culturas) e, das quais, a respeito de sua importância e relevância através dos tempos, além de sua atemporalidade e, visto que, o tema não se esgota em si mesmo, serão contempladas no presente artigo como aporte teórico que visa fomentar e complementar os pressupostos teóricos formulados por Bhabha (1998), Certeau (1994), Said (2011), Oliven (2006), entre outros. O objeto de investigação e estudo do presente artigo constitui-se na análise da representação do migrante nordestino, na figura da personagem masculina Francisco da Silva, protagonista do conto “Liberdade”, da escritora catarinense Ruth de Paula Laus, enquanto personagem ficcional que vive “em um espaço interrogatório, intersticial, entre o ato da representação [...] e a própria presença” (BHABHA, 1998, p. 22) na comunidade em que está inserido. Na mesma medida, além do(s) conceito(s) de cultura(s), e da necessidade de (re)pensar o conceito de comunidade humana [cultural] – e aqui acrescento o termo *cultural* à proposta de Bhabha (1998), como forma de pensar o papel do indivíduo -, serão retomados e analisados, também, os conceitos de identidade cultural baseados na própria diferença.

Homi K. Bhabha (1998), na introdução de sua obra *O local da cultura*<sup>63</sup>, expõe que, apesar do controverso uso do prefixo “pós” para demarcar temporalmente a nossa existência em relação à questão da cultura, “encontramo-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão” (p. 19). É justamente a figura de Francisco da Silva, migrante nordestino e protagonista do conto “Liberdade”, de Ruth Laus (1994), que personifica no contexto da ficção, essa “tenebrosa sensação de sobrevivência. De viver nas fronteiras do ‘presente’” (BHABHA, 1998, p. 19).

---

<sup>63</sup> Introdução intitulada “Locais da cultura”.

Conforme Cuche (2002, p. 40), ao mencionar os pressupostos da obra de Franz Boas, discorre sobre o fato de que “a diferença fundamental entre os grupos humanos é de ordem cultural e não racial”, através de seu *relativismo cultural*<sup>64</sup>, em que:

Cada cultura é dotada de um “estilo” particular que se exprime através da língua, das crenças, dos costumes, também da arte, mas não apenas desta maneira. Este estilo, este “espírito” próprio a cada cultura influi sobre o comportamento dos indivíduos” (CUCHE, 2002, p. 45).

Reside, pois, um vínculo entre a cultura e o modo único de ser do homem, o qual tem o “direito à estima e à proteção, se estiver ameaçada” (CUCHE, 2002, p. 46). E o protagonista do conto de Ruth Laus exprime, particularmente, o pensamento dos migrantes nordestinos que se deslocam para cidades e/ou centros urbanos, os quais significam prosperidade e a chance de ascender, pelo menos, financeiramente. Francisco, ao deixar sua terra, carrega em si o sentimento de abandono, pois lhe escapa à razão o que para trás fica. Tudo aquilo que não imagina que pode vir a acontecer, mesmo oriundo de um lugar e de uma condição financeira que se podem apreender como miseráveis no contexto ficcional, e, levando-se em consideração o que ele conhece e com que se identifica – seu contexto cultural e social, isto é, ao tentar “vida nova”, abre mão de sua proteção, e a busca de melhores condições, a que ele chama esperança, pois é o ideal que o guia:

Ao despedir-se da mãe, sentiu seus braços magros como a querer retê-lo, sofrendo o impossível porque obedecia à esperança. Seu filho Chico seria um vencedor. Ele, infeliz, apertou a mão de Rosilda e soube que ela sofria porque havia algumas lágrimas descendo-lhe pelo rosto. (LAUS, 1994, p. 49).

Para Francisco da Silva, personagem ingênua, "Sonhar é permitido, mas realizar estava no Sul" (LAUS, 1994, p. 49). A busca por melhores condições é marcada por ironias desde o título do conto, "Liberdade". Com o pouco que tem e “à guisa de mala, o saco de trigo bem lavado, e seu nome – Francisco da Silva – que Rosilda bordara” – LAUS, 1994, p. 49), Chico, como é conhecido, decide tentar a “sorte”, embarca em um caminhão lotado, e o seu destino, como o de muitos outros migrantes, é a região Sudeste do Brasil. Entre São Paulo e Rio de Janeiro, escolheu o mar, que era outro sonho de Francisco: “Era a busca da riqueza na cidade grande onde havia trabalho e dinheiro.

---

<sup>64</sup> Concepção antropológica como princípio metodológico que preconiza que cada cultura é única, específica – e que faz “a originalidade de uma cultura”. (CUCHE, 2002, p. 44).

Muito dinheiro para a volta vitoriosa.” (p. 49). E é chegada a hora de partir: “Um último olhar à terra seca que alcançava o horizonte e subiu no caminhão, já com as saudades de amanhã. Acenou, acenou e, na curva, teve de chorar. Trocava pelo não-sei-o-quê, a mãe tão miseravelmente envelhecida, e Rosilda, tão moça e triste. (LAUS, 1994, p. 49).

*O lugar*, como explana Certeau (1994, p. 201), “é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência” e, portanto, “uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade”. A terra natal é este lugar da ordem, do que é conhecido e que inspira estabilidade. Partir para o novo traz em si a ideia do desconhecido e expressa, também, a quebra do vínculo, como exposto por Cuche (2002) em relação ao direito à estima, o qual é mantenedor da proteção da personagem. Os elementos nas relações de coexistência de Francisco são as figuras de sua mãe e de Rosilda, sua namorada. Sua terra, suas raízes, sua família, enfim, os laços que o prendiam e que lhe garantiam, mesmo em situação de pobreza, identificação, segurança e, nesse contexto, referência cultural. No lugar do universo ficcional, mesmo não explícito, como bem referencia Said (2011, p. 18), há “outras histórias, outras culturas e outras aspirações”, as quais, culturalmente, não só pertencem ao retirante Chico, mas o compõem. Desta forma, e convergentemente, ao citar Durkheim, Cuche (2002, p. 56-57) explicita que a natureza do vínculo social pressupõe a prioridade da sociedade sobre o indivíduo<sup>65</sup>:

Para ele, existe em todas as sociedades uma “Consciência coletiva”, feita das representações coletivas, dos ideais, dos valores e dos sentimentos comuns a todos os seus indivíduos. Esta consciência coletiva precede o indivíduo, impõe-se a ele, é exterior e transcendente a ele: há descontinuidade entre a consciência coletiva e a consciência individual, e a primeira é “superior” à segunda, por ser mais complexa e indeterminada. É a consciência coletiva que realiza a unidade e a coesão de uma sociedade.

Tal *consciência coletiva* é, portanto, o que guiará a personagem Francisco na sua *prática do espaço*<sup>66</sup>, no conto em questão. O espaço torna-se a cidade do Rio de Janeiro, os lugares frequentados e habitados por Francisco naquele centro urbano, de forma que, segundo o que teoriza Certeau:

---

<sup>65</sup> Teoria da consciência coletiva, de Durkheim.

<sup>66</sup> “O espaço é um lugar praticado”, em conformidade com Certeau (1994, p. 202).

Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. O espaço estaria para o lugar como a palavra quando falada, isto é, quando é percebida na ambiguidade de uma efetuação, mudada em um termo que depende de múltiplas convenções, colocada como o ato de um presente (ou de um tempo), e modificado pelas transformações devidas a proximidades sucessivas. Diversamente do lugar, não tem portanto nem a univocidade nem a estabilidade de um “próprio”(1994, p. 202).

E, ao (re)pensar o lugar praticado, nas operações que o orientam e levando-se em consideração a história da migração no Brasil, assim como a existência e a manutenção de um grupo, o mundo social “é também representação e vontade, e existir socialmente é também ser percebido como distinto” (BOURDIEU, 2003, p. 118), é possível apreender que as marcas do sofrimento carregadas pelos retirantes, historicamente castigados em suas terras natais, também se intensificaram ao chegarem aos seus locais de destino. Destinos, lugares, espaços que começam a ser ocupados [construídos e praticados] por esses que buscam melhores oportunidades, geralmente, a chance de uma vida minimamente digna, embora fossem considerados de classe subalterna. Pessoas que se amontoavam em um veículo, ao mesmo tempo, fundindo-se e dividindo-se, em uma visão antagônica em relação às expectativas:

E o caminhão a lotar-se, a lotar-se...  
Homens – jovens – comprimindo-se em espaço para metade deles, tinham o corpo como que verticalmente cortado em dois: um lado para ficar, o outro precisando ir. Sonhar é permitido, mas realizar estava no Sul. Alguns conseguiam até cantar. Era a busca da riqueza na cidade grande onde havia trabalho e dinheiro. Muito dinheiro para a volta vitoriosa. (LAUS, 1994, p. 49).

Na narrativa, explicita-se que Chico não queria tanto, levando-se em consideração, implicitamente, a vida miserável que deveria levar onde morava e, assim, como representação do povo migrante nordestino, em busca de oportunidades:

Francisco não ousava abrir-se em pensamentos de largas conquistas. Queria pouco, o Chico: trabalho, uma casinha decente, mesmo alugada, um terno – um terninho, coisa nunca usada antes -, um vestido bonito para Rosilda (todo estampado em lindas cores) um, bem discreto, para a mãe viúva e tudo o mais rápido possível. Depois ir buscá-las, viajarem juntos em roupas novas, chegarem como gente, aos olhos da cidade grande. O seu enorme sonho! (LAUS, 1994, p. 49-50).

Em relação à escolha do local da região Sudeste em que seria tentada a sorte dos migrantes, no conto a escolha fica por conta do Rio de Janeiro, que será o espaço ocupado pelo protagonista Francisco da Silva e seus dois conterrâneos, Ernesto e Jacinto:

No que seria a encruzilhada Rio/São Paulo, só três escolheram o mar (outro sonho de Francisco): ele, Ernesto e Jacinto. Juntos acomodaram-se em velha garagem na casa dos patrões de Ciça, irmã de Ernesto, no Cosme Velho. Acertaram a permanência de garagem, comida e uma semana para se instalar no Rio. Depois, contagiados pela ansiedade de Francisco em conhecer o mar, tomaram ônibus para Copacabana.

Enquanto os amigos, tirando sapatos, arregaçando as calças, atravessavam alegres a praia, ao encontro das águas, Francisco sentou-se deslumbrado, atônito, na parte enxuta da areia. Seus olhos deixaram a última onda esparramada, para buscarem o horizonte e logo descer refazendo o caminho, ininterruptamente.

À noite, na garagem já arrumada e limpa por Ciça, contou em rabiscos à mãe e a Rosilda, em carta única:

“... a gente não pode dizer a lindeza do mar nem o que sente quando vê primeira vez. Aquele montão de água azul encostando no céu... É lindeza muito demais. Não dá pra contar. Vocês vão ver.”

Havia grande respeito (ou temor?) por todo aquele azul molhando a areia que, sem ele, não seria esturricada como em sua terra? (LAUS, 1994, p. 50)

Ao serem tomados os aspectos centrais do trecho acima, é possível apreender algumas concepções em relação ao vínculo existente entre os conterrâneos: auxiliam-se mutuamente, escolhem fazer determinadas atividades conjuntamente e, mesmo não participando plenamente delas, estão juntos e, sendo, portanto, a orientação de que há identificação de seres pertencentes a um mesmo grupo social. Na concepção de Cardoso de Oliveira (2006, p. 35), em relação à realidade sociocultural,

A dimensão da cultura, particularmente em seu caráter simbólico – como a “teia de significados” de que fala Geertz -, não pode deixar de ser reconhecida tanto quanto a identidade daqueles – indivíduos ou grupos – estejam emaranhados nessa realidade. Ambas, tanto cultura quanto identidade, enquanto dimensões da realidade intercultural são relevantes para a investigação. E é por isso que o papel da cultura não se esgota em sua função diacrítica, enquanto marcadora de identidades nas relações interétnicas. A variável cultural no seio das relações identitárias não pode, assim, deixar de ser considerada, especialmente quando nela estiverem expressos os valores tanto quanto os horizontes nativos de percepção dos agentes sociais inseridos na situação de contato interétnico e intercultural.

As personagens da narrativa reconhecem-se entre si, contudo, a partir das escolhas feitas pelas personagens em relação a suas ocupações, ocorre o ponto de desencontro entre elas. É neste momento que os caminhos tomam rumos distintos:

Jacinto entrou em grupo desconhecido e sumiu. Ernesto, atento, encontrou vaga em uma construção – uma espécie de faz-tudo – e conseguiu introduzir Francisco, trocando seu trabalho por onde dormir e comer. Comida feita por ele em velhas panelas sobre fogo de restos de madeira e chapa apoiada em tijolos na areia do térreo. Às noites, antes de dormirem no rancho de materiais, costumavam cantar. Mais lamento do que canto, mas eles não sabiam disso, porque era o canto da esperança.

Ernesto e Francisco, sempre juntos, terminavam a segunda obra, depois de dormirem em ranchos e comerem o que podia ser feito nas velhas panelas sobre tijolos no chão. (LAUS, 1994, p. 50-51)

A respeito da construção da consciência do trabalhador, Chico não tem quaisquer perspectivas de subversão, pois, alienado, não conseguia vislumbrar outra possibilidade, senão a de executar suas tarefas. Não lhe cabia esperar mais do que a pouca remuneração que lhe cabia - o protagonista do conto “Liberdade” não tem seu momento de realização. A ele cabe sonhar, muito mais do que agir. Dessa forma, Francisco da Silva apenas lamenta não ter Rosilda e a mãe por perto, nem dinheiro para buscá-las e se “contenta” com o pouco que tem. Nessa atitude de inércia, a personagem principal resigna-se a esperar que sua situação tenha uma reviravolta, estando ele, portanto, à mercê da sorte, segue sua sina:

Nem o terno, nem o vestido de Rosilda, nem o dinheiro para buscá-las. Era pouco, muito pouco, o que conseguia como ajudante de faz-tudo.

Sobravam-lhe as cartas para casa e a espera de respostas. Tê-las, escrever, e recomeçar a espera.

Radinho de Ernesto para o futebol de domingo, olhando o mar (jamais ousou intimidade com ele). À noite, ainda o rádio e a música sertaneja, enquanto Ernesto passeava com a namorada.

E a terra – enxuta de azul – lá longe envolvendo Rosilda e a mãe.

Em dois, três dias, teriam de deixar o rancho da obra já pronta. Ernesto, levando Ciça, viajaria para apresentar sua noiva carioca aos pais.

Francisco, manso e resignado, angustiava-se. Ir junto seria fracasso – voltar, só em condições que justificassem a vinda -, mas, onde ficar? Sem o faz-tudo, ser ajudante de quem? E seu amigo preocupava-se. (LAUS, 1994, p. 51).



Tomando-se a temática do operário/subordinado em relação às mudanças de ordem de poder, especialmente dentro de grupos, e relacionando com o pensamento proposto por Said (2011, p. 28), ao mencionar seus estudos acerca de obras que propõem um estudo revisionista sobre o Oriente Médio e a Índia como domínios homogêneos e entendidos de maneira reducionista, não há mais oposições binárias – como de apenas patrão e empregado –, em vez disso,

começamos a sentir que a velha autoridade não pode ser simplesmente substituída por uma nova autoridade, mas que estão surgindo novos alinhamentos independentemente de fronteiras, tipos, nações e essências, e que são esses novos alinhamentos que agora provocam e contestam a noção fundamentalmente estática de *identidade* que constitui o núcleo do pensamento cultural na era do imperialismo. [...] a única ideia que não variou foi a de que existe um “nós” e um “eles”, cada qual muito bem definido, claro, intocavelmente autoevidente.

Ao serem transpostas tais percepções da realidade<sup>67</sup> para o conto “Liberdade”, de Ruth Laus, pode-se perceber que tais alinhamentos presentes no contexto da narrativa sugerem que o pensamento cultural vigente é exatamente o da existência de “eles” (os cariocas) e os “outros” (os nordestinos), de forma que os últimos ficam à margem da sociedade e desempenham funções e atividades laborais subalternas e não qualificadas<sup>68</sup>. Nessa situação de “inferioridade” laboral dos migrantes nordestinos, a eles, portanto, verifica-se:

Em virtude de sua pobreza material original e das condições pouco favoráveis que encontraram nas regiões de destino, os migrantes nordestinos ocuparam os bairros pobres e a periferia das grandes capitais, inclusive algumas áreas anteriormente ocupadas pelos imigrantes europeus. (NÓBREGA & DAFLON, 2009, p. 23).

E mesmo entre os próprios “outros”, as funções desempenhadas por eles variavam, pois Francisco tem como emprego ser “ajudante de faz-tudo”, já que Ernesto ocupava o posto de “faz-tudo”. Além de posições subalternas, a alguns restava ainda a sujeição a essas posições e a tarefas ainda inferiores, como no caso de Chico. Tomando-se os preceitos de Lévy-Bruhl, Cuche (2002, p. 62) expõe que “o que difere entre os

---

<sup>67</sup> A partir de Said (2011), embasaram-se nas atividades imperialistas e que estiveram e estão, ainda, atreladas as culturas orientais, com suas devidas adaptações e, claro, ainda ciente de que são culturas distintas e estão ligadas a experiências particulares.

<sup>68</sup> As profissões referidas podem ser ditas como, sem soar pejorativamente, peões de obra (operários da construção civil é o termo que, politicamente correto, deveria ser a melhor opção, mas aqui é preferível utilizar tal termo em detrimento do outro).

grupos são os modos de exercício do pensamento e não suas estruturas psíquicas profundas”. Para Cuche, ainda no que concerne ao pensamento do autor abordado, e recorrendo ao conceito de “mentalidade”, pressupõe que “ele não afirmava que os sistemas de representações e os modos de raciocínio no interior de uma mesma cultura formam um conjunto perfeitamente estável e homogêneo. Mas pensava indicar assim a orientação geral de uma dada cultura”, a qual, no contexto da narrativa “Liberdade”, dá a impressão de que, apesar de todo o enaltecimento da cultura e aptidões nordestinas pregados por Gilberto Freyre (1996), em seu *Manifesto Regionalista*, de que não haveria no Brasil região que excedesse o Nordeste em

riqueza de tradições ilustres e em nitidez de caráter. Vários dos seus valores regionais tornaram-se nacionais depois de impostos aos outros brasileiros menos pela superioridade econômica que o açúcar deu ao Nordeste durante mais de um século do que pela sedução moral e pela fascinação estética dos mesmos valores. (p. 52)

É de se pensar de que forma, então, e através de que caráter impositivo, a riqueza e os valores do Nordeste que, embora tenham conseguido se difundir em solo nacional, ainda assim não primaram pela garantia de permanência de seus habitantes em sua terra natal. O que se discute não é a legitimidade cultural nordestina, mas, antes e historicamente, como a decadência interferiu na forma de pensar e agir de seu povo que, castigados pela seca, e em busca de melhores condições de vida, muito geralmente atribuídas apenas a uma minoria burguesa e latifundiária, não foram passíveis de questionamento. Mas Freyre expõe, em contrapartida, que, na verdade, “não só de espírito vive o homem: vive também do pão” (1996, p. 59). Embora exponha questões relativas à culinária, à alimentação, à nutrição e outros pontos acerca de problemas de belas artes, administração, engenharia, etc., em uma tentativa de focar os valores culinários nordestinos, deveria, antes de mais nada, além de serem preservados, também garantir formas de sustento dos filhos migrantes de sua terra, em um contexto nacional de industrialização.

O destino de Chico fica, bastante comumente, sempre à mercê de seus amigos, as outras duas personagens que também escolheram o Rio para ganhar a vida: Ernesto e Jacinto. O protagonista não se mostra proativo, posto que não demonstra capacidade de fazer algo acontecer, tomando a iniciativa. Primeiramente, como já exposto, Francisco da Silva trabalha como auxiliar de Ernesto na construção civil, situação proposta pela

outra personagem, enquanto de Jacinto, sabe-se que “entrou em grupo desconhecido e sumiu” (LAUS, 1994, p. 50). No conto, organizam-se tais relações que uns mantêm com os outros, a partir do relato do narrador, visto que se estabelece “uma prática do espaço” (CERTEAU, 1994, p. 200), o lugar onde os elementos são distribuídos nas relações de coexistência, e o espaço, portanto, “*é um lugar praticado*” (CERTEAU, 1994, p. 202), onde, também, o relato é tido como “um ato culturalmente criador” (CERTEAU, 1994, p. 209). É possível ver na personagem Chico uma espécie de submissão, em que o “reconhecimento de nós como pessoa, portanto como ser social” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p. 33) inexistente, já que no universo ficcional, não há demonstração de luta pelo reconhecimento de si, nesta relação com o outro, no caso, Ernesto. Em relação aos mecanismos de reconhecimento recíproco, consoante Cardoso de Oliveira (2006, p. 32), no que diz respeito à “relação entre *nós* e os *outros* há obrigações a observar”, contudo não são apenas nas manifestações de companheirismo, mas nas relações de convívio que se demonstram antagônicas: na submissão em relação às tarefas desempenhadas e na solidariedade de não deixar o outro desamparado. Infere-se, portanto, que dentro deste mesmo grupo, as relações de subordinação e de poder se estabelecem de forma que são expressas como fatos culturais.

A tão esperada sorte grande de Chico parece ter início no dia em que, pela primeira vez, foi assistir a um “Fla X Flu” no Maracanã. Nesse dia, no meio da multidão,

à saída, Jacinto, próspero e fagueiro. Tudo muito bem com ele: porteiro em Copacabana. E seu rosto mostrou alegria repentina: se Francisco não tinha para onde ir, “tudo em cima” – ele, Jacinto, precisava visitar a mãe e talvez demorasse. Francisco poderia ficar em seu lugar.

- Sou barra-limpa com o síndico e ele vai topar o cara que eu apresentar – olhou o outro inteiro -: só não dá é pra te levar nesse estado. Você precisa de aparência, rapaz! – disse, posudo, alisando a roupa caprichada que vestia – já que você não tem grana – pensou rápido -, vamos combinar um troço, afinal a gente é colega, diacho! – passou a mão na cabeça do outro. Vai me encontrar amanhã, pelas dez horas, na esquina de Santa Clara com Domingos Ferreira. Vamos comprar roupa, sapato, gravata, tudo que você precisa. É prédio de luxo, Chico. Tu vai gostar.

Francisco era a felicidade. No outro dia pediria um terninho ao Jacinto. Ele era tão bom, coitado! Ajudá-lo assim, só mesmo um amigão lá da terra. Emprego decente, residência de porteiro... Logo, logo traria a mãe e Rosilda. Enfim! (LAUS, 1994, p. 51-52).

Nesse trecho, apresenta-se a figura de Jacinto, empregado como porteiro, que viu em Francisco a possibilidade de envolvê-lo em seus negócios escusos: Jacinto era traficante, o que vem a ser revelado como clímax, quase no final do conto. É de se supor que a personagem precisava de alguém que ficasse em seu lugar, quiçá, para que não houvesse a perda do ponto de tráfico ou, ainda, para que em seu lugar fosse incriminado. E foi justamente o ocorrido: Chico foi preso no lugar de Jacinto, que fugiu, levando a carteira do protagonista. Sem identificação, a polícia não lhe deu credibilidade, muito embora o síndico insistisse não ser ele o Jacinto. Toda a situação acarretou em Francisco da Silva a perda da fala, da esperança:

E logo, um quase derrubar a porta da “residência”:

- ABRE! É a POLÍCIA!

Francisco deixou o banho – toalha na cintura – assustado. Nem viu Jacinto metendo a carteira dele, Francisco, no bolso, só viu num pulo, passar para o telhado vizinho. Pela rapidez o caminho já estava estudado. – Bico calado sobre mim e trata de livrar tua cara – aconselhara Jacinto preparando-se para saltar.

O inesperado, o assustador, o choque, paralisaram a fala em Francisco. Mais robô do que gente, abriu a porta.

Sem encontrar a carteira para provar seu nome, sem voz para jurar que nada tinha a ver com o pacote de cocaína na mala de Jacinto, aberta sobre a cama, foi algemado Francisco depois de vestir seu enxoval de casamento.

O síndico repetia não ser aquele o Jacinto.

- Mas é cúmplice – afirmava o policial – O que este cara estaria fazendo aqui?

- Deve ser o substituto que Jacinto ficou de me trazer – lembrou o síndico. Mas por que diabos me traria um mudo?

- Jacinto é um conhecido traficante, meu amigo! – revelou o policial. Vem usando prédios há algum tempo. Hoje a gente pega a *gang*. Ele aqui vai dar o serviço.

No camburão, sem carteira, sem Ernesto, acordado de seu sonho de “homem importante”, ninguém mais desgraçado do que o Chico.

Sem conhecer o “serviço” sobre Jacinto, retido para averiguações, dois anos foram passados ajudando na cozinha. Quietos, infelizes, tinha por companheiros só os pensamentos. Rosilda, a mãe, o mar... Rosilda, a mãe? Como escrever a elas? À mãe? Um filho dela na cadeia? Nem pensar!

E sempre mais larga no peito, sua oca imensidão. (LAUS, 1994, p. 52-53).

E é justamente neste espaço, de escolhas e de renúncias, que outro elemento do conto merece destaque: o mar. Em contraste com a terra seca, árida e que ao horizonte se estendia, como que um prolongamento da desesperança e da falta de perspectivas, e de onde provinha Francisco, a imensidão do mar em fusão com o azul do céu. À

personagem principal, no que se referia à escolha entre Rio de Janeiro e São Paulo, a preferência foi o mar – escolha, aliás, das três personagens – outro sonho de Chico, representava o deslumbramento, algo intocável:

[...] Depois, contagiados pela ansiedade de Francisco em conhecer o mar, tomaram ônibus para Copacabana.

Enquanto os amigos, tirando sapatos, arregaçando as calças, atravessavam alegres a praia, ao encontro das águas, Francisco sentou-se deslumbrado, atônito, na parte enxuta da areia. Seus olhos deixaram a última onda esparramada, para buscarem o horizonte e logo descer refazendo o caminho, ininterruptamente.

[...]

Havia grande respeito (ou temor?) por todo aquele azul molhando a areia que, sem ele, não seria esturricada como em sua terra?(LAUS, 1994, p. 50)

Esse foi seu primeiro encontro com o mar. E, a partir das impressões causadas no protagonista, pode-se apreender que lhe fugia à compreensão a possibilidade de ser o autor, em conformidade com Hannah Arendt, citada por Bhabha (1998, p. 34), da sua própria ação social. Metaforicamente, há uma relação entre o desconhecido, entre o meio caminho, o “entre-lugar” e a perspectiva de uma vida mais digna.

O segundo e derradeiro encontro de Francisco da Silva com o mar ocorre quando ele sai da cadeia:

Quando inocentado, sem indenização nem desculpas, enfrentou lá fora o que costumam chamar de liberdade, vestia terno, gravata e sapato de couro. O dinheiro guardado com o “enxoval” aquele tempo todo, mal dava para os diversos ônibus até Cosme Velho a fim de reencontrar os amigos. Enorme edifício ocupava o lugar da velha casa e ninguém conhecia Ciça, por lá.

Anoitecia. Sem dinheiro, sem esperanças, com fome caminhou a pé Laranjeiras, atravessou o Largo do Machado, desceu a Almirante Tamandaré, alcançou o Aterro, a baía e... pareceu sorrir.

Lentamente, olhando só ao horizonte, com respeito, mas sem temor, foi entrando na água, entrando, entrando... até cobrir-se inteiro de azul. Vestindo o enxoval de casamento, fez seu primeiro e definitivo contato com o mar. (LAUS, 1994, p. 53)

E a personagem encontra seu destino. Não o tão sonhado retorno à terra natal, triunfante, mas o trágico e suposto fim de sua vida [sofrimento, vergonha, “sua oca imensidão”], do qual é resultado “a própria base histórica de nosso juízo ético”, submetido à intervenção de um momento em que, talvez, mesmo no universo ficcional

do conto, represente a única decisão de cada migrante nordestino que não conseguiu ascender minimamente: o suicídio.

### **Considerações finais**

Neste conto, Ruth Laus delinea destinos que encontram pontos de divergência nas escolhas feitas e de seus pontos terminais de vida, da vontade e do sentido do viver. O que chama a atenção, neste caso, é que, como propõe Bhabha (1998, p. 20-21), há a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais”, ou “entre-lugares”. No conto, a elaboração de estratégias de subjetivação, no caso de Chico, verifica-se a partir do momento em que é “traído” pelo seu grupo de amigos e preso, em que há sobreposição e deslocamento de domínios da diferença, especialmente marcados por descontinuidades, desigualdades e minorias – a citar, os migrantes nordestinos, aqui representados por Chico e seus dois amigos – Ernesto e Jacinto -, os quais fizeram escolhas diferentes, em parte, na cidade grande (Rio de Janeiro), mas que, em certo ponto, convergem e se fundem para promover a diferença.

Para Cuche, ao abordar conceitos ligados à escola “cultura e personalidade”, evidencia que “a cultura só pode ser definida através dos homens que a vivem. O indivíduo e a cultura são vistos como duas realidades distintas, mas indissociáveis que agem uma sobre a outra: somente se pode compreender uma em relação com a outra” (CUCHE, 2002, p. 82), e, no caso, dentro de uma mesma cultura, há ainda variações entre os integrantes do grupo, como também é expresso pelo mesmo autor, ao citar Linton, quando afirma que “o que varia de uma cultura à outra, é a predominância de um tipo de personalidade”, posto que “o que os membros de um mesmo grupo partilham no plano do comportamento e da personalidade”, de forma que “cada cultura privilegia entre todos os tipos possíveis, um tipo de personalidade, que se torna então o tipo “normal” (conforme a norma cultural e por isso reconhecido socialmente como normal). Este tipo normal, é a “personalidade básica”, isto é, o “fundamento cultural da personalidade” (CUCHE, 2002, p. 83).

A partir dessa constatação, e da proposta feita por Bhabha (1998, p. 25) – de uma “revisão radical do próprio conceito de comunidade humana” – e, acrescentando-se a tal ideia, nestas histórias dissonantes e transnacionais de migrantes, a questão da comunidade humana cultural, a qual, no universo ficcional, pode estabelecer-se na concepção de que: “Como criaturas literárias e animais políticos, devemos nos preocupar com a compreensão da ação humana e do mundo social como um momento em que *algo está fora de controle, mas não fora da possibilidade de organização*” (p. 34), e que visam afirmar “as fronteiras da existência insurgente e intersticial da cultura” (p. 41), mas que findam na atitude de Francisco da Silva, em seu último e derradeiro encontro com o mar.

### Referências bibliográficas

BHABHA, Homi K. Introdução: locais da cultura. In: \_\_\_\_\_. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998. p. 19-42.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz (português de Portugal). 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 9. ed. revista pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006. Disponível em:

< [http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/Antonio\\_Candido\\_-\\_Literatura\\_e\\_Sociedade.pdf](http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/Antonio_Candido_-_Literatura_e_Sociedade.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2014.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo*. São Paulo: Unesp, 2006.

CERTEAU, Michel de. Relatos de espaço. In: \_\_\_\_\_. *A invenção do cotidiano*. vol. I. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. 2. ed. Bauru, SP: Edusc, 2002.

FREYRE, Gilberto de Mello. *Manifesto regionalista*. 7. ed. Recife: Massangana, 1996.

LAUS, Ruth. Liberdade. In: \_\_\_\_\_. *Relações*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1994. p. 49-53.

MUZART, Zahidé Lupinacci. *Livreto Ruth Laus*. UFSC. Disponível em:

<http://www.yumpu.com/pt/document/view/12950236/conheci-ruth-laos-ha-alguns-anos-por-intermedio-de-seu-irmao-o->>. Acesso em: 12 maio 2013.

NÓBREGA, Ricardo; DAFLON, Verônica Toste. *Da escravidão às migrações: raça e etnicidade nas relações de trabalho no Brasil*. Latin American Studies Association, 2009. Disponível em: <<http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2009/files/NobregaRicardo.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2014.

OLIVEN, Ruben G. *A parte e o todo: a diversidade cultural no Brasil* Nação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

SAID, Edward W. *Cultura e imperialismo*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.



# COMUNICAÇÕES INDIVIDUAIS

## (HISTÓRIA DA) LITERATURA BRASILEIRA EM (TRANS)FORMAÇÃO: IDEIAS, OBRAS, AUTORES E PÚBLICOS

(TRANS)FORMATION IN (HISTORY OF) BRAZILIAN LITERATURE:  
IDEAS, WORKS, AUTHORS AND PUBLIC

Daniela Silva da SILVA<sup>69</sup>

**Resumo:** Este trabalho resulta do projeto de pesquisa que tem título homônimo ao do artigo, cujos objetivos foram: 1. estudar os momentos iniciais da formação da literatura brasileira, 2. verificar o ideário que promoveu essa formação, assim como suas influências ao longo da historiografia literária. Para tanto, selecionamos como corpus de investigação três textos provenientes do livro *O berço do cânone*, de Zilberman e Moreira, quais sejam: “Parnaso Lusitano”, de Almeida Garret, “Parnaso brasileiro”, de Januário da Cunha Barbosa, e “Parnaso brasileiro”, de João Manuel Pereira da Silva. Nossa intenção de pesquisa pautou-se por responder a seguinte questão: de que maneira(s) as atitudes mentais desses sujeitos historiam um momento importante para a (trans)formação da literatura e da história da literatura brasileira? O aporte teórico para realização do trabalho procedeu do campo da história da literatura e da história das mentalidades, o que significa pensar em conceitos como recepção, formação, atitudes mentais.

**Palavras-Chave:** Historiografia. Literatura. Brasil. Portugal.

**Abstract:** This paper results from a research project that has the eponymous title of the article, whose objectives were: 1. study the early stages of the formation of the Brazilian literature, 2. check the ideology that promoted such training, as well as their influences throughout literary history. The corpus is formed by three texts from the book *O berço do cânone*, by Zilberman and Moreira: "Parnaso lusitano", by Almeida Garret, "Parnaso brasileiro", by Januário da Cunha Barbosa, and "Parnaso brasileiro", by João Manuel Pereira da Silva. Our intention of research was guided by answering the following question: in what ways the mental attitudes of these subjects tell us an important history of the moments of (trans)formation of both the literature and history of Brazilian literature? The theoretical framework for carrying out the work undertaken in the field of literary history and the history of mentalities, which means thinking about concepts such as reception, formation, mental attitudes, backstage.

**Keywords:** Historiography. Literature. Brazil. Portugal.

Historiar, segundo ponto de vista teórico-metodológico, como uma literatura começa, transforma-se, nas suas mais modulares relações com os elementos que a constituem: autores, obras, público leitor, especializado ou não. É essa uma das preocupações da História da Literatura. Outra questão que está na agenda dessa área de pesquisa é a preocupação com a questão do cânone. Antonio Candido, em seu *Formação da literatura brasileira*, aponta que a literatura brasileira é galho de segunda ordem no jardim das musas. Um pouco antes dele, Machado de Assis, em seu conhecido ensaio, intitulado “Instinto de nacionalidade”, discute que nossa literatura não estaria formada em uma geração. Por outro lado, dependeria de maturação temporal e intelectual, para

---

69 UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. Departamento de Letras. Guarapuava- Paraná- Brasil. CEP:85015-420 – oribela@gmail.com

além da sincronia histórica em que o autor de *Dom Casmurro* se encontrava, ou seja, para além do século XIX. Na introdução de seu *O berço do cânone*, Regina Zilberman e Maria Eunice Moreira recuperam momentos iniciais da formação da História da Literatura Brasileira. Como mencionam as autoras, no século XIX, tais momentos vinculam-se ao que acontecia no plano político no Brasil, especialmente ao movimento de independência. Como legitimar a recém implantada nação? A literatura brasileira ascende da portuguesa. Sendo assim, é plausível que estudá-la também exija, dentre outras tarefas, reflexão sobre as relações e ideias que circulavam, tendo como baliza ou aspecto de intersecção pontos de vista sociopolítico, geográfico, histórico e/ou econômico.

Diante do exposto, pretendemos estudar os momentos iniciais da formação da literatura brasileira, como o objetivo de verificar qual o ideário que promoveu essa formação, influências, bem com as consequências que apontam que esse galho de segunda ordem germinou, até o ponto de frutificar e dessa frutificação ter gerado novas árvores em variados solos do território nacional. Para tanto, seleciono como *corpus* de investigação três textos provenientes do livro já citado *O berço do cânone*, de Zilberman e Moreira, quais sejam: “Parnaso Lusitano”, de Almeida Garret, “Parnaso brasileiro”, de Januário da Cunha Barbosa, e “Parnaso brasileiro”, de João Manuel Pereira da Silva. A intenção de pesquisa deve pautar-se por responder a seguinte questão: de que maneira(s) as atitudes mentais desses sujeitos historicam um momento importante para a (trans)formação da literatura repercutindo na historiografia brasileira? O aporte teórico para realização do trabalho procede do campo da história da literatura e da história das mentalidades, o que significa pensar em conceitos como recepção, formação, atitudes mentais, bastidores. Tendo como marco 1822, ou seja, a independência política do Brasil em relação a Portugal, como esses críticos, dois brasileiros e um português, vêm as nossas letras, bem como a literatura brasileira, historiando-a? E se a história conta como alguma coisa começou, em um dado período do tempo, por certo que tais mentalidades, a serem colocadas em diálogo podem nos ajudar a contar uma história da história. Como falam de literatura, ou de poesia e das letras, por certo que a Literatura, no caso a brasileira, bem como esta em relação com a portuguesa, e outras também trazidas por meio de referencialidade textual, estão aqui em amplo colóquio. Essas questões, não poderia ser diferente, passam também pelas que envolvem a língua, as

quais unem as duas literaturas, brasileira e portuguesa. Portanto, não só assuntos de ordem política estão aqui implicadas, afinal de contas, como disse Pessoa “a minha pátria é a língua portuguesa”. Nesse caso, a nossa literatura é, dentre outras, coisas essa língua crítico-literária de que se quer ouvir o depoimento no sentido de resolver a questão aqui proposta. Para tanto, dividiremos o trabalho em cinco partes. A primeira, introdutória, é nesse momento apresentada. As três partes seguintes estão constituídas pelo inventário do pensamento dos autores *corpus* dessa pesquisa. Por último, antes das referências bibliográficas, uma retomada dos assuntos, para as considerações finais.

### **Garret: poesia e língua portuguesa**

A coleção que Almeida Garret tenta construir sobre a poesia e a língua portuguesa, apresentada em seu *Parnaso*, no ano de 1926, teve inicialmente o intuito de dar a conhecer a poesia dos clássicos. Tal decisão, no entanto, logo se dissolve, pois sai do limite dos clássicos a fim de basear-se em escritores vivos, começando por verificar a ortografia. Vemos de início que o interesse de Garret em historiar a literatura portuguesa é linguístico. Para tanto, o autor de *Viagens na minha terra* divide seu “rápido bosquejo” em sete partes. Na primeira delas, aponta que tanto a língua quanto a literatura portuguesas “nasceram gêmeas”. (GARRETT apud ZILBERMAN, MOREIRA, 1998, p.29) Cresceram e se desenvolveram não como dialeto, mas como língua culta e civilizada, assim como a que se fala no país vizinho, a Espanha. Atingiram a perfeição e se destacaram não só no plano cultural, mas também no científico. A língua portuguesa tem início com seus trovadores, especialmente D. Dinis, o qual, aponta Garrett, durante seu reinado, “animou as letras, que ele próprio cultivou” (GARRETT apud ZILBERMAN, MOREIRA, 1998, p.30). É então a poesia trovadoresca a primeira manifestação da língua portuguesa.

Os fins do século XIII até os começos do XVI indicam o que Garrett chama de “Primeira Época Literária”. Nesse momento, o escritor preocupa-se com gêneros e os autores. Diz da importância de D. João I, identificando o período a partir desse Rei até a morte de D. Manuel como uma época de crescimento em vários setores: “artes, ciências, comércio, riquezas, virtudes, espírito nacional” (GARRETT apud ZILBERMAN, MOREIRA, 1998, p.31). Cita Gil Vicente, Bernardim Ribeiro e Vasco

de Lobeira. O cultivo do gênero romanesco, pastoril, Garrett atribui à “suavidade do idioma português” e à “melancolia saudosa de seus números”. Exemplo disso é a forte figuração da natureza de Portugal nas obras de Camões e Rodrigues Lobo. Garrett aproveita a oportunidade para criticar dois outros historiadores, Bouterwek e Simondi, por terem dado conta da importância antes a um Gil Vicente cômico, do que aquele que se imortalizou pelos seus autos, chamando atenção para o fundador do teatro português como sendo “homem grande e de todas as épocas” (GARRETT apud ZILBERMAN, MOREIRA, 1998, p.33).

A segunda época, registrada na terceira parte, é apontada por Garrett como sendo de ouro, pela desenvoltura da poesia e da língua portuguesa. O recorte é o que vai do século XVI até os princípios do XVII. Segundo ele, as artes progrediram e a língua se aperfeiçoou. Por outro lado, com a subida ao trono de D. João III, as sementeiras anteriores não continuaram vingando. E aqui identificamos o quanto o incentivo dos governantes é necessário às ciências e as artes. Garrett nos conta que um dos aspectos positivos do reinado de D. João III foi o cultivo das línguas Clássicas, que teve um aumento, especialmente com a reformulação da Universidade de Coimbra. Com isso, a poesia perdendo vigor na originalidade, bem como na nacionalidade. Isso se deveu ao fato de que a Grécia tomou conta dos motivos poéticos, ficando muito pouco espaço para o que era local. Garrett destaca a presença de Sá de Miranda que através de sua poesia combinou o espírito nacional com Petrarca e Dante, abandonando os antigos versos de redondilha.

Nesse momento, “os literatos enjoaram-se (e com razão) do teatro nacional, e não se deram a corrigi-lo e a melhorá-lo” (GARRETT apud ZILBERMAN, MOREIRA, 1998, p.36-37). O gosto do público ia mais com o riso das manifestações populares, do que com os temas e motivos mais de temas mais requintados, estranhos ao gosto local. O público não se via nas artes de Sá de Miranda e Ferreira. Lembrando a mimesis aristotélica, Garret faz dura crítica a Antônio Ferreira, acusando-o de antes ter copiado o modelo clássico, quando deveria tê-los imitado, e usa como exemplo a tragédia *Castro*. Na sequência, Garrett apresenta de forma resumida a importância de Camões para a língua e a literatura portuguesa. Importância essa comprovada porque o autor de *Os lusíadas* reverbera ainda hoje de forma universal. A seguir, já se encaminhando para o final dessa segunda parte, fala de Jerônimo Corte-Real, e sua épica *O cerco de Dio*, pela

importância de ter sido um poeta descritivo, que, com sua arte, irmanou Portugal com resto da Europa, ou seja, com os ingleses, alemães e franceses. Por fim, cita Pero de Andrade Caminha, Luís Pereira e Fernão Alves do Oriente, como poetas menores em relação aos já tradados.

Século XVII. Momento em que o gosto e a língua começam a corromper-se. Fato esse devido, na opinião de Garret, aos “sintomas do gongorismo e marinismo” (GARRETT apud ZILBERMAN, MOREIRA, 1998, p.44), imprimindo no espírito da literatura portuguesa “a lepra da soberba requintada”. (GARRETT apud ZILBERMAN, MOREIRA, 1998, p.44). Desta época são Mouzinho de Quevedo, Rodrigues Lobo, que apesar de prosador, é estudado por Garrett por meio de sua poesia, o que se justifica pelo fato de ser essa a intenção do autor de *Camões*: de um ponto de vista aristotélico, falar da poesia, enquanto lírica, épica e tragédia, destacando sempre, independente da espécie artística, a poesia, enquanto gênero agregador da nacionalidade e do espírito lusitano. A principal crítica de Garrett nesse momento da sua historiografia é para com o descaso desses autores em relação ao ato de imitar e à utilização de motivos, formas e língua estrangeiras, no caso, o castelhano, acusando-os de falta de amor pela pátria, assim como denominando-os de “degenerados portugueses” (GARRETT apud ZILBERMAN, MOREIRA, 1998, p.46), salvando-se apenas Gabriel Pereira de Castro. Por último, uma alfinetada em Sá de Meneses, na *Malaca*. Na sua opinião, “um dos derradeiros títulos de glória da literatura portuguesa” (GARRETT apud ZILBERMAN, MOREIRA, 1998, p.47). E com isso Garrett demonstra a afeição pelo purismo da língua e da poesia portuguesa, mas não um purismo qualquer. O que Garrett entende, ancorado por ânimos românticos, independizantes, é que Portugal deveria ter se resguardado, desde seus começos, do que por ser estrangeiro deixa de exprimir o nacional. Aqui, identificamos a questão da *cor-local*, assim como as ideias de Rousseau do “bom selvagem”, pois a natureza de Portugal não deveria corromper-se, sob pena de não ser lida, nem perpetuada por seu povo. Nação, ou a ideia de nação, que se forma a partir do século XIX, passa, conforme perspectiva de Garrett, pela questão da língua não corrompida, assim como a motivação que nela expressam seus poetas, nos mais diferentes gêneros.

Se na terceira parte Garrett identifica o início da corrupção da literatura portuguesa, na quarta, diz ele ver o aniquilamento dessa literatura e a interia corrupção da língua.

Isso acontece do século XVII aos meados do XVIII. A responsabilidade por isso é atribuída por ele “a essa lepra castelhana” (GARRETT apud ZILBERMAN, MOREIRA, 1998, p.49), que adoecia o país já independente e reconhecido por sua honra e nobreza. E o que mais nos faz admirar Garrett é que contrariando muitas opiniões culpa Vieira, o grande orador e homem do século XVII, e Jacinto Freire, pela desgraça da língua nacional, afetados como estavam pelo gongorismo, e esse mal, aliado à fundação de academias, cresceu até o ministério do Marquês do Pombal.

À quinta época, aos moldes do que acontecera em Portugal, Garrett atribui a designação de “restauração das letras em Portugal”, época essa que corresponde à segunda metade do XVIII. Trata-se do século das luzes, ou ilustração, o que é aproveitado pelo autor para também contar a saída de sua pátria das trevas; da ignorância. Cita alguns filósofos e cientistas. No contexto português, referencia a reforma universitária, na pessoa de Monteiro da Rocha, por ter libertado Coimbra do vício da ignorância. Garção é o exemplo do melhor gosto literário. Na sequência fala de Antônio Dinis, “não menos correto e elegante” (GARRETT apud ZILBERMAN, MOREIRA, 1998, p.54), do que Garção. Quita é o próximo a receber a atenção de Garrett, “a quem pagou a pátria com miséria e fomes imensas riquezas que para a língua e a literatura de seus versos herdou” (GARRETT apud ZILBERMAN, MOREIRA, 1998, p.55). Pela primeira vez Garrett cita o Brasil em sua crítica historiográfica, através da figura de Cláudio Manoel da Costa, o primeiro poeta local, e um dos melhores, segundo sua opinião. E eis que temos um processo comparativo de mão dupla em que Garrett afirma estarem ambas as literaturas, brasileira e portuguesa, a constituírem-se mutuamente. A seguir, menciona Santa Rita Durão e seu *Caramuru*. Critica a presença do gongorismo, e continua seu exame elogiando Tomás Antonio Gonzaga, e seu *Marília de Dirceu*. Interessa aqui observar que Garrett avalia a literatura brasileira do mesmo modo com que o faz em relação à portuguesa: “quisera eu que em vez de nos debuxar no Brasil cenas da Arcádia, quadros inteiramente europeus, pintasse os seus painéis com as cores do país onde os situou. Oh! E quanto não perdeu a poesia nesse fatal erro!” (GARRETT apud ZILBERMAN, MOREIRA, 1998, p.57). Nas palavras de Garret a poesia nacional deve coroar Basílio da Gama, por meio do *Uraguai*, pela sua legitimidade americana, não deixando falar, por fim, do teatro de Antônio José.

Em virtude das marcas do galicismo e das traduções, Garrett denomina a sétima parte de segunda decadência da língua e da literatura. Nesse período indica o aparecimento de D. Francisco Manuel de Melo e Manuel Maria de Barbosa Du Bocage: “ambos começaram imitando os grandes mestres de seu tempo, seguindo cada um em seu gênero o estilo e gosto adotado e geral desde a restauração das letras no meado do século” (GARRETT apud ZILBERMAN, MOREIRA, 1998, p.62). Garrett os exalta não apenas pela arte em que demonstravam seus valores: o primeiro, poeta e historiador, e o segundo o principal poeta do século XVIII em Portugal, mas especialmente por continuarem uma tradição, remontando aos valores clássicos ocidentais e ainda os nacionais, como é o caso de Camões. Se na poesia Garrett se contenta com essas duas valiosas manifestações, no âmbito das traduções mostra-se decepcionado, pois aponta a desmoralização da área, a qual desfechou o “último golpe a literatura portuguesa” (GARRETT apud ZILBERMAN, MOREIRA, 1998, p.65), atacando a mania de traduzir como uma corrupção do original, mania essa que então atacava o país, estragando o gosto do público. Termina dizendo que a literatura portuguesa apresenta “grandes sintomas de vigor” (GARRETT apud ZILBERMAN, MOREIRA, 1998, p.72), e muita força latente a ser desperta.

### **Januário da Cunha Barbosa: público e a nação brasileira**

O *Parnaso brasileiro* foi publicado entre 1829 e 1830. Nesse período, o Brasil já estava independente de Portugal. Segundo Antonio Candido, referido por Zilberman e Moreira, a “Coleção das melhores poesias do Brasil, tanto inéditas como já impressas”, de autoria de Januário da Cunha Barbosa tiveram inspiração no “Parnaso Lusitano” de Garrett. “Ao público” dirige o prefácio do primeiro caderno, momento em que o autor explica por que empreendeu essa coleção, com as melhores poesias dos poetas brasileiros. A jovem nação independente não apenas precisava constituir-se politicamente, mas também pelos seus dotes intelectuais. Daí que Barbosa reuniu autores mais expressivos para oferecer ao público o “gênio daqueles brasileiros” (BARBOSA apud ZILBERMAN, MOREIRA, 1998, p.84), a fim de que servissem de modelo à mocidade que se iniciava no mundo das letras. Na breve introdução menciona: “os dois Alvarengas, José Basílio, Sales, Cláudio Manuel, João Pereira, Caldas”



(BARBOSA apud ZILBERMAN, MOREIRA, 1998, p.85), todos citados pelos seus nomes próprios, firmando com o público um intimidade maior entre eles e os poetas.

A ideia de que esses poetas devem servir de modelo à recém-independente nação confirma-se na “Introdução”, segundo texto apresentado por Zilberman e Moreira, de autoria de Januário da Cunha Barbosa. O crítico brasileiro, nascido no Rio de Janeiro, chama a atenção para o engenho e a genialidade dos poetas locais, assim como para a sua linguagem repleta de paixão e imaginação. Ainda que buscassem modelos estrangeiros, como faz o próprio Cônego Januário da Cunha Barbosa, a linguagem era nacional. Além disso, demonstra, assim como o fez Garrett, que uma literatura começa com poetas. Conclama o público a quem já se dirigiu inicialmente a fazer “ressurgir a sua esmorecida literatura” (BARBOSA apud ZILBERMAN, MOREIRA, 1998, p.87), glorificando a poesia do seu ninho pátrio. Trata-se, como se pode ver, de olhar para as letras por meio de uma perspectiva romântica. A crítica do Cônego, ou seu ato de historiar a literatura nacional, tem caráter biográfico, preocupado em marcar o valor nacional por meio das personalidades que o constituem, sem parar para dialogar ou examinar de forma mais detalhada os autores e suas produções. Com isso, aproxima-se dos métodos biográficos e historicistas da época, beirando o impressionismo, o que podemos também verificar em Garrett.

### **João Manuel Pereira da Silva: literatura brasileira**

O *Parnaso brasileiro* do também nascido no rio de Janeiro, Pereira da Silva, difere dos dois primeiros, de autoria de Garrett e Barbosa, no sentido de que fala em uma literatura brasileira propriamente dita. Dividido em quatro partes, a primeira “Uma introdução histórica e biográfica sobre a literatura brasileira”, de 1843, preocupa-se em apresentar a história nacional à época de seus descobrimentos. Por essa razão, como temos um brasileiro falando de Portugal a partir do Brasil, difere de Garrett, que menciona o Brasil, mas como a devida brevidade, uma vez que o propósito do autor é falar de sua pátria e respectiva poesia. Quando os portugueses chegaram aqui, as manifestações das paixões nacionais ficavam por conta dos instrumentos e dos homens selvagens que os harmonizavam com uma melodia agreste. À medida que colônia foi crescendo, vieram os Jesuítas, tomando a responsabilidade de educar os naturais, bem

como promover a religiosidade. As terras brasileiras eram meio de enriquecimento para o país que empobrecia além-mar. Somente em 1543, tivemos a primeira escola de gramática no Brasil, fundada na Bahia, seguida pela de humanidades em 1554, essas, segundo Pereira da Silva, “não passavam de curtos rudimentos de Teologia, e de princípios de Gramática Latina” (PEREIRA DA SILVA apud ZILBERMAN, MOREIRA, 1998, p.155), destacando-se aqui a figura de Padre José de Anchieta. Garrett e Babosa disseram e Pereira da Silva concorda: a poesia é a mais alta expressão de um povo já civilizado, e foi o primeiro gênero, ou ramo, como diz autor, cultivado pelos povos do Brasil. E por falar em gênero, a historiografia também recebe o olhar do autor, que diz ser no século XVII seu despontar. Finalmente, de modo ufanista, registra sua mentalidade exclamatória do através dos manifesto desejo pela independência do Brasil em relação à colônia.

Por certo que a segunda parte começasse pelo já apontado na descrição do texto anterior: “Literatura brasileira do século XVII”. Pereira da Silva classifica o século XVI como a primeira infância, e esse como se fora uma criança em desenvolvimento. Chama atenção para a eloquência e a filosofia de Padre Vieira. Diferentemente de Garrett, Pereira da Silva vê em Vieira um mestre. Além dele, menciona Antônio de Sá, chamando-o de pregador honrado. Além desses, tiveram papel importante nos começos da nossa literatura: Ângelo dos Reis, Roberto de Jesus, Bartolomeu Dias. Além da filosofia e da teologia, salienta o papel da história nos começos de nossa literatura, destacando nomes como Manuel de Moraes e João da Rocha Pita. Dentre todas as manifestações do espírito, sublinha a poesia, bem como a natureza brasileira que fez nossos poetas, inspirando suas artes. Destaca, nesse sentido, Bento Teixeira Pinto, Salvador de Mesquita, Bernardo Vieira Ramasco, Manuel Botelho de Oliveira, João Brito de Lima, João Mendes da Silva, e o mais conhecido e reputado, Gregório de Matos, chamando a atenção para a representatividade do Rio de Janeiro, de Pernambuco e da Bahia. Ao final, salienta, não fosse essa uma coleção de poetas, deter-se-ia aos pormenores. Aqui está a declaração dos propósitos do historiador.

O texto seguinte discute a “Literatura brasileira do século XVIII”, considerada pelo autor como uma brilhante época. Adverte a influência francesa exercida nesse século, das luzes, assim como destaca a importância de Voltaire. Mais importante do que isso, diz que a literatura a que classifica como brasileira “nada tem de nacional, senão o nome

de seus escritores, e o acaso de haverem no Brasil nascido” (PERREIRA DA SILVA apud ZILBERMAN, MOREIRA, 1998, p.169), pois seguia os passos da europeia, especialmente da portuguesa. Entretanto, o Brasil, por outro lado, começava a se desenvolver, preparando o espaço para que suas letras e conseqüentemente sua poesia pudesse seguir o mesmo caminho. Além disso, XVIII preparou a independência da futura nação. Pombal, segundo Pereira da Silva, apesar da separação entre os dois reinos, sempre tratou igual os dois países. Apesar de ser um período de transformações, as quais diziam desse emergente movimento separatista que viria a se consolidar no XIX, os jovens poetas locais, valorizavam muito mais a natureza alheira do que a local. Sendo assim, “a literatura brasileira do século XVIII foi sim uma cópia, e imitação da portuguesa, que já era uma cópia e imitação da francesa”. Por outro lado, o autor reconhece “através de seu prisma, a sua nacionalidade, a sua origem nova e sagrada”. (PEREIRA DA SILVA apud ZILBERMAN, MOREIRA, 1998, p.171) Tal afirmativa leva Pereira da Silva à importante constatação: “os escritores brasileiros muito concorreram para o engrandecimento e glória de Portugal” (PEREIRA DA SILVA apud ZILBERMAN, MOREIRA, 1998, p.171), na presente época. Brasileiros também trabalharam para a reforma da Universidade de Coimbra, como é o caso de João Pereira Ramos de Azevedo Coutinho e de seu irmão o Bispo de Coimbra Francisco de Lemos de Faria Pereira Coutinho. Não apenas nesse âmbito, mas no das ciências médicas, sociais, históricas, filosóficas, assim como na lírica, destacaram-se, como é o caso do poeta cômico também mencionado por Januário da Cunha Barbosa, Antônio José da Silva, Cláudio Manuel da Costa, Santa Rita Durão, Basílio da Gama, Tomás Antonio Gonzaga. Com esses autores, Pereira da Silva conclui o esboço, ligeiro, segundo ele, da história da literatura brasileira no século XVIII, que termina com as transformações provenientes da Revolução Francesa, demonstrando uma voz crítica misturada entre o saudosismo do que se finda e a esperança do que virá. O futuro das letras fica por conta do segundo volume do *Parnaso brasileiro*, publicado em 1848, que tratará do XIX, do que ficamos apenas com a introdução: “A quem ler”, em que o autor mantém os ânimos e promessas de falar da nossa poesia, agora independente, não descuidando de relacionar letras e política, e como no texto anterior utiliza-se do ato de voar como metáfora para os vaticínios da literatura brasileira.

## **(História da) Literatura brasileira em (trans)formação: ideias, obras, autores e públicos**

Antonio Candido em seu *Formação da literatura brasileira* diz-nos que as obras articulam-se no tempo, “de modo a se poder discernir uma certa determinação na maneira por que são produzidas e incorporadas ao patrimônio de uma civilização” (CANDIDO, 2000, p. 29). No caso da literatura, sabemos que essa articulação não acontece por acaso, mas por meio da pena de um historiador. A história da literatura nasce no século XIX, primeiramente na Alemanha, depois na França, e tem como intuito pensar a reunificação dos países, assim como legitimá-los como nações, estando, portanto, vinculada à constituição de estados emergentes, tanto na Europa quanto na América. Segundo Maria Eunice Moreira em *Histórias da literatura: teorias, temas e autores*, “cabia à HL reunir o acervo artístico da nação, orientar as reflexões sobre a produção literária e formular preceitos para o desenvolvimento da vida literária, do qual resultou seu papel social, como instrumento de aglutinação de uma determinada sociedade” (MOREIRA, 2003, p. 9) De acordo com a autora, essas historiografias partiam de concepção positivista e ufanista, bem como se pautavam por método de organização privilegiando a alternância de períodos, não relacionados entre si, sem propor um estudo das obras. Além disso, observava-se o caráter universalizante dos historiadores. Tal legado exemplifica-se mais adiante no caso de Portugal e do Brasil, em obras como: *História da literatura portuguesa* (1955), de António José Saraiva e Óscar Lopes, *História concisa da literatura brasileira* (1970), de Alfredo Bosi, *História da literatura brasileira* (1997), Luciana Stegagno Picchio, dentre outros. Com o passar dos tempos, também as histórias da literatura assumiram pontos de vista da teoria da literatura, o que significa dizer que, conforme o método de análise, escolhido pelo historiador, teremos a concepção de literatura da qual partira para contar a história das relações entre obras, autores e, posteriormente, o público, a psique e ainda a sociedade.

Sendo assim a proposta de Regina Zilberman e Maria Eunice Moreira, em *O berço do cânone*, de onde provêm os textos dessa pesquisa, nos apresenta um bosquejo dos primeiros textos de historiografia brasileira. Almeida Garrett apesar de focado no contexto português já nos dá notícias da representatividade da literatura nacional em solo lusitano. Como diz Candido, a literatura brasileira é galho de segunda ordem no jardim das musas. Desse modo, pensar a literatura brasileira em seus começos significa

relacioná-la coma portuguesa. E não apenas nos seus começos, pois ainda depois da independência e por muito tempo ao longo do XIX mantivemos laços estreitos com Portugal, mesmo que não mais estivéssemos politicamente dependentes daquele país. E se não por obrigação, pelo alcance universal que têm as obras de Fernando Pessoa ou José Saramago, estamos ligados de forma mais ou menos direta, mesmo depois do corte do cordão umbilical. Enquanto nutríamos por aquela pátria, embalados em berço feito de ideias portuguesas, fomos aos poucos nos constituindo como nação. E esse berço é o parnaso lusitano, de onde imitamos a língua e os gestos poéticos, como apontam Januário da Cunha Barbosa e José Pereira da Silva.

Em suas coleções, já gestos iniciais de historiografias, vemos que assim como em Portugal, no Brasil, nossas letras começam com o apreço pela língua, diversa da de Portugal, e pela valorização dos clássicos, especialmente, da arte poética. Assim, as ideias que estruturam os textos de Garrett, Barbosa e Pereira da Silva se coadunam com os começos da historiografia, pois têm timbre positivista e ufanista. Assim como na Alemanha e na França, e essa já lida por Portugal, para depois ser sugada pelos brasileiros através desse país, nossas primeiras manifestações de historiografia têm a ideia de legitimar a nação por meio do canto: da poesia, como o fez Homero em sua épica. A diferença é que conferimos timbre alheio, o que já foi apontado pelos historiadores aqui examinados. Mostram-nos esses três autores que não apenas a cópia do padrão estrangeiro fez parte da nossa mentalidade. Demonstram que tal atitude presentifica-se na poesia e na historiografia, e salientam de onde ascende a nossa tendência positivista para historiar a literatura, tendência essa ainda constituinte de histórias literárias próximas dos dias atuais, que se mostram organizada por períodos, e que tem seus começos, de forma instituídas, nas figuras de Sílvio Romero e José Veríssimo. Descobrimos, portanto, que esse período colonial, contemplando o que comumente conhecemos por Barroco e Arcadismo, pode ser lido como uma unidade, uma vez que, debaixo do guarda-chuva “colonial”, promove, cada um a seu modo, o movimento separatista literário que acontecerá na primeira metade do século XIX, com a instauração do Romantismo no Brasil, também impulsionado pela independência política do país em relação a Portugal, fato esse decisivo para a saída da nossa literatura dos bastidores, em relação a Portugal.

O ano de 1822, portanto, é um marco nacional não apenas no que diz respeito às transformações políticas, mas principalmente no que se refere ao começo da emancipação literária brasileira. Tal acontecimento, no caso da literatura, como nos mostram os críticos em questão, era um desejo comum, o que é condizente com o conceito de “mentalidade”, proposto por Philippe Ariès, em seu artigo “A história das mentalidades”, qual seja: “certas coisas, portanto, eram concebíveis, aceitáveis, em determinada época, em determinada cultura, e deixavam de sê-lo em outra época e numa outra cultura” (ARIÈS, 2005, p. 207). O que vemos nesse período, através de Garret, Barbosa e Pereira da Silva é uma mudança de mentalidade, um espaço intervalar de mudança na diacronia da história da literatura, que prepararia nossa literatura para muitas vindouras transformações. Fato esse a que Silvio Romero denomina, em sua história da literatura, publicada em 1888, de “momentos decisivos”, José Veríssimo, em 1915, de “primeiras manifestações literárias”, e que, contemporaneamente, Antonio Candido ratifica com a ideia de “sistema literário”, formado a partir desses começos anunciadores e preparadores da primeira mudança mais significativa no âmbito das letras nacional, pois, retomando Machado de Assis, a nacionalidade teria de ser construída, e vem sendo, ao longo de muitas gerações. Sendo assim, em termos de tradição, é possível perceber o quanto esses primeiros críticos não apenas historiaram a literatura brasileira, como, fundamentalmente, deram o pontapé inicial para os começos da historiografia no Brasil, portanto, nasce dali o cânone nacional que vemos até hoje reverberando na história da literatura afora. E o espírito ufanista que presidia os textos de Garrett, Barbosa e Pereira da Silva são ícones dessa mentalidade pertencente a um horizonte de épocas desejoso pela mudança, tanto no plano da língua quanto no da poesia. O nacionalismo é o nome, portanto, que melhor batiza a literatura e a língua em que se expressa, no momento que começa junto com ambas a historiografia nacional.

## Referências bibliográficas

ARIÈS, Philippe. A história das mentalidades. In: LE GOFF, Jacques (et. alii). *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 207.

BARBOSA, Januário da Cunha. Parnaso brasileiro. In: ZILBERMAN, Regina, MOREIRA, Maria Eunice. *O berço do cânone*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.p.75-86.

CANDIDO, Antônio. *Formação da literatura brasileira*. Momentos decisivos. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000. 2V.

GARRET, Almeida. Parnaso Lusitano. In: ZILBERMAN, Regina, MOREIRA, Maria Eunice. *O berço do cânone*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.p.17-29

MOREIRA, Maria Eunice. *Histórias da literatura: teorias, temas e autores*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

SILVA, João Manuel Pereira da. Parnaso brasileiro. In: ZILBERMAN, Regina, MOREIRA, Maria Eunice. *O berço do cânone*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.p.143-178.

## A (DES)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA EM ESPAÇOS DE IMIGRAÇÃO

Marcio José de Lima Winchuar (UNICENTRO)<sup>70</sup>

**RESUMO:** A partir de uma abordagem discursiva, o presente estudo lança um olhar para a cidade como um lugar de produção de sentidos, no qual o sujeito e o urbano constituem-se e dividem espaço. Nosso objetivo principal é observar como ocorrem efeitos de (des) identificação no/pelo espaço semiurbano da colônia suábio-alemã, situada no distrito de Entre Rios, em Guarapuava-Pr. A Colônia foi fundada em 1951 pelos Suábios do Danúbio ou *Donauschwabern* que é como se identificam os imigrantes advindos da antiga Iugoslávia, Hungria e Romênia e seus descendentes que chegaram ao Brasil na década de 1950. Para isso, esse trabalho ancora-se na Análise de Discurso, de orientação francesa, a partir dos pressupostos teóricos estabelecidos por Michel Pêcheux, Eni Orlandi e outros pesquisadores que tratam o discurso e a urbanidade. Nosso *corpus* abarca placas indicativas encontradas nesse espaço, bem como um *outdoor* de boas-vindas, localizado no trevo que dá acesso às colônias. As materialidades sustentam/legitimam Entre Rios como um espaço suábio e materializa o território estrangeiro em solo nacional, instaurando a contradição. Notamos a identificação de um povo que se dá por meio dos discursos e, principalmente, por meio da língua apresentada nas versões alemã e portuguesa. Assim, os discursos inseridos no urbano, a partir de condições de produção (pre)estabelecidas, produzem sentidos à população local e afetam o visitante, especialmente, em processos de identificação e de como o sujeito é individualizado.

**Palavras-chaves:** Espaço semiurbano; (des)identificação; Entre Rios; Análise de Discurso;

### Considerações Iniciais

O presente trabalho busca, a partir de uma abordagem discursiva, lançar um olhar para a cidade como um lugar de produção de sentidos, em que o sujeito e o urbano constituem-se e dividem espaço. Nessa conjuntura, temos como base os pressupostos da teoria da Análise de Discurso, de orientação francesa, a partir de Michel Pêcheux na França e Eni Orlandi no Brasil, entre outros pesquisadores que tratam o discurso e a urbanidade. Nosso objetivo principal é mostrar como ocorrem efeitos de (des) identificação no espaço semiurbano<sup>71</sup> da colônia suábio-alemã de Entre Rios, situada em Guarapuava-Pr.

A Colônia foi fundada em 1951 pelos *Suábios do Danúbio* ou *Donauschwabern* que é como se identificam os imigrantes advindos da antiga Iugoslávia, Hungria e Romênia e seus descendentes que chegaram ao Brasil na década de 1950. Situada na região central do Paraná, a comunidade é formada por cinco vilas: Vitória, Jordãozinho,

---

<sup>70</sup> Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. Professor colaborador da mesma instituição. Contato: mwinchuar@gmail.com

<sup>71</sup> Bernardim (2013) problematizou a relação entre urbano e semiurbano. Entendemos que entre esses dois espaços está o espaço rural, do campo, que, de acordo com Orlandi (2003c), significa a cidade, o urbano.



Cachoeira, Socorro e Samambaia, as quais juntas somam atualmente mais de 10.000 habitantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Convém mencionar que o distrito é responsável por grande parte da produção de grãos do Sul do Brasil, sendo um forte setor econômico da região (STEIN, 2011).

De acordo com Stein (2011), Entre Rios destaca-se não só pelo forte poder econômico, mas também pela sua cultura germânica, uma vez que os suábios que há sessenta anos iniciaram o processo de colonização encontraram meios de preservar “rastros” de sua origem, os quais se dão por meio de seu idioma, seus costumes e arquitetura. Tais “rastros”, presentes no espaço semiurbano da comunidade, são visíveis também por meio das placas de sinalização de bairros, nomes de ruas, nomes de centros culturais e de saúde, que se apresentam escritos no idioma alemão e português, dando visibilidade aos estreitos vínculos entre os suábios e a Alemanha, em razão de seus antepassados serem oriundos do sul e sudeste desse país. Segundo Venturini (2009, p.68), “rastros e vestígios linearizam no eixo da formulação o presente cultural do espaço urbano, mas também, a história e memória desse espaço e dos sujeitos que o constituem e são por ele constituídos”.

É possível observar o fato de que nesse espaço ocorre uma prática discursiva que direciona para a história da colonização suábica, que ocorre de diversas formas: pela arquitetura, pela língua, pelas comidas típicas, pelas comemorações festivas, pelos nomes de ruas e estabelecimentos, entre outros mecanismos que constituem e identificam o espaço semiurbano.

Nesse âmbito, temos como objetivo mostrar como ocorrem efeitos de (des)identificação no espaço em questão. Para isso, temos como recorte duas materialidades que integram o semiurbano, das quais uma trata-se de um *outdoor* localizado próximo ao trevo de acesso às colônias e outra se trata de discursos encontrados em uma placa indicativa de endereçamento na Colônia Vitória em Entre Rios. Pretendemos, com isso, observar como são constituídos sujeitos e espaços na colônia, refletindo acerca de qual é o lugar do estrangeiro no/pelo do espaço semiurbano. Para fins acadêmicos, primeiramente, contextualizamos o espaço em questão para situar o leitor acerca de nosso objeto de estudo. Em seguida, trazemos, o aporte teórico utilizado neste trabalho concomitante às discussões. Por fim, elencamos efeitos de fechamento.

## O lugar da Análise de Discurso

O campo teórico–metodológico da teoria da Análise de Discurso considera o processo de produção de sentidos, tomando como ponto de observação o discurso, entendido por Orlandi (2003, p. 21) como “efeito de sentido entre locutores”. Tal teoria relaciona a língua, a história e a ideologia, que se materializa no discurso, não procurando uma chave para cada sentido, mas questionando-o em cada materialidade simbólica. Segundo Orlandi (2004, p.18), “o discurso é uma noção fundadora e a questão de sentido é uma questão aberta”. Para tratá-la é preciso considerar a língua e sua materialidade com a relação da materialidade da história, uma vez que para que ocorra sentido é necessário que a língua se inscreva na história, possibilitando a compreensão de como um texto funciona e produz sentidos.

Nos estudos relacionados à cidade, diferentemente do antropólogo, do sociólogo urbano e de outros especialistas do espaço, o analista de discurso atenta para a necessidade de compreender a interpretação, posto que compreendemos a cidade por meio do discurso, enfatizando o fato de que ela também se constitui como um objeto simbólico que produz sentidos, em nosso caso específico, procurando entender como as ruas da Colônia de Entre Rios produzem sentidos e como esses sentidos funcionam, nesse espaço. Atualmente, a cidade é uma realidade que se impõe e nada pode ser pensado sem a cidade, uma vez que as determinações que definem um espaço, um sujeito, uma vida, entrelaçam-se no espaço da cidade (ORLANDI, 2004).

A cidade, pelo ponto de vista discursivo, é vista por Orlandi (1999, p. 8)

como um espaço simbólico que tem sua materialidade e que produz uma significância. Ela dá forma a um conjunto de gestos de interpretação que constituem o urbano, cujo discurso se realiza no confronto entre o simbólico e o político.

Convém mencionar aqui que o simbólico e o político conjugam-se nos processos de produção de sentidos, uma vez que para a teoria discursiva todo discurso é ideológico, ou seja, não existe um discurso neutro.

Assim, quando pensamos a ideologia por meio da linguagem, a tomamos como um mecanismo estruturante do processo de significação, posto que se materializa na linguagem e é parte de seu processo de significação. É a partir dessa comunhão que se

podem observar os “efeitos de sentidos” em determinadas condições de produção (Orlandi, 2003).

A relevância do desenvolvimento de um trabalho como esse está ligada ao que afirma Orlandi (2004, p. 11) quando postula que “no território urbano, o corpo dos sujeitos e os corpos da cidade formam um só”, estando um atado ao outro de tal modo que o destino de um é “constitutivo” do destino do outro. Nesse sentido, convém mencionar que para entender o sujeito é preciso entender o funcionamento da cidade, assim como para entender a cidade é preciso entender, também, o sujeito. É possível identificar em Entre Rios discursos que dão visibilidade a divisão não só de um espaço, mas também de um sujeito que se divide na representação de um sujeito alemão e na representação de um sujeito brasileiro.

Nesse âmbito, este trabalho justifica-se por lançar um olhar mais atento para a cidade, mais especificadamente, para espaços de imigração, tendo em vista que para entender o sujeito é preciso entender a cidade em suas diversas manifestações: a política, material, cultural, histórica, entre outras. Sendo assim, observar a cidade é compreender as alterações de natureza humana e de ordem social, compreender as relações entre sujeitos e como ela se constitui de forma geral, seja no campo coletivo ou individual, não esquecendo que tais observações se dão pelo viés da linguagem (ORLANDI, 2004).

### **Leitura do espaço urbano: efeitos de (des)identificação**

No processo de interpretação por meio do simbólico, presente no urbano, deparamo-nos, logo na entrada que dá acesso à colônia, com um *outdoor* e o tomamos como materialidade. Convém mencionarmos seu lugar de destaque, principalmente, devido a sua localização, limite entre a rodovia e o distrito, conforme segue:



Enunciado/imagem 1: outdoor encontrado na entrada de acesso a colônia<sup>72</sup>

O *outdoor* acima sustenta/legitima a colônia como um espaço suábio e materializa o território estrangeiro em solo nacional, instaurando a contradição. Observamos a identificação de um povo que se dá por meio dos discursos e, principalmente, por meio da língua apresentada nas versões alemã e portuguesa. Apontamos aqui o sujeito suábio, representado pela *Fundação Cultural Suábio-brasileira*, entidade que tem como objetivo “atender a preservação, promoção e divulgação das tradições e da cultura suábica, bem como a sua integração com a cultura brasileira”<sup>73</sup>. A fundação é mantida, principalmente, pela Cooperativa Agrária, que conforme Stein (2011) esforça-se no sentido de preservar a identidade e cultura dos suábios.

Como notamos, o discurso encontrado na materialidade em questão convida a todos os que chegam a este espaço para comungar de uma cultura. Isso é possível por meio do verbo no imperativo “conheça” e pela expressão hospitaleira “bem-vindo”. Cumpre observar que o uso do termo “nossa cultura” liga o estrangeiro ao nacional, à “nova pátria” conquistada, visto que o pronome “nossa” pode produzir efeitos de sentido que colocam o suábio como aquele que pertence e ao território nacional que também é seu.

<sup>72</sup> As fotos disponibilizadas nesse trabalho fazem parte do acervo pessoal do autor.

<sup>73</sup> Disponível em: [http://www.suabios.com.br/?page\\_id=1500](http://www.suabios.com.br/?page_id=1500)

Além disso, podemos pensar em efeitos de sentidos que conduzem para o sujeito imigrante “suábio-alemão” como portador de uma cultura distinta a ser conhecida e que convida o brasileiro para apreciá-la, (re)significando-a. Pontuamos aqui nossa primeira constatação no que tange a efeitos de divisão e contradição existente nesse espaço, pois, atualmente grande parte dos sujeitos habitantes desse lugar são sujeitos brasileiros, descendentes e não descendentes de suábios.

Destacamos a ocorrência de um espaço simbólico delimitado por relações ideológicas em confronto. De acordo com Simões (2013), o texto, inserido no urbano, a partir de condições de produção preestabelecidas, produz sentidos à população local e afetam o visitante, especialmente, em processos de identificação e de como o sujeito é individualizado. Esse fato nos faz pensar no lugar dos sujeitos no jogo de forças entre político e simbólico.

Os discursos encontrados em Entre Rios podem direcionar para efeitos de sentidos que colocam os sujeitos habitantes desse lugar como aqueles que se identificam com a nova e com a velha pátria. Isso por meio dos discursos que retomam ambas. Além disso, podem ocorrer identificações por parte dos sujeitos visitantes da colônia, uma vez que estão em contato com esta formação ideológica. Por esse viés, é pertinente teorizarmos mecanismos discursivos de identificação.

A partir das ideias de Pêcheux (2009), o processo de identificação é realizado por meio de modalidades de identificação, as quais podemos perlmustrar quando teorizamos os suábios de Entre Rios, uma vez que são interpelados pela ideologia e assujeitados em sujeitos da enunciação. Nessa conjuntura, o autor divide tais modalidades em: identificação plena, contraidentificação e desidentificação.

O autor postula a primeira modalidade como aquela do “bom sujeito”, ou seja, ocorre aqui uma identificação plena com os saberes da forma sujeito dominante, no entanto, isso pode ocorrer com falhas, uma vez que o sujeito pode ocupar diferentes posições no discurso. Nesses termos é que postulamos que pode ocorrer nos sujeitos o funcionamento de mais de uma formação discursiva, no caso em questão, aquela que se identifica não só com o Brasil, mas também com a Alemanha e outros países germânicos.

Em contrapartida, pode ocorrer por parte dos sujeitos uma posição de dúvida e/ou distanciamento no que se refere a sua interpelação. Em outras palavras, Pêcheux (2009)

denomina tal modalidade como contraidentificação, o “mau sujeito”. Destacamos que aqui ocorre um distanciamento com os saberes da formação discursiva, no entanto, não há rompimento, caracterizando a contraidentificação como parcial rejeição. Aqui, os sujeitos suábios e/ou visitantes da colônia podem se identificar com a FD dominante, mas, a plenitude não é via de regra, tendo em vista que pode ocorrer parcial rejeição.

Ademais, ponderamos a terceira modalidade postulada por Pêcheux (2009) como a desidentificação. Nessa, o sujeito da enunciação rompe com determinada formação discursiva e inscreve-se noutra. Clarificamos, aqui, não só o rompimento como também a negação dos saberes de uma formação discursiva. Nessa linha de pensamento, precisamos que os sujeitos sempre pertencerão a uma FD, ao passo que o rompimento com uma também significa a inscrição em outra, na qual ocorreu a identificação. Ao tecermos comentários acerca da identificação, colocamos em pauta não só efeitos de sentido que demonstram determinado pertencimento dos sujeitos locais como também o que eles podem promover nos sujeitos visitantes que leem e são interpelados pela FD dominante, (des)identificando-se.

Em termos discursivos, a cidade se significa e os sujeitos que fazem parte desse espaço reafirmam seu pertencimento a ele por meio das filiações identitárias que os inscrevem em redes de memória. É por esse motivo que se afirma que o espaço urbano é um lugar de produção de sentidos, um espaço simbólico em que sujeitos e espaços se significam, se identificam e se constituem por meio das relações existentes entre si. Nesse sentido, a cidade constitui-se numa ordem em que, de um lado, é própria dela e de outro, possui ligação com os cidadãos que a habitam e a constituem como texto (VENTURINI, 2009).

É comum no distrito de Entre Rios encontrarmos placas geográficas espalhadas pela colônia. O que nos chama atenção é o fato de elas serem estruturadas em duas línguas e retomarem nomes que fazem sentido somente nesse espaço. As duas línguas juntas podem trazer efeitos de sentidos de resistência por parte dos sujeitos, que se identificam com a nova pátria, mas, não abrem mão da velha pátria, conforme observamos a seguir:



Enunciado/imagem 2: placa indicativa na Colônia Vitória

Os discursos nas duas línguas podem não só identificar os sujeitos imigrantes como também produzir efeitos de identificação nos visitantes, pois, a língua como materialidade da ideologia se manifesta e traz para a atualidade memórias de um passado distante. Nesse âmbito,

[...] a fixação de uma placa com o nome do local não é apenas uma identificação geográfica, mas funciona como um modo de a individuação dos sujeitos (com)-terrâneos (da terra) cuja identidade é materializada por essa identificação territorial (SIMÕES, 2013, p. 61).

Nesses termos, as placas em Entre Rios individualizam o sujeito que, mesmo pertencendo a um todo, mostra-se “diferente”. Tal diferença pode ser materializada por meio dos nomes encontrados no urbano, nesse caso, principalmente, por meio da língua. Aqui podemos pensar na identificação de um sujeito em território nacional, mas que se identifica com a velha pátria que ficou pra trás, o estrangeiro, que sempre é retomado e o constitui como tal.

Com relação aos nomes de estabelecimentos, pontuamos que é possível observar a identificação não só germânica, mas, também, brasileira, direcionando para duas formações discursivas em funcionamento, no entanto, sabemos que uma prevalece. Isso é possível a partir da observância dos nomes: Colégio Imperatriz Dona Leopoldina,

Hospital *Semmelweis* e Centro Cultural Mathias Leh. O primeiro nome retoma Áustria e a história de colonização do Brasil, uma vez que Maria Leopoldina foi não só imperatriz do Brasil como também rainha de Portugal e arquiduquesa da Áustria. O segundo retoma a Hungria, região da qual alguns suábios são advindos, uma vez que *Semmelweis* foi um importante médico dessa região, reconhecido pelos sujeitos imigrantes. Já o terceiro, Mathias Leh, é considerado uma importante figura para os suábios posto que, de acordo com Stein (2009), foi quem ajudou, como presidente da Cooperativa Agrária, a reerguer a cooperativa em crise e manter os suábios nesse lugar, fator que o transforma em um grande nome para este povo.

Os enunciados nas placas indicativas em Entre Rios ajudam a construir a subjetivação de seus habitantes, que estão inscritos numa dada posição-sujeito, numa formação social, ideológica, e por que não dizer, imaginária. Elas podem se configurar como marcas, se não de resistência à nova ‘língua’, a portuguesa, pelo menos, marcas que evidenciam a identificação com a ‘língua’ da “Velha” Pátria, e até mesmo, o assujeitamento do sujeito perante as formações ideológicas que gerenciam o espaço discursivo das colônias em Entre Rios (BERNARDIM, 2013).

### **Considerações Finais**

A partir das análises, pudemos notar que o espaço semiurbano de Entre Rios é marcado por efeitos que ligam esse espaço, tomado por Bernardim (2013) como “nova pátria” a “velha pátria”. Isso demonstra a ocorrência de sentidos que, ao passo em que dividem o espaço entre nacional e estrangeiro, acabam unindo duas nacionalidades, mostrando a ocorrência de efeitos contraditórios recorrentes nesse lugar.

Conforme constatado, é possível observar uma prática discursiva que direciona para a história da colonização suábia, que ocorre de diversas formas, das quais destacamos a língua e nomes indicadores de endereçamento. Nesse sentido, por mais que os sujeitos habitantes estejam no Brasil, sua nova Pátria, há mecanismos discursivos que fazem o estrangeiro retomar, principalmente, por meio da língua alemã que se mostra simbolicamente em diversos espaços da colônia. Vale ressaltar que isso mantém viva uma memória que os legitima e os identifica como aqueles que moram em um lugar mas que possuem ligação com outro.



É possível pensarmos aqui no funcionamento de duas formações discursivas, das quais uma delas possui ligação com o estrangeiro e outra com o nacional. Entretanto, vale ressaltar que uma delas sempre sobrepõe-se a outra, prevalecendo o estrangeiro como dominante, embora seja apenas um efeito de sentido.

Nesse âmbito, os discursos nas duas línguas – fixados em placas – podem não só mostrar uma identificação dos sujeitos imigrantes com sua terra de origem como também produzir efeitos de identificação nos visitantes, pois o sujeito, ao estar em contato com a materialidade no espaço urbano, pode identificar-se com a formação discursiva germânica, por meio dos efeitos de sentido produzidos, sendo interpelado em sujeito.

Além disso, os discursos escritos em duas línguas produzem efeitos de sentidos que encaminham para saudosismo em relação à Pátria distante e gratidão, pertencimento em relação ao lugar em que vivem: o Brasil. Nesse âmbito, os sujeitos habitam esse lugar, mas continuam filiados a um outro lugar, a uma Pátria que ficou no passado, mas é sempre retomada. Talvez essa seja a maior contradição em funcionamento por/nessas materialidades.

### **Referências bibliográficas**

BERNARDIM, Adriana Cristina. *Colônias suábias em Guarapuava e o efeito discursivo da memória no espaço de imigração: entre a “Velha” e a “Nova” Pátria*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2013.

ORLANDI, Eni P. No Limiar da Cidade. *Rua*, Campinas: Unicamp, n. esp., p. 8-19, 1999.

\_\_\_\_\_. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Cidade dos Sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi [et al] 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

SIMÕES, Stella Maris Rodrigues. A placa na entrada da cidade: a (re)nomeação dos seus sujeitos. *RUA* [online]. 2013, n. 19. V. 2 - ISSN 1413-2109. Consultada no Portal Labeurb – Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade.

STEIN, M. *O oitavo dia*: produção de sentidos identitários na Colônia Entre Rios-Pr. Guarapuava: UNICENTRO, 2011.

VENTURINI, Maria Cleci. *Imaginário Urbano*: espaço de rememoração/comemoração. Passo Fundo, RS: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2009.

## A BOVARY DE LARS VON TRIER: MIMETISMO E AUTO-REFLEXIVIDADE EM *DANCER IN THE DARK*

Marco Aurélio de Souza (UEPG)

**Resumo:** O artigo analisa as similaridades estéticas do romance francês *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert, com a produção fílmica *Dancer in the Dark*, dirigida pelo cineasta dinamarquês Lars Von Trier. Tomando de empréstimo, em autores tais como Robert Stam, Dudley Andrew e Genette, contribuições teóricas relacionadas ao cinema e ao conceito de adaptação, o trabalho examina a confluência de linhagens do ficcional em ambas as obras. Entendendo o filme de Lars Von Trier enquanto prática de adaptação dos procedimentos narrativos do clássico de Flaubert para o cinema, o artigo insere *Dancer in the Dark* em uma tradição ficcional mais ampla, caracterizada pelo cruzamento de mimetismo e auto-reflexividade.

**Palavras-chave:** adaptação; realismo mágico; intertextualidade.

**Abstract:** This article analyzes the esthetic similarities between the French novel *Madame Bovary*, by Gustave Flaubert, and the movie *Dancer in the Dark*, by the Danish director Lars Von Trier. Theoretical contributions related to cinema and to the concept of adaptation, were taken from authors such as Robert Stam, Dudley Andrew and Genette, to examine the confluence of different fictional lines in these two masterpieces. By the understanding that the movie by Lars Von Trier was an adaptation of the narrative procedures of Flaubert's classic to the cinema, the article inserts *Dancer in the Dark* in a broader fictional tradition, characterized by the by the confluence of a strong impression of realism and self-reflexivity.

**Key words:** adaptation; magical realism; intertextuality

### Introdução

Velha máxima no mundo da ciência, o princípio da conservação da matéria de Lavoisier – *nada se cria, nada se perde, tudo se transforma* –, não fosse dirigido à explicação da natureza, bem poderia ser reivindicado pelos estudiosos da cultura e das “humanidades”. Exageros à parte, ali reside um princípio que se avizinha de modernos conceitos da teoria da linguagem, tais como dialogismo e intertextualidade. Resumidamente, noções que colocam em cheque não apenas nossa compreensão daquilo que denominamos original e cópia, mas também do que entendemos enquanto adaptação.

*Madame Bovary*, obra de Gustave Flaubert, possui no rol de seus descendentes diretos um expressivo número de auto-proclamadas adaptações, sejam elas livrescas, cinematográficas, ou ainda sob formatos menos usuais. O artigo que segue terá como foco de análise as similaridades estéticas do romance francês com a produção fílmica *Dancer in the Dark* (2000 – no Brasil, *Dançando no Escuro*), dirigida pelo polêmico

cineasta dinamarquês Lars Von Trier. Contudo, as conexões entre o clássico da literatura e o texto fílmico não são exatamente aquilo que chamaríamos evidentes. Por meio de uma evocação silenciosa, *Dançando no Escuro* traça paralelos com *Madame Bovary* por meio da história de Selma Jezkova, imigrante tcheca nos Estados Unidos que, tornando-se cega em virtude de uma doença hereditária, sacrifica-se para pagar uma cirurgia a seu filho Gene, antes que a visão do menino seja comprometida.

Tomando de empréstimo as contribuições teóricas de autores tais como Dudley Andrew, Robert Stam e Genette, o intuito deste artigo é apresentar uma leitura de *Dançando no Escuro* enquanto adaptação difusa do clássico de Flaubert, inserindo-o em uma tradição ficcional mais ampla, caracterizada pelo cruzamento de mimetismo e auto-reflexividade. No percurso desta análise, veremos de que forma, resgatando a problemática da inadequação da ficção à realidade, através de uma transgressão dos gêneros convencionais, Lars Von Trier adaptou para o cinema uma tensão estrutural da narrativa de *Madame Bovary* sob a forma de um filme musical, reelaborando o hibridismo estético do romance num plano cinematográfico. Nesta linha de análise, não se acusa ou diminui o filme por sua apropriação narrativa, nem se postula que *Dançando no Escuro* seja uma adaptação de *Madame Bovary* no sentido usual que confiamos ao termo. Trata-se, em outro sentido, de indicar sua filiação ao realismo auto-reflexivo de Flaubert que, se bem-sucedido o intento deste artigo, pode ser visto de forma atualizada pela contribuição da produção fílmica.

### **A confluência de linhagens do ficcional em *Madame Bovary***

Em *Literatura através do Cinema* (2008), Robert Stam nos coloca frente a dois dos mais conhecidos romances da história da literatura qualificando-os como textos seminiais, na medida em que, para o autor, são eles o pontapé inicial de duas vastas linhagens romanescas no ocidente. De um lado, *Dom Quixote* como o texto-fonte para a tradição intertextual, auto-reflexiva e “mágica” da ficção em prosa. De outro, *Robinson Crusóe* como inspiração para a vertente mimética da literatura, aquela que busca gerar uma forte impressão de realidade no leitor, sem chamar sua atenção para a linguagem em si. Uma rápida passagem de olhos pela história do romance é suficiente para que, facilmente, identifiquemos inúmeros exemplos de um lado e de outro.

Mas se podemos distinguir e classificar dois modelos diferentes de representação romanesca, o universo literário parece não se submeter de forma pacífica à divisão polarizada entre linguagem e realidade. Há conexões que borram as fronteiras entre os dois campos, costurando ambas as formas de narrativa ficcional. *Madame Bovary* pode ser lido enquanto um destes romances híbridos. A conhecida história de Emma Bovary – uma dona-de-casa provinciana que, sob a influência de suas leituras literárias e insatisfeita com a vida conjugal, comete adultério e contrai dívidas procurando escapar do tédio da vida cotidiana –, na confluência de ambas as linhagens, reflete sobre a literatura e sua relação com a vida ordinária pela via do realismo.

Em *Madame Bovary*, não há a presença explícita e característica do jogo paródico, como em *Dom Quixote*, nem o recurso a um narrador que se perca em digressões reflexivas, constantemente lembrando o leitor do caráter ficcional de sua narrativa, ao gosto de um Sterne ou, para nos aproximarmos do cânone brasileiro, de Machado de Assis. De fato, o livro de Flaubert nos proporciona uma ilusão de realidade tão contundente que Robert Stam o denomina um romance “protocinematográfico”. O estilo impressionista, com a descrição de gestos e atitudes, a sensibilidade na ambientação, o recurso de sons e luzes, a *mise-en-scène* verbal, um conjunto de recursos que busca gerar no leitor uma vívida sensação de observação da realidade.

Contudo, na margem oposta, a onisciência do narrador expressada através do discurso indireto livre e da exposição do pensamento das personagens colabora para, na contramão do realismo mimético, a problematização da linguagem. Quando o ponto de vista de Emma Bovary transparece no discurso do narrador, o estilo narrativo se transforma, passando do realista e nada sentimental das descrições externalizadas para a apresentação subjetiva da personagem, com recursos de pastiches e alusões ao romantismo, estilo literário que alimenta as ilusões de Emma em relação ao casamento, ao amor e à paixão. Assim, ainda que não se caracterize como uma estrutura básica do romance, a auto-reflexividade está presente no clássico francês, já que o leitor é convidado a problematizar a (in)adequação da literatura com a vida e os limites da ficção.

## O conceito de adaptação

Quando o assunto é adaptação e, mais ainda, adaptação de romances para o cinema, é comum nos depararmos com uma discussão bastante simplista relacionada ao tema girando em torno da noção de fidelidade. Fruto do fetiche pela palavra impressa, da distinção convencional (para alguns ultrapassada) entre alta e baixa cultura e/ou de uma compreensão limitada da ideia de originalidade, tal debate pouco acrescenta à análise fílmica, literária e das respectivas adaptações de uma linguagem para a outra. Por estes e outros motivos, discutir adaptações cinematográficas de obras romanescas requer ainda hoje um cuidado conceitual que obriga o pesquisador a definir os termos de sua linha de pensamento. Para tanto, trago ao texto algumas contribuições teóricas relacionadas ao tema.

Aproximando o conceito de adaptação à noção de representação, Dudley Andrew (1992) elabora uma questão central para a discussão aqui proposta: se a imagem que fazemos do mundo é filtrada pela nossa própria subjetividade, é possível falarmos de uma construção ficcional sem levar em consideração sua relação eminentemente problemática com a realidade prévia a que se referia? Em outros termos, não seria toda narrativa ficcional, enquanto representação do mundo, uma adaptação de um conceito prévio retirado da “realidade”? Assim, um filme que adapta Dom Quixote é nada mais do que uma representação da matéria verbal encontrada neste romance, não sendo o aspecto representativo dos produtos culturais uma exclusividade das adaptações cinematográficas da literatura. Pensado nestes termos, o conceito de adaptação se amplia e passa a abranger uma imensa variedade de fenômenos. Contudo, para que sua operacionalidade não se perca numa afirmação vaga de que “tudo é adaptação”, cabe sofisticar o debate buscando diferenciar formas de adaptação e suas funções em uma análise crítica do cinema e da literatura.

É, sobretudo, com Gerard Genette (apud STAM, 2006) que vemos com maior clareza as fragilidades da noção de fidelidade. Partindo de conceitos como o de “dialogismo” e “intertextualidade”, Genette postula cinco variações do que denominou de forma mais ampla como “transtextualidade” – ou seja, tudo aquilo que põe um texto em relação com outros textos, explicitamente ou não. Para o teórico da literatura, os diferentes tipos de transtextualidade se resumem nos conceitos de intertextualidade,

paratextualidade, metatextualidade, arquitextualidade e hipertextualidade. Ainda que, em uma análise concreta, os tipos se cruzem em um mesmo objeto textual, cada variante designa uma relação específica entre diferentes textos. Não sendo o intuito deste trabalho discutir as potencialidades das contribuições de Genette, limito-me apenas a explorar os tipos úteis para a análise que será empreendida – a saber, as categorias de metatextualidade e hipertextualidade.

As categorias de Genette, pensadas inicialmente para o estudo literário, foram transpostas para o estudo das adaptações cinematográficas por Robert Stam. É este quem nos auxilia no trato de tais conceitos em sua relação com o cinema, ainda que virtualmente tal relação já estivesse presente nas formulações de Genette. Para Stam, a hipertextualidade talvez seja, dentre as categorias mencionadas anteriormente, a mais relevante para a análise de adaptações. Ela se refere à relação entre um “hipertexto”, entendido como o produto derivado, e o “texto anterior ou ‘hipotexto’”, que o primeiro transforma, modifica, elabora ou estende” (STAM, 2006, p. 33). Em outras palavras, aquilo que, do ponto de vista de um senso comum, seria o texto “original”, aqui é alocado em meio a uma rede de relações intertextuais, já que todo texto é entendido como adaptação e apropriação de referências anteriores. Assim, a questão da adaptação entra nas preocupações do pesquisador e/ou crítico mais do que nas do produtor/autor de um filme, romance, etc. Analíticas, as categorias de hipo e hipertexto devem ser utilizadas em contextos específicos, não sendo uma obra essencialmente hipo ou hipertextual.

Como vimos, a noção de fidelidade é abalada em suas bases, visto que um mesmo romance, como por exemplo, *Robinson Crusoe*, pode ser tomado enquanto hipotexto de suas adaptações fílmicas ou como hipertexto dos relatos de viagem dos séculos XIV, XV e XVI. Nada, portanto, é absolutamente original, e a cobrança de fidelidade ao texto-fonte perde sua força na medida em que compreendemos toda e qualquer matéria textual dentro de uma cadeia muito mais ampla, impossível de ser tomada em sua totalidade.

Contudo, tomar o texto fílmico de Lars Von Trier enquanto hipertexto de *Madame Bovary* pode parecer uma grosseria crítica, visto que, a rigor, *Dançando no Escuro* não constitui adaptação deste ou de qualquer outro romance. Dono de um roteiro original, não encontramos em para-textos do filme de Lars Von Trier a indicação de

uma fonte literária (hipotexto), a filiação a um romance ou elementos comuns a outros títulos no que tange à materialidade de personagens e espaços. Se Emma Bovary, protagonista do romance de Flaubert, é uma dona de casa que vive no interior da França, Selma, por outro lado, é operária nos Estados Unidos da América. Assim, cabe ao conceito de metatextualidade fundamentar a aproximação realizada entre as duas obras.

Designando a relação crítica entre um texto e outro, a metatextualidade nos interessa na medida em que seu hipotexto pode ser comentado explicitamente tanto quanto pode ser evocado silenciosamente. No que se refere a este último caso, Robert Stam considera:

“Em termos de uma fonte não mencionada, ou “evocada silenciosamente”, no entanto, a “metatextualidade” nos faz lembrar aqueles filmes que têm uma relação mais difusa e não declarada com o romance original ou até mesmo com todo um gênero de literatura” (STAM, 2008, p. 31).

É, portanto, através de uma relação difusa e não declarada que *Dançando no Escuro* se filia ao romance de Flaubert. Mais ainda, a análise que aqui se pretende buscará demonstrar de que modo o filme de Lars Von Trier, evocando silenciosamente não apenas uma obra, mas também todo um gênero cinematográfico, o musical, consegue justapor a tradição realista da ficção ocidental à tradição mágica e reflexiva, produzindo, deste modo, tensões estilísticas na linguagem do cinema equivalentes às de *Madame Bovary*. Assim, é pela metatextualidade que o texto fílmico evoca a história de Emma Bovary, em um contexto estético diferente e de forma silenciosa, adaptando sua problemática no cinema.

### **Novamente a confluência: um musical realista e auto-reflexivo**

Conhecido por sua visão pessimista da natureza humana, Lars Von Trier subverte, temática e estilisticamente, o panorama dos musicais clássicos de *Hollywood*<sup>74</sup>

---

<sup>74</sup> No que se refere ao cinema musical, ainda que grande parte das produções fílmicas de *Hollywood* se enquadrem na caracterização esboçada pela personagem Selma, deve-se frisar a existência de títulos que, fugindo ao padrão de entretenimento cultural norte-americano, flertaram com a tragédia, como em *Amor Sublime Amor*, de 1961, e abordaram temas e problemas sociais, como em *All That Jazz* (1979) e *Hair* (1979). Assim, a referência ao universo do musical *hollywoodiano* enquanto forma homogênea funciona



em *Dançando no Escuro*. O drama de Selma, a imigrante tcheca em vias de perder completamente a visão, fascina não apenas pela pesada carga emocional que o enredo trágico contém, mas igualmente por sua estrutura formal, rica em recursos que potencializam a problemática desenvolvida pelo filme.

Interpretada pela cantora Björk, Selma trabalha como operária em uma fábrica estadunidense e economiza seu dinheiro para pagar uma operação em seu filho Gene, antes que a doença hereditária que está minando sua visão se manifeste igualmente no filho. Para amenizar os sofrimentos de sua dura luta pela sobrevivência, a imigrante participa de um grupo teatral que encena peças musicais – sua grande paixão. Ao longo de todo o filme, Selma reafirma a importância dos musicais em sua vida. Forma de entretenimento que – tal como a literatura romântica, que transporta Emma Bovary para uma realidade que não aquela do dia-a-dia enfadonho – é também uma linha de fuga da operária em relação às agruras da vida, fazendo-a “sonhar acordada” com sapateados, duetos vocais e ritmos dançantes.

Os diálogos de Selma são repletos de referências ao gênero musical, fato que contribui para a auto-reflexividade do filme. O espectador, assistindo ele mesmo a um musical, gradualmente se torna consciente da distância existente entre os clássicos que inspiram Selma e o filme de Lars Von Trier. Para a imigrante, os musicais representam um mundo de felicidade e comunhão, onde todos cantam e dançam unidos. Os desfechos são previsivelmente felizes, já que tudo funciona em perfeita harmonia: quando uma dama cai, há sempre alguém para segurá-la. E se Selma afirma detestar o final de todos os filmes, não é porque as coisas possam dar errado, mas antes porque, terminando o filme, inicia-se novamente a vida de todos os dias. A reflexão acerca dos musicais tradicionais pode ser percebida também pela voz de outros personagens, como, por exemplo, em diálogo de Selma com Jeff, seu amigo apaixonado que diariamente vai à fábrica lhe oferecer carona para casa. Jeff confessa não entender os musicais, pois na vida real ninguém canta e dança como nos filmes. Tal questionamento, condizente com uma postura que exige mimetismo na ficção, faz-se presente na própria estrutura do filme, e o distancia dos musicais clássicos ao encenar uma impossibilidade da cena musical no contexto de ação das personagens, passando estas para o plano do pensamento, dotando assim o filme de um apelo realista.

---

somente enquanto recurso didático para a argumentação desenvolvida, mas não como afirmação inquestionável sobre a história do gênero.

Alocar os números musicais dentro de um contexto verossímilante (como nos momentos em que, dentro da trama, as personagens assumem um palco) poderia ser a saída de Lars Von Trier para a produção de um musical realista. Contudo, fosse esta a solução encontrada pelo cineasta, o filme perderia sua dupla inscrição estilística, pendendo para o lado mimético da ficção majoritariamente. Para que a dosagem auto-reflexiva do filme não se apagasse diante da impressão de realidade, o diretor dinamarquês optou pelos números musicais (com relevantes exceções, a serem discutidas) enquanto produto do pensamento de Selma – recurso equivalente, no domínio do cinema, ao discurso indireto livre utilizado por Flaubert para a representação dos devaneios literários de Emma Bovary. Assim, as cenas em que espetáculos de dança e música ocorrem em lugares tais como a fábrica em que a protagonista trabalha ou o tribunal em que está sendo julgada, são todas um mergulho na imaginação da imigrante tcheca.

Os paralelos, contudo, não terminam aí. A variação técnica e estética nos diferentes planos do filme potencializa a tensão entre o mundo ficcional/imaginativo de Selma e a realidade que a circunda. Ao retornarmos a Flaubert, temos o emprego de uma narrativa objetiva e descritiva para as passagens externas a Emma e, no discurso indireto livre vinculado ao pensamento da personagem, o pastiche das construções literárias do romantismo. Em *Dançando no Escuro*, tal pêndulo estilístico também é realizado por meio de recursos cinematográficos. Enquanto o retrato da “vida real” se faz por meio de técnicas amplamente utilizadas no cinema de Lars Von Trier, com cortes bruscos, imagens tremidas e câmera na mão, as cenas musicais derivadas do pensamento de Selma abundam em cores e se aproximam da estética *hollywoodiana* convencional, tão característica nos musicais. O “discurso indireto livre” cinematográfico operado em *Dançando no Escuro* reproduz, na agressividade do filme, o alívio que a protagonista sente quando, mergulhada na fantasia, esquece-se dos problemas que enfrenta em seu cotidiano de pobreza e sofrimento.

Em termos de enredo, do mesmo modo que a leitura possui um papel determinante na conduta de Emma Bovary, e o mergulho na ficção acaba por incidir na sorte e no destino da personagem de Flaubert (o adultério de Emma terá também suas trágicas consequências), a paixão de Selma pelos musicais interfere nos acontecimentos que se dão à sua volta e em sua história particular. Na fábrica em que trabalha, os alertas

para a desatenção da operária são constantes, já que, além do problema visual, são recorrentes os devaneios da funcionária. Treinando para seu papel no grupo teatral da cidade, Selma é repreendida por estudar seu roteiro em horário de trabalho. Nas palavras da personagem, “quando estou trabalhando na fábrica e as máquinas fazem uns ritmos, começo a sonhar, e tudo se torna música” (24min). A declaração de Selma é coroada quando, aos 40 minutos do filme, um número musical é imaginado dentro de seu ambiente de trabalho, com os funcionários todos dançando e cantando uma música ritmicamente e tematicamente relacionada ao funcionamento da fábrica. Ao fim da canção, um corte brusco na cena nos leva a um novo deslize de Selma que, conhecida por danificar as máquinas da fábrica, machuca suas mãos e é novamente repreendida pelo supervisor. Sonhar acordada não faz bem para a imagem de Selma, que acaba por perder seu emprego.

Mas os problemas de Selma, bem como sua fuga para o mundo da imaginação, não findam aí. Sem emprego, Selma é roubada por Bill, vizinho e proprietário do trailer em que a imigrante vive com o filho. Tendo recebido uma herança, Bill vê Linda, sua esposa, gastar todo o dinheiro que possuíam em excessos que seu salário de policial não poderia pagar e, acostumado com grandes despesas, o vizinho de Selma resolve roubar o dinheiro que a imigrante guardava para pagar a operação do filho. Quando a operária desempregada tenta reaver seu dinheiro na casa de Bill, descobre que este a envolveu em uma história mentirosa e ouve Linda acusá-la de tentar seduzir seu marido. Selma prefere tratar do assunto pessoalmente com o vizinho. O policial assume preferir a morte a devolver seu dinheiro e, por meio de pressões psicológicas, Bill leva Selma a concretizar um homicídio: para curar seu filho, a imigrante precisou tirar a vida de um homem.

A cena em que Selma tenta se refazer após assassinar o vizinho, novamente nos aponta para o número musical como uma fuga – a protagonista buscando conforto e consolo em situações que fogem de seu controle e mostram a face cruel das pessoas e do mundo. Enquanto Linda corre para chamar a polícia, Selma mergulha nos devaneios musicais, imaginando um número em que mesmo o vizinho morto canta e dança, e os versos da canção justificam seu ato desesperado e impensado (01h03min). O mesmo recurso é utilizado quando, no julgamento de Selma, o tribunal é tomado por música e dança, sugerindo que, para a imigrante apaixonada pelo cinema, tudo será resolvido

como nos seus filmes preferidos e um final feliz deve ser esperado já que, agindo por amor ao filho, a personagem não merece a dura pena que lhe reservam: a morte. Mas como *Dançando no Escuro* não é um musical como aqueles que Selma amava assistir, nele não se reúnem todos os personagens ao fim do filme para cantarem juntos e felizes, numa utopia harmoniosa da música. Os números de dança são produtos da imaginação de Jezkova que, no realismo brutal de Lars Von Trier, é condenada pelo assassinato de Bill.

Da condenação de Selma até a cena final de *Dançando no Escuro*, o filme se desenvolve atravessado pela tensão decorrente da espera pela morte da protagonista. É neste íterim que um importante elemento para a compreensão do diálogo com a tradição musical ocorre dentro da produção fílmica. Trancafiada em uma cela à espera de sua pena, Selma lamenta o fato de que, no presídio, tudo é silencioso, e não se ouvem muitos ruídos. Em outros contextos, o som ao redor estimulava a imaginação da personagem, que logo escapava para os números musicais. Na cela, contudo, é preciso que Selma cante, e não apenas imagine uma canção para suportar o sofrimento de sua espera. Assim, excetuando-se as cenas de palco com o grupo teatral que Selma frequentava, pela primeira vez no texto fílmico uma cena intradieética de canto surge para a apreciação do espectador. Emocionada, Selma solta sua voz em uma canção que destoa da situação em que se encontra, pulando, produzindo percussão com sua escova de dente, preenchendo assim, em meio a soluços e prantos, o vazio e o silêncio de sua cela. Nesta cena, a fotografia e a estética do filme não se voltam para o musical *hollywoodiano*, mas sim continuam no estilo cru do realismo do filme: não estamos mergulhados no pensamento de Selma, mas sim observando a sua tentativa de suportar a realidade.

Há ainda uma última passagem de “discurso indireto livre” cinematográfico quando Selma, conduzida para cumprir sua pena e sem forças para seguir caminhando para a morte, imagina um número musical nos corredores do presídio – a marcha da guarda marcando ritmo enquanto a imigrante condenada dança e contracena com prisioneiros e também policiais. Com o corte da cena, nos deparamos com Selma escoltada e sendo questionada sobre seu desejo de dizer as últimas palavras. A imigrante nada declara. Em pânico, implora para que não a enforcem com o capuz. Por telefone, a autoridade solicita uma ordem para atender seu pedido. Em pânico, Selma grita o

nome do filho, ao que sua melhor amiga Kathy, que assiste ao ritual de enforcamento no espaço reservado ao público, ultrapassa os limites para observadores e lhe conta que Gene realizou a operação. Antes de ser capturada, Selma deixara paga a operação com o dinheiro que, roubado por Bill, fora recuperado com a sua morte.

A situação dramática se intensifica com o suspense em torno de sua morte. Poderá Selma sair do pesadelo de sua pena? A protagonista improvisa o número final do musical de Lars Von Trier: com o corpo atado a uma prancha, de frente para a forca, canta para o filho Gene (02h:12min). “Agora não há nada para temer”, diz a canção de Selma, que sorri. Ela, que nunca gostou da última música dos filmes, imersa no universo do cinema questiona a realidade que a oprime por meio do seu canto: “esta não é a última canção, não há violino, o coro está tão silencioso e ninguém dá piruetas” (02h:13min). Para a operária tcheca, equivalente cinematográfico de Emma Bovary, a canção que canta será sempre a penúltima, pois se recusa a acabar com a harmonia do seu mundo e retornar à realidade injusta que a circunda. A voz de Selma se cala com o estrondo de seu enforcamento e tudo silencia.

### **A última canção?**

Procurei demonstrar de que modo o filme *Dançando no Escuro* reproduz e adapta cinematograficamente recursos estilísticos do romance *Madame Bovary*, de Flaubert, criando um paralelo entre ambas as histórias na medida em que tanto uma como outra trabalham o tema da arte enquanto linha de fuga da realidade, ao mesmo tempo em que problematizam a relação entre as duas modalidades de experiência. Cruzando mimetismo e auto-reflexividade por meio de recursos estéticos e de enredo, as duas obras nos apresentam um mundo em que a impossibilidade da ficção ditar os caminhos da vida é imperiosa. Emma Bovary, buscando para a sua vida aventuras amorosas, tais como aquelas que encontrava nos livros, acabou num dramático suicídio, já que os problemas gerados pelas suas atitudes românticas fugiram de seu controle. Selma Jezkova, por outro lado, mergulhando na imaginação e fugindo para os números musicais, anulou-se em momentos decisivos de sua trajetória, deixando de analisar friamente suas possibilidades de vida na expectativa de que tudo se resolvesse conforme nos filmes.

Contudo, cabe ainda uma indagação acerca do desfecho de *Dançando no Escuro*. A rigor, não se entende o enforcamento de Selma como um final feliz, muito menos como convencional aos parâmetros do cinema musical. Ao contrário, ele nos produz a sensação de impotência e sufocamento, como se a morte e o silêncio da personagem fossem também um pouco nossos. Mas mesmo que alguns musicais não terminem como esperamos, e que o realismo de Lars Von Trier não nos permita dormir no conforto de uma história com final feliz, persiste uma esperança. Fruto de todo o esforço e o sofrimento de Selma, enfim seu filho Gene pôde ser operado. Deste ângulo, Selma conquistou uma vitória sobre o mundo. Conforme planejava, sua doença não será também a doença de seu filho. Talvez por isso, antes de subirem os letreiros do filme, enquanto o público observador ruma a dor da morte da prisioneira, uma mensagem escrita se coloca sobre as cortinas que escondem o corpo de Selma: “*they say it’s the last song/ they don’t know us, you see/ it’s only the last song/ if we let it be*” (02h:15min). Será aquela, interrompida pela morte, a música final? Quem sabe Gene, o filho que não será tomado pela cegueira, aprenda também a amar os musicais do cinema e cante mais uma canção, continuando o eco infinito daqueles que o precederam no tempo e na música, como sua mãe.

### Referências bibliográficas

*Dancer in the Dark (Dançando no Escuro)*. Ficha técnica: Dinamarca/EUA. Estrelando: Björk, Catherine Deneuve, Peter Stormare, David Morse, Joel Grey. Produção: Vibeke Windelov. Fotografia: Robby Müller. Música: Bjork. Roteiro: Lars Von Trier. Direção: Lars Von Trier. Colorido, 141 min, 2000.

ANDREW, Dudley. Adaptation. In: MAST, Gerald; COHEN, Leonard (Eds.). *Film theory and criticism: introductory readings*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

FLAUBERT, Gustave. *Madame Bovary*. Porto Alegre: L&PM, 2006.

STAM, Robert. *Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade*. In: *Ilha do Desterro (UFSC)*, v. 51, p. 283-299, 2006.

\_\_\_\_\_. *A literatura através do cinema: realismo, magia e a arte da adaptação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

## A CONSCIÊNCIA IDEOLÓGICA E OS DESDOBRAMENTOS INTERPRETATIVOS NA LITERATURA DE GABRIEL GARCÍA MARQUEZ<sup>75</sup>

Iverton Gessé Ribeiro Gonçalves - UPF<sup>76</sup>

**RESUMO:** O presente artigo traça uma interface entre a teoria enunciativo-discursiva e o discurso literário, buscando analisar as estratégias próprias da escrita literária e a leitura como co-enunciação, intercalando entre esses dois recortes a consciência ideológica dos interlocutores no processo decifratório da palavra literária, especificamente do conto “La luz es como el agua”, de Gabriel García Marquez (1992). As categorias elencadas para esse trabalho demonstram-se passíveis dessa aproximação uma vez que o texto literário, sendo estrategicamente elaborado para que seja bem-sucedido, precisa ter suas lacunas preenchidas pelo co-enunciador, que poderá, ou não, reconhecer a intenção associada à enunciação. As condições de sucesso estão diretamente relacionadas à consciência ideológica do co-enunciador. A base teórica que permitirá a desenvoltura desse estudo concentra-se em Maingueneau (1996) no que se refere à leitura como co-enunciação, e no Discurso literário (MAINGUENEAU, 2012) para particularidades da escrita literária apresentadas pelo mesmo autor. Bakhtin (2009) é evocado para a discussão no propósito de contribuir com a concepção de consciência ideológica dos interlocutores em dada situação de enunciação. Os procedimentos metodológicos serão de ordem qualitativa e método descritivo e bibliográfico. Busca-se analisar os roteiros deixados pelo autor no conto selecionado e a cooperação do leitor como co-enunciador no processo interpretativo da obra, destacando as normas de comportamento estabelecidas pelo gênero tanto para o autor quanto para o leitor, visto que a instância pertinente no discurso literário depende desse par, locutor e interlocutor.

**Palavras-chaves:** Discurso literário; Leitura cooperativa; Enunciação; Consciência ideológica; Cooperação.

### Introdução

O presente artigo visa analisar o encontro que se dá entre o autor e o leitor do discurso literário, especificamente no conto “La luz es como el agua”, de Gabriel García Márquez (1992), e como cada um desses interlocutores desempenha o seu papel na comunicação verbal. A temática que motiva esse estudo conta com os apontamentos teóricos voltados à escrita literária e à leitura como co-enunciação, de Maingueneau (1996, 2012), e dialoga com os pressupostos apresentados por Bakhtin (2009) na reflexão sobre a consciência ideológica. O interesse por analisar e compreender as estratégias empregadas pelo autor na construção dos roteiros literários e a cooperação do leitor, por vias da consciência e do contexto ideológico, no processo interpretativo desses roteiros justificam a escolha desse tema.

---

<sup>75</sup> Artigo apresentado no III Encontro Sul Letras, na Unicentro, em Guarapuava – PR.

<sup>76</sup> Licenciado em Letras pela Universidade de Caxias do Sul. Mestrando em Letras pela Universidade de Passo Fundo; e-mail: hywertthom@hotmail.com.

A questão norteadora se configura da seguinte forma: o conto “La luz es como el agua”, de Gabriel García Márquez (1992), permite desenvolver uma análise sobre os roteiros deixados pelo autor no texto literário e a cooperação que se espera do leitor para decifrar esse percurso intrínseco à obra. Na mesma trilha, o objetivo dessa pesquisa é o de descrever e analisar os roteiros estrategicamente elaborados pelo autor e a expectativa de cooperação que se tem sobre o leitor no conto “La luz es como el agua”, de Gabriel García Márquez (1992), publicado no livro *Extraños Peregrinos: doce cuentos*.

Os procedimentos metodológicos pensados para essa análise qualificam nossa abordagem como qualitativa, descritiva e bibliográfica. O ponto de partida depende da explanação teórica de Maingueneau quanto aos elementos fundamentais – roteiros e leitura como co-enunciação- e dos esclarecimentos feitos por Bakhtin sobre a consciência e o conteúdo ideológico da palavra, para nossa apreciação sobre o *corpus* selecionado.

A estrutura do trabalho parte da interface teórica que se estabelece entre enunciação e literatura, explicitando a constituição da enunciação de acordo com Maingueneau (2012), bem como a obra literária como espaço enunciativo. Avançaremos na conceituação de consciência para Bakhtin (2009) e o condicionamento da consciência pela ideologia. Em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos e a análise do *corpus*. As Considerações Finais retomam brevemente o percurso teórico-metodológico dos roteiros e da leitura como co-enunciação, associados ao discurso literário, bem como a constituição da consciência através do repertório socioideológico de determinado grupo social.

### **Discurso literário: uma enunciação por excelência**

Adentrar o discurso literário é penetrar ao mais profundo ponto a selva da linguagem. É impossível vislumbrar os segredos e a beleza desse lugar fabuloso, a palavra literária, se rejeitarmos olhar para a linguagem. Para Maingueneau (1996, p. 18) “a linguagem aparece como uma instituição que permite realizar atos que só adquirem sentido através dela”. Em seus estudos sobre esse autor, Freitas e Facin (2011, p. 200)



interpretam que “é na e pela linguagem que a cultura do mundo se consolida literariamente”.

Ao iniciarmos falando sobre discurso literário, já evocamos para dentro da discussão a leitura como segundo e pretendido processo enunciativo da obra literária. Vemos então dois momentos enunciativos implicados na palavra literária: o momento em que o autor se enuncia, orientando suas palavras para um outro; e, num segundo momento, a palavra chega até esse outro, o leitor, que a adornará a partir de sua condição socioideológica.

Ao comunicar-se, o ser da palavra lança sobre o outro sua intenção esperando que o outro a confirme ou venha a aderí-la. Isso garante o sucesso ou não de uma enunciação. Maingueneau (1996) confirma esse pensamento quando diz que não podemos classificar os enunciados entre verdadeiros ou falsos. A pergunta pertinente a se fazer é: foi bem sucedido ou não? E, como resposta, Maingueneau (1996, p. 8) avalia que o “ato de linguagem só é bem sucedido quando o destinatário reconhece a intenção associada à enunciação”. Esse caráter do ato de linguagem é o que garante, ou pelo menos intenta garantir, a legitimidade da enunciação.

Assim, estão imbricados dois seres do discurso: o que profere o enunciado e o outro para o qual o enunciado está sendo orientado. Ao proferir-se um ato de linguagem, fica definida necessariamente uma relação de lugares de ambas as partes. (cf. MAINGUENEAU, 1996, p. 10).

Maingueneau (1996) afirma que “o êxito do ato depende de condições sociais e linguísticas”. Veremos que essa assertiva dialoga com o que nos proporá Bakhtin (2009) sobre a consciência ideológica. Ainda sobre o êxito, Maingueneau (1996, p. 23) entende que o diálogo não se configura harmoniosamente entre os co-enunciadores, pelo contrário, o diálogo toma formas de uma “rede flexível” na qual os co-enunciadores tentam aprisionar um ao outro.

Não há motivos para se enunciar se a palavra não possuir um receptor, um ancoradouro que esteja disposto a recebê-la do outro lado no fio enunciativo. Bakhtin (2009, p. 117) afirma que “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros”. A palavra é o território comum do locutor e interlocutor. Maingueneau (1996, p. 19) concorda quando diz que “a enunciação é pensada como um ritual baseado em princípios de cooperação entre os participantes do processo enunciativo; a instância

pertinente em matéria de discurso não será mais o enunciador, mas o par formado pelo locutor e pelo interlocutor”.

Esse par travará uma batalha constante, pois o locutor em seu discurso terá de fazer antecipações sobre a compreensão de seus enunciados, terá de munir os enunciados com recursos interpretativos, terá de elaborar estratégias para controlar e condicionar o processo interpretativo. O interlocutor não terá um papel menos ativo. Tal como o primeiro, o interlocutor será coagido a tecer hipóteses acerca dos enunciados lançados a ele. Para tanto, precisará ter conhecimentos sobre o gênero e a situação de enunciação.

A obra literária exige um gerenciamento, fazendo com que o criador estabeleça sua identidade e seu exercício legítimo da literatura no momento em que consiga definir seu percurso no intertexto (cf. MAINGUENEAU, 2012, p. 291). Podemos ouvir o mesmo tema nas palavras de Bakhtin (2009, p. 190), quando diz que “o autor ouve vozes e das sensações que vive retrata no discurso literário”. É fator essencial da obra a gestão da relação de duplicidade entre o mundo criado e evento enunciativo que o apresenta, pois o leitor precisará das marcas deixadas pelo contexto enunciativo, precisará das normas estabelecidas pelo gênero, supondo que o autor respeite essas normas, para trilhar seu percurso interpretativo. Maingueneau (2012, p. 303) afirma que “se a obra deve gerir a relação entre aquilo que diz e o próprio fato de poder dizê-lo, deve ela mostrar um certo mundo e justificar o fato de que esse mundo é compatível com o quadro da enunciação que o mostra dessa maneira”. O autor deve, na enunciação, explicar-se sobre o mundo que é criado por ela.

Inserindo o texto literário no campo da enunciação, vemos que não é possível dissociar texto e contexto, pois “o conteúdo da obra é demarcada pelas condições de enunciação” (FREITAS e FACIN, 2011, p. 201). Fazendo um paralelo entre a enunciação e a leitura como co-enunciação, compreendemos que esse conteúdo presente na obra só será percebido e interpretado de acordo com as condições de co-enunciação, uma vez que a obra se desdobra graças à atividade do leitor (cf. MAINGUENEAU, 1996, p. 32). E, essa atividade consiste num julgamento de valores que é inerente a toda a palavra viva (BAKHTIN, 2009, p. 198).

## Consciência e ideologia<sup>77</sup>: a voz do leitor

Conforme Bakhtin (2009), do ponto de vista do receptor, compreender uma forma num contexto concreto é descodificá-la sob seu ponto de vista socioideológico. Isso porque toda forma é orientada pelo contexto e a compreensão nada mais é que a apreensão da orientação conferida à palavra por esse contexto.

Essa abordagem nos remete a entender toda atitude de compreensão como uma resposta, considerando que recontextualiza o objeto da compreensão, isto é, realoca-o a um contexto potencial de resposta. Nessa perspectiva, Bakhtin (2009, p. 98) propõe a consciência linguística não como um sistema abstrato de formas normativas, mas, sob o viés da linguagem, como um “conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular”. Assim, tanto para o locutor, quanto para o interlocutor, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. (BAKHTIN, 2009, p. 99). Nossas reações se darão mediante as palavras que despertam em nós ressonâncias ideológicas. Essa afirmação pressupõe na visão bakhtiniana, a língua como sendo inseparável de seu conteúdo ideológico.

A relação autor-leitor é, na obra literária, o núcleo da co-enunciação, pois, se não houver resposta por parte do leitor, o texto se reduz a apenas um emaranhado de sinais. A compreensão, nessa perspectiva, é uma resposta intersemiótica, ou seja, de signos que respondem a outros signos. Na visão bakhtiniana, “[...] signo não é só o sinal que identificamos; para produzir sentido, dever ser compreendido na situação, no dentro (texto) e no fora (história)” (BRAIT, 2000 *apud* RECHDAN, 2003).

Falar em consciência requer que abordemos também o caráter socioideológico do signo. Para Bakhtin (2009, p. 34) a “consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos”. Vemos o estreito vínculo que se cria entre o signo e a formação da consciência. No entanto, esse signo não é tido como uma forma vazia a ser preenchida, ele é fruto de uma cadeia ideológica que se relaciona ininterruptamente. “A consciência só se torna consciência quando se impregna de material ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação verbal” (BAKHTIN, 2009, p. 34).

---

<sup>77</sup> Bakhtin (2009) não propõe a categoria específica de “consciência ideológica”. O autor apenas delimita a consciência individual a partir da ideologia impressa nos signos. A consciência ideológica corresponderá, nesse estudo, a figura do leitor em intensa atividade interpretativa.

Compreendemos sucintamente o elo vital que há entre signo e ideologia nas palavras de Bakhtin (2009, p. 35):

[...] o ideológico enquanto tal não pode ser explicado em termos de raízes supra ou infra-humanas. Seu verdadeiro lugar é o material social particular de signos criados pelo homem. Sua especificidade reside, precisamente, no fato de que ele se situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação.

Bakhtin (2009) entende que os sistemas de signos só podem se constituir em ambientes socialmente organizados, refutando então a ideia de que o signo é natural. A consciência torna-se, nessa abordagem, dependente da organização social e conseqüentemente da constituição de signos. Será ela própria explicada a partir do meio ideológico e social. A consciência individual não é o principal condutor dos signos, muito menos da ideologia. Ela é fruto de uma realidade dos fenômenos ideológicos, que é a mesma realidade objetiva dos signos. A natureza dos signos ideológicos parte da materialização da comunicação social. Considerando que a linguagem é o espaço onde se percebe esse aspecto semiótico e contínuo da interação social, a palavra é tida como um “fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 2009, p. 36).

### **O texto reticente e o leitor cooperativo: um encontro necessário**

O processo enunciativo exige um par interessado, locutor e interlocutor. Dessa forma, como locutor, consideramos o autor do texto literário, responsável pela produção de roteiros que conduzam a leitura no processo interpretativo da obra. O interlocutor, dotado de uma consciência ideológica, é então o leitor do texto, que, a partir de seu lugar socioideológico, desdobrará os roteiros de leitura, preenchendo as lacunas deixadas pelo autor na obra literária.

Antes de discorrermos sobre o processo interpretativo a partir de roteiro, proposto por Maingueneau (1996), precisamos delimitar a concepção que envolve produção literária e recepção. Pelo fato de o receptor não partilhar a situação de enunciação, qualquer comunicação escrita se torna frágil. Segundo Maingueneau (1996, p. 28), “o texto literário instaura-se para públicos indeterminados no tempo e no espaço”.

Maingueneau (1996, p. 32) afirma que “o texto literário é reticente” e “a história só surge através da decifração do leitor”. Claro que essa decifração pode ser instável, a considerar o contexto, além do que a “leitura constrói caminhos sempre inéditos a partir de uma disposição de índices lacunares”. Não se tem acesso a um ser dono da verdade no texto literário, o que se dispõe ao leitor é apenas uma instância de enunciação.

Maingueneau (1996) formula a ideia de leitor cooperativo; este deve construir o universo da obra, satisfazendo um conjunto de condições para a atualização do texto. “É nessa requisição de contribuição exigida do leitor que a obra ganha seu estatuto literário, além do que o leitor é formado durante o processo enunciativo” (MAINGUENEAU, 1996, p.42).

A obra constitui-se de uma dualidade, pois ao mesmo tempo em que ela controla a própria decifração, é capaz de tornar possíveis modos de leitura incontrolláveis. Não é simples o processo de compreensão da obra, muito menos passivo. Esse processo é de natureza estratégica e exige que o leitor percorra pela superfície discursiva buscando lacunas deixadas no percurso. O conceito de coerência, conforme Maingueneau (1996), nesse sentido, está integralmente relacionado às consequências de estratégias legíveis através do texto e supõe leitor em ação. O trabalho do leitor inicia por conhecer o contexto enunciativo e tecer hipóteses que excedem a literariedade dos enunciados. A competência léxica é uma de suas principais ferramentas, pois através da significação que ela reflete avultam-se valores que se vinculam ao emprego dos termos. Esse mesmo entendimento se vê, em outras palavras, no que Bakhtin (2009) propõe sobre o signo ideológico que reflete e refrata sentidos.

O léxico é, com certeza, o que permite a reticência do texto num processo de expansão e filtragem (cf. MAINGUENEAU, 1996, p. 44). O texto que prolifera é aquele que, a partir das indicações lexicais, permite o leitor expandir os sentidos, mas imediatamente o obriga a filtrar uma interpretação pertinente. “Ao abrir, desse modo, caminho em múltiplas direções, os termos enriquecem os meios dos quais o leitor dispõe para suscitar, a partir do texto, o mundo imaginário que este supõe” (MAINGUENEAU, 1996, p. 46). Chegamos, assim, à concepção de roteiros, que Maingueneau (1996) chama também de desdobramentos. Roteiros são as lacunas que permitem que o leitor integre encadeamentos coerentes ao texto. Esses encadeamentos

podem ser analíticos (decompõem um nome) ou cataclíticos (engancha na palavra tutora ações vizinhas).

Portanto, a leitura como coenuniação pressupõe o leitor, num processo integrado e contínuo, percebendo o legível do texto, “de nome em nome, de dobra em dobra” (MAINGUENEAU, 1996, p. 47). Os roteiros tanto expandem quanto restringem a proliferação semântica. Brait (1985, p. 64), ao analisar a constituição da personagem, propõe uma ideia que nos parece semelhante, quando diz:

[...] pela narração de ações e pela instauração de diálogos, o perfil de uma personagem, que ganha o primeiro plano e deixa à atividade do narrador a função de testemunha exclusiva, capaz de presentificar, pela ilusão do registro, a sua materialidade.

Maingueneau (1996, p. 47) entende que “o leitor ativará o roteiro correspondente, se sua familiaridade com o intertexto for suficiente”. Trazemos essa citação para relacionar-se com a ideia de surgimento de literatura que Todorov (2009, p. 22) nos apresenta: “a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características”. De um lado, o surgimento da literatura não flutua sem referência, ela é o acabamento bakhtiniano a outros discursos. De outro lado, a leitura também não pode se dar sem esse mesmo acabamento. O leitor é impingido a familiarizar-se com o intertexto.

Todorov (2006) expõe que os modos narrativos é que devem ocupar destaque em estudos desse cunho, ou os pontos de vistas, os as sequências. De nada vale apenas apontarmos determinado conto, em si mesmo e por ele mesmo. Essa consideração realça ainda mais a fertilidade que representa a interface realizada entre enuniação e literatura.

O conto se concentra numa única unidade dramática e, por essa razão, não permite exageros na construção de sua célula dramática. De igual forma, as categorias de espaço e tempo se subjugam à univalência do conto. As extrapolações são vetadas exatamente porque o que interessa é apenas aquele momento. Para a vida, em suas nuances anteriores e posteriores, não há espaço. De acordo com Moisés (2004), somente o momento da narrativa é relevante para a existência da personagem, depois, retorna ela ao anonimato. Complementamos essa asserção com a indicativa de que o momento vivido pela personagem coincide com o momento da enuniação. O leitor atualizará a

vivência da personagem trazendo-a do presente enunciativo para um presente co-enunciativo. O leitor vive a obra na mesma velocidade temporal que a personagem e sua transição pelo espaço também é restringida. As únicas ações relatadas são as que mais se intensificam na vida da personagem e, como já vimos tanto as ações podem servir de roteiro para a construção da personagem quanto as personagens podem sofrer desdobramentos que contribuam para a compreensão da obra.

### **Metodologia e análise do *corpus***

O presente estudo se caracteriza como descritivo-qualitativo e bibliográfico tendo como *corpus* o conto “La luz es como el agua”, publicado na obra *Extraños Peregrinos: doce cuentos*, de Gabriel García Márquez, em 1992. Relembramos que a escolha desse *corpus* coincide com o interesse em relacionar as estratégias do texto literário e os desdobramentos de leitura necessários para a compreensão.

Os procedimentos metodológicos são assim expressos: Partiremos de uma primeira leitura para apresentarmos, de forma geral, a obra literária escolhida para esse trabalho; Em segundo momento, buscaremos identificar a estrutura do conto e suas peculiaridades como gênero que sustenta a enunciação; Em consonância com o gênero como suporte e a postura do autor em relação ao leitor, identificaremos os roteiros elaborados para a leitura compreensiva bem como o trabalho a ser desenvolvido pelo leitor cooperativo no processo co-enunciativo do texto literário.

### **Análise do *corpus*: desdobramentos que transbordam pelo imaginário**

A narrativa do conto “La luz es como el agua”, de Gabriel García Márquez (1992)<sup>78</sup>, começa por construir um cenário urbano e o relacionamento de uma família hispano-americana residente na Europa, especificamente em Madri. Revela um casal que ainda deixa transparecer o desejo por retornar à América. A relação dos pais com os

---

<sup>78</sup> A obra *Extraños Peregrinos: doce cuentos*, de Gabriel García Márquez (1992), ou Gabo, promove uma reunião entre personagens de classe, de ordem, de idade e de gêneros distintos, mas que se veem conectados por dois aspectos basilares da literatura de Gabo: o latino americano na Europa e a morte. Todos esses personagens são construídos em meio a conflitos do descontínuo mundo europeu e o inadiável encontro com a morte. Márquez manifesta, através da figura do latino-americano peregrino na Europa, o caráter peregrino de todo o ser humano que prova da vida, mas que se encaminha para a morte.

filhos, dois meninos de nove e sete anos, é serena. Tudo se desenvolve tranquilamente no que concerne ao lugar que cada indivíduo reconhece ser seu na família. Por mais que se construa esse ambiente familiar harmonioso, a complicação inicia no momento em que os meninos tornam a pedir o barco a remos, na primeira frase do texto.

Desprovidos da liberdade de viver em sua paradisíaca Cartagena de las Indias, mas não desprovido da paixão pelo mar e da capacidade de viajar pela imaginação, os meninos desejam o barco a remos, sextante e bússola, objetos totalmente desnecessários para o confinamento da vida urbana.

Como vimos o gênero produzido pelo pensamento bakhtiniano, são frutos de um contexto, de uma época, de uma maneira de conceber conhecimento, linguagem, relação homem-mundo. (BRAIT; PISTORI, 2012). No conto analisado, percebemos que a instância de enunciação constrói uma narrativa pautada no imaginário e que tem a pretensão de surpreender pelo fantástico. O tempo é demarcado apenas para atender aos interesses de existência das personagens, Totó e Joel, em torno de quem se constrói a célula dramática. Vemos que o espaço que sai da opacidade é apenas o espaço que permitirá o fabuloso concretizar-se, o quinto piso do número 47. O tempo que transcorre na narrativa é tido como um presente único para o leitor, pois, embora se depare com sinalizadores temporais, o leitor viverá as ações como se fosse o seu presente.

Somente o momento da narrativa é relevante para a existência da personagem, depois, retorna ela ao anonimato (cf. MOISÉS, 2004). A unicidade dramática se confirma e se dirige para uma finalização em que depois dela, em especial no conto “La luz es como el agua”, a narrativa não tem motivos para continuar. Quando as personagens em quem se concentra a célula narrativa do conto deixam de existir o narrador é eximido da responsabilidade de dar continuidade ao que narra.

A narrativa curta do conto analisado garante uma expectativa alimentada rapidamente e na mesma velocidade atendida ou frustrada. Essa questão de expectativa depende do par enunciativo, isto é, depende dos sinais que o autor deixou no texto e do agir interpretativo do leitor sobre esses sinais. O leitor pode acabar confiando no autor pela justificativa do imaginário. O autor induz o leitor a aceitar todas as surrealidades visto que se brinca naturalmente com o imaginário, navegar na luz é normal. Contudo, o autor acaba surpreendendo o leitor com a possibilidade de esse imaginário atingir ápices tão reais, como é o caso do afogamento na luz.



Para Maingueneau (1996), o leitor presume que o autor também respeite as regras delimitadas pelo gênero. O leitor pode confiar em quase todo o tempo na índole do autor do conto, pois não o encaminha para um episódio fantasma nem desestabiliza o leitor de imediato. A leitura mais segura, como já nos proporcionou Maingueneau (1996, p. 56) se “baseia em roteiros intertextuais: os gêneros”.

Em primeiro momento temos a categoria literária de tempo demarcado pelo Natal. O termo Natal permite as expansões magia, festividade, troca de presentes natalinos. Logo em seguida o léxico é filtrado com o seguinte complemento / *los niños volvieron a pedir un bote de remos* /. Duas conclusões são possíveis e não contraditórias entre si: se voltaram a pedir, certamente já o fizeram antes; Natal é desdobrado em presentes natalinos. A proposta dos pais desdobra-se no entendimento de que atenderá ao pedido dos filhos, e que pretende voltar à Cartagena. Logo, esse segundo desdobramento perde espaço, pois a leitura induz as atenções para o pedido dos filhos e não para Cartagena. Comprova-se esse segundo desdobramento na fala /- *No – dijeron a coro –. Nos hace falta ahora y aquí.* /.

A descrição que o narrador faz para dar razão à mãe é convincente, mas ao final a abandona quando diz /*Pero al final ni él ni ella pudieron negarse, porque les había prometido...*/. Entende-se que os meninos ganhariam o bote a remos com uma condição / *si se ganaban el laurel del tercer año de primaria* /. E quando o narrador declara / *y se lo habían ganado.* /, ele não precisa explicar ao leitor que o pedido foi atendido, a condição para ganhar o bote foi correspondida, a promessa, espera-se, será cumprida.

Ao levarem o barco da garagem até o quarto, os meninos recebem as felicitações pelo mérito alcançado e são questionados pelo pai / *¿Y ahora qué?* /, pelo que respondem /*Y ahora nada. Lo único que queríamos era tener el bote en el cuarto, y ya está.*/. Nesse ponto, a dúvida não fica só para pai que não entende o que está acontecendo, mas afeta também o leitor, que, na voz do pai também gostaria de questionar os meninos sobre o que farão do bote. Esse ponto pode angustiar o leitor cooperativo, pois buscará ele alguns desdobramento que por enquanto não é comprovado pelo texto. Podemos dizer que, de acordo com a disponibilidade do leitor em tecer hipóteses e descartá-las por não conseguir a comprovação delas no texto, esse é um ponto em que se cria um suspense, uma dependência do leitor em relação ao autor.

A parte seguinte serve para aplacar os ânimos do leitor, pois ele encontrará indícios para uma resposta, mas é surpreendido pelo autor com uma resposta irreal. / *Los niños, dueños y señores de la casa, cerraron puertas y ventanas, y rompieron la bombilla encendida de una lámpara de la sala./*. O desdobramento impossível é sustentado / *Un chorro de luz dorada y fresca como el agua empezó a salir de la bombilla rota, y lo dejaron correr hasta que el nivel llegó a cuatro palmos./*. Para não se deixar desestabilizar, o leitor aceita a condição imposta pelo autor de dar vazão ao imaginário e busca relacionar esse fato narrado a outros elementos que contenham esse roteiro. Dependendo de sua consciência ideológica, talvez aceite a resposta de que o fato narrado é possível porque se passa com crianças. O inacreditável toma ares de real quando os meninos navegam / *a placer por entre las islas de la casa./*.

Para Maingueneau (2012, p. 303) “se a obra deve gerir a relação entre aquilo que diz e o próprio fato de poder dizê-lo, deve ela mostrar um certo mundo e justificar o fato de que esse mundo é compatível com o quadro da enunciação que o mostra dessa maneira.” Essa compreensão acerca da enunciação explica fielmente o que ocorre nesse ponto da narrativa de Márquez. O conto criou um mundo especial, é preciso agora que ele sustente o fato de poder dizê-lo, e o faz. O autor faz um corte brusco, porém essencial para a continuidade da obra. O narrador se explica como sendo o responsável por esse acontecimento fantasioso. Qualifica sua atitude como leviana. / *Esta aventura fabulosa fue el resultado de una ligereza mía cuando participaba en un seminario sobre la poesía de los utensilios domésticos. Totó me preguntó cómo era que la luz encendía con sólo apretar un botón, y yo no tuve el valor de pensarlo dos veces./*. Em seguida nos é apresentado o enunciado delineador de toda a obra /*La luz es como el agua/*. Depois dessa confissão o narrador ganha liberdade para narrar o absurdo que quiser, pois seu discurso é real, as aberrações que comete no processo enunciativo se concretizam na vida de Totó e Joel.

Quando o leitor se depara com / *siguieron navegando los miércoles en la noche/*, pode ser que relacione com o que já leu anteriormente / *La noche del miércoles, como todos los miércoles, los padres se fueron al cine./*. E, associar as quartas-feiras à ausência dos pais e consequente possibilidade de navegar pelo imaginário, de modo que ao longo da leitura o leitor aguardará ansioso pela quarta-feira, tal como emprestamos de Maingueneau: portanto, a leitura como coenunciação pressupõe o leitor, num

processo integrado e contínuo, percebendo o legível do texto, “de nome em nome, de dobra em dobra” (MAINGUENEAU, 1996, p. 47).

Os desdobramentos que vão sendo oferecidos ao leitor podem surpreendê-lo, e vai-se criando, através do processo enunciativo, uma relação de cumplicidade autor leitor. Comprovamos esse particular na passagem / *os padres regresaban del cine y los encontraban dormidos como ángeles de tierra firme.* / Os pais, como adultos do conto, são vetados de participar do imaginário. Somente os meninos, o autor e o leitor estão informados sobre o que está acontecendo. Essa atitude garante ao autor maior credibilidade enunciativa, pois se o mar de luz for apenas uma invenção do autor, o leitor pode abandonar esse desdobramento na justificativa ideológica de que esse acontecimento é possível apenas para as crianças.

*/Meses después, ansiosos de ir más lejos, pidieron un equipo de pesca submarina.* / Essa passagem exige que o leitor pelo menos relacione o equipamento de mergulho com o anseio de ir mais longe. Na dinâmica de ações que se seguem, o leitor pode prever o comportamento das personagens por intermédio daquilo que já conhece sobre elas. Pode expandir o léxico da pergunta / *¿Y si nos ganamos la gardenia de oro del primer semestre?* / e relacionar com o que já aconteceu anteriormente, tecendo hipóteses de que, se o autor mantiver seu interesse interlocutivo, o pedido será atendido. Pelos desdobramentos seguintes, os méritos são conquistados, os pedidos atendidos, as quartas-feiras continuam com fabulosas aventuras em alto mar de luz.

Ocorre, quase no fim, certo desequilíbrio, que a compreensão responsiva do leitor pode dar um acabamento impróprio ao texto. Ao retomarmos Bakhtin (2009), veremos que a compreensão é uma resposta intersemiótica, ou seja, de signos que respondem a outros signos. Quando os meninos conquistavam méritos escolares, ganhavam algo em troca. No entanto, não se confirma essa resposta nesse último momento, pois / *Esta vez no tuvieron que pedir nada, porque los padres les preguntaron qué querían. Ellos fueron tan razonables, que sólo quisieron una fiesta en casa para agasajar los compañeros de curso.* / O léxico / *razonables* / sugere desdobramentos que não comportam mais o imaginário da infantilidade. Como se não bastasse, essa desestabilização do leitor é comprovada na fala dos adultos. / *Es una prueba de madurez.* / Os meninos estão deixando de lado as necessidades lúdicas próprias da infância. Após sofrer essa ameaça, o leitor é surpreendido com mais

*/miércoles/ e degusta mais uma vez da felicidade de navegar na luz como se navegasse na água. Mergulha na luz quando mergulha nos desdobramentos / cascada de luz /, / un torrente dorado que iluminó la ciudad /, / Los utensilios domésticos, en la plenitud de su poesía, volaban con sus propias alas por el cielo de la cocina./*

Afoito em tanta magia, o leitor é golpeado, traído pelo autor, quando se depara com os léxicos */bomberos/, /los peces [...] eran los únicos que flotaban vivos/*. Pode o leitor continuar acreditando que é apenas uma brincadeira infantil, mas os roteiros seguintes vão dando indícios que o imaginário inundou a realidade e comprova-se nos desdobramentos */Totó [...] con la máscara puesta, buscando el faro del puerto hasta donde le alcanzó el aire de los tanques, y Joel! flotaba en la proa buscando todavía la altura de la estrella polar con el sextante, y flotaban por toda la casa los treinta y siete compañeros de clase./*

Resta para o leitor apenas um ponto de consolação */eternizados en el instante de hacer pipi en la maceta de geranios, de cantar el himno de la escuela con la letra cambiada con versos de burla contra el rector/*. Podemos considerar que esses desdobramentos da narrativa demarcam fortemente as características das personagens, como verificou Brait (1985, 64) “pela narração de ações e pela instauração de diálogos, o perfil de uma personagem, que ganha o primeiro plano e deixa à atividade do narrador a função de testemunha exclusiva, capaz de presentificar, pela ilusão do registro, a sua materialidade.” Totó e Joel, permitem-se os desdobramentos de que não cumpriam com suas obrigações escolares pelo prazer de serem condecorados, mas pelo prazer de receber, via esforços dicentes, oportunidades de vivenciar o irreal. Afogaram-se todos com a expressão eternizada como se estivessem parodiando o hino da escola com versos de deboche contra o diretor.

As personagens não são eternizadas apenas pela expressão com que foram encontradas afogadas na luz, mas, principalmente por, em um contexto que não permitiria esse desdobramento, terem sido capaz de navegar na luz.

### **Considerações finais**

Esse artigo se propôs a estabelecer uma interface entre linguística e literatura, na pretensão de analisar o encontro que se dá entre o autor e o leitor do discurso literário,

no conto “La luz es como el agua”, de Gabriel García Márquez (1992). Primeiramente, como demarcação do embasamento teórico, interligamos a teoria linguística com o discurso literário; em segunda instância da base teórica, abordamos a característica ideológica do signo como material constituinte da consciência ideológica; e, posteriormente, fixamos as categorias teóricas de leitura como co-enunciação e roteiros de leitura, em Maingueneau (1996), que serviram de base para nossa análise.

A inserção do discurso literário no campo enunciativo se comprovou eficiente e necessária para atingirmos o objetivo dessa pesquisa: descrever e analisar os roteiros estrategicamente elaboradas pelo autor e a expectativa de cooperação que se tem sobre o leitor no conto “La luz es como el agua”, de Gabriel García Márquez (1992).

Focar a leitura como ponto de encontro do autor e leitor nos viabilizou entender particularidades do discurso literário do ponto de vista da co-enunciação. Essa atitude metodológica nos permitiu prever o comportamento de um leitor ideal e, é claro, não desvinculado da nossa consciência ideológica, visto que para a leitura que realizamos foram dados acabamentos conforme nossos valores ideológicos e nossas relações com o intertexto. Estamos certos de que qualquer outro pesquisador, numa análise dessa natureza, daria outros acabamentos, pois os signos lançados pelo autor na obra não permanecem os mesmos para todos os leitores. Embora mantenham uma univocidade de significação, reestabelecerão sempre um novo acabamento para cada novo leitor. Assim como nos defrontamos com a discussão sobre o leitor pensado para essa pesquisa, também nos preocupamos com o leitor idealizado por nós, para o qual foram elaborados os roteiros e que pode não coincidir com o leitor que acreditamos ter sido construído pelo autor. Todavia, somos justificados dessa preocupação pela teoria que trabalhamos no que compreende que cada leitura constrói seu próprio leitor no decorrer da enunciação.

A narrativa de Gabo nos permitiu deslizar por momentos de cumplicidade e incompatibilidade com o autor, mas que, assim como em qualquer enunciação, não deixa de estabelecer um jogo de intenções e êxito travado entre o locutor e o interlocutor. Discorrendo as considerações finais, enxergamos esse trabalho como um fazer inacabado, que precisa ser melhormente explorado, que não se esgota tão facilmente, contudo, ansiamos por contribuir para com os futuros estudos que se desafiem a atar o fio literário à teia discursiva.

## Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.

BRAIT, B. *A personagem*. São Paulo: Ática. 1985.

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. *Alfa*. São Paulo, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012.

FREITAS, E. C.; FACIN, D. Semântica Global e os planos constitutivos do discurso. *Desenredo*, Passo Fundo, v. 7, n. 2, p. 198-218, jul./dez. 2011.

MAINGUENEAU, D. *Pragmática para o discurso literário*. Trad. Marina Appenzeller; revisão tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. O Posicionamento. In: \_\_\_\_\_. *O discurso literário*. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2012. p. 149-208.

MÁRQUEZ, G. G. La luz es como el agua. In: \_\_\_\_\_. *Extraños Peregrinos: doce cuentos*. México: Diana, 1992.

MOISÉS, M. *Dicionário de termos literários (1928)*. São Paulo: Cultrix, 2004.

TODOROV, T. Análise estrutural da narrativa. In: \_\_\_\_\_. *As estruturas narrativas (1939)*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2006. p. 78-89.

\_\_\_\_\_. *A literatura em perigo (1939)*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

## A SOCIALIZAÇÃO DE LEITURAS NO SITE SKOOB

Elisângela de Britto Palagen-(UPF)

**Resumo:** Este trabalho analisa os perfis constitutivos dos leitores do autor gaúcho Josué Guimarães, principalmente dos leitores da obra *É tarde para saber*, usuários do site Skoob, este definido como rede de socialização de leituras. Investigaram-se as potencialidades dessa rede como ambiente de leitura e produção de textos através da apreciação das resenhas elaboradas pelos usuários dessa ferramenta. Fundamenta-se em Lévy (1999) e em sua percepção sobre ciberespaço, cibercultura e redes sociais e em Santaella (2004) e seus estudos sobre os tipos de leitores e os diferentes modos de leitura, enfatizando as propriedades dos leitores das hipermídias.

**Palavras-chave:** Josué Guimarães. Skoob. Redes sociais. Socialização de leituras.

### Introdução

Nesta segunda década do século XXI já não há novidade em se afirmar que a introdução da informática em nosso tempo vem modificando os modos de concepção do mundo e ação sobre a realidade. O computador conectado com diversos outros, em diferentes lugares, fez surgir a rede mundial de computadores, a Internet, que vem provocando mudanças nos hábitos e práticas das pessoas que a utilizam. Ele que começou a ser usado como uma ferramenta facilitadora de algumas tarefas transformou-se, nos anos mais recentes, com o crescimento ou expansão da rede, num meio possibilitador de novos comportamentos e atitudes (Comunidades Virtuais, Sociedade em Rede, Tribos Urbanas).

Dessa forma, as redes sociais são vistas, como uma maneira de relacionamento *online* entre pessoas que interagem, compartilham ideias sobre temas escolhidos e, conseqüentemente, se influenciam mutuamente ao ler as opiniões dos parceiros que utilizam as mesmas redes. A mais significativa, para este trabalho, é a possibilidade de análise dos fenômenos socializantes decorrentes das leituras compartilhadas pelos usuários de redes sociais literárias. Estas comunidades virtuais literárias estão unindo grupos de leitores, uns mais outros menos vorazes, mas todos com um atributo em comum: o de socializar suas leituras e suas impressões dela e, conseqüentemente, tornarem-se co-autores da ficção lida através da construção de resenhas. Por meio da divulgação das leituras realizadas pelos usuários das redes sociais literárias e suas

interpretações, é possível colocar em pauta os novos tipos de leitores e os diferentes modos de ler anexados ao fenômeno da cibercultura. Santaella (2004) discorre sobre os leitores afirmando que “o leitor do livro é o mesmo da imagem e este pode ser o leitor das formas híbridas de signos e processos de linguagem, incluindo nessas formas até mesmo o leitor da cidade e o espectador de cinema, TV e vídeo”.

Este projeto, associado às pesquisas realizadas no Acervo Literário Josué Guimarães (ALJOG/UPF), consiste numa reflexão sobre o acesso, dos usuários da rede social Skoob, ao escritor gaúcho Josué Guimarães, evidenciando os leitores da obra *É tarde para saber*, publicada em 1976, bem como das impressões de leitura e das produções textuais através das resenhas construídas pelos usuários-leitores da *website*. Por meio da análise das interações dos leitores de Josué Guimarães inseridos no ciberespaço e das concepções teóricas de Pierre Lévy e Lúcia Santaella, foi possível a realização de um estudo sobre ciberespaço, cibercultura e redes sociais, bem como distinguir o leitor do século XXI através das suas habilidades de ler e interpretar obras literárias através das comunidades sociais literárias.

### **Ciberespaço e cibercultura: o sítio das redes sociais**

Nos dias de hoje, a vida das pessoas está intimamente ligada e dependente do uso das novas tecnologias e a essas novas tecnologias está atrelada uma emergência de tipos cada vez mais universais de meios de informação e comunicação. Sobre este aspecto, Lévy (1999), em alusão a Roy Ascott, define o estado atual como um “segundo dilúvio”: o dilúvio informacional, e sobre ele observa:

As telecomunicações geram esse novo dilúvio por conta da natureza exponencial, explosiva e caótica de seu crescimento. A quantidade bruta de dados disponíveis se multiplica e se acelera. A densidade dos links entre as informações aumenta vertiginosamente nos bancos de dados, nos hipertextos e nas redes. Os contatos transversais entre os indivíduos proliferam de forma anárquica. (Lévy, 1999. p.13).

Esse dilúvio informacional proporcionou a construção de uma rede mundial de comunicação, na qual todos estão interligados num mesmo espaço: o ciberespaço. Empregado frequentemente nas discussões sobre novas tecnologias, o termo



*ciberespaço* tem sido cada vez mais utilizado na mídia. A abrangência dessa expressão e do seu significado vai muito além dessa nova mídia, já que o termo surgiu antes mesmo do advento da Internet. O termo foi criado em 1984, pelo escritor norte-americano William Gibson, no seu livro de ficção científica *Neuromancer* e depois empregado em larga escala pelos criadores e usuários das redes digitais. Para Gibson, o termo designa todo o conjunto de rede de computadores nas quais circulam todo tipo de informação.

Lévy (1999) afirma que o ciberespaço é “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores.” Este novo espaço, uma realidade incontestável em nossos dias, possibilita diversos modos de comunicação e interação entre os indivíduos. Entre esses, as comunidades virtuais ou redes sociais são, atualmente, o fenômeno transformador de práticas sociais devido às gigantescas proporções alcançadas pela sua utilização em grande escala por um número crescente de usuários.

O mundo vive hoje uma nova forma social e cultural: a cibercultura. A cibercultura abrange fenômenos sociais e culturais relacionados ao ciberespaço, ou seja, os comportamentos, entendimentos e atitudes estão associados às formas de comunicação mediadas pelas novas tecnologias. O desenvolvimento das tecnologias digitais, interconexão mundial dos computadores e a profusão das redes interativas criaram e ampliam as possibilidades do ciberespaço. As práticas, atitudes, modos de pensamento e valores estão, cada vez mais, sendo condicionados por esse novo espaço de comunicação. Lévy toma, então, o ciberespaço como ponto de partida para o entendimento desta nova forma cultural que surge e cria o termo cibercultura para designar esse fenômeno. “Cibercultura especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes de modos de pensamentos e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVI, 1999, p. 17).

Todos os dias novos computadores são conectados e novas informações são acrescentadas à rede mundial. Conforme Lévi (1999, p. 111), “quanto mais a Internet se amplia, mais se torna universal e menos totalizável.” É universal porque promove a conexão de indivíduos de qualquer parte do planeta e, ao mesmo tempo, permite a diversidade dos elementos constituintes de cada usuário da rede, dissolvendo, assim, a totalidade. A interconexão mundial de computadores forma a grande rede, mas cada nó dela é fonte de heterogeneidade e de diversidade de assuntos, abordagens e discussões.

Lévy também afirma que o ciberespaço é universal e desprovido de um significado central. É um sistema caótico global que ele denomina de “universal sem totalidade”, que é a essência paradoxal da cibercultura. Resumindo, “a essência da cibercultura é paradoxal, na medida em que a Internet é uma universalidade desprovida de um significado central, um sistema da desordem, um universal sem totalidade”. (LÉVY, 1999, p. 111)

### **Skoob: rede de socialização de leitores**

Ao contrário do que se supõem as redes sociais não estão necessariamente ligadas ao fenômeno da internet já que desde o início da civilização o homem se reúne em grupos sociais a fim de compartilhar gostos e interesses. Redes sociais representam, então, indivíduos que interagem socialmente e compartilham interesses, ideais e preferências em comum, como acontecem em um time de futebol, na igreja, na sala de aula, na empresa. Quando essa interação social parte para o ambiente online temos as chamadas redes sociais digitais, resultado do que Lévy evoca como cibercultura.

A cibercultura é a expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre as relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesses comuns, sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos de colaboração. O apetite para as comunidades virtuais encontra um ideal de relação humana desterritorializada, transversal, livre. As comunidades virtuais são os motores, os atores, a vida diversa e surpreendente do universal por contato. (Lévy, 1999. p. 130)

Hoje em dia, os entusiastas da leitura decidiram concentrar na internet propósitos de torná-la uma ferramenta mediadora entre leitores e livros. As tão acessadas redes sociais tornaram-se, então, comunidades virtuais também dirigidas às pessoas que têm ou querem adquirir o hábito da leitura. Integradas a outras redes sociais como o Twitter, Blogs e Facebook, as redes de leitores tiraram a literatura da estante e a puseram na vanguarda do mundo virtual. Essas novas formas de contato possibilitadas pelas redes sociais são comentadas por Lévy (1999) como o fato de que indivíduos que

compartilham de interesses, “antes dispersos pelo planeta, muitas vezes isolados ou ao menos sem contatos regulares entre si, dispõem agora de um lugar familiar de encontro e troca”.

As redes sociais funcionam com uma estrutura semelhante à de outros sites de relacionamento. Cada usuário tem um perfil, em que pode colocar sua foto, informações pessoais e preferências literárias. Há espaço para adicionar amigos, recomendar obras e fazer comentários sobre leituras em andamento. Em vez de comunidades, o internauta dispõe de uma estante virtual. Nela, podemos postar livros que já lemos e indicações de leituras para amigos. Nas páginas dedicadas aos livros, há fóruns para debate. Algumas redes também oferecem serviços como a troca de livros entre leitores e compras em sites parceiros.

As primeiras redes sociais literárias, *Shelfari* e *Library Thing*, foram lançadas no início de 2006 e têm centenas de milhares de usuários até hoje. No mesmo ano, em dezembro, foi fundado o maior site do gênero: o *Goodreads*. Hoje, ele conta com um banco de dados com 59 milhões de obras e reúne quase 12,5 milhões de internautas<sup>79</sup>. Uma cifra considerável, mas pequena se comparada a redes sociais sem fins literatos.

No Brasil, essa “imensa minoria” começa a ser notada. Apenas na rede social Skoob já são somados mais de 1.200.000 usuários cadastrados<sup>80</sup>. Para um site criado há cinco anos é uma marca respeitável. O Skoob (<http://www.skoob.com.br>) é uma rede social colaborativa brasileira para leitores, lançada em janeiro de 2009 pelo desenvolvedor Lindenberg Moreira. A ideia surgiu numa ocasião em que o analista de sistemas discutia com amigos sobre os seus gostos literários e sobre o que cada um estava lendo naquele momento. O site tornou-se um ponto de encontro para leitores e novos escritores, que trocam experiências e sugestões de leitura e as compartilham com outros leitores. Seu nome deriva da palavra *books* ("livros", em inglês), ao contrário. Sem publicidade, cresceu com a propaganda boca a boca e logo virou um ponto de encontro para leitores e escritores, que trocam sugestões de leitura e organizam reuniões em livrarias.

---

<sup>79</sup> Dados retirados do artigo *Redes Sociais trazem a literatura para a internet* da Revista Época de outubro de 2009. Disponível em <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI96567-15220,00-REDES+SOCIAIS+TRAZEM+A+LITERATURA+PARA+A+INTERNET.html>. Acesso em 28/07/2014.

<sup>80</sup> Dados retirados do site Skoob. Disponível em <http://www.skoob.com.br/>. Acesso em 28/07/2014.

Para ter acesso ao site é necessária a realização de um cadastro. Através dele é possível listar o que se está lendo, o que já leu ou o que pretende ler, o que está relendo ou quais leituras foram abandonadas, formando assim uma "estante" virtual. É possível, também, formar grupos dentro do site sobre autores ou livros dos quais os leitores são fãs e, dentro destes grupos, os usuários podem compartilhar informações sobre assuntos variados, e até mesmo, estreitar laços de amizade devido à compatibilidade de gostos literários.

A procura no site pode ser realizada através da busca de um autor, do título do livro, da editora ou do nome de um usuário. Se a opção de busca desejada for, por exemplo, sobre um determinado autor, encontrar-se-á neste link uma relação dos livros do escritor, especificando em quantas “estantes” são encontrados cada título. Ao clicar sobre a capa de uma destas obras, o usuário entre em outra face do site, onde estará a sinopse da obra, a quantidade de leitores, quem são esses leitores que podem ser visualizados através de seus perfis, estatísticas sobre a leitura – lendo, relendo, leitura abandonada, percentual de leitores femininos e masculinos, avaliações sobre as obras através de estrelas (de uma a cinco) e resenhas críticas sobre as obras.

No espaço dedicado às resenhas também é possível instituir um diálogo entre os leitores da obra. Essas discussões encorajam os usuários das redes sociais literárias a ler mais e a se interessar pelo livro alvo da discussão ou por outros livros. Outra funcionalidade do site é um grupo chamado “Livro Viajante”, onde os usuários podem disponibilizar seus livros para empréstimo aos outros usuários da rede social.

Outro dado importante de se notar é o grande interesse despertado nos gigantes da venda de livros on-line pelos sites literários de relacionamento. As editoras, notando o crescimento vertiginoso de usuários deste tipo de comunidade virtual, decidiram vincular esforço aos administradores dos sites literários para alargar suas vendas, indicando produtos capazes de atrair o interesse dos leitores cadastrados na rede.

“O que você está lendo agora?” Na primeira página do site Skoob o internauta se confronta com esta questão. Como o objetivo principal deste ambiente virtual é socializar o ato da leitura, o internauta, ao responder essa pergunta, já se encontra num emaranhado de informações e pessoas que, de forma sagaz, o arrasta para dentro do mundo mágico da literatura, tornando esse hábito que um dia foi solitário em uma experiência que pode ser compartilhada e discutida com todos.

## Leitores e modos de leitura

Nos dias de hoje não cabe mais imaginar o leitor como um indivíduo estagnado segurando um livro impresso nas mãos. Junto com o advento da internet veio a facilidade e a velocidade das informações e das reflexões. Isso fez com que houvesse uma multiplicidade de tipos de leitores. Pode-se citar o leitor de imagens, o leitor de gráficos, o leitor de signos, símbolos e sinais, o leitor espectador, do cinema, televisão e vídeo e, enfim, o leitor da hipermídia, navegando no ciberespaço. Santaella (2004), além de apontar para a existência dos três tipos de leitores, também ressalta os diferentes modos de ler, condicionados pelo tempo e contexto social em que viveram ou vivem tais leitores, e traz inicialmente uma questão intrigante: “Será que o livro no seu formato atual, feito de papel, está fadado a desaparecer como desapareceram os rolos de papiro?”

Discorrendo sobre os leitores atuais, Lúcia Santaella define o ciberespaço como um novo ambiente de comunicação e a hipermídia como a nova linguagem própria desse ambiente, como menciona:

[...] no sentido mais amplo, ele se refere a um sistema de comunicação eletrônica global que reúne os humanos e os computadores em uma relação simbiótica que cresce exponencialmente graças à comunicação interativa. Trata-se, portanto, de um espaço informacional, no qual os dados são configurados de tal modo que o usuário pode acessar, movimentar e trocar informação com um incontável número de outros usuários. (SANTAELLA, 2004, p.45)

Mas, para que se possa decodificar o leitor hipermidiático, se faz necessário o conhecimento dos demais tipos de leitores identificados pela pesquisadora. O primeiro deles é o leitor contemplativo, meditativo ou, melhor dizendo, o leitor que contempla uma obra e medita sobre ela. Ele tem diante de si objetos duráveis, de fácil manuseio, imóveis, como os livros ou as telas. Esse é o leitor do Renascimento que perdura até meados do século XIX. O segundo leitor é fruto de um mundo em movimento, o leitor fragmentado e movente. Fragmentado porque vê a realidade em tiras de jornal e movente porque é produto da Revolução Industrial, do aparecimento dos grandes

centros urbanos, o homem na multidão. Esse leitor é aquele que nasce com a explosão do jornal da fotografia, do cinema e da televisão.

O terceiro leitor, o imersivo, é o leitor da atualidade, que se encontra imerso no ciberespaço e, a partir do momento em que se conecta a rede, tem o poder de manipulação, transformação e intercâmbio de informações. O leitor imersivo é aquele que se conecta entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico, potencializado pela hipermídia, como explicita Santaella:

Nós e nexos associativos são os tijolos básicos de sua construção. Os nós são as unidades básicas de informação em um hipertexto. Nós de informação, também chamados de molduras, consistem em geral daquilo que cabe em uma tela. Cada vez menos os hiperdocumentos estão constituídos apenas de texto verbal, mas estão integrados em tecnologias que são capazes de produzir e disponibilizar som, fala, ruídos, gráficos, desenhos, fotos, vídeos, etc. Essas informações multimídia também constituem os nós. [...] Um nó pode ser um capítulo, uma seção, uma tabela, uma nota de rodapé, uma coreografia imagética, um vídeo, ou qualquer outra subestrutura do documento. É muito justamente a combinação de hipertexto com multimídias, multilinguagens, chamando-se de hipermídia. (SANTAELLA, 2004, p.49)

A principal característica do leitor imersivo é a interatividade. A autora afirma ainda que “quanto maior a interatividade, mais profunda será a experiência de imersão do leitor.” O leitor imersivo é aquele que consegue compreender e interagir com a linguagem hipermidiática, ou seja, com a leitura simultânea de dados, textos, imagens de todas as espécies e sons dentro de um único ambiente de informação digital.

O leitor imersivo, ao acessar o ambiente virtual, se encontrará imerso a uma nova realidade, constituída de mídias variadas, reveladora de informações fantásticas, que envolvem as pessoas e as tornam cada vez mais adeptas e seguras desse processo de imersão. O leitor imersivo pode ser capaz de realizar as leituras da cidade, do mundo, das imagens, de mídias, enfim, das várias formas híbridas que constituem o ciberespaço. O ciberespaço é, sim, um ambiente que depende de percepções sensório-motoras, que produz muitas transformações perceptivo-cognitivas, mas é principalmente um ambiente de interação social, de desafios, de conquistas e de grandes superações tecnológicas e pessoais.

## Busca pelo autor no Skoob: Josué Guimarães

Definindo as comunidades virtuais como pontos de encontro, como ambientes em potência de socialização, utilizados por grupos de indivíduos inseridos no ciberespaço e, por isso, repletos da aspiração por contato e pelas possibilidades de troca e compartilhamento de gostos e afinidades, as redes sociais tornaram-se ferramenta capaz de derrubar barreiras geográficas e unir usuários situados nas mais diversas partes do mundo. Graças a esse fenômeno tecnológico, apreciadores de um autor ou de uma obra, inseridos no ciberespaço, têm acesso a todo o conteúdo que lhe é relevante dentro de uma rede social como o Skoob, através de uma cadeia intrincada de hipertextos. Estas transformações nas formas de relacionamento são exploradas por Lévy (1999), ao comentar que:

Hoje, um bom número de restrições desapareceu devido à disponibilidade de novas ferramentas de comunicação e coordenação, e podemos pensar modos de organização dos grupos humanos, estilos de relações entre os indivíduos e os coletivos radicalmente novos, sem modelos na história e nas sociedades animais. (LÉVY, 1999. p. 132).

Josué Guimarães, escritor que teve sua produção literária encerrada na década de 80 do século passado, ainda é um autor procurado no site Skoob. A procura pelo escritor gaúcho é ínfima se comparada aos *Best Sellers* juvenis atuais, como é o caso da obra *Crepúsculo* (2005) da escritora Stephenie Meyer, encontrada em extraordinárias 197.359 estantes virtuais<sup>81</sup>. No entanto, 27 obras produzidas por Guimarães estão inseridas nas estantes virtuais de aproximadamente 5.000 dos usuários da rede<sup>82</sup>, um número marcante para um escritor sem produção e sem apelos publicitários desde a década de 80 do século passado. Muitos dos navegadores do site Skoob são adolescentes, característica fácil de reconhecer devido ao fato de seus perfis com fotos estarem expostos no site. São leitores nascidos muito após a morte do escritor e que tiveram conhecimento da vida e obra do autor principalmente por meio de disciplinas escolares.

A maioria dos leitores do autor gaúcho são aqueles nascidos juntamente com os espaços virtuais, o leitor das hipermídias, o leitor imersivo de Santaella (2004). Na

<sup>81</sup> Dados retirados do link <http://www.skoob.com.br/livro/lista/>. Acesso em 30/07/2014.

<sup>82</sup> Dados retirados do link <http://www.skoob.com.br/livro/lista/>. Acesso em 30/07/2014.

realidade, o site Skoob é um aglomerado dos vários tipos de leitores. Nesse ambiente além do leitor imersivo, coexistem os leitores contemplativos/mediativos, que lêem as obras preferencialmente impressas e adicionam suas leituras às suas estantes virtuais sem mais interações, e os leitores moventes/fragmentados que procuram as informações de que precisam, com memória curta e rápida. No entanto, como já foi mencionada, a grande maioria dos usuários-leitores do site de literatura são leitores familiarizados com a hipermídia, que na imensidão de informações proporcionada pela rede, constroem suas leituras e textos de forma não linear, ou seja, se transformam em co-autores no processo de leitura em que estão inseridos.

[...] um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre as palavras, imagens, documentação, músicas, vídeos, etc. (SANTAELLA, 2004, P.33)

O fato perceptível da coexistência dos três tipos de leitores é dado pela análise dos internautas que acessam a página de Josué Guimarães no *website*, desvendado, sobretudo, pela produção das resenhas que serão vistas mais a frente. Alguns conheceram Josué Guimarães por indicação de outros leitores e, ao experimentar a produção do artista, apaixonaram-se e resolveram conhecer os diversos títulos publicados pelo autor. Outros leram as obras de Guimarães quando crianças, muito antes do advento da internet, e, ao se deparar com as capas dos livros dispostas na rede ou com o “perfil” do autor, retornaram a leitura de suas obras e compartilharam suas reflexões com os outros integrantes do *website*. Marília Machado Koch, uma usuária-leitora de 45 anos, inserida no grupo de fãs de Josué Guimarães no Skoob, relata essa experiência: “Há muito tempo (adolescência)- li A Ferro e Fogo; É tarde para saber; Os tambores silenciosos; Dona Anja; Enquanto a noite não chega; e Camilo Mortágua. Há pouco tempo reli Os tambores silenciosos, que é um dos livros que mais me marcou naquela época. Acho que a minha sorte foi ter sido apresentada a ele naquela idade, porque me abriu portas para o mundo da literatura... Foi uma leitura envolvente, como se ele falasse a minha língua, como se eu estivesse dentro das histórias. Lá em casa todos liam muito, e falávamos muito dos livros e dele, como se fosse da família. São livros simples, e ao mesmo tempo profundos. Gostei de todos, de formas diferentes,



porque são mesmo diferentes.” Esse comentário é fruto de um debate realizado entre os 21 fãs de Josué Guimarães na rede social Skoob<sup>83</sup> com a finalidade de reconhecer os motivos que levaram os usuários a nomearem-se fãs deste autor.

Este número tão restrito de fãs do autor, apenas 21, é uma estatística que chama a atenção, já que suas obras estão atualmente em quase 5.000 estantes virtuais. É possível dizer que esse número se faz pequeno justamente porque para se chegar ao grupo de fãs de Josué Guimarães (ou de qualquer outro autor da rede) é necessário empreitar uma grande caminhada no emaranhado de hipertextos que a rede oferece. Somente com o conhecimento dos vários links do site é que se consegue chegar a esses grupos com facilidade. Um usuário que não quer dispensar muito do seu tempo no site irá ater-se apenas às obras do autor de sua preferência, já que elas estão expostas com maior ênfase do que a página onde consta o perfil do autor e onde se encontra, em um link muito discreto, a opção para tornar-se fã de qualquer escritor. Santaella (2004) faz referência a este aspecto quando classifica os usuários do ciberespaço em três tipos: o novato, o leigo e o experto.

O usuário novato possui pouca experiência com a rede, utilizando-a esporadicamente ou baseando-se em observações de terceiros, ao invés de realizar a experiência por si mesmo. O usuário leigo geralmente faz uso do ciberespaço para realizar sempre os mesmos percursos, e possui uma média de acesso de duas a três vezes por semana. Já o usuário experto entra na rede pelo menos uma vez ao dia e possui um modo muito próprio de navegar, como se deixassem rastro de sua personalidade no ato de navegar. Todos estes leitores se encontram em níveis diferentes de imersão, dependendo da interação que conseguem estabelecer entre o computador e o ciberespaço. A frequência do uso é um dos fatores primordiais para que o usuário desenvolva competência para navegar entre as interfaces apresentadas no site Skoob ou em qualquer outro site.

Qualquer que seja o tipo de leitor, ou sendo este um leitor imersivo novato, leigo ou experto, que buscar pelo autor Josué Guimarães no site Skoob, poderá ter acesso a uma relação das obras do autor, dispostas em ordem indicativa à quantidade de exemplares encontrados nas estantes virtuais dos usuários do site. Em uma das interfaces do *website* são apresentadas 27 obras do escritor, sendo a primeira delas *É*

---

<sup>83</sup> Disponível em <http://www.skoob.com.br/usuario/1403129>. Acesso em 20/06/2014.

*tarde para saber*, livro encontrado em 1.105 estantes virtuais, conforme dados do site<sup>84</sup>. Em segundo lugar encontra-se a obra *Garibaldi e Manoela*, pertencente a 745 estantes virtuais dos usuários da rede. Nota-se, pela escolha da maioria dos usuários-leitores de Josué Guimarães, que essas obras provavelmente têm a preferência por serem vistas como romances envolventes e de fácil leitura.

Ao clicar sobre a capa do romance *É tarde para saber*, o internauta é direcionado a uma nova área de interação. Nela, o membro da comunidade virtual terá acesso a muitos outros *hiperlinks* que o levará a conhecer tudo o que estiver disponível no ambiente pertinente ao escritor e a obra escolhida como pesquisa: biografia, livros publicados, os leitores que se instituem como fãs do escritor, estatísticas sobre a quantidade de leitores do autor e gênero (homens ou mulheres), avaliações atribuídas à obra, andamento da leitura, resenhas e discussões.

Ao ingressar nesta página, o usuário terá a sua disposição informações sobre os leitores da obra. No caso do romance de Guimarães, foram encontrados 1004 usuários que leram a obra, 08 que estão lendo, 85 comentam que irão ler, 04 estão relendo e 07 abandonaram a leitura, somando um total de 1108 usuários leitores que estão comentando sobre a obra nos dias atuais<sup>85</sup>, obra essa que, como já foi mencionado, foi escrita em 1976. A grande maioria dos usuários-leitores do romance é formada por mulheres, sendo a estatística exposta no site de 83%. O restante, 17%, é composto de homens. Esse dado é contundente já que a narrativa é um romance com ares de novela, leitura mais apreciada pelo sexo feminino. Para saber quem são esses leitores, basta clicar no link referente ao andamento da leitura. Nesta nova interface se apresentaram as fotos de todos os integrantes do grupo e, ao clicar em uma das fotos, ter-se-á acesso ao perfil do leitor bem como da possibilidade de entrar em contato e relacionar-se virtualmente com ele.

Como já comentado anteriormente, o site Skoob oferece aos usuários uma aba destinada à produção de resenhas dos livros lidos. Este aspecto faz da comunidade virtual um ambiente de grande movimentação em torno da ação colaborativa de produzir textos. Santaella explica que a hipertextualidade configurou um novo modo de ler que é na verdade uma escritura, pois os nexos vão sendo associados pelo leitor-

---

<sup>84</sup> Disponível em <http://www.skoob.com.br/livro/lista/>. Acesso em 30/07/2014.

<sup>85</sup> Dados retirados do link <http://www.skoob.com.br/livro/3862-tarde-para-saber>. Acesso em 31/07/2014.

produtor. “A leitura orientada hipermediaticamente é uma atividade nômade de perambulação de um lado para o outro, juntando fragmentos que vão se unindo mediante uma lógica associativa e de mapas cognitivos personalizados e intransferíveis.” (2004, p.175). O leitor das hipermídias não deseja apenas contemplar, ele observa, entende, busca, escolhe e age, tudo ao mesmo tempo, por isso também confia parte de seu ‘arquivo’ nas resenhas que produz. Seu comportamento está, portanto, profundamente marcado por processos inferenciais das leituras que realiza.

Como o ambiente virtual propicia a construção de multiletramentos, os usuários tendem a discriminar o gênero resenha como um simples resumo crítico, aspecto totalmente aceitável já que culminam no que se denomina gênero digital. A grande maioria dos usuários apenas quer compartilhar com outras pessoas seus conhecimentos sobre as unidades constitutivas do texto que está sendo lido. É notável a correspondência em pelo menos mais um importante ponto: o aspecto da avaliação crítica correspondente a obra resenhada, onde o usuário insere seu juízo sobre o livro de acordo com as impressões causadas pela leitura.

Na resenha produzida pela usuária Maria Eduarda<sup>86</sup>, é observável esta característica presente em ambientes digitais nas quais os comentaristas são, de certa forma, também autores de seus textos. Vejamos a resenha de Maria Eduarda:

**“Inesquecível!** Resenha: Li este livro através de um "Livro Viajante" no Skoob. Eu sinceramente nunca tinha ouvido falar, já que o livro é da década de 70. E notoriamente, os blogs atuais não escrevem mais sobre livros antigos, e sim os da "moda" (encaixo-me neste perfil vergonhosamente). Pelo pouquíssimo que li sobre o livro de Josué na internet, vi que este é cobrado em escolas e em alguns vestibulares. É uma história sutil, leve. Um amor misterioso dentro de 160 páginas. O livro é escrito em terceira pessoa. E relata o sofrimento da jovem Mariana que ama alguém que não sabe onde mora, quem é, e ao menos o sobrenome do amado. Seu pai é contra o namoro, por não saber antecedentes, e ao menos sobrenome, o que na época era de extrema importância. Sua mãe, com sua voz sempre calma e consoladora, presa em uma cadeira de rodas após um acidente de carro, ajuda a filha em seus momentos de tensão a espera de um telefone, ou do sinal que o namorado deixava na porta do apartamento de Mariana, para assim se encontrarem. O mistério envolvente no sobrenome de Cássio, e a crítica do garoto pela vida fútil de Mariana (compras, festas, e mais futilidades envolvidas), embalam uma leve e discreta reflexão. Ela vem de uma família rica, enquanto ele, não se

---

<sup>86</sup> Disponível em <http://www.skoob.com.br/livro/resenhas/3862/mpage:2>. Acesso em 31/07/2014.

sabe de onde vem ou para onde vai. Eu fiquei boquiaberta com o final do livro. É estrondoso. E uma boa leitora de romances que se preze, acredita sempre em um final feliz. Durante toda a história, fui me apaixonando pelo romance do casal. E fiquei desiludida quando terminou, pois ao mesmo tempo em que é chocante, as últimas páginas pediam mais. Foi um livro "pa-pum". De repente acabou. Apesar do tempo em que foi publicado (década de 70), não é uma leitura cansativa, pelo menos não pra mim. O livro não é forçado (você não vê que o autor quis deixar o leitor preso, ele deixou por pura naturalidade da escrita, e da boa história). Vale a pena ler!!”

Mas não só de boas críticas são formadas as resenhas a respeito do romance *É tarde para saber*. A usuária Priscila Giacomini comentou: “Não gostei muito deste livro, talvez seja porque era muito nova quando li, mas acho que faltou levantar um pouco mais a cortina de mistério que esconde o rapaz. Achei a mocinha meio chata também...”<sup>87</sup>. Resenhando uma obra ou apenas comentando, o fenômeno de autoria de impressões de leitura acaba por ser tornar uma ferramenta motivadora para novas leituras. O usuário de uma rede social literária, ao ler as resenhas das obras, acaba envolvido em uma rede de comentários, discussões, impressões, sejam elas positivas ou não. E quanto maior a discussão em torno da obra, mais incitado em lê-la ficará o usuário-leitor.

Em síntese, os aspectos de socialização de leituras presentes no Skoob são organizados sob múltiplas direções – desde atividades como visitas às estantes virtuais pelos usuários até a troca de mensagens sobre impressões deixadas pela leitura de determinado livro. Esses elementos constituem os motores responsáveis por reger toda a dinâmica e a utilização da comunidade virtual, bem como pelas atividades com que os usuários da rede se encontram mais constante e fortemente envolvidos. Tendo isto em vista, e considerando a breve descrição feita anteriormente acerca do funcionamento do Skoob, fica clara a profunda imersão em processos e atividades relacionados ao campo da leitura, e da escrita em menor nível, as quais o usuário é apresentado e envolvido ao ingressar na rede. Estes processos e atividades não nos levam a discussões que só dizem respeito às possibilidades de socialização da leitura e da escrita entre indivíduos que por elas compartilham interesses, surgidas a partir do Skoob, mas passam a influenciar poderosamente a forma como esses mesmos indivíduos passam a tratar o ato de ler e

---

<sup>87</sup> Comentário retirado no link <http://www.skoob.com.br/livro/resenhas/3862/mpage:2>. Acesso em 31/07/2014.

escrever fora do ambiente da comunidade virtual. Lévy ilustra brilhantemente essa ideia no fragmento abaixo:

[...] escutar, olhar, ler equivale finalmente a constituir-se. Na abertura ao esforço de significações que vem do outro, trabalhando, esburacando, amarrotando, recortando o texto, incorporando-o em nós, destruindo-o, contribuimos para erigir a paisagem de sentido que nos habita. O texto serve aqui de vetor, de suporte ou de pretexto à atualização de nosso próprio espaço mental. Confiamos às vezes alguns fragmentos de texto aos povos de signos que nos nomadizam dentro de nós. Essas insígnias, essas relíquias, esses fetiches ou esses oráculos nada têm a ver com as intenções do autor nem com a unidade semântica viva do texto, mas contribuem para criar, recriar, reatualizar o mundo de significações que somos. (LEVY, 1996, p. 37)

### **Considerações finais**

O mundo atual está imerso no ciberespaço e junto a este dilúvio digital está a cibercultura. Já não basta apenas o acesso as informações, é preciso estar conectado, numa troca contínua de dados, num compartilhamento de atitudes e emoções. O ser humano inserido na era digital necessita das ferramentas proporcionadas pela internet e as redes sociais solidificam este conceito. O cibernauta se sente, diante desta conjuntura, disseminador das informações que estão ao seu redor, um sujeito ativo que pode fazer a cobertura dos mais diversos fatos que estão no seu cotidiano, inclusive dos seus hábitos de leitura.

A rede social Skoob é um exemplo de comunidade virtual que objetiva a socialização da leitura e da produção textual, por serem estas as finalidades para as quais foi criada. O engajamento de leitores como usuários do Skoob, um ambiente fortemente colaborativo para o incentivo do hábito da leitura e escrita, marca o surgimento de novas perspectivas no que tange a formação de leitores e a disseminação pelo gosto da literatura.

No que compete ao autor gaúcho Josué Guimarães, considerado um dos grandes escritores brasileiros que deixou marcas fortes de suas produções na história da literatura brasileira, o site Skoob tem fundamental importância para a divulgação e cultivo de suas obras. As interações realizadas pelos usuários-leitores de Josué nas redes sociais abrem espaço para a conquista de novos leitores ou reconquista daqueles leitores

que deram o escritor como esquecido. Esquecimento, este é um evento pelo qual um autor inserido em uma rede social literária não vai passar, pois enquanto houver ciberespaço haverá sempre a lembrança compartilhada de uma boa leitura feita por um amante da literatura.

### **Referências bibliográficas**

GIBSON, William. *Neuromancer*.

GUIMARÃES, Josué. *É Tarde para Saber*. Porto Alegre: L&PM, 2011.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 1.ed. São Paulo: Editora34, 1999.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo. Editora 34.1996.

SANTAELLA, Lúcia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Iluminuras Ltda., 2004.

SKOOB. *Livros, autores e histórias*. Disponível em <http://www.skoob.com.br/>

# A TEORIA DA PAISAGEM DE MICHEL COLLOT E A POÉTICA DE MARIA LÚCIA DAL FARRA: UM DIÁLOGO SOB A PERSPECTIVA DO LOCAL, DO OLHAR E DA IMAGEM

Neilisa Moreira Marin (UPF)

**Resumo:** Este estudo investiga alguns dos pressupostos que fundamentam a percepção da paisagem literária concebida em suas três dimensões – o *local*, a *imagem* e o *olhar*, objetivando analisar e descrever o ponto de convergência entre a teoria “efeito-paisagem” proposta por Michel Collot (2013) e o livro de poemas de Maria Lúcia Dal Farra, *Alumbramentos* (2011). Opta-se por essa abordagem tendo-se em vista a revelação de um número expressivo de trabalhos que se dedicam à análise da perspectiva geográfica na produção literária ou sobre as representações do espaço nas obras estudadas. Além disso, a poesia de Dal Farra tem despertado o interesse de acadêmicos e pesquisadores por sua obra – considerada pela crítica a expressão de um fazer poético profundamente original – cuja matéria-prima pode constituir um novo delineamento sobre a poesia, tanto em suas formas de produção quanto de recepção. Neste artigo, a paisagem literária, abordada em suas três acepções, é compreendida como o “estar no mundo” através da escrita, princípio instituído pelo professor, pesquisador e poeta Michel Collot (2013), encontrando em seu *Poética e Filosofia da Paisagem* a grande contribuição teórica para este estudo. Os procedimentos metodológicos, de caráter qualitativo, inserem-se no método indutivo, uma vez que a análise dos textos selecionados demonstrou que a receptividade à interlocução com o poema é imprescindível para a percepção do pensamento-paisagem, sem a qual a relação autor-obra-leitor não se constitui em totalidade. Assim, a pesquisa mostrou que nos poemas de Maria Lúcia Dal Farra, a paisagem se inscreve a partir de três visualizações ao mesmo tempo distintas e indissociáveis: a recorrência a eixos temáticos, a inter-relação entre sujeito e objeto e a inscrição do leitor no preenchimento dos possíveis espaços que o texto lhe concede.

**Palavras-chave:** Literatura; Paisagem; Poema; Local; Olhar; Imagem.

## Introdução

“Esta paisagem? Não existe. Existe espaço  
vacante, a semear  
de paisagem retrospectiva.  
[...]

Por enquanto o ver não vê; o ver recolhe  
fibrilhas de caminho, de horizonte,  
e nem percebe que as recolhe  
para um dia tecer tapeçarias  
que são fotografias  
de impercebida terra visitada.

A paisagem vai ser. Agora é um branco  
a tingir-se de verde, marrom, cinza,  
mas a cor não se prende a superfícies,  
não modela. A pedra só é pedra  
no amadurecer longínquo.  
E a água deste riacho

não molha o corpo nu:  
molha mais tarde.

A água é um projeto de viver”.  
[...]”<sup>88</sup>

Embora “Paisagem: como se faz” não seja, entre os poemas de Carlos Drummond de Andrade, um dos mais conhecidos e aclamados, há nele diversos aspectos que remetem à compreensão geográfica da paisagem e à sua relação com as circunstâncias espaço-sensoriais. Se a paisagem, em princípio, “Não existe.”, mas há só “[...] espaço vacante, a semear [...]”, percebe-se uma associação implícita na qual paisagem e espaço se constituem mutuamente, um em complementação ao outro, uma vez que a aparente inexistência de um espaço demarcado não implica a supressão da paisagem. Em verdade, em contraposição ao espaço, a paisagem é retrospectiva, pois o que nela existe tem uma história precedente e se projeta no futuro, e tudo o que dela se captar, mesmo através dos objetos visíveis, consubstanciar-se-á em contínuo processo de construção e desconstrução da imagem. Nesse sentido – uma vez composta de sujeitos e não somente de objetos –, a paisagem e sua relação com a visualidade não se evidencia através de um dado imediato oferecido à visão, já que “[...] a cor não se prende a superfícies, não modela.” Assim, sua representação é tramada também pela percepção dos sujeitos que, em interatividade, preenchem os espaços ausentes, incorporando-os e registrando-os como a relação entre a experiência e a poesia, esta concebida como “[...] um branco a tingir-se de verde, marrom, cinza, [...]”. Portanto, se “A pedra só é pedra no amadurecer longínquo”, espera-se comprovar que “A paisagem vai ser”.

Sabe-se que, historicamente, o conceito de paisagem – reconhecido como um gênero à parte – esteve ligado à pintura ou à geografia, sendo recente sua associação a áreas de conhecimento como a história da arte, a semiologia, a arquitetura, a sociologia, a psicologia, a antropologia e a filosofia, seja em nível morfológico, simbólico ou semântico. Se associada a perspectivas e pressupostos diversos, a breve análise da

---

<sup>88</sup> ANDRADE, Carlos Drummond de. Paisagem: como se faz. As impurezas do branco. In: *Poesia e Prosa*. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Aguilar, 1983



concepção drummondiana acerca da paisagem evidencia um ponto de encontro importante, uma vez que esta é compreendida como uma *construção* – o que envolve percepção, concepção e ação – para constituir uma estrutura de sentidos e uma formulação cultural. Tal noção coincide com os estudos desenvolvidos sobre a paisagem e a literatura, cuja percepção consiste sobre o *estar no mundo* e o *estar na escrita*, também lugares de habitação social, cultural e estética. Assim instituída, a presença ou ausência da paisagem no tecido literário contemporâneo, tão marcado pela visualidade, revela leituras críticas do mundo, que evidenciam a relação complexa entre natureza e perspectiva, seja expondo experiências de perda ou deslocamento, seja reconhecendo singularidades culturais.

No campo da literatura, em específico, tal enfoque tem desencadeado inúmeras pesquisas, de modo a se constituir, no Brasil, em 2009, o grupo UFF-UFMA/CNPq “Estudos de paisagem nas Literaturas de Língua Portuguesa” que, através da participação de professores, graduandos em iniciação científica e pós-graduandos de diferentes universidades brasileiras, além de pesquisadores portugueses e franceses, dedica-se ao desenvolvimento de uma abordagem teórico-metodológica sobre a noção de paisagem e suas implicações no discurso literário.

Nesse contexto, surge o nome de Maria Lúcia Dal Farra, professora Doutora de Literatura Portuguesa e Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe. Entre suas publicações, *Livro de auras* (1994), que marca sua estreia como poetisa, seguida de *Livro de possuídos* (2002), destaca-se *Alumbramentos* (2011), vencedor do Prêmio Jabuti de Poesia 2012, título que tem despertado a atenção de inúmeras pesquisas em nível de mestrado e doutorado. Segundo a crítica, a riqueza de imagens e figurativizações que emanam dos textos da escritora, a intensa musicalidade, a forte simbologia e o apelo notadamente sinestésico de tais construções seriam fatores, talvez, simplistas demais a quem se propõe uma incursão pela poética de Maria Lúcia Dal Farra, abrindo-se um leque para diversas possibilidades de análise.

Dessa forma, é objetivo deste artigo analisar a poesia de Maria Lúcia Dal Farra e conectá-la à noção de paisagem a partir de três perspectivas subsequentes. Primeiramente, concebendo a paisagem como *um local*, ou seja, o conjunto de temas provenientes da vida sensorial e emocional do autor, que reaparecem insistentemente

através dos eixos temáticos representativos de sua obra; em seguida, depreendendo a paisagem como *um olhar*, conceituação de paisagem segundo a qual o próprio autor é sujeito e objeto de sua escrita; por fim, a revelação da paisagem como *uma imagem*, que evidencia o papel do leitor em sua recepção e em sua constituição como conjunto dotado de um sentido e determina o que se pode chamar de “pensamento-paisagem”, cabendo a este trabalho depreender os diversos processos engendrados nessa investigação.

Assim, a questão norteadora desta pesquisa é assim enunciada: a paisagem, na poesia de Maria Lúcia Dal Farra, segundo os pressupostos de Michel Collot, e a partir das três perspectivas consideradas – *um local*, *um olhar*, *uma imagem*, produz o chamado pensamento-paisagem? É objetivo geral do estudo, portanto, analisar a paisagem presente nos poemas de *Alumbramentos*, de Maria Lúcia Dal Farra, à luz das teses do poeta e ensaísta Michel Collot, encontrando na pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, baseada no método indutivo, sua linha metodológica, com vistas a uma relação dinâmica e aproximativa entre os preceitos do mestre francês e a poesia da escritora brasileira, uma vez que a subjetividade, a sensibilidade e a receptividade, em consonância às fundamentações da teoria, são determinantes na relação estabelecida entre o leitor e o texto poético, o que possibilita a simultaneidade entre a percepção do pensamento-paisagem e a constituição dos sentidos.

Nessa perspectiva, a metodologia desdobrou-se nos seguintes procedimentos: a revisão bibliográfica dos ensaios de Collot e suas reflexões acerca dos estudos paisagísticos – embasada pelo livro *Poética e Filosofia da Paisagem* (2013), em associação à *Literatura e paisagem: perspectivas e diálogos* (2010), composto por ensaios de diversos pesquisadores, que apontam sobre a específica relação da paisagem com o texto poético; a concepção de Dal Farra sobre o próprio fazer poético, sua relação com o ato de escrever e os possíveis entrecruzamentos que permeiam sua literatura – extraída de entrevistas e depoimentos concedidos pela escritora; a percepção do efeito-paisagem em suas três acepções na análise dos poemas selecionados de *Alumbramentos* (2011), que abordam temas como a natureza, a sensualidade e o erotismo femininos, a infância, a efemeridade da vida e devem evidenciar o vínculo teórico-literário entre o pesquisador e a poetisa – ambos entrelaçados pela paisagem.

## Michel Collot segundo a crítica temática: percepção, perspectiva e paisagem

Michel Collot, pensador da poesia moderna e da paisagem, tem publicado inúmeras obras, que vão apresentando os percursos de suas reflexões e constituindo uma das mais fortes abordagens do fato poético na contemporaneidade. Nascido na década de 50, formou-se numa época em que dominavam, na França, os estudos do Estruturalismo, com forte preocupação textualista. Em reação ao que considerava a *clôture du texte* (clausura do texto), voltou-se para o pensamento fenomenológico e para a crítica temática de Jean-Pierre Richard, constituindo seus próprios caminhos de compreensão do literário, especialmente da poesia.

Segundo Michel Collot, só se pode falar de paisagem a partir de sua percepção, pois ela constitui o aspecto visível, perceptível do espaço, uma vez que

A “paisagem” de um escritor não se reduz a qualquer um dos lugares onde ele viveu, viajou ou trabalhou. Ele não é nem mesmo uma composição mais ou menos sutil desses referentes geográficos e biográficos, mas uma constelação original de significados produzidos pela escrita (COLLOT, 2013, p. 58).

Na concepção do professor, tal reflexão estrutura-se em torno do que se denomina “pensamento-paisagem”, que tem por base a interação entre sujeito e território, visto que “a noção de paisagem envolve pelo menos três componentes, unidos numa relação complexa: um local, um olhar e uma imagem” (COLLOT, 2013, p. 17). Assim, a paisagem torna-se elemento premente na poesia, visto que ocupa o local do “encontro entre o mundo e um ponto de vista”, não sendo “nem pura representação, nem uma simples presença” (Ibidem, p. 18). Collot estrutura a sua forma de pensar a poesia e a cultura contemporâneas, sob o olhar que se expande no horizonte do visível, sendo preenchido pela linguagem. Desse modo, a construção do texto se dá a partir da interseção entre natureza e cultura, pois “a paisagem é configurada, ao mesmo tempo, por agentes naturais e por atores humanos em interação constante: é, portanto, uma coprodução da natureza e da cultura em todas as suas manifestações, desde as mais materiais (a começar pela agricultura) até as mais espirituais (pintura e poesia incluídas)” (Ibidem, p. 43).

Dessa forma, é pertinente afirmar que na construção da paisagem em literatura prepondera o princípio da alteridade, uma vez que o ambiente visual do homem não se reduz a uma associação de estímulos pré-determinados, mas a um conjunto que se estrutura a partir do ponto de vista do observador, tornando imprescindível que o sujeito preencha os possíveis espaços a partir de suas inferências sobre o objeto, pois é através da incompletude e da insuficiência que se promove a interação dos sujeitos com o mundo. Portanto, ainda que inconfessável, a paisagem está inevitavelmente demarcada nos textos poéticos, já que a convergência de seus elementos constitutivos torna a paisagem apta a significar, ou seja, apresenta-se como uma unidade de sentido e, por consequência, “fala” àquele que olha.

Sob tal perspectiva, a paisagem, à diferença de outros espaços codificados de maneira mais rígida, é um espaço plástico, artístico, apto a ser desconstruído e imediatamente refeito por cada nova percepção individual, o que pode vir a representar, caso consiga expressar, uma percepção coletiva.

### **Maria Lúcia Dal Farra: o fazer poético em (re)construção**

Paulista de Botucatu, Maria Lúcia Dal Farra consagrou-se como estudiosa de Florbela Espanca – ícone da poesia portuguesa. Professora aposentada, além de pesquisadora atuante – contabilizando mais de cem publicações entre artigos e ensaios – estreou recentemente no meio literário como poetisa, conquistando o reconhecimento do meio acadêmico por conta de sua última publicação em poemas – *Alumbramentos* (2011), que tem concentrado a atenção da crítica e das universidades. A autora, segundo Inês Pedrosa, na apresentação do livro, destaca-se por traços peculiares em sua literatura:

Tu arrancas a cor à pintura e inundas dela a vida. Ou arranca-nos a nós da vida e enfia-nos dentro das telas. É uma arte poética brutal e serena, a tua; a arte de quem atravessou a noite da arte sem perder a inocência, o sangue e a coragem da vida. Imagens fortíssimas, as tuas – agigantas os gigantes de que partes, e torná-los, em simultâneo, mais

humanos. Profundamente original, a tua voz – não conheço nada que se lhe compare. É um caminho novo o que trilhas com as palavras – no coro dos teus musos e musas renasces única e diferente de tudo (PEDROSA, 2011).

Nessa ótica do compartilhamento, em sua obra, encontra-se alusão a vários artistas, sejam poetas, dramaturgos ou pintores. *Alumbramentos*, em especial, dialoga com Anne Sexton, Lorca, Dali, Klimt, entre outros, a partir do momento em que cada um deles se transfigura em capítulo ou parte da obra, como peças de um mosaico a configurar um todo de sentido, ainda que aparentemente desconexo, incompreendido, tal como a produção artística que os aglutina enquanto referências intelectuais e literárias tão valorosas à Dal Farra: todos vanguardistas e, por conseqüência, deslocados da ordem estética de seu tempo e seu espaço. Nessa linha, Maria Lúcia Dal Farra confessa sua “necessidade de influência” (REVISTA ALÉRE, 2013, p. 154), desejando “sofrê-la sempre” (id. ibid., p. 154), pois declara “estar sempre aprendendo e ouvindo palavras” (id. ibid, p. 154) que a inscrevem noutro plano, evocando novas experiências, sobre o que afirma:

E é assim: a minha escrita nasce desse contato com a leitura deles. Tenho sempre algo a dizer a respeito do que eles me dizem, e é assim que começa essa infindável e dolorosa delícia que é escrever, e essa camaradagem entre nós, essa cumplicidade, que não leva em conta o tempo ou quaisquer outros tipos de contingência. Estamos todos juntos, laborando no mesmo (REVISTA ALÉRE, 2013, p. 154).

Em outras palavras, o ato da escrita, para a poetisa, assume feições de autoconhecimento crítico, de reconhecimento através daquilo que faz, o que lhe permite uma nova existência, independentemente de estar ou não inserida nos trâmites pragmáticos que regem hoje a literatura. Sua proposição sempre foi a de projetar uma poesia que percebesse o mundo por um imaginário muito específico, o culturalmente feminino, já que é “feita desse barro – o que não impede um homem de fazer o mesmo, claro está” (REVISTA AGULHA, 2012).

É, portanto, nesse desejo de contaminar seus interlocutores reais de maneira plena e envolvente, que Maria Lúcia Dal Farra estabelece essa experimentação doce e misteriosa através do encantamento que suscita quando de posse das palavras, em seu

entendimento, as melhores ferramentas de que pode dispor para que lhe seja permitido obter sua máxima realização: entrar em entendimento profundo com o outro.

### **A teoria francesa e a lírica brasileira: um diálogo inevitável**

Segundo os estudos de Jean-Pierre Richard (COLLOT, 2013, p. 54-55), uma vez considerada a paisagem como a concepção de um *local*, nota-se que a poesia de Dal Farra insere-se geograficamente na natureza, sendo esta articulada ao feminino que, entre o sagrado e o profano, constitui-se numa das referências temáticas de sua produção poética. Em sua lírica, a natureza aparece retratada como uma espécie de habitat do qual o ser humano – em sua manifestação predominantemente feminina – nada mais é do que extensão, estabelecendo-se entre o ser e o meio uma relação de contiguidade. Enquanto expressão da sensibilidade, de emotividade e da subjetividade da autora, permeada até por sutil sensualidade quanto à exaltação da figura feminina, a natureza concebe o ser humano como elemento que nela tem origem, a ela pertence e que somente por ela subsiste, tornando impraticável dissociá-los em matéria ou imagem, uma vez que o ser humano, por sua essência, funde-se à natureza de seu habitat, de maneira a corporificarem-se, ambos, em um único ser.

Partindo-se de versos que compõe a primeira parte de *Alumbramentos*, extraídos de “Canção para uma camisa branca” (FARRA, 2011, p. 21), tem-se: “Enquanto isso/meus cabelos crescem como campos de milho só para acolher teu espantinho.//Enquanto isso/exploro com as mãos o grosso tronco da árvore/para abraçar nele//teu torso nu.” Nota-se, claramente a vivacidade com que o lirismo da autora constrói imagens intensas, destacando sobretudo a fusão entre homem e natureza – tematizada com frequência em seus versos – uma vez que a simples comparação metafórica estabelecida entre “cabelos” – elemento humano – e “campos de milho” – componente da natureza – explicita a pertinência do homem a seu ambiente, em sólida referência ao *local*.

Além disso, o próprio significado de “crescem” que, no contexto, sugere “transformação”, pode traduzir o quanto homem e natureza, em equidade, estão

expostos à ação da passagem irremediável do tempo, o que conduz, inevitavelmente, à finitude, ou seja, “meus cabelos crescem” em paralelo ao crescimento do “milho nos campos”, sugerindo que todo processo de maturação que conduz ao perecimento pode ser experimentado com a naturalidade que lhe é peculiar. Dessa forma, homem e natureza, em coexistência, partilham de idêntica materialidade, o que lhes permite amalgamarem-se em equilíbrio e comunhão.

Do mesmo modo, os versos “exploro com as mãos o grosso tronco da árvore/para abraçar nele//teu torso nu.” demarcam essa dimensão da natureza em associação ao humano, uma vez que se depreende a transfiguração do corpo humano – um alguém que se deseja abraçar – em tronco – homem personificado. Tal compreensão é sustentada pela presença do adjetivo “grosso” que, dotado de certo erotismo, sugere a rudeza, a supremacia física e a virilidade masculinas, numa relação contígua entre o animado e o inanimado, através da qual o tronco, por imagem e semelhança, funde-se ao homem, com ele confundindo-se, de modo a tomar-lhe o lugar. Junto a isso, a sonoridade tronco/torso – uma aliteração e assonância na linguagem, quase uma paronomásia no sentido – determina a permanente alteridade entre elementos que se constituem num só, já não sendo possível dissociar sujeito de objeto, tampouco distingui-los.

Nessa acepção, o poema “Vestuário Noturno” (FARRA, 2012, p. 25) ilustra com propriedade a intenção de Dal Farra em escrever uma poesia que perceba não só a natureza humana, mas, sobretudo o tipicamente feminino, em termos culturais, retratando o mundo por um imaginário muito específico, permeado pela sensualidade:

A lua cheia aplica adereços  
no vestido de cetim negro  
que a noite porta no meu corpo.  
Se ela se esconde  
oculta consigo  
o bico do meu seio,  
que salta toda vez que a massa de nuvens  
o acaricia.

As manchas dos astros  
no escuro  
são carunchos do tempo.  
Há na lua um mapa pedindo decifração.

### Que parte do céu me pertence?

Nenhuma novidade há em se tratando da semantização vocabular que constitui um universo voltado à mulher. Entretanto, a “lua cheia” – elemento da natureza e lugar-comum nos cenários românticos idealizados – abandona o anonimato e, personificada, protagoniza a cena, representando a mulher e a exploração da sua própria sexualidade. Neste ritual, nada tão apropriado quanto “portar” o “vestido de cetim negro”, ícone de “beleza e sedução que, à noite” – oscilante entre a luminosidade/obscuridade – propicia o jogo de mostra/esconde, permitindo à “massa de nuvens” apossar-se das mais íntimas sensações. Assim, reconhecendo-se, a mulher chega enfim à “decifração” de si mesma, convicta da “parte do céu” que lhe “pertence”. Não se trata, assim, da simples produção de um local, de um olhar, mas de algo mais significativo: trata-se da inscrição de uma fala, de uma linguagem, e, simbolicamente, de uma poética.

Portanto, concebida como *local*, a paisagem na lírica de Maria Lúcia Dal Farra constitui-se pela recorrência com que homem e natureza, simultaneamente, são retratados em compatibilidade e complementaridade num mesmo território, devendo associar-se, também, à percepção e à representação desses temas, a fim de que se estabeleça uma convergência entre o mundo e um ponto de vista.

Assim, verifica-se que a produção de Maria Lúcia Dal Farra é concebida, também, como a projeção e o desvelamento das sensações e percepções da própria autora, já que acerca de sua literatura, declara imprimir-se na escrita “com absolutamente tudo o que é, e inclusive com todos os dilaceramentos (que a juntam naquele momento), com todo o gozo e o sofrimento, com toda a ignorância e conhecimento, como se precisasse dela toda para, em seguida, despedaçar-se de novo, para começar esse infindável processo que é o da vida, afinal” (REVISTA AGULHA, 2012).

Em referência a esse aspecto, infere-se que a autora escreve, na verdade, para ninguém, para quem ali não está e que, se estivesse, não se encontraria onde – supõe-se – pudesse estar, de maneira que a poesia nasce desse desencontro jamais resolvido, sendo essa a maneira de ela se projetar para adiante – porque procura aquele que ainda não há. Nos versos de “Descompasso” (FARRA, 2011, p. 27), tem-se:



Pasmo diante  
da última Florbela  
- a que frequentava o Jardim Público de Évora.  
Me extasio diante da aquarela de Van Gogh,  
amarelo dilatado em incisivo sol diário.  
Choro diante da fotografia de meu pai  
com a idade em que podia  
(agora)  
Ser meu filho.

A emoção é em mim imperatriz  
e ela me martiriza  
o quanto quer.

Trapezista amante do circo,  
fico sem vigas para sustentar o dia.

Evidencia-se, no poema, uma série de elementos que revela o eu-lírico em sua face mais intimista: gostos, preferências, interesses, sentimentos, sensações. Ressalte-se a predileção por Florbela Espanca, de cuja produção literária tornou-se, além de admiradora, pesquisadora; o gosto pela arte – que matiza também de cores e impressões sua poesia; a identidade com o pai – relação dividida entre a subserviência e a emancipação; a artista em constante busca do outro e de si mesma que, admitindo-se “amante do circo”, confessa-se refém das emoções – uma “imperatriz”, que a “martiriza o quanto quer”.

Com isso, percebe-se que o sujeito lírico situa-se fora de si, deixando de pertencer-se e fazendo a experiência de pertencimento ao outro, ao tempo, ao mundo ou a linguagem, perdendo sua soberania sobre a palavra, projetando-se através dela. Segundo Collot (COLLOT, 2004, p. 167), “essas noções permitem pensar conjuntamente os pertencimentos do sujeito ‘ao mundo, ao outro, à linguagem, não sob o modo de exterioridade, mas como uma relação de inclusão recíproca’, em que a intercorporeidade fundamenta intersubjetividade”.

Finalmente, cabe dizer que a paisagem não se reduz à mera observação do materializado, uma vez que se oferece de igual maneira aos outros sentidos, relacionando-se com o sujeito em sua totalidade – corpo e alma. Na paisagem, a proximidade é experimentada através das percepções em sinestesia: a distância é captada pelo ouvido e pelo olfato; o aveludado é sentido pelo sabor de um colorido.

Toda essa multiplicidade de sensações comunica-se entre si e suscitam emoções, desperta sentimentos, acorda lembranças, fazendo com que essa experiência ultrapasse os limites da visualidade. Assim, cria-se um panorama portador de invisibilidade, cujo limite, marcado pelo horizonte, convida o interlocutor a preencher as lacunas do olhar pelo trabalho da imaginação ou pelo impulso do movimento, constituindo a paisagem como um espaço a ser percorrido. Tem-se, portanto, as afinidades que associam a poesia lírica à paisagem vista como horizonte, intimamente ligada ao ponto de vista de um sujeito e aberta a todas as sugestões do invisível.

Tal reflexão se evidencia na poética de Maria Lúcia Dal Farra nos versos de “Ao leitor, meu canibal inquieto” (FARRA, 2011, p. 19), aqui transcrito:

Cada palavra  
(aqui)  
se obstina em silêncio.

Contigo devoro os frutos da noite:  
lua caíada em agonia  
alguma chuva esparsa do lado boreal  
poeira de estrelas profanando  
o negro.

Só nossos dentes  
brilham  
feito astros.

É nítida a percepção quanto ao espaço que se abre ao interlocutor – o outro – na construção do sentido, pois “Cada palavra” que “se obstina em silêncio” está fadada à insignificância. Havendo o desejo ou a necessidade de a elas se atribuir significação, essa é tarefa à qual não se prestam nem o eu-lírico, nem o texto: trata-se de uma incumbência delegada ao próprio leitor, encarregado de preencher, intuitiva e particularmente, os possíveis espaços que se lhe apresentam. Além disso, dele também depende a instituição desse espaço – “(aqui)” – igualmente em aberto, já que o emprego do advérbio – que não encontra qualquer outro suporte no texto sugere tão somente a fluidez e a imprecisão, permitindo os mais diversificados passeios no horizonte. Afinal, onde é o “aqui”? Ou “O que é o aqui?” O do eu-lírico? O do poema? O meu? O nosso? De outrem? Onde, quando e como ele se materializa? Paralelamente, o emprego dos parênteses reitera essa imprecisão, como que evitando qualquer indução e convidando o receptor ao preenchimento desses possíveis significados, que passa a constituir uma

percepção imagética do tempo e do espaço, estando esta a critério de sua sensibilidade e de sua imaginação.

Nessa mesma perspectiva, o título do poema contém também elementos que se referem à constância dessa interlocução texto-leitor. O vocativo, “Ao leitor”, por si só, é uma interpelação que institui outro como sujeito indispensável à construção do sentido, ao mesmo tempo em que é, implicitamente, convidado a degustar as palavras, contemplá-las, apreciá-las e delas se servir. Afinal, enquanto “canibal inquieto”, depreende-se a intensidade com que os princípios de alteridade e intersubjetividade se inscrevem nessa relação. O mesmo se pode inferir quando, no verso “Contigo devoro os frutos da noite”, a poetisa, através do emprego do pronome “contigo” e do verbo “devoro”, em primeira pessoa, institui-se como sujeito nesse processo de deglutição das palavras, oferecendo e possibilitando ao leitor que se perceba em situação de igualdade – nada além da alteridade.

Partindo-se dessa noção, não há dúvidas de que o poema detém, em sua constituição, “um mundo que se faz ver”. No caso do soneto transcrito, a linguagem e o sentido constituídos oferecem à perspectiva daquele que “olha” – o que implica uma atuação intersubjetiva em relação ao objeto – uma diversidade de significações: a precariedade da existência humana e da vida, a fugacidade dos bens materiais e do tempo, a falta de sentido da vida, a solidão a que o indivíduo está condenado, a vida como sonho, a distância, a perda, a ausência, demarcados por serena melancolia, configurando um mundo atemporal e imaterial no qual a relatividade não existe e tudo é absoluto.

A convicção dessa efemeridade concerne tanto ao homem quanto à natureza, na medida em que os seres corporificados se deterioram à ação do tempo, ao ponto de duas imagens, “uma imagem na mesma refletida” surpreenderem-se “pasmadas de se verem outra”. Tal perplexidade se reafirma em “ao simulacro meu e não a mim” que, contemplado diante do espelho – também um produtor da imagem – revela tão somente a projeção do ser em aparência – não em essência – reiterando a concepção de que a imagem se sustenta além da materialidade, já que “de tudo expede e mescla um reflexo” e a “nitidez”, mesmo “parca”, “não me escapa”. Assim, postuladas em simultaneidade a intersubjetividade e a alteridade, confirma-se a propriedade de que é dotado o texto poético na sublimação de uma *imagem*, uma vez permitido ao sujeito que se dispõe a

ver, através do poema, além de um poema, a si mesmo, tornado ele próprio o construtor desse processo.

Atentando-se para os tercetos de “Transfiguração”, constata-se mais uma vez a inserção dos elementos da natureza como a confirmação de uma *imagem* através da qual o homem demarca seu território – o *local* – e nele se projeta como extensivo à natureza – o *olhar* – comprovando que a interlocução entre o objeto e seus elementos, entre sujeito e objeto e, fundamentalmente, entre sujeitos, é determinante para a produção do efeito-paisagem. Do contrário, “A lagarta” que “vive ávida e ágil dessa triste morte” estaria permanentemente privada da transmutação, uma vez que “só nas borboletas” poderá “reencontrar o perdido rosto”.

### **Considerações finais**

Ao longo deste estudo, buscou-se estabelecer as possíveis conexões entre a estética da paisagem literária e o texto poético, mais precisamente, aproximando Michel Collot e Maria Lúcia Dal Farra, tendo-se constatado que a produção literária da escritora se constitui e se consubstancia nas reflexões do mestre francês, que por sua vez encontra na poetisa o reflexo de seus estudos, em representação e materialidade.

A interlocução entre o conceito de paisagem proposto por Michel Collot e a poética de Maria Lúcia Dal Farra é desafiadora e instigante, uma vez que as fundamentações do pesquisador francês, nesse percurso, encontraram respaldo nos textos poéticos da escritora selecionados para análise, transformando teoria e poesia – duas esferas em princípio dicotômicas – em uma unicidade que se entrelaça pela estrutura e pelo significado.

Para tanto, foi necessária a abordagem de alguns aspectos específicos sobre a fundamentação teórica e os pilares sobre os quais – segundo declarado pela própria poetisa – se sustenta seu fazer literário, a fim de que se viabilizasse a análise textual vinculada a essas duas dimensões.

A investigação sobre o referencial teórico permitiu depreender que a paisagem literária, muito além de um espaço a ser percebido, é constituída sob a fixação de um ponto de vista, determinando tudo aquilo que se oferece ao olhar de um observador – o outro, o leitor. Em outras palavras, a paisagem “fala àquele que olha”, conduzindo-o à

percepção do “estar no mundo” a partir do “estar na escrita”, o que se fundamenta na prevalência dos princípios de alteridade e intersubjetividade, uma vez que entre sujeitos ou entre sujeito e objeto deve haver conexões, a fim de que os possíveis espaços de interlocução sejam preenchidos.

Além disso, o estudo permitiu verificar que, imbricados a esse conceito, estão os componentes – unidos numa relação complexa – constitutivos da noção de paisagem: o *local*, o *olhar* e a *imagem*. Tomando-se por referência os poemas de Maria Lúcia Dal Farra, foi possível perceber que o primeiro desses elementos – o *local*, nos textos analisados, configura-se pela comunhão com a natureza, também compreendida como um espaço de existência extensiva ao humano, especialmente o feminino – em uma expressão que oscila entre o inatingível e o erotizado, haja vista o eixo temático recorrente em grande parte de seus versos, que aponta frequente e preferencialmente a essa contextualização.

Em paralelo, o *olhar*, enquanto uma segunda acepção situa o ponto de vista da autora sobre o próprio fazer poético, demonstrando a maneira através da qual ela visualiza e executa sua escrita, tornando-a espaço, a um só tempo, de expressão da subjetividade – porque lhe pertence – e de contemplação – porque projeta a si mesma e oferece ao outro essa projeção – estando assim demarcada a alteridade tanto entre sujeito – o poeta – e objeto – o poema – quanto entre sujeitos – locutor/interlocutor – autor/leitor.

Por fim, sob o prisma que invoca a *imagem*, é clara a inter-relação firmada entre autor-texto-leitor, todos concorrendo pela busca da percepção e da construção do sentido, uma vez que a criação literária ultrapassa as relações com o visível, instituindo-se mais comumente com a experiência sensível, pois é pela percepção que se constrói a paisagem. Assim, constata-se que o sensível se reveste de um sentido próprio a um determinado sujeito, compondo-se por tudo o que um sujeito valoriza ou rejeita, já que é pela sensação que tudo começa e se fundamenta.

Em síntese, os pressupostos fundamentados na teoria de Michel Collot, analisados na produção literária de Maria Lúcia Dal Farra, mesmo constituindo especificidades, possibilitam uma conectividade através da qual os constituintes do efeito-paisagem na poesia da escritora brasileira são indissociáveis e complementares, tanto em materialidade quanto em representação de sentidos, ou seja: tanto a apreensão

de um *local* – presente na abordagem temática – quanto a de um *olhar* – a expressão do EU no e pelo poema – está subordinada à captação e à projeção de uma *imagem* – atribuição dos sujeitos que se inserem no *local* e no *olhar*, incorporando-se paisagisticamente à poesia.

Chega-se à conclusão, portanto, que a percepção da paisagem constitui um desafio altamente expressivo para a comunidade literária, podendo ser, muito além de uma repetição permanente de estereótipos, a oportunidade para a (re)invenção permanente de significações. Assim, espera-se que este artigo tenha apontado, também, para a importância do investimento em pesquisas contínuas nessa área do conhecimento, determinando que os avanços obtidos tanto na produção quanto na recepção da poética literária sejam libertários e transformadores, desmitificando o texto poético ao leigo e ao acadêmico e, fundamentalmente, possibilitando a proximidade entre escritores e leitores em sua plenitude.

### Referências bibliográficas

ANDRADE, Carlos Drummond de. Paisagem: como se faz. As impurezas do branco. In: *Poesia e Prosa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1983.

AQUINO, Victor. *Significados da Paisagem*. São Paulo: InMod, 2012.

BARBOSA, Márcia Helena Saldanha; BECKER, Paulo. (Org.). A paisagem como biografia: intersubjetividade na poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen. In: *A poesia que se escreve, a poesia que se lê*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2013. p. 110-125.

BERQUE, Augustin. Paisagem-marca, paisagem-matriz: elementos da problemática para uma geografia cultural. In: CORRÊA, Roberto Lobato et al. (org.) *Paisagem, tempo e cultura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Eduerj, 2004, p. 84-91.

COLLOT, Michel. *Poética e filosofia da paisagem*. Organização da tradução: Ida Alves. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2013. 204 p.

FARRA, Maria Lúcia Dal. *Alumbramentos*. São Paulo: Iluminuras, 2011.

NEGREIROS, Carmem; ALVES, Ida; LEMOS, Masé. (Org.). *Literatura e Paisagem em Diálogo*. Rio de Janeiro: Makunaima, 2012.

REVISTA AGULHA. Floriano Martins. Entrevista realizada em maio de 2012. Disponível em <http://www.revista.agulha.nom.br/ARC04marialuciadalfarra.htm>

## AS PREPOSIÇÕES E A REFERÊNCIA A ESPAÇO E TEMPO

Ellen Petrech Vasconcelos (UEPG)<sup>89</sup>

Pontes (1992) em seus estudos sobre o tempo e espaço na Língua portuguesa assevera que a noção de espaço é fundamental para o homem, mas sua conceituação é feita de forma inconsciente. Quanto ao tempo, a autora, afirma que o tempo é expresso utilizando as categorias que indicam espaço, através de metáforas temporais.

Cunha (2001) e Castilho (2010) são autores que abordam a mesma temática e nos quais também nos pautamos. Nesta pesquisa, em início, procuramos analisar como as preposições com referência a espaço e tempo são apontadas nos textos produzidos por aluno do 9º ano de uma escola pública de Cascavel.

Inicialmente apresentamos o conceito de preposição postulado por Cunha (2001), Castilho (2010) e Pontes (1992). Na sequência, verificamos a preposição e a referência a espaço e tempo nos textos selecionados para a pesquisa.

### Conceituando as preposições

Cunha (2001) define as preposições como palavras invariáveis que relacionam dois termos de uma oração; o termo antecedente é explicado ou complementado pelo conseqüente. Segundo o autor, a relação que se estabelece entre palavras ligadas por intermédio de preposição “pode exprimir um movimento ou uma situação daí resultante” (CUNHA, 2001, p. 556) e denomina estas categorias de movimento e situação. O autor ainda completa que tanto movimento como situação podem ser considerados como referência a espaço, a tempo e noção. Nesta pesquisa destacamos nas análises as ocorrências do uso das preposições, apenas na indicação de espaço e tempo.

Cunha (2001, p. 559) salienta que, algumas vezes, costuma-se não levar em consideração o sentido da preposição, valorizando apenas sua função sintática. Porém,

---

<sup>89</sup>Mestranda no Programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

quando se tem uma relação sintática feita por intermédio dessa classe de palavras as escolhas são feitas considerando seu significado básico.

O autor classifica os valores das preposições essenciais dividindo em movimento e situação e, cada um desses, em espaço, tempo e noção. Mostramos um esquema baseado na classificação apresentada pelo autor:

- A preposição *A*: na classificação de *movimento* apresenta valor de direção a um limite, e na classificação de *situação* valor de coincidência ou concomitância.
- A preposição *Ante*: possui apenas classificação de *movimento* apresenta valor de anterioridade relativa a um limite, o autor destaca que ao se usar em referência ao tempo pode ser substituída por *antes de*.
- A preposição *Após*: possui apenas classificação de *situação* apresenta valor de posterioridade relativamente a um limite próximo, o autor destaca que ao se usar em referência ao espaço pode ser substituída por *após de*.
- A preposição *Até*: possui apenas classificação de *movimento* apresenta valor de aproximação de um limite com insistência.
- A preposição *Com*: possui apenas classificação de *situação* e não possui referência a espaço e tempo.
- A preposição *Contra*: possui apenas classificação de *movimento* apresenta valor de direção a um limite próximo e somente com referência a espaço.
- A preposição *De*: possui apenas classificação de *movimento* apresenta valor de afastamento de um ponto, de um limite, procedência, origem.
- A preposição *Desde*: possui apenas classificação de *movimento* apresenta valor de afastamento de um limite com insistência no ponto de partida.
- A preposição *Em*: possui classificação de *movimento* apresenta valor de superação de um limite de interioridade, e na classificação de *situação* valor de posição no interior de, dentro dos limites de, em contato com, em cima de.
- A preposição *Entre*: possui apenas classificação de *situação* e apresenta valor de posição no interior de dois limites.
- A preposição *Para*: possui apenas classificação de *movimento* apresenta valor de tendência para um limite, finalidade, direção.



- A preposição *Perante*: possui apenas classificação de *situação* apresenta valor de posição de anterioridade relativamente a um limite.
- A preposição *Por*: possui classificação de *movimento* apresenta valor de percurso de uma extensão entre limites e na classificação de *situação* valor resultado de *movimento* de aproximação a um limite.
- A preposição *Sem*: possui apenas classificação de *situação* e não apresenta referência a espaço e tempo.
- A preposição *Sob*: possui apenas classificação de *situação* apresenta valor de posição de inferioridade em relação a um limite.
- A preposição *Sobre* possui apenas classificação de *situação* apresenta valor de posição de superioridade em relação a um limite.
- A preposição *trás*: arcaizou-se e atualmente é substituída pelas locuções *atrás de* e *depois de*.

Esquematizando as informações anteriores apresentadas por Cunha (2001), temos o seguinte quadro:

Preposição	Movimento	Situação	Tempo	Espaço
A	X	X	X	X
Ante	X		X	X
Após		X	X	X
Até	X		X	X
Com		X		
Contra	X			X
De	X		X	X
Desde	X		X	X
Em	X	X	X	X
Entre		X	X	X
Para	X		X	X
Perante		X	X	X
Por	X	X	X	X
Sem		X		
Sob		X	X	X
Sobre		X	X	X

Nesta perspectiva traçada pelo autor, a preposição *A* e *Em* apresentam tanto movimento e situação em referência a tempo e espaço. A maioria das preposições faz tal referência, com exceção das preposições *Com* e *Sem*.

Castilho (2010, p. 583) afirma que “as preposições são palavras que atuam como núcleo do sintagma preposicional” e podem desempenhar as funções sintáticas ao ligar palavras e sentenças; semânticas ao atribuir um sentido geral de localização espacial e discursiva com o acréscimo de informações secundárias.

Segundo o autor, as preposições podem localizar a figura ou termo antecedente, de forma geral, de três maneiras:

(i) em lugares precisos e em estados de coisa dinâmicos, considerando um percurso hipotético, tais como o ponto inicial do percurso, o segmento medial do percurso, o ponto final do percurso; (ii) em lugares precisos e em estado de coisa estático, tais como em cima/embaixo, à frente/trás, à direita/à esquerda; (iii) em lugares imprecisos, tais como dentro/fora, longe/perto, ausência/copresença. (CASTILHO, 2001, p. 585)

Percebe-se que a localização da figura é feita em relação ao ponto de referência. Por isso há situações que necessitam de mais precisão e outros momentos em que esta precisão não será relevante, podendo se ter uma localização imprecisa.

Castilho (2010) apresenta a seguinte descrição do sintagma preposicional:

SP → (Especificadores) + Núcleo + (Complementadores)

O núcleo do sintagma preposicional (SP) é a preposição e podem constituir como complementador desse sintagma o sintagma nominal, outro sintagma preposicional, o sintagma verbal e a sentença com verbo em forma nominal.

Segundo o autor, as preposições possuem um sentido de base que é reconhecível quando elas expressam as categorias posição no espaço, deslocamento no espaço e distância no espaço. Para representar linguisticamente as relações de espaço, as preposições mobilizam algumas categorias e subcategorias cognitivas resultando os papéis semânticos derivados. O sentido de base pode ser captado por meio dos seguintes eixos:

- Preposição no eixo espacial horizontal: dispõem a figura em um ponto específico de um percurso imaginário, ponto inicial (de, desde, a partir de), ponto medial (por, no meio de) e ponto final (a, em, para, até (a), contra). Segundo o autor, as preposições que indicam o ponto inicial e final de um percurso podem passar a indicação de tempo. Nesses casos, ponto de referência é a expressão de tempo.

- Preposição no eixo espacial vertical: posição superior (sobre, em cima de, por cima de) e posição inferior (sob, embaixo de, debaixo de).
- Preposição no eixo espacial transversal: representam o espaço tomando por referência o corpo humano, pois olhando para frente se tem o espaço anterior (ante, diante, perante, diante de, antes de, em frente de, em face de, defronte de/a) e olhando para trás temos o espaço posterior (trás, por trás de, atrás de, após, depois de). Pensando nos valores temporais a noção de passado e futuro derivam dessas posições, à frente temos o futuro e às costas o passado. Segundo o autor a noção de espaço físico se neutraliza em favor da noção de tempo quando a preposição liga a figura a um ponto de referência que no caso é uma indicação cronológica precisa ou imprecisa.
- Preposição no eixo espacial proximal/distal: localizam a figura num espaço proximal (a, com, junto com, perto de) ou distal (sem, longe de, distante de) em relação ao ponto de referência. Também, neste caso, quando o ponto de referência é uma expressão de tempo, desta forma, a localização temporal atenua a localização espacial.
- Preposição no eixo espacial continente/conteúdo: neste caso a figura é considerada como um conteúdo que será localizado no espaço interior (em, entre, dentro de, em meio de) ou espaço exterior (fora de, na ausência de). É possível o ponto de referência ser uma expressão de tempo.

Pode-se concluir, pelo exposto por Castilho (2010), que o sentido de base das preposições está ligado à categoria cognitiva de espaço, porém quando o ponto de referência é uma expressão de tempo, a localização espacial da figura é substituída pela localização no tempo.

Pontes (1992, p. 7), afirma que o conceito de espaço pode ser expandido de forma a indicar tempo. Segundo a autora, isso se deve ao fato de nossa compressão partir de conceitos menos abstratos para conceitos mais abstratos, e acrescenta: “Espaço é de alguma maneira menos abstrato, mais próximo de nós do que tempo, porque a gente pode visualizar as coisas à nossa volta, mas o tempo não” (p. 7).

Pontes (1992, p.9), relaciona essa quase superposição de tempo e espaço com os estudos da física que chegam a sugerir algo como “espaço-tempo” onde espaço e tempo estão essencialmente interligados. Um exemplo usual, citado pela autora, dessa

sobreposição e conceitos é a expressão “a duas horas de distância” (p. 9), onde a distância (espaço) é expressa em horas (tempo).

A autora apresenta as seguintes preposições “*a, ante, após, até, com, contra, de, desde, em, entre, para, perante, por (per), sem sob, sobre, trás*” (p. 20). Nesta lista exclui as que considera estar em desuso, como as preposições *per* e *após* ditas arcaicas e literárias; *ante* e *perante* estão sendo substituídas por *diante de*; *trás* aparece apenas sendo usada em locuções como *por trás*; as preposições *sob* e *sobre*, estão cada vez mais se confundindo e sendo substituídas pelas locuções *embaixo* e *em cima*.

O uso da preposição *a* para indicar espaço também é observada pela autora, que constata já está sendo quase que totalmente substituída pela preposição *em*, provavelmente pela semelhança com o artigo definido *a*.

Vale ressaltar que a autora também deixa claro que essas preposições excluídas ainda aparecem na língua falada através de expressões congeladas como: “per si, ante o juiz, roupa feita sob medida, sentar à mesa”.

Para a autora a preposição *em* indica lugar de maneira geral, usada quando queremos indicar um lugar sem especificar muito. Pontes (1992, p.25) afirma “Acho que ela indica o lugar de modo genérico e o conhecimento de mundo supre o resto” e completa dizendo “Se dizemos que ‘o livro está na prateleira’, ele está em cima da prateleira, mas não especificamos porque não há necessidade (é a única maneira de ele estar na prateleira)”. Logo a preposição *em* é genérica, pois nem sempre há a necessidade de sermos específicos.

Pontes (1992, p. 26) trata preposição *para (prá)* também como uma preposição de uso genérico, mas nesse caso com o sentido de movimento, “vou prá casa”. A preposição *entre* é mais específica, pois marca uma posição no espaço entre outros dois espaços, “entre a porta e a janela há um sofá”.

Temos ainda a preposição *de* que indica origem, como vemos nesses exemplos citados pela autora: “sou de São Paulo” (p. 27); *desde* também indica origem, mas é mais enfático, “vim desde Paris sofrendo” (p. 27); *até* indica final de uma trajetória, “vim desde (de) Paris até o Rio chorando” (p. 27); e *por* indica o caminho, vou ao Rio por Juiz de Fora” (p. 27).

Pontes (1992, p.11) também trata a questão do tempo nas categorias que indicam espaço: as preposições, os advérbios, as locuções adverbiais e as locuções prepositivas.

As preposições não marcadas *em*, *de*, *para* e *por*, são usadas para indicar tempo. Pode-se somar a estas, a preposição *a*, que por ser usada de forma metafórica para indicar tempo, ainda permanece em uso como em “De 1980 a 1989 nada mudou”. Comenta, ainda que, em relação ao tempo, as preposições conservam os mesmos traços de significados se relacionados ao espaço: “*em* indica situação, *de* proveniência, *para* direção, *por* trajeto.” (p. 70).

As preposições marcadas *desde*, *até* e *entre*, também seguem seus significado em relação ao espaço. *Desde* indica ponto inicial, *até*, indica final e *entre* espaço de tempo entre os dois anteriores.

Pontes (1992) atenta para o fato de as preposições *desde* e *até* tomarem o momento da fala como ponto de referência, e as preposições *de*, *por*, *em*, *a* e *entre* não tomarem o momento presente como referência. Isso se pode observar nestes exemplos: “Desde ontem ela não faz nada” e “De 1980 e 1989 nada mudou.” (p. 70).

A autora apresenta a seguinte conclusão para o uso concomitante de uma classe gramatical para indicar espaço e tempo:

[...] o tempo é concebido como uma linha e é isso que explica que as classes de palavras que se usam para indicar espaço possam ser usadas para indicar tempo. Ou seja, nosso conceito de tempo é espacial, é uma metáfora espacial — a metáfora da linha, formada de pontos, em que os acontecimentos se sucedem, “uns depois dos outros”. (PONTES, 1992, p. 82)

A percepção humana de tempo é de certa forma espacial, pois para conceber o tempo o imaginamos como uma linha.

Retomamos as posições de Cunha (2001), Castilho (2010) e Pontes (1992), percebemos a estreita relação de espaço e tempo apresentada nas preposições. Partimos para a observação desta relação nos textos que formam nosso *corpus*.

### **Análise das produções textuais**

Tendo com aporte teórico os autores que discutem o assunto, o *corpus* para análise consta de dois textos produzidos por aluno de escola pública do município de Cascavel/PR, durante intervenção dos projetos em sala de aula que originaram a pesquisa aqui relatada. Os textos selecionados fazem parte do Projeto “Linguagem,

sociedade, formação de professores: manifestação na diversidade”, vinculado ao Procad/Unioeste/UFSC, com financiamento CNPq/CAPES<sup>90</sup>, e ainda aos projetos intitulados *Aplicação e reflexão teórica na sala de aula: análise linguística como suporte para a produção de textos de uma escola pública do Estado do Paraná e Diagnósticos e aplicação teórica em sala de aula: verificação de rendimento e avaliação do ensino de análise linguística e produção textual de alunos do ensino médio de uma escola pública do Estado do Paraná*. Essas pesquisas foram desenvolvidas na Escola Estadual São João, pertencente ao distrito de São João, cidade de Cascavel. O Projeto ART teve início em 2011 e terminou em 2012. O Projeto DAT teve início em 2012 e terminou em 2014. Os dois projetos foram desenvolvidos com apoio da Fundação Araucária, instituição de fomento à pesquisa do Estado do Paraná.

Para a análise, fizemos recortes dos textos em que verificamos a incidência do uso da preposição como componente do sintagma preposicional, em referência a espaço tempo.

#### Texto I

##### Meio Ambiente: Um tesouro quase em extinção

Uma das questões mais comentadas **(1) na atualidade** é o Meio Ambiente. Fenômenos naturais, enchentes, deslizamentos, gases poluentes, o aquecimento global. Uma das causas que mais preocupam as autoridades brasileiras e internacionais, que mais chocam o mundo e que também destroem. Tudo isso acontece por uma série de problemas, que, devido a desconcientização populacional se agrava mais e mais **(2) a cada dia**. Como parar com isso? E eu vos pergunto, ainda há tempo?

[...]

Propagandas, documentários, noticiários, todos voltados a questão ambiental, tentando alertar toda a população, de que se continuarmos assim, talvez o fim estará bem próximo, e quanto maior o problema, mais complicada a solução. E apesar de tantas campanhas contra a poluição, boa parte da população ainda joga **(3) lixo em rios**,

---

<sup>90</sup> Elódia Constantino Roman, nossa orientadora, docente no Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade (UEPG) é pesquisadora participante nesse Projeto.

ruas, matas. Enquanto pessoas unem-se para limpar as ruas, 15, as vezes sem perceber, poluem o que foi limpo e belo.

E o porque de tudo isso? Não se sabe. Será falta de orientação? Ou por simples preguiça de encaminhar-se à uma lata de lixo? Os fenômenos naturais agravam-se mais devido a poluição. Podemos dizer que **(4) vivemos em uma estufa**.

Realmente é preocupante a situação do Meio Ambiente **(5) hoje em dia** e novamente pergunto a vós: AINDA HÁ TEMPO?

## Texto II

### Uma gota de vida

[...]

Introdução: A água é um bem que abrange grande parte da superfície terrestre. Portanto, discutiremos formas de conscientização para acabar com a crescente poluição de rios, lagos, nascentes mares. Considerando principalmente que é dever de toda a sociedade refletir sobre essa prática abusiva da poluição, sendo que mesmo sabendo das consequências de seus atos não agem corretamente, devemos preservar a água potável do planeta, de modo que **(6) em um futuro próximo** ou distante, possamos consumi-la abundantemente.

[...]

A conscientização da população em geral é muito importante para acabar com a poluição, pois, juntos somos capazes de mudar a forma com que agem as pessoas a respeito da água, pois, caso continuemos a poluir as fontes de água no mundo, logo ficaremos sem e habitaremos um “planeta marte” Se unirmo-nos podemos mudar o mundo, ora não jogamos **(7) papel de bala em um rio**, ora aconselhando o nosso vizinho a fazer o mesmo, ora educando as crianças a não poluir a água. Logo, podemos ver rios e lagos de nossa cidade limpos, sem lixo. Visto que a água constitui uma necessidade vital do ser humano, é dever preservá-la, para que a mesma não se torne um inimigo mortal devido a contaminação e nem precise ser disputada em sociedade.

[...]

Se a escassez não for contida a tempo, talvez uma futura geração culpe-nos por não poder desfrutar do bem natural da humanidade. É dever de toda a nação preservar, afim de que possamos desfrutar de nossa mais preciosa herança: água. Por esse motivo, essa questão deve ser abordada ora em casa ora na escola, enfim, **(8) em toda a sociedade**. Para não faltar, a solução é cuidar.

No texto I e II encontramos sintagmas preposicionais, destacamos alguns: (3) “joga lixos em rios”, (4) “vivemos em uma estufa”, (5) “hoje em dia”, (6) “em um futuro próximo”, (2) “se agravava mais e mais a cada dia”, as preposições utilizadas nestes sintagmas são classificadas por Pontes (1992) como mais generalizantes e por isso não marcadas. Nota-se que é farta a quantidade de preposições que indicam espaço e tempo expresso de forma não específica como no trecho do texto II (7) “papel de balas em um rio” não há uma especificação do espaço, um rio específico, mas uma generalização para representar qualquer rio; o mesmo ocorre com o tempo como no trecho do texto I (1) “comentadas na atualidade”, onde não há uma clareza do dia, apenas uma representação geral do período.

Em contrapartida não são encontradas as preposições classificadas por Pontes (1992) como mais específicas, ou seja, marcadas. Acredita-se que esse fato se deva pela intenção do autor dos textos em referir-se ao meio ambiente como um todo, não se referindo apenas a uma determinada região. O mesmo ocorre com o tempo, em que a intenção do autor não é situar período de tempo específico. Exatamente, por esta escolha do autor de manter um caráter mais genérico nas informações de tempo e espaço, que vemos um maior uso da preposição *em*, como no sintagma (8) “em toda a sociedade”, ocorrência de espaço e em (6) “em um futuro próximo” ocorrência de tempo.

Cunha (2001, 559) salienta que as relações sintáticas feitas por intermédio das preposições não são feitas de forma aleatória, mas as escolhas de preposições se devem ao seu significado básico. Logo, entendemos que as preposições escolhidas servem ao propósito do autor e não podem ser substituídas porque modificariam o sentido dos textos em análise.

Em nossa análise, dos dois textos analisados, destacamos os seguintes sintagmas preposicionais: (1) “comentadas na atualidade”, (2) “se agravava mais e mais a cada



dia”, (3) “joga lixos em rios”, (4) “vivemos em uma estufa”, (5) “hoje em dia”, (6) “em um futuro próximo”, (7) “papel de balas em um rio” e (8) “em toda a sociedade”.

Tanto no texto I quanto no II encontramos o uso da preposição em, em alguns sintagmas e está sendo usada para se referir a espaço: (3) “joga lixos em rios”, (4) “vivemos em uma estufa”, (7) “papel de balas em um rio” e (8) “em toda a sociedade”. Contudo, em alguns sintagmas a mesma preposição está sendo usada para se referir a tempo: (1) “comentadas na atualidade”, (5) “hoje em dia” e (6) “em um futuro próximo”.

Castilho (2010) esclarece que isso ocorre porque a preposição possui um sentido de base que é espacial, porém quando essa mesma preposição liga a figura a um ponto de referência, que pode ser uma indicação cronológica precisa ou imprecisa, neste caso a noção de espaço físico se neutraliza em favor da noção de tempo.

O mesmo autor ainda nos esclarece que a localização da figura é feita em relação ao ponto de referência. Por esse motivo há situações que necessitam de mais precisão e outros momentos em que esta precisão não se torna relevante. Nesse caso teremos uma localização imprecisa, como ocorre nos casos em destaque, acima.

Através dessa análise podemos confirmar o que foi postulado por Castilho (2010) ao afirmar que o sentido de base das preposições está ligado à categoria cognitiva de espaço, também verificamos nos exemplos destacados que quando o ponto de referência é uma expressão de tempo, a localização espacial da figura é substituída pela localização no tempo.

Tendo em vista que são textos de gêneros diferentes, é importante frisar que nos exemplos analisados não foram encontradas diferenças no emprego das preposições no que se refere a tempo e espaço.

Podemos ainda destacar outro ponto relevante, a importância de se compreender o emprego das preposições. Assim como as outras classes de palavras as preposições também seguem regras de uso. Estas, quando dominadas pelo falante da língua, facilitam o uso das classes de palavras nos mais diversos gêneros discursivos. O domínio de uso das preposições, não só as que indicam espaço e tempo, podem auxiliar na construção de um texto mais coeso e coerente.

Com relação ao nosso objeto de estudo, as preposições em referência a espaço e tempo, podemos constatar que houve o uso concomitante das preposições tanto para

indicar espaço e tempo. Para justificar esse emprego podemos lembrar o que postula Pontes (1992) ao comentar que isso se deve ao fato de a mente humana perceber o tempo de uma forma espacial, pois o imagina como uma linha. Isto dito, justifica a facilidade desses alunos em utilizar as mesmas preposições tanto para organização do espaço como do tempo, mesmo que esses indivíduos ainda possuam baixos índices de escolaridade. Em nossas análises, percebemos ainda que os alunos não encontram dificuldades em utilizar corretamente as preposições mais específicas e mais generalizantes e que conseguem neutralizar o sentido espacial de base das preposições quando empregados a um ponto de referência temporal.

Após análise dos textos selecionados, podemos ainda sugerir a hipótese de que este uso concomitante das preposições tanto para indicar espaço e tempo bem como o uso correto das preposições mais específicas e mais generalizantes e a neutralização do sentido espacial de base aconteçam de forma não consciente. Este emprego parece-nos ser apreendido no uso real e cotidiano da língua, como tantas outras regras que internalizamos sem refletir de maneira mais aprofundada. Mesmo assim destacamos a importância de se refletir no ambiente escolar de maneira mais aprofundada sobre as possibilidades de uso dessa classe de palavras, para entre outras razões se evitar o uso repetitivo de algumas preposições o que pode resultar em um texto de difícil leitura e compreensão.

### **Algumas considerações**

Refletimos sobre o conceito das preposições retomando Cunha (2001), Castilho (2010) e Pontes (1992), concluímos que as preposições possuem um significado de base que está ligado à noção de espaço e que essa noção pode ser substituída por uma noção de tempo quando temos presente no sintagma uma expressão cronológica.

Em nossas análises, observamos que o produtor dos textos analisados utiliza as preposições tanto para marcar o espaço como o tempo. Observamos que o uso mais significativo foi de preposições mais generalizantes, não marcadas. Acreditamos ser devido à intenção do autor em manter a noção de espaço e tempo de forma mais genérica. Verificamos também que, quando o ponto de referência de uma figura é uma expressão de tempo, a localização temporal atenua a localização espacial.

Enfim, acreditamos que nossa pesquisa cumpriu o objetivo proposto de verificar a ocorrência da preposição com referência a espaço e tempo. Outros pontos podem ser destacados no que diz respeito às preposições. Esta é uma pesquisa para um futuro próximo.

### **Referências bibliográficas**

CASTILHO, A. T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CUNHA, C. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

PONTES, E. S. L. *Espaço e tempo na língua portuguesa*. Campinas: Pontes, 1992.

# AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR<sup>91</sup>

## THE COMMUNICATION AND INFORMATION TECHNOLOGIES AT THE SCHOOL CONTEXT

Thiane de Vargas -UPF<sup>92</sup>

Tânia Mariza Kuchenbecker Rösing- UPF<sup>93</sup>

**Resumo:** O presente artigo resulta de uma pesquisa bibliográfica cujo objetivo é propor uma prática leitora multimídia para alunos do ensino fundamental – 6º ao 9º ano, trazendo a esse público possibilidades de leitura e interação com o texto literário – neste caso específico o texto poético – no ciberespaço, baseando-se na obra “Balés” de Bruna Beber (2009). A temática – leitura no ciberespaço no contexto escolar– justifica-se pelo fato de vivermos a era digital, marcada pela presença de uma comunicação multimodal, multimídia e portátil, onde textos de diferentes naturezas, verbais e não-verbais, circulam, desafiando os leitores. Nesse sentido, Santaella (2013) atenta para os diferentes tipos de leitores: contemplativo, movente e imersivo, chamando atenção para o leitor das plataformas móveis, identificados como ubíquos e para esse novo espaço de comunicação, o ciberespaço. Coll (2010), por sua vez, reflete que é necessário que as escolas compreendam e ajustem-se às novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), que irão transformar a ecologia da aprendizagem, reconfigurando o jeito de ensinar e aprender. Nesse sentido, o estudo irá contribuir com a escola propondo uma prática leitora que contemple o novo perfil de leitor, bem como, os novos espaços e possibilidades de leitura e interação com textos eletrônicos.

**Palavras-chave:** Literatura eletrônica; ciberespaço; leitura na escola.

**Abstract:** The present article results of a bibliographic research whose aim is to propose a combined media reader practice for fundamental teaching's students-sixth until ninth year, bringing for this public possibilities of reading and interaction with the literary text- in this specific case the poetic text- at the cyberspace, based on the Bruna Beber's opus called *ballet* (2009). The issue - the communication and information technologies at the school context.- it is justified by the fact that we are living the digital eon, marked for a presence of a multimodal, combined media and portable communication, where texts of different natures, verbal and no verbal, circulate, challenging the readers. In this meaning, Santaella (2013) attempts for different kinds of readers: contemplative readers, moved readers and immersed readers, calling attention for the mobile platform reader's, identified as omnipresent and for this new space of communication, o cyberspace. Coll (2010), for his time, reflects that it is necessary that the schools comprehend and set themselves at the new communication and information technologies (TIC), that will go to change the ecologic of the learning, making again the way of teaching and learning. In this meaning, the investigation will go contribute with the school proposing a reading practice that contemplates the new profile of reader, as well as, the new spaces and possibilities of reading and interaction with electronics texts.

**Key-words:** electronic literature; cyberspace; reading at the school.

---

<sup>91</sup> Artigo apresentado no Sul Letras 2014, na Unicentro-PR.

<sup>92</sup> Licenciada em Letras e Mestranda em Letras pela UPF. E-mail: thianedevargas@gmail.com

<sup>93</sup> Doutora em Letras pela PUC/RS, professora do Programa de Pós-graduação em Letras da UPF e pesquisadora produtividade CNPq. E-mail: tmkrosing@gmail.com.

## Introdução

Os termos ciberespaço<sup>94</sup>, comunicação ubíqua<sup>95</sup>, multimodalidade e práticas leitoras multimídiais serão alguns dos norteadores das reflexões e discussões sobre a temática Leitura no Ciberespaço no contexto da escola, nas próximas páginas desse artigo. Para tanto, busca-se propor uma prática leitora multimídiais para alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º) de uma escola pública da rede municipal de Passo Fundo, baseando-se na obra “Balés” da autora Bruna Beber (2009), com o objetivo de apresentar-lhes a obra e as novas possibilidades de leitura e interação com o texto poético no ciberespaço, igualmente, desafiá-los a tecer novos textos por intermédio da Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC.

Para iniciar, a primeira seção trará a questão da leitura e do perfil cognitivo do leitor, que, conforme Santaella (2013), vem se constituindo ao longo dos tempos, bem como sua relação com a leitura e os instrumentos que lhe são oferecidos. A autora, ainda, nos delineia o novo perfil de leitor usuário das redes móveis, o leitor ubíquo, sujeito onipresente, que, com o domínio de apenas um instrumento móvel, tem o poder de estar em vários lugares do planeta e se comunicar com inúmeras pessoas ao mesmo tempo, sem ter a necessidade de sair do conforto da sua casa, utilizando, por exemplo, o seu celular inteligente para manter contato com textos, vídeos, fotos, músicas, jogos, redes sociais, entre outros.

A segunda seção traz a questão das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC, que, segundo Coll (2010), vão transformar a ecologia da aprendizagem, reconfigurando o jeito de ensinar a aprender. Tais tecnologias são aliadas na tarefa de formar leitores, ampliando o conceito de leitura, os materiais e suportes de leitura, considerando as características dos novos leitores, para os quais se destina essa proposta.

---

<sup>94</sup> O termo ciberespaço foi criado em 1984 por William Gibson, um escritor norte-americano que mudou-se para o Canadá, que usou o termo em seu livro de ficção científica, *Neuromancer*. Este livro trata de uma realidade que se constitui através da produção de um conjunto de tecnologias, enraizadas na sociedade, e que acaba por modificar estruturas e princípios desta e dos indivíduos que nela estão inseridos. O ciberespaço é definido como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (LÉVY, 1999, pág. 92).

<sup>95</sup> Na definição de Souza e Silva (apud Santaella, 2013) tecnologicamente a ubiquidade pode ser definida como a habilidade de se comunicar a qualquer hora e em qualquer lugar via aparelhos eletrônicos espalhados pelo meio ambiente.

A terceira seção traz a proposta de prática leitora multimídia, considerando os novos perfis cognitivos dos leitores em formação no ambiente escolar e as novas tecnologias disponíveis para a leitura e a interação com o texto literário. Buscar alternativas para a formação de leitores no ambiente escolar capazes de ler em diferentes formatos e suportes é um dos objetivos desse estudo, igualmente é um desafio para a escola e para a sociedade. É evidente que a falta de recursos no contexto escolar é um grande dificultado na realização das práticas leitoras, mas consideramos que a criatividade e a preparação de mediadores de leitura nas escolas possa ser o diferencial para transformar essa realidade.

Como última questão, o artigo traz algumas considerações, em relação às novas possibilidades de leitura e interação com o texto literário e os desafios que a escola, enquanto ambiente intelectualmente saudável, tem em promover a leitura crítica e reflexiva e formar cidadãos capazes de ler textos em diferentes formatos, suportes e linguagens. Busca-se, outrossim, motivar os novos leitores a buscar novas formas de ler, novos jeitos de interagir, entre nós, elos, nexos, disponíveis na rede, de forma alinear, assimétrica e infinita.

### **A Questão da leitura e o novo perfil do leitor**

Percebe-se que o mundo atual é marcado pela presença da tecnologia, não se concebe mais o mundo sem a presença da tecnologia, em todos, os setores da sociedade e, como não podia deixar de ser, na educação. A tecnologia da informação abrange diferentes suportes e linguagens que transformam, significativamente, as possibilidades de leitura, as quais passam a acontecer tanto por escrito como por meio digital. No contexto escolar, torna-se indiscutível o potencial das tecnologias e sua incorporação no dia-a-dia do professor, uma vez que este profissional tem a responsabilidade de formar leitores em um contexto multimídia.

Nesse contexto de pluralidade de suportes tecnológicos, precisa-se entender as novas características dos leitores, Santaella (2004) define como leitor aquele que possui as capacidades necessárias para ler, interpretar, internalizar e responder aos conjuntos de signos e linguagens, ou seja, a hipermídia. Daí, a necessidade de conhecer como o perfil do sujeito leitor vem se constituindo ao longo dos tempos, bem como sua relação com a leitura e os instrumentos que lhe são oferecidos. A autora defende que “fora e

além do livro, há uma multiplicidade, aliás, que vem aumentando historicamente” (2013, p. 266). Ela, ainda, classifica essa multiplicidade de leitores em quatro tipos: o contemplativo, o movente, o imersivo e, como mais recente, o ubíquo, configurados de acordo com suas “habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas” (2004, p. 19).

O primeiro tipo de leitor é o contemplativo, ou seja, o leitor do livro impresso e da imagem expositiva. Tem como característica o potencial para ler grandes quantidades de textos de maneira mais individualizada, solitária, silenciosa, vertical separando, dessa forma, o espaço de leitura dos demais espaços.

O perfil cognitivo do leitor do livro pressupõe-se a prática, que se tornou dominante a partir do século XVI, da leitura individual, solitária, silenciosa. Ela implica a relação íntima entre o leitor e o livro, leitura do manuseio, da intimidade, em retiro voluntário, num espaço retirado e privado, que tem na biblioteca seu local de recolhimento, pois o espaço da leitura deve ser separado dos lugares de um divertimento mais mundano. (SANTAELLA, 2013, p. 268).

Nesse sentido, para Rösing (2011, p. 06), o leitor contemplativo é capaz de “acumular grande experiência de leitura”, baseando-se na “apreensão dos conteúdos e na apropriação de significados que construiu no desenvolvimento de sua cidadania”.

O próximo perfil de leitor a quem Santaella (2013) faz referência é o movente, que passa com igual velocidade de um estado fixo para um móvel. É definido como “o leitor treinado nas distrações fugazes e sensações evanescentes, cuja percepção se tornou uma atividade instável, de intensidades desiguais, leitor apressado de linguagens efêmeras, híbridas, misturadas” (p. 269). Ainda é o leitor “de formas, volumes, massas, 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” (p. 269). Portanto, um leitor do mundo em movimento e dinâmico, de diferentes línguas e signos, e com habilidade para lidar com estas novas formas de leitura em interação com o mundo que o cerca.

Considera-se que o leitor movente preparou a sensibilidade humana para o terceiro tipo de leitor, o imersivo, o qual navega “entre nós e conexões alineares dos espaços informacionais da internet” (SANTAELLA, 2013, p. 270). Esse leitor nasce na chamada “era digital”, no início do século XXI, onde o poder dos dígitos torna-se

fundamental para tratar das informações na linguagem universal que surgem nos novos espaços virtuais.

Diferentemente do que ocorria com o leitor contemplativo, Santaella (2013) relata que o leitor imersivo inaugura um modo de ler que implica habilidades distintas daquelas que são empregadas pelo leitor do texto impresso que segue as sequências de um texto virando páginas, manuseado volumes. Esse sujeito perambula no espaço informacional e se detém em telas e programas de leitura, num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis. “Cognitivamente em estado de prontidão, esse leitor conecta-se entre nós e nexos, seguindo roteiros multilineares, multissequenciais e labirínticos que ele próprio ajuda a construir ao interagir com os nós que transitam entre textos, imagens, documentações, músicas, vídeo, etc” (SANTAELLA, 2013, p. 271).

Consequentemente, cabe a este leitor a ampliação de suas percepções e o desenvolvimento de novas estratégias cognitivas com base em suportes e linguagens multimídiais, marcando, assim, uma subjetividade leitora. Contudo, com o surgimento de novas tecnologias digitais, da ampliação da Internet banda larga e das redes sem fio, nasce um novo tipo de leitor, fruto da união do leitor movente com o leitor imersivo, e cujo perfil cognitivo se distingue dos demais pela hipermobilidade, ou seja, pela capacidade de se mover fisicamente, de ler e transitar por entre os espaços informacionais e comunicacionais com grande facilidade.

Esse leitor é denominado por Santaella (2013) como ubíquo e caracteriza-se por ser um sujeito onipresente, que, com o domínio de apenas um instrumento móvel, tem o poder de estar em vários lugares do planeta e se comunicar com inúmeras pessoas ao mesmo tempo, sem ter a necessidade de sair do conforto da sua casa, utilizando, por exemplo, o seu celular inteligente para manter contato com textos, vídeos, fotos, músicas, jogos, redes sociais, entre outros. “Ao leve toque do seu dedo no celular, em quaisquer circunstâncias, ele pode penetrar no ciberespaço informacional, assim como pode conversar silenciosamente com alguém ou com um grupo de pessoas a vinte centímetros ou a continentes de distância” (SANTAELLA, 2013, p. 278).

Essa comunicação oral, que também é multimodal, multimídia e portátil, mostra que o leitor ubíquo é detentor de “uma prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado” (SANTAELLA, 2013, p. 22) e que sua atenção pode



voltar-se para diversas ferramentas ao mesmo tempo, ainda que de forma parcial e sem se deter muito na atividade.

Embora o ubíquo e o imersivo sejam os tipos de leitores que estão diretamente relacionados às tecnologias e mídias digitais, cabe ressaltar a importância que os leitores contemplativos e moventes possuem ao longo da trajetória histórica de construção do perfil do sujeito leitor. A relação existente entre os tipos de leitores propostos por Santaella (2004) mostra uma ligação intrínseca e de complementaridade, o que dá mais sentido ao ato de ler propriamente dito e exige sempre novas “habilidades perceptivas, sensório-motoras e cognitivas distintas” (p. 19-20).

Diante dessa realidade, observa-se a necessidade de se conhecer o perfil cognitivo do leitor no contexto escolar, para criar estratégias de integração entre esses leitores, os multimeios e o texto literário. É fundamental voltar o olhar para o leitor enquanto um sujeito, que possui características próprias e peculiares, e diferentes tipos de relacionamento com a leitura, seja ela com o texto impresso ou eletrônico. Igualmente, deve-se atentar para o perfil do mediador de leitura na escola, seja ele o professor, o bibliotecário, o agente cultural ou a própria equipe diretiva, que muitas vezes não tem experiência com a leitura, não sabe se relacionar com os suportes tecnológicos ou, se o sabe, não tem os conhecimentos necessários para inserir os novos leitores às tecnologias de informação e comunicação.

### **As Tecnologias de informação e comunicação- TIC – e a aprendizagem**

A tecnologia está presente em todos os espaços e momentos da vida dos sujeitos na atual Sociedade da Informação (SI)<sup>96</sup>, e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), conforme Coll (2010), fazem parte de um novo paradigma tecnológico que modifica as práticas sociais e, de maneira especial, as práticas educativas, manifestando-se no desenvolvimento de novas ferramentas, cenários e finalidades educacionais, o que é marcado pela adaptabilidade, acessibilidade, trabalho em rede e necessidade de uma crescente alfabetização digital.

---

<sup>96</sup>Para Coll (2010) a Sociedade da Informação – SI comporta novas maneiras de trabalhar, de comunicar-se, de relacionar-se, de aprender, de pensar e, em suma, de viver. O fato significativo é que essa nova sociedade se sustenta, em grande medida, no desenvolvimento espetacular das TIC durante a segunda metade do século XX.

As TIC, criadas com a capacidade de representar e transmitir informações “revestem-se de uma especial importância, porque afetam praticamente todos os âmbitos de atividade das pessoas, desde as formas e práticas de organização social até o modo de compreender o mundo, de organizar essa compreensão e de transmiti-la para outras pessoas (COLL, 2010, pg. 17)”. As TIC criam a possibilidade de utilizar signos para representar uma determinada informação e transmiti-la, os quais podem ser visuais, orais, escritos, estatísticos, símbolos em movimentos, símbolos matemáticos, notas musicais, etc. O que diferenciam as TIC entre si são as possibilidades e limitações para transmissão das informações, o que interfere nas aplicações educacionais.

A internet tem significativa importância na atual sociedade, seja do ponto de vista comunicacional, tanto como no âmbito profissional e educativo, podendo ser considerada como geradora de cultura. A primeira formulação teórica nesse sentido parte de Rheingold (1993, apud Coll, 2010) o qual considera que as comunicações mediadas por computador (CMC) eram capazes de prover formas de interação muito ricas e de proporcionar o espaço idôneo para a formação de comunidades. Ainda, definiu que “as comunidades virtuais são congregações sociais que emergem da internet quando suficientes pessoas se mantêm em uma discussão pública, [...] com sentimento humano suficiente para estabelecer redes de relações pessoais no ciberespaço”. (RHEINGOLD, 1993, APUD COLL, 2010, P. 59)

A facilidade de acesso às tecnologias não garante a sua utilização, muito menos que seu uso seja inovador e repercuta na melhora do processo de ensino e aprendizagem. O uso e o caráter inovador dependem de vários fatores, desde a formação técnica dos educadores, o apoio tecnológico disponível, o valor educativo e expectativas que se atribuem às TIC, o planejamento pedagógico e a visão do que se quer ensinar e aprender. Coll (2014) refere que “não se trata de fazer com as TIC o mesmo que se vinha fazendo sem elas. Mas analisar e rever reflexiva e criticamente o que se faz”, dessa forma, entende-se que utilizar as TIC sem planejamento, visão e conhecimento pouco irá agregar ao processo educativo.

A proposta é que haja melhora no que já é oferecido e o produto resulte em novas propostas de trabalho, diferentes das quais são trabalhadas costumeiramente. Em suma, as TIC oferecem uma série de recursos de melhora das práticas pedagógicas

existentes em um processo de mediação entre educadores, conhecimento e alunos, ainda, mostra aos alunos novas possibilidades de aprendizagem.

O surgimento do hipertexto e da rede digital foram os motivadores da renovação da poesia digital existe. Levy (1999) nos trás o conceito de Engenheiros de mundos, os quais são considerados como os grandes artistas do século XXI. Segundo o autor, são eles que arquitetam os espaços de comunicação, organizam os espaços coletivos de cognição e da memória, estrutura e interação sensório-motora com o universo dos dados. A web é considerada como um mundo que favorece a inteligência coletiva. “Os inventores de programas para trabalho ou aprendizagem cooperativa, os criadores de videogames, os artistas que exploram as fronteiras dos dispositivos interativos ou dos sistemas de virtualidade também são engenheiros de mundos”. (LEVY, 1999, p. 45).

A incorporação das TIC no contexto escolar requer do professor a incorporação de uma nova cultura de aprendizagem. Essa nova cultura, pode ser caracterizada, de acordo com Coll (2010) em três traços básicos: 1) capacidade de organizar e atribuir significados e sentidos às informações; 2) a sociedade muda de forma rápida e constante e a aprendizagem e a formação permanente ao longo da vida estão situadas no próprio centro de vida das pessoas; 3) frente às diversidades culturais e interpretativas, os alunos precisam aprender a conviver com a relatividade das teorias, com a incerteza do conhecimento e precisam formular sua própria visão de mundo.

Nesse contexto, a escola é atingida e, em consequência, seus processos de aprendizagem igualmente afetados. Diante disso, acredita-se que a criação de ambientes de ensino e aprendizagem, digitais ou híbridos, para esse novo contexto seja de grande importância para esse novo perfil de leitor, o qual se fez referência no capítulo anterior. Além disso, atitude como essa, “constitui um esforço importante e de longa duração para o coletivo de professores”. (COLL, 2010, p. 119).

Focalizando o espaço da sala de aula, visualiza-se o professor com a função de orientador do processo de ensino-aprendizagem estimulando o aluno no processo de autoria da construção do seu próprio conhecimento. Para Rösing (1996, p. 56), “tomando como foco o ato de ler enquanto experiência individual, este não deixa de constituir, ao mesmo tempo, uma experiência social, uma vez que envolve pensamento e linguagem, cuja gênese é marcadamente social”.

Nesse sentido, configura-se uma ação participativa e social, na qual aluno e professor são coautores, instaurando-se uma inter-relação dos três elementos: “o aluno, que aprende desenvolvendo sua atividade mental de caráter construtivo; o conteúdo, que é objeto de ensino e aprendizagem; e o professor, que ajuda o aluno no processo de construção de significados” (COL, 2010, p. 125).

### **Uma proposta de prática leitora multimodal no contexto escolar**

De acordo com as teorias visitadas nesse artigo, iremos nessa seção propor uma prática leitora multimodal para o público jovem - alunos de 6º a 9º anos do Ensino Fundamental – dando ênfase à obra Balés, de Bruna Beber, com o objetivo de propiciar novas experiências de leitura no ciberespaço, buscando provocar em cada leitor novas sensações em torno da leitura.

A poetisa e escritora, que nasceu no Rio de Janeiro, lançou seu primeiro livro - A fila sem fim dos demônios descontentes - em 2006, participou de antologias e colaborou, durante os anos 2000, com diversos sites e revistas impressas de literatura, poesia, música e Internet, sendo que sua produção ficou conhecida do público e da crítica pelas publicações no meio virtual.

Segundo suas próprias palavras, Balés, seu segundo livro, revela uma dicção sentimental, valor que vem de sua capacidade de reduzi-la ao mínimo gesto, à economia de palavras, ao ritmo, às vezes, sincopado e ao verso preponderantemente breve, de corte brusco. Por meio de sua poesia, a autora parece criar um diálogo ao mesmo tempo abusado e respeitoso com a música popular brasileira, sendo que alguns de seus versos podem remeter aos versos de Lupicínio Rodriguez.

A escolha pela obra de Bruna Beber deve-se à sua familiaridade com o meio virtual, visto que seus textos iniciaram no meio digital para posteriormente tomar lugar no suporte impresso, sua linguagem é jovem e peculiar, próxima do público alvo.

O texto poético é tido por muitos docentes como de difícil compreensão em função da sua particularidade linguística, por isso, muitas vezes, são deixados de lado das atividades da sala de aula. Ao leitor é exigido empenho para reconhecer as suas particularidades (estrutura, rítmica, figuras de linguagem) e significações. Ao professor é necessário mais cuidado e atenção ao ressaltar essas características e mostrar ao aluno a maneira única com que o autor usa as palavras e compõe pluralidade de significados,

criando, dessa forma, novos sentidos e, conseqüentemente, desejo no aluno de conhecer outros textos desse gênero.

É preciso criar desejo no leitor em conhecer, buscar novos textos. Segundo Kleiman (apud Rosing, 2005, p. 21) o “primeiro passo na formação de leitores é a sedução, tornando a atividade de leitura o mais atraente possível”, por isso é um desafio criar uma prática leitora que integre o texto poético, muitas vezes esquecido no contexto escolar, e as novas ferramentas de Tecnologia da Informação e Comunicação no ciberespaço.

Para a elaboração da prática leitora serão necessários os seguintes recursos:

- Livro Balés, de Bruna Beber, suficientes para os alunos manusearem em duplas.
- projetor multimídia e caixas de som.
- laboratório de informática com computadores com acesso à internet e som.
- software editor de imagens (CorelDraw ou paint).

Etapas da prática leitora:

1. Os alunos serão recepcionados com música ambiente de Lupicínio Rodriguez.
2. Na entrada do espaço, entregar aos participantes, pedaços de papel com poemas da autora.
3. Para iniciar, apresentar aos alunos, pelo projetor multimídia, a autora Bruna Beber, sua biografia e comentar que ela iniciou sua carreira postando seus poemas na internet, em blogs, que agora estão desativados.
4. Solicitar que alguns participantes leiam os poemas que receberam na entrada. Em conjunto, levantar possibilidades de significação dos poemas.
5. Apresentar a música Retalhos de Cetim, do músico Benito de Paula, disponível no Youtube. Na sequência, apresentar o poema Fevereiro de Bruna Beber, integrante do livro Balés (2009), e a letra da música Retalhos de Cetim, de Lupicínio Rodriguez, salientando o diálogo que a autora propôs entre esses dois textos. Lembrar que eles foram recepcionados por músicas desse artista, mostrando sua foto no projetor.
6. Apresentar aos participantes a poesia narrada Tudo tem barulho de Mar que consta no blog pessoal da autora Avoa dinossauro ([www.brunabeber.com](http://www.brunabeber.com)).

7. Convidar os alunos a dirigir-se o laboratório de informática, propondo que naveguem nos sites [www.ciberpoesia.com.br](http://www.ciberpoesia.com.br) e [www.ciberpoesia.com.br/zoom/](http://www.ciberpoesia.com.br/zoom/) e descubram novas formas de ler poesia.
8. Na sequência, em duplas e de posse do livro *Balés*, criar uma releitura digital do poema *Fevereiro*, utilizem-se do editor de imagens CorelDraw.
9. Publicar as produções no blog da escola.

A proposta de prática leitora propiciou aos estudantes uma nova possibilidade de leitura do texto literário e a interação com o ciberespaço. Houve uma integração do texto impresso com o texto multimídia, criado e acessado no ciberespaço. O aluno pôde ver como a leitura ultrapassa, dessa forma, o papel e pode ser acessado a qualquer momento e em qualquer lugar do mundo, de qualquer dispositivo ligado à internet. Confirmam-se as possibilidades de comunicação ubíqua, ligada à habilidade de se comunicar a qualquer hora e em todo lugar via aparelhos eletrônicos disponíveis na sociedade. Os alunos puderam interagir com a poesia, com a música, com o vídeo, com a arte gráfica dos sites de ciberpoesia e, ainda, a atividade resultou em produções criativas dos alunos, através da narração das poesias e a releitura digital, as quais poderão ser acessada por outros alunos pela internet, no blog da escola.

### **Considerações finais**

A temática central desse texto centrou-se na discussão acerca dos diferentes perfis de leitores, propostos por Santaella (2013), a promoção da leitura no contexto escolar com uso das TIC, delineado por Coll (2010) e uma proposta de prática leitora que apresentasse aos novos leitores uma nova forma de leitura com integração no ciberespaço.

Levando em consideração os novos perfis de leitores, Santaella (2013), nos mostrou que ao longo do tempo o perfil dos leitores vem evoluindo e com isso, novas formas de leitura veem sendo integradas ao contexto social, cultural e escolar. Deu-se especial atenção ao perfil do leitor ubíquo, mais recente, que veio da união do leitor movente e imersivo e é fruto da nova realidade tecnológica e cultural, permeada por inovações tecnológicas, móveis, acessíveis, nas quais podemos nos comunicar e estar conectados com o ambiente virtual em qualquer local, basta possuir um telefone inteligente. Essa comunicação oral, que também é multimodal, multimídia e portátil,

mostra que o leitor ubíquo é detentor de “uma prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado” (SANTAELLA, 2013, p. 22) e que sua atenção pode voltar-se para diversas ferramentas ao mesmo tempo, ainda que de forma parcial e sem se deter muito na atividade.

Em relação às TIC, Coll (2010) nos trouxe um panorama em relação ao uso dessas tecnologias e a aprendizagem escolar, o que vem sendo desencadeadas pelas mudanças sociais no uso das tecnologias e está contribuindo para as práticas pedagógicas no contexto escolar. O autor, ainda define com uma nova cultura que se instaura, a qual reflete e repercute no âmbito escolar, assim como toda ação social.

Para pensarmos a questão da leitura, devemos levar em conta que o ato de ler é considerado uma prática social, pois, por intermédio da leitura, é possível conhecer e compreender o mundo pela linguagem e suas mais diversas manifestações. Ler é, portanto, envolver-se com o texto, buscando significados e marcas deixadas intencionalmente pelo autor que serão significadas pelo leitor.

Por fim, verifica-se que a função da escola é, em tese, a de ampliar os horizontes dos alunos e o uso das tecnologias é um grande aliado nesse processo. Contudo, sabe-se que há inúmeras dificuldades e falta de recursos no contexto escolar para a realização de práticas leitoras multimídiais, Mesmo assim, considera-se que somente com o incentivo e visão pode-se construir ações que busquem ampliar os horizontes de leitura na escola. Ressalta-se que a criatividade, o planejamento e a preparação de ações conjuntas, embasadas teoricamente e com objetivos concretos, bem como a formação de mediadores de leitura nas escolas possa ser o diferencial para transformar essa realidade.

### **Referencias bibliográficas**

BEBER, Bruna. *Balés*. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2009.

COLL, César; MONEREO, Carles; SILVA, Milena da Rosa (Rev.). *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KLEIMAN, A. B. *Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino*. In.: ROSING, Tania M. K; BECKER, Paulo (Coord.). *Leitura e*

*animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. 2. ed. Passo Fundo: UPF editora, 2005.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. De Carlos Irineu da Costa. 2º ed. São Paulo: Ed. 34, 1999.

RÖSING, Tania M. K. Perfil do novo leitor: em construção, a importância dos centros de promoção de leitura de múltiplas linguagens. Passo Fundo: UPF, 2001.

\_\_\_\_\_. *Perfil do novo leitor: em construção: a importância dos centros de promoção de leitura de múltiplas linguagens*. Erechim: Edelbra, 2001.

\_\_\_\_\_. *Roteiro de práticas leitoras para a escola II: poesia visual: do impresso ao digital: 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011.

SANTAELLA, Lúcia. *Comunicação Ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

\_\_\_\_\_. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.



## ELEMENTOS DE LITERARIEDADE EM GUERRA DOS TRONOS

Pedro Afonso Barth – (UPF)<sup>97</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho tem como norteamo central investigar como o conceito de literariedade é caracterizado em diferentes linhas teóricas e assim analisar e descrever os elementos de literariedade que podem ser percebidos na obra de fantasia épica: Guerra dos tronos, primeiro volume da série Crônicas de Gelo e Fogo de autoria de George Martin. A interface entre linguística e literatura será feita por meio de um diálogo entre os estudos de Roman Jakobson (2003), Márcia Abreu (2006), Carlos Reis (2001), Alberto Martos García (2009) e Mikhail Bakhtin (2010) apontando as convergências e diferenças dos estudiosos a respeito da função poética da linguagem, da literariedade e das relações entre literatura e cultura. Os procedimentos metodológicos são de cunho qualitativo. A pesquisa mostrou que todas as concepções de literariedade trazem uma colaboração válida para a compreensão do que é literatura. Entretanto, o discurso literário é melhor compreendido se houver um entendimento amplo dos elementos que o constituem. Nesse sentido, torna-se pertinente discutir o valor da obra literária voltada para e pela massa para melhor compreender as razões de tal obra mobilizar uma grande comunidade de leitores. No caso de Guerra dos Tronos, percebe-se em sua constituição características de literariedade, apesar de não ser reconhecida como literatura. Portanto, a obra merece ser estudada enquanto fenômeno cultural.

**Palavras-chave:** Literariedade. Literatura de massa. Função Poética. Sagas.

### Introdução

As propriedades que definem e constituem um texto literário são, há muito tempo, objeto de estudo e investigação dos estudiosos da linguagem e da literatura. Há o consenso que a literatura propicia uma (re)ordenação dos mecanismos de percepção do mundo, ampliando os horizontes do leitor. Porém, explicar quais elementos compõem um texto literário, diferenciando-o de um texto não-literário, - o conceito de literariedade - é muito complexo e controverso. Este trabalho pretende investigar a literariedade presente no livro, *Guerra dos Tronos* do autor George R. R. Martin. Tendo em vista que é pela linguagem que constituímos a literatura e a cultura, para definir literariedade torna-se pertinente fazer um diálogo entre os estudos linguísticos e literários. Por tal razão, tomamos como referenciais teóricos os estudos de Roman Jakobson (2003), Carlos Reis (2001), Martos García (2009), Márcia Abreu (2006) e Mikhail Bakhtin(2010). A presente pesquisa justifica-se devido à pertinência da discussão sobre a verdadeira essência do discurso literário e as propriedades da literariedade.

A questão norteadora deste trabalho é: *Guerra dos Tronos*, obra inaugural de uma saga fantástica, apresenta características de diferentes concepções de literariedade,

---

<sup>97</sup>Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo na linha de Leitura e formação do Leitor. Bolsista CAPES/FAPERGS. E-mail: pedroabarth@hotmail.com

sendo assim, possui tanto um predomínio de linguagem poética, como reflete e refrata aspectos culturais do nosso tempo.

O objetivo que norteia a pesquisa é o de avaliar os elementos de literariedade que podem ser percebidos na obra, promovendo uma interface de diferentes perspectivas de literariedade. Para tanto, faz-se necessário verificar a forma que os estudos literários conceituam e analisam o conto como gênero literário, e assim ter meios de destacar os elementos de literariedade, podendo comprová-los na materialidade linguística. A metodologia que permeou este estudo se dá por meio de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa.

Este artigo está dividido em três partes. Na primeira, fizemos um cotejo de diferentes conceitos de literariedade. Primeiramente, nos ancoramos em Jakobson(2003), descrevendo a teoria das funções de linguagem, detendo-se mais na função poética, que segundo esse autor seria a principal característica da literariedade. A seguir, na mesma seção, trazemos o mesmo conceito na perspectiva dos estudos de Márcia Abreu (2006) e Carlos Reis (2001) e finalmente, pontuamos alguns aspectos fundamentais à noção de literariedade propostos por Bakhtin (2010). Na parte seguinte, conceituamos saga fantástica a partir dos estudos de Alberto Martos García (2009). Na última parte ocorre uma breve análise dos fatores de literariedade em *Guerra dos tronos*.

### **Literariedade: propriedade institucionalmente determinada ou uma constituinte intrínseca do texto?**

Nessa seção apresentaremos alguns conceitos de literariedade que serão identificados e analisados no *corpus*. Foram elencadas quatro perspectivas teóricas sobre Literariedade, algumas antagônicas, outras convergentes, mas todas, frutos de estudos sérios e coerentes que buscaram refletir sobre as propriedades da literatura.

O linguista Roman Jakobson, oriundo do formalismo russo, buscou em seus estudos responder a seguinte pergunta: “Que é que faz de uma mensagem verbal uma obra de arte?” (JAKOBSON, 2003, 118-119). Para responder o questionamento o autor relacionou duas áreas teóricas que historicamente andavam separadas: linguística e poética, afirmando que como a segunda lida com problemas de estrutura verbal, matéria

que é, geralmente, objeto de estudo da primeira. Sendo assim, a poética pode ser encarada como integrante dos estudos da linguística.

A teoria tem como ponto de partida o próprio processo de comunicação verbal que é constituído de seis elementos: remetente, mensagem, destinatário, contexto, código e contato. Cada um desses fatores corresponde, realmente, a uma função da linguagem. Assim teríamos seis funções: função emotiva, centrada no remetente; função conotativa, que tem o destinatário como ponto central; funções que correspondem ao contexto, contato e código que são, respectivamente, função referencial, função fática e função metalinguística; e finalmente a função poética cujo fator é a mensagem. Porém, Jakobson (2003) afirma que dificilmente encontraríamos mensagens que preenchessem apenas uma única função, na maior parte das vezes, há o predomínio de uma função sobre as outras.

Uma das funções, a função poética, seria a constituinte da poesia e dos textos literários. A função poética é predominante quando a mensagem se dobra em si mesma e são extraídas das palavras, muitos significados e associações. O autor afirma que na análise da função poética, o examinador deve dar prioridade sobre as propriedades da palavra. A linguagem é usada de forma a promover a multiplicidade de sentidos, selecionando termos, metáforas e figuras de linguagens. Conforme Roman Jakobson (2003, p. 129-130), “A seleção é feita em base de equivalência, semelhança e dessemelhança, sinonímia e antonímia, ao passo que a combinação, a construção da sequência, se baseia na contiguidade”. Sendo assim, a literariedade, nada mais seria, que o predomínio da função poética em um texto.

Jakobson (2003, p. 128) alerta que a função poética da linguagem pode ser observada nos mais diversos tipos de texto, não somente na poesia, pois, “qualquer tentativa de reduzir a esfera da função poética à poesia ou de confiar a poesia à função poética seria uma simplificação excessiva e enganadora”. Entretanto, discurso literário é diferenciado, pois evidencia um uso incomum da língua, com o objeto da criação máxima de sentidos. A preocupação de Jakobson foi criar uma poética que descrevesse as propriedades linguísticas do discurso literário, deixando claro que, a partir deste ponto de vista, a literariedade se fundamenta na utilização de uma linguagem centrada na função poética.

Segundo Regina Zilberman (2009), Roman Jakobson pertenceu ao grupo de estudiosos russos que, na segunda década do século XX, teve o objetivo de conferir status científico às reflexões sobre língua e literatura. Os formalistas russos reconhecem a literariedade como característica específica e intrínseca do texto literário e apontam a existência de duas propriedades que particularizam a literatura. A primeira seria a propriedade de o discurso literário ser gratuito, sem ter compromisso com a veracidade dos fatos. A literatura também teria como característica o fato de que todos os seus elementos constitutivos são significativos. Desta maneira, no texto literário, tanto o significante, como o significado são importantes, já que os elementos fônicos e a escolha das palavras podem criar sentidos ou efeitos estéticos. Além disso, o significado não é transparente, pois as palavras se submetem a uma intensa rede de possíveis associações. (ZILBERMAN, 2009).

Entretanto, há uma posição teórica que considera que a literariedade não é uma característica intrínseca e sim um conceito socialmente e historicamente construído. Márcia Abreu (2006, p. 29) discorda que apenas a polissemia e a linguagem poética constituem a literariedade, pois segundo a autora “a literariedade não está apenas no texto – os mais radicais dirão: não está nunca no texto – e sim na maneira como ele é lido. Um ‘mesmo texto’ ganha sentidos distintos de acordo com aquilo que se imagina que ele seja”. Desta maneira, um determinado texto considerado literário, quando deslocado, pode não ser reconhecido como tal. Por exemplo, um poema concretista pichado em muro dificilmente será reconhecido como literatura. Porém, se este poema for escrito por determinado autor e for publicado por uma editora respeitada, provavelmente será lido e interpretado como um discurso literário. Abreu (2006, p.41) afirma:

O modo de organizar o texto, o emprego de certa linguagem, a adesão a uma convenção contribuem para que algo seja considerado literário. Mas esses elementos não bastam. A literariedade vem também de elementos externos ao texto, como nome do autor, mercado editorial, grupo cultural, critérios críticos em vigor.

Abreu (2006) afirma que saber que algo é tido como literário provoca certo tipo de leitura, mesmo que inexista uma concepção única do que seria literatura. Na obra *Cultura letrada: Literatura e leitura*, Márcia Abreu prova que quase todos os conceitos de literatura possuem restrições, todas as definições são vagas e pouco aplicáveis. Isto

ocorre porque é o prestígio social dos intelectuais e críticos que define o que é literatura como se fosse algo natural – e não fruto de um processo histórico e cultural. Abreu defende que temos que discutir o que é a literariedade, pois a literatura é um fenômeno cultural e histórico e assim, recebe influências de diferentes épocas, de diferentes grupos sociais.

Carlos Reis (2001) dialoga com as duas posições. Reconhece que o texto literário possui características intrínsecas e, ao mesmo tempo, afirma a necessidade de refletir sobre aspectos históricos, culturais e sociais que constituem a literatura. O autor português parte da concepção que escrever literatura é, na esmagadora maioria das vezes, um ato deliberadamente estético, e os próprios escritores reconhecem que é pela linguagem que constituem suas obras. A linguagem literária sofre as interferências da polissemia, ou seja, a capacidade de os vocábulos possuírem significados variáveis em determinados contextos e situações de uso. Textos informativos, jornalísticos e dissertativos evitam tal característica com a intenção de evitar duplas interpretações. Com o texto literário ocorre justamente o contrário, pois é na capacidade polissêmica das palavras que são buscados os recursos para criar uma linguagem original que, segundo Reis (2001, p. 126), é “um desafio à capacidade do leitor para aprender, no discurso literário, efeitos surpreendentes e sentidos múltiplos”.

Carlos Reis, além de dialogar com o conceito de literariedade de Jakobson e do formalismo russo, expõe nos seus estudos uma posição que converge com as afirmações de Márcia Abreu. Reis (2001) explica que os elementos extratextuais –como o reconhecimento de uma obra no meio acadêmico das letras – também influenciam na descoberta dos sentidos do texto. No caso dos impressos, a influência desses fatores é ainda maior, visto que a “literariedade” das obras é vendida como produto juntamente com o livro. Reis (2001) afirma que a literatura envolve três dimensões: sociocultural, histórica e estética.

A dimensão sociocultural é diretamente decorrente da importância que, ao longo dos tempos, ela tem tido nas sociedades que a reconheciam– e reconhecem– como prática ilustrativa de certa consciência coletiva dessas sociedades. Por sua vez, a dimensão histórica, é decorrente do fato de uma obra dialogar com as questões de seu tempo. E finalmente, na literatura manifesta-se ainda uma dimensão estética que, sendo decerto a mais óbvia, conduz a um domínio que a encara fundamentalmente como

fenômeno de linguagem ou, mais propriamente, como linguagem literária. É nessa dimensão que o conceito de literariedade dos formalistas russos encontra certa convergência. Ressalta-se, assim, o fato de que Reis não hierarquiza esses âmbitos, não há a predominância de uma dimensão sobre a outra e, assim, podemos considerar que as três instâncias estão interligadas na caracterização do literário e da literariedade.

As dimensões da literatura apontadas por Reis – e conseqüentemente do conceito de literariedade – que alinham lado a lado a história, a cultura e a estética podem ser relacionados com as concepções de estética literária de Bakhtin (2010). Apesar de não mobilizar em sua obra o conceito de literariedade, o filósofo russo foi pioneiro em apontar que os estudos literários devem estabelecer um vínculo mais estreito com a história da cultura. Faraco (2011) afirma que Bakhtin se afasta de uma tradição que assume o pressuposto da necessidade de se separar o estudo imanente da arte do estudo de sua história e de sua inserção social e cultural.

Para Bakhtin (2010), o estético, – que podemos relacionar com o que Jakobson denomina como linguagem poética – está enraizado na história e na cultura, e deles absorve seus sentidos e valores. Retrata e refrata em si a história e a cultura. As construções vocabulares, as polissemias, a riqueza de sentido de um texto é ordenada por um autor-criador que responde às influências e questões de seu tempo. Sendo assim, a arte verbal manipula, submete, conquista a linguagem. O autor-criador não deve apenas usar a língua como entidade gramatical, mas sim como um enunciado concreto, rico em significações de natureza cultural e histórica. Sobre isso, Faraco (2011, p. 22) pontua que o autor-criador perpassa de entoação específica todas as faces da língua e “tudo isso ocorre a partir do senso de estar envolvido integralmente na geração ativa de som significante, do senso de estar envolvido na atividade de selecionar, determinar, construir, dar acabamento a um novo enunciado concreto que materializa um determinado objeto estético”.

No ensaio *Os Estudos Literários Hoje*, publicado na obra *Estética da Criação Verbal* e fruto da resposta de Bakhtin à revista *Nova Myr* sobre o estado da pesquisa literária na Rússia do início da década de 70, Bakhtin (2010) sustenta que é inaceitável separar a literatura da cultura e aponta que a literatura não pode ser compreendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época. Apesar disso, aponta que os estudos das especificidades da literatura – provavelmente referindo-se aos formalistas russos e o

estudo da linguagem poética – foram necessários e úteis. Entretanto “em função do envolvimento com especificações ignoravam-se as questões da relação mútua e da interdependência entre os diversos campos da cultura”. (BAKHTIN, 2010, p. 361).

### **Sagas fantásticas: um fenômeno a ser investigado**

As sagas fantásticas são um fenômeno que tem revolucionado a relação dos leitores com as obras literárias e tem exigido dos professores e mediadores de leitura uma maior reflexão para entender as razões do seu sucesso e popularidade. Configuram um território absolutamente novo de investigação que exigem, segundo o estudioso espanhol Alberto Martos García (2009), ferramentas e conceitos apropriados para a análise. Um exemplo de saga fantástica é o conjunto de livros das *Crônicas de Gelo e fogo*, juntamente com a série, HQ's, jogos e todos os produtos audiovisuais que abordam o mundo inaugurado pelo escritor George Martin no livro *A Guerra dos Tronos*. Nesta seção tentaremos explicar o fenômeno das sagas literárias usando como principal referencial teórico a obra dos espanhóis Alberto Martos García (2009, 2011) e Eloy Martos Núñez (2007).

García (2009), em sua obra *Introducción al mundo de las sagas*, caracteriza as sagas como sendo um bom exemplo de narrativa pós-moderna, que não se limita ao esquema do relato de espada e bruxaria ou do mito do herói, mas excede esses moldes e elabora utopias e distopias, heróis e anti-heróis e, a nível de linguagem, analógico e digital. Em uma saga há a criação de uma nova realidade, é forjado um mundo completo, que não são apenas um plano de fundo para as histórias. García utiliza o conceito de paracosmos para explicar essa criação de um universo alternativo que é autoconsciente e dotado de regras próprias. Um exemplo é a Terra média de *O senhor dos Anéis*.

O paracosmos de uma saga não se limita a um livro, mas se estende para continuações e mais, ultrapassa a linguagem escrita e abarca a linguagem audiovisual, cartográfica, games entre outras. Assim, um livro pode dar origem a um universo que será expandido em outras plataformas e muitas vezes por autores diferentes. Núñez (2007) afirma que a narração serial e a possibilidade de leitura não lineares são inerentes às sagas modernas. A partir de um tronco inicial, a história se desdobra, e

podem se desenvolver múltiplos itinerários narrativos que dividem o mesmo paracosmos.

O que iguala o universo inventado é um espaço comum (geografia), um tempo comum (cronologia) e/ou um repertório de personagens mais ou menos pré-desenhados. Entretanto não se pode afirmar que tais mundos sejam completamente diferentes da realidade do autor ou do leitor, pois, para García, não se pode fabular sem ter alguma relação com a realidade comum, com algum elemento conhecido. Com o objetivo de dar meios do leitor incorporar melhor os elementos do paracosmos, a grande maioria das sagas necessita de mapas cartográficos, cronologia bastante específica, árvores genealógicas delimitadas, brasões e heráldica definida. E em alguns casos até a criação de novos idiomas, próprios do universo criado.

Martos García (2009) aponta que as regras do mundo criado em cada ficção não são explícitas nos primeiros momentos de uma leitura, pois vão se configurando conforme o leitor vai adentrando no universo da saga e vão emergindo os protótipos, os diferentes repertórios de coisas e eventos que povoam esse mundo. O mundo ficcional criado prescinde da cooperação essencial do leitor, que passa a coabitar esse mundo, participando de forma emocional, empática. As sagas somente se configuram um fenômeno, por três importantes fatores: por se alimentarem da mescla dos mitos, do folclore, da oralidade com tendências da fantasia moderna, pelos incentivos e fomentos do capitalismo de ficção e principalmente pela existência de um novo perfil de leitor – um leitor ativo e multimedial.

A gênese desses mundos é um signo, sem dúvida, dapós-modernidade, com sua tendência à reciclagem e à hibridaçãode fontes.Ao mesmo que tempo que as sagas reproduzem as questões contemporâneas, elas incorporam elementos do folclore e daoralidade. García (2009) afirma que o mito, com todas as suas atualizações, aparece na saga como um referente contínuo e assim, as sagas são como um palimpsesto, com um texto sobrescrito sobre outro texto, mitos antigos reformulando questões modernas. Isso faz com que algumas sagas tenham uma grande profundidade de sentidos. Martos García (2011, p. 17) afirma queo capitalismo de ficção, fomentador e responsável pelo amplo oferecimento de sagas e obras seriadas no mercado, descobriu o poder do entretenimento “não somente como anestésiante, mas também como autênticamáquina



de produzir identidades e de criar vínculos entre a ideologia dominante e os setores mais desfavorecidos”.

Martos García (2011, p. 17) afirma que o capitalismo de ficção, fomentador e responsável pela “aparição de um leitor massificado tem um papel fundamental, mas também de uma classe de leitores mais ativo, muito mais diversificado em seus gostos e que, além disso, não tem uma visão compartimentada das artes”. Por sua constituição híbrida, complexa, intertextual por excelência, Martos García (2009) afirma que se deve evitar rotular uma saga como literatura infantil ou literatura juvenil ou apenas ficção fantástica para adultos, pois uma saga pode compreender tudo, portanto são necessárias perspectivas mais amplas de análise.

Compreender o fenômeno e analisá-lo criticamente é imprescindível, pois as sagas são consumidas por milhões de leitores e torna-se mais produtivo incorporar um olhar crítico sobre essas obras e refletir sobre seu potencial literário do que apenas etiquetar como literatura de baixa qualidade e ignorar suas qualidades. Núñez (2007, p.) aponta que “sem a capacidade crítica e de análise, sem o olhar criador e a consideração de que o que conta também é transmissão da experiência (Benjamin), as sagas seguirão aparecendo como uma mercadoria banal”. E para tirar essa qualificação de banalidade das sagas em geral não basta uma simples condenação do mercado, acusando de causar dano à geração de leitores em busca de ganância fácil. É necessário que a sociedade em seu conjunto, “que deve formar cidadãos (alunos, leitores...), livres-pensadores e, inclusive, nesse caso, dissidentes, que cavem e “fucem” além da casca de tanta artimanha (mediática) incorporada”. (Núñez, 2007, p.). O estudo das sagas no âmbito escolar pode auxiliar para que a leitura de tais obras tenha sentido como atividade social e trazer melhores estratégias para fazer leitores, escritores ou expectadores mais críticos e competentes.

### **Sagas fantásticas e diferentes concepções de literariedade: análises possíveis**

A metodologia que permeou este estudo se dá por meio de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. Para efetuar a análise, percorreremos os seguintes passos: a) Focalizaremos a construção composicional de uma saga fantástica na obra analisada tomando como bases teóricas Martos García (2009, 2011); b) analisaremos a função poética (JAKOBSON, 2003) de trechos da obra Guerra dos

tronos; e c) recuperaremos, de forma breve, o contexto de produção, relacionando-o com a concepção de literatura em uma dimensão sócio-histórica e cultural conforme Reis (2001) e Márcia Abreu (2006).

O livro escolhido como *corpus* de análise deste estudo é de autoria de George R. R. Martin. O escritor norte-americano, nascido em 1948, construiu uma sólida carreira como roteirista de cinema e TV, porém desiluiu-se com o trabalho para a televisão, e passou a se dedicar à literatura e em 1991, inspirado na Guerra das Rosas e na obra *Ivanhoé*, iniciou, despretensiosamente, o processo de escrita da saga de fantasia épica *As Crônicas de Gelo e Fogo*. O primeiro volume, *Guerra dos Tronos* (*A Game of thrones*), foi publicado nos Estados Unidos em 1996, porém chegou ao Brasil apenas em 2010, publicado pela editora Leya e já foi traduzido para mais de vinte idiomas. A série literária terá sete volumes, destes, cinco já publicados. O quinto volume (*A Dance with Dragons*) foi publicado em 2011 nos Estados Unidos e em 2012 no Brasil. Atualmente, fãs e leitores aguardam a publicação do sexto e do sétimo volume da série. Mesmo inacabada, a série de livros foi mundialmente projetada por causa da série de televisão *Game Of thrones* do canal HBO. O número de leitores aumentou exponencialmente devido à exposição.

O primeiro volume, *A Guerra dos Tronos*, possui uma trama complexa e intrincada e nenhum personagem pode ser considerado como protagonista da história. São muitos os personagens mencionados e os focos narrativos apresentados. A história acontece em um mundo que possui semelhança com a Europa medieval: existem suseranos e vassalos, reis e senhores, códigos de cavalaria, famílias com tradições e estirpe. O curioso é que, apesar de ser uma série de fantasia, a magia é apenas sugerida. Existem elementos sobrenaturais presentes na obra - como os “zumbis” do norte e os ovos de dragões de Daenerys -, porém só no final do livro há a insinuação que terão um papel importante nas sequências. O que move o enredo são as tramas políticas, as batalhas entre as grandes famílias, a traição e a ganância pelo poder.

A história desenvolve-se no continente de Westeros, conhecido como Sete Reinos, durante um período indeterminado. Nesse mundo, as estações duram anos, e o ano em que a história inicia - ano 298 após a unificação dos Sete Reinos -, é o décimo de um longo e luminoso verão. Um longo verão significa um longo inverno, e com o inverno, virão maus presságios, criaturas estranhas e malignas. Nas quinhentas e noventa

e duas páginas existem várias tramas que evoluem concomitantemente. A principal delas inicia-se quando os Stark recebem a notícia de que Jon Arryn - que ocupava o cargo de mão do rei -, acaba de falecer, e que o rei de Westeros, Robert Baratheon, e a corte real estão vindo para Winterfell. Os Stark são uma antiga família nobre, senhores do norte e do castelo de Winterfell, cujo líder é Eddard Stark, casado com Catelyn da família Tully. Eddard tem cinco filhos: Rob, o herdeiro, Bran, um menino de oito anos que adora escalar, Rickon, com três anos, Arya, uma menina rebelde que não aceita ser subjugada, Sansa, uma donzela exemplar e o bastardo Jon Snow.

Eddard não via o rei desde o fim da guerra em que ele ajudou Robert a derrotar o clã Targaryen, antiga família que reinava em Westeros e assumir o trono de ferro. Após a rebelião, Robert casou-se com Cersei Lannister e teve três filhos: Joffrey, Tommen, e Myrcela. Robert tornou-se um rei glutão, gordo e bêbado, muito diferente do amigo que Ned conheceu. Lorde Stark é convidado a ter a prestigiada posição de Mão do Rei e aceita a proposta porque desconfia que o dono anterior do título foi envenenado pela manipuladora rainha. Sua intenção é proteger o rei. Uma vez na corte, Eddard inicia uma investigação sobre a Rainha e sobre o clã Lannister. E assim os Starks conseguem um perigoso inimigo cuja ambição não tem limites. Sozinho na corte, Eddard percebe que não só o rei está em perigo, mas também ele e toda sua família.

O livro é dividido em capítulos que não são numerados e recebem como título apenas o nome do personagem que será o condutor dos acontecimentos daquela parte da história, será a sua perspectiva que conduzirá a ação. Por exemplo, após o prólogo, o primeiro capítulo que aparece é “Bran”. Bran é o filho mais novo de Eddard Stark e é a partir de seu olhar que a chegada da família real é descrita e que tomamos conhecimento dos outros personagens. Porém, Bran não é um narrador-protagonista, como se pode verificar no seguinte trecho (MARTIN, 2010, p.64):

Bran olhou para a janela. Dentro do quarto, um homem e uma mulher lutavam. Estavam ambos nus. Bran não conseguiu ver quem eram [...]Ouviam-se sons suaves e úmidos. Bran percebeu que se beijavam. Observou assustado e de olhos esbugalhados, com a respiração apertada na garganta. O homem tinha uma mão entre as pernas da mulher, e a devia estar machucando por que ela começou a gemer.

No trecho escolhido, Bran está escalando a torre quebrada, onde gosta de alimentar os corvos, quando é surpreendido por vozes vindas da Primeira Torre, a parte

mais antiga do castelo. Curioso, ele vai espiar e a história vai se revelando pelo olhar e pelas impressões do personagem. O leitor precisa compreender as pistas que o narrador mostra por meio da visão ingênua e infantil de Bran, até perceber que o casal que está na torre é Cersei, a Rainha, tendo relações com seu irmão gêmeo, Jaime Lannister. Por se tratar de um garoto de sete anos, suas descrições são ingênuas e condizentes com a idade da personagem. Ou seja, há preocupações estéticas permeando a construção da obra. Por tal razão, não há porque desqualificar a história pelo simples fato de ser uma saga fomentada pelo capitalismo de ficção. Ao invés de apenas apontar os defeitos, é preciso, sim, ter um olhar crítico sobre as razões com que faz que a saga tenha tanto apelo junto ao público.

A edição do livro traz recursos visuais e apêndices, que fazem com o leitor tenha uma maior apropriação da trama. No início e no fim do livro, há mapas de Westeros, com a localização exata de cada um dos sete reinos, além de um rico e ilustrado apêndice que é constituído de uma listagem dos membros das sete grandes casas, famílias nobres de Westeros e um pouco de suas histórias, brasões e lemas. Esses gêneros somam sentidos à narrativa, dialogam com a trama e instiga os leitores ativos a fazer conexões com a história. Uma saga faz isso: torna possível o diálogo da literatura com as outras linguagens.

Nesta segunda parte da análise, priorizaremos um diálogo com os estudos de Jakobson (2003) e o formalismo russo, analisando as palavras que compõe o conto, a polissemia e os efeitos de sentido possíveis. Jakobson (2003) oferece o seguinte princípio para o entendimento da função poética da linguagem: projeção do princípio de equivalência do eixo da seleção sobre o eixo de combinação. Ou seja, cada palavra é escolhida tanto por seu sentido, como por sua forma. No que se refere a análise de Guerra dos tronos torna-se importante citar o conturbado processo de tradução da edição analisada. A Editora Leya comprou da editora Portuguesa Saída de Emergência a tradução feita por Jorge Candeias e a adaptou para o português brasileiro. Ou seja, não houve um trabalho de adaptação do inglês para o português brasileiro, apenas uma simples adequação. O próprio Jorge Candeias criticou no seu blog a postura da editora, e não se considera tradutor da edição brasileira, visto que, a adaptação não considerou algumas opções importantes feitas na tradução. Uma delas, é que Martin utiliza estruturas fraseológicas e algum léxico arcaico no texto original e o tradutor português

manteve isso. Porém, segundo Candeias, na adaptação os arcaísmos foram abolidos, pois, provavelmente, o adaptador achou que fossem marcas do Português de Portugal. Por essa razão, é possível que a adaptação da edição brasileira tenha alterado alguns sentidos do texto original. Apesar disso, é possível afirmar que na obra há um predomínio da função poética. Zilberman (2009, p. 59) ilustra que ao levarmos em conta a teoria de Jakobson, é possível “afirmar que quando a função poética prevalece, a mensagem se dobra sobre si mesma, exigindo por parte de quem a examina uma atenção particular sobre as propriedades da palavra”. Observemos um trecho da obra *Guerra dos Tronos*

Meio enterrada na neve manchada de sangue, uma forma enorme atolava-se na morte. Em sua desgrenhada pelagem cinzenta formara-se gelo, e um tênue cheiro de putrefação impregnava-a como perfume de mulher. Bran viu de relance os olhos cegos repletos de vermes, uma grande boca cheia de dentes amarelados. Mas foi o tamanho da coisa que o fez ficar de boca aberta. Era maior que seu pônei, com o dobro do tamanho do maior cão de caça do canil de seu pai. (MARTIN, 2010, p. 18).

Segundo Jakobson a função poética da linguagem é usada de forma a promover a multiplicidade de sentidos, selecionando termos, metáforas e figuras de linguagens. Apesar do estilo direto, da abundância de descrições e diálogos, podemos verificar que na escrita de George Martin, há uma certa manipulação da linguagem, percebe-se que orações e figuras de linguagem se entrelaçam de uma forma propensa para criar um efeito estético. Ou seja, se comungarmos da mesma concepção de literariedade dos formalistas russos, chagaríamos a conclusão que o conto é literário, pois há o predomínio da função poética.

Para Bakhtin (2010), o estético, está enraizado na história e na cultura, e deles absorve seus sentidos e valores e retrata e refrata em si a história e a cultura. A literariedade seria uma característica de um texto escrito, que manipula a linguagem refletindo as questões culturais, sociais, políticas e históricas do seu tempo, ao mesmo tempo em que dialoga com influências de outros tempos.

Podemos relacionar as análises feitas até agora, com os conceitos de dimensões de literatura proposto por Carlos Reis (2001). O autor aponta que a literatura teria três dimensões e a relação entre elas que configuraria a literariedade. Guerra dos Tronos pode ser relacionado com as três dimensões. A saga mobiliza a função poética e

características do gênero literário. Isso corresponderia à dimensão estética. Como também dialoga com as questões de seu tempo, ele contém em si a dimensão histórica. Já em relação à dimensão sociocultural – definida por Reis (2001) como sendo diretamente decorrente da importância do reconhecimento da literatura como prática ilustrativa da sociedade – manifesta-se por meio da hibridação de linguagens, elementos míticos e reciclagem de estereótipos que constitui uma saga literária.

Não podemos desprezar nesta análise o conceito de literariedade de Márcia Abreu (2006). Para a autora, a preocupação estética e a adequação do texto a um gênero literário não bastam para explicar a literariedade, pois tal propriedade vem também de elementos externos ao texto, como nome do autor, mercado editorial, grupo cultural, critérios críticos em vigor. Por tal razão, não podemos deixar permitir que uma saga fantástica seja rotulado como literatura inferior só por um *bestseller*. Porém, não defendemos o contrário, não podemos afirmar que *Guerra dos Tronos* seja uma obra notável, mas sim é uma narrativa poderosa que mobiliza milhões de leitores e portanto, deve ser sim, alvo de um olhar crítico, para que o fenômeno seja melhor compreendido.

### **Considerações finais**

O presente artigo teve o propósito de realizar uma interface entre diferentes concepções do conceito de literariedade, especialmente quanto instrumento de análise do livro *Guerra dos tronos* de George R.R. Martin (2010). Delimitamos, em primeira instância, uma seção teórica que apresentou algumas perspectivas sobre o conceito de literariedade: uma baseada no estudo da função poética da linguagem, fundamentada no formalismo russo, outra ancorada em Márcia Abreu (2006) defendendo que a literariedade é imposta pelos padrões de uma sociedade, uma terceira via, cujo referencial é a obra de Carlos Reis (2001) que considera as duas primeiras perspectivas, e finalmente, Bakhtin (2010), que apesar de não utilizar termo literariedade, é o precursor em relacionar cultura, sociedade e literatura. Entendemos necessário também, fazer uma seção teórica sobre sagas fantásticas e para isso o autor utilizado foi Martos García (2009).

Confirmamos a questão norteadora: *Guerra dos Tronos*, obra inaugural de uma saga fantástica, apresenta características de diferentes concepções de literariedade, sendo assim, possui tanto um predomínio de linguagem poética, como reflete e refrata

aspectos culturais do nosso tempo. O objetivo de fazer com que diferentes perspectivas de literariedade dialogassem entre si foi alcançado, pois além da saga possuir a linguagem poética apontada pelo formalismo russo, ainda é possível analisar integrando uma perspectiva cultural e social apontados por Bakhtin (2010). Isso ocorre, pois uma abordagem não excluiu a outra, pelo contrário, há um complemento de significações e de leituras possíveis quando diferentes perspectivas de literariedade são analisadas. Além disso, demonstramos que uma saga fantástica é um fenômeno pós-moderno que merece a atenção dos estudos literários e culturais.

Devido a limitações metodológicas não foi possível aprofundar a análise, porém a finalidade principal deste artigo foi alcançada - apresentar aproximações entre perspectivas de estudos linguísticos e literários em relação a análise de sagas literárias. O presente trabalho é limitado devido ao recorte teórico-metodológico estabelecido, pois há outros conceitos e autores que tratam da literariedade com muita propriedade e poderiam entrar nessa discussão. Nessa perspectiva, o estudo deixa, às futuras leituras, uma proposta de diálogo entre conceitos divergentes, refletindo sobre as plurissignificações possíveis na leitura de um texto literário.

### Referências bibliográficas

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, jan./mar. 2011. p. 21-26 Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/9217/6367.pdf>> Acesso em: 10set. 2014.

GARCIA, Alberto Martos. *Introducción al mundo de las sagas*. Badajoz: Universidade de Extremadura, 2009.

\_\_\_\_\_. Os jovens diante das telas: novos conteúdos e novas linguagens para a educação literária. In: RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Coord.). *Questões de literatura na tela*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011. p.13-36.

JAKOBSON, Roman. Linguística e poética. In: \_\_\_\_\_. *Linguística e comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2003. p. 118-162.

MARTIN, George R. R. *As crônicas de gelo e fogo*. Tradução de Jorge Candeias. São Paulo: Leya, 2010.

NÚÑEZ, Eloy Martos. Hipertexto, cultura midiática e literaturas populares: o auge das sagas fantásticas. In: RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Coord.). *Questões de leitura no hipertexto*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2007. p. 50-63.

REIS, Carlos. *O conhecimento da literatura: introdução aos estudos literários*. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2001.

ZILBERMAN, Regina. *Teoria da literatura I*. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.



## LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE DO EIXO ORALIDADE

Silvana Aparecida Sipraki Freire<sup>98</sup>

Universidade Estadual de Maringá – UEM

### Introdução

O ensino de língua portuguesa no Brasil é orientado, atualmente, por um documento nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998) e, no âmbito estadual, pelas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná - DCEs (2008). A partir da implantação desses documentos, o trabalho com a oralidade passa ser visto como tarefa importante no cenário escolar, uma vez que a concepção de língua deve estar centrada nos usos sociais da linguagem, o texto (falado ou escrito) deve ser o centro do ensino. No entanto, para que os textos sejam o centro do ensino, é fundamental considerar os gêneros do discurso, conforme Bakhtin (1992), pois os gêneros colaboram para que o aluno faça reflexões referentes ao uso da linguagem em diferentes contextos.

Podemos dizer, então, que os PCNs (1998) representam um avanço metodológico, já que foi a partir deles que se introduziu o eixo oralidade, ou seja, esse eixo passa a ter destaque no ensino de língua portuguesa. Esse documento assegura a concepção de língua enquanto forma de interação, pois não bastam ensinar regras, normas gramaticais para que o aluno se torne um cidadão crítico e consciente do seu papel social.

Todavia, apesar do avanço presente nos documentos, a prática pedagógica ainda enfatiza o ensino do português escrito. Além disso, de acordo com os Novos Estudos do Letramento (STREET, 2010), em muitas práticas sociais de uso da linguagem fica

---

<sup>98</sup>Mestranda em Letras – Estudos Linguísticos – pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora e Coordenadora da área de Língua Portuguesa no Colégio Marista de Maringá. E-mail: silvanasipraki@hotmail.com

difícil separar a oralidade da escrita. Ou seja, seria mais significativo trabalhar as duas modalidades como constituintes dessa prática, ao invés de reafirmar a teoria da grande divisa entre oralidade e escrita.

Esse contexto motivou a elaboração do presente trabalho, que propõe investigar como o eixo oralidade é abordado em coleção didática, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático, doravante PNLD. Pretendemos também apontar que o trabalho com a oralidade traz dúvidas e insegurança por parte dos professores, segundo Antunes (2003, p. 24) “ainda se pode constatar uma equivocada visão da fala, como o lugar privilegiado para violação das regras da gramática”, entre outras dificuldades, como salienta a autora, acerca do ensino oral na escola. Outro desafio a ser discutido diz respeito às ideias dicotômicas presentes nas salas de aula, em relação à escrita e à oralidade.

Para tanto, essa pesquisa, baseia-se nos estudos desenvolvidos por Bakhtin (1992) e nas pesquisas desenvolvidas no Brasil, por Marcuschi (2007), Rojo (2000 e 2003), Antunes (2003), Street (2010) e Fávero (2005) que debatem acerca das relações entre e fala e escrita.

Assim sendo, verificamos o estatuto da oralidade e da escrita no espaço escolar com enfoque no livro didático. O estudo, aqui exposto, constitui-se da análise de uma coleção didática de língua portuguesa destinada à segunda fase do Ensino Fundamental (6º. ano), organizada da seguinte forma: inicialmente, apresentaremos os pressupostos teóricos que defendem a dinâmica do ensino dos gêneros orais, posteriormente, reflexões sobre as orientações teórico-metodológicas dedicadas a esses gêneros (encenação teatral, apresentação de jornal falado, de exposição de trabalho, com ênfase nos gêneros que envolvem discussão e debate) pelos PCNs (1998) e no âmbito estadual as DCEs (2008), na sequência a análise do Guia de Livros Didáticos (PLND, 2014) e, por conseguinte, quais os reflexos dessas discussões apresentadas nas propostas de trabalho mostrando como a oralidade é apresentada e trabalhada no livro didático.

## Discussão teórica

### Oralidade e escrita

Nesse contexto, então, como deve ser ensinada a língua na escola? É um questionamento que paira na cabeça dos professores de língua portuguesa, pois a nossa sociedade privilegia o padrão culto da língua, atribuindo à escola a função de ensinar, aos alunos essa competência da escrita. Levar o aluno a ser crítico e consciente de seus direitos e deveres enquanto cidadão ativo na sociedade, não significa dominar, necessariamente, uma linguagem tida com “certa” de se falar e de se escrever. Considerando tal pensamento é que os PCNs (1998, p. 26) advogam em favor de um ensino de língua em que a escrita não pode ser o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva “errado”, mas sim entender que tanto a linguagem oral quanto a escrita não tem papéis dicotômicos, uma não se sobressai em relação à outra, pois caminham juntas no processo de ensino-aprendizagem.

Para Rojo (2000), a elaboração e a publicação desse documento representou um avanço nas políticas educacionais do Brasil, sobretudo, porque veio a valorizar ainda mais, em nosso país, políticas linguísticas relacionadas ao letramento<sup>99</sup> e as práticas sociais de linguagem, efetivadas nos usos reais de ler, escrever e falar em sociedade.

De acordo com os PCNs (1998), os conteúdos devem ser organizados em dois eixos principais: o do “uso” e o da “reflexão”. No eixo do “uso” estão as práticas de escuta, de leitura e de produção de textos orais e escritos; no eixo da “reflexão” estão as práticas de reflexão sobre a língua que incluem a análise linguística ou gramática, que vai além do estudo normativo da língua. Esses eixos (uso e reflexão) garantem, ao aluno, uma chance de poder refletir sobre como funciona essa língua, na medida em que ele lê, escreve, fala ou escuta textos com diferentes funções sociais.

Rojo (2000) ressalta que, mesmo com a inserção dos PCNs (1998), a escola continua privilegiando o trabalho com a escrita, atividades centradas no mecânico, descontextualizadas, não garantindo que se façam reflexões linguísticas, ficando os

---

<sup>99</sup>Marcuschi (2007) destaca que o letramento não é o equivalente à aquisição da escrita.

gêneros orais relegados a segundo plano ou não se efetiva na prática por conta da insegurança metodológica dos professores. As atividades voltadas para o oral ficam restritas a questões elaboradas pelo professor ou pelo livro didático em relação a um texto lido: O que você entendeu do texto? Você concorda com as ideias do autor? Na sua opinião, por que o personagem tomou tal atitude? E você, o que faria se estivesse no lugar dele? A resposta dada pelo aluno é compreendida como exercício de oralidade. Assim, a prática pedagógica ainda enfatiza o ensino do português escrito. Além disso, de acordo com os Novos Estudos do Letramento (STREET, 2010), em muitas práticas sociais de uso da linguagem fica difícil separar a oralidade da escrita. Seria mais significativo trabalhar as duas modalidades como constituintes dessa prática, ao invés de reafirmar a teoria da grande divisa entre oralidade e escrita.

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações linguísticas, sociais, dialetais e assim por diante (MARCUSCHI, 2007, p. 17).

Devemos considerar, assim, que a oralidade permeia o cotidiano do homem, pois somos seres eminentemente orais, apesar de estarmos inseridos em culturas que valorizam a escrita, isto é, valorizam o cidadão alfabetizado por meio dessa escrita culta e padrão.

A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos (MARCUSCHI, 2007, p. 36).

Por isso, é tão relevante refletir sobre o lugar da oralidade nos contextos de uso da vida diária, principalmente no contexto escolar.

## **Gêneros orais e os documentos oficiais (PCNs e DCEs)**

Os estudos sobre gêneros estão propiciando o levantamento de questões pertinentes ao tratamento dos gêneros orais. Partindo das considerações de Bakhtin (1992), muitos pesquisadores vêm ampliando o conhecimento científico nessa área, analisando e reelaborando essas pesquisas com o foco no universo escolar. O gênero passa a ser entendido como um instrumento que garante aos alunos a ampliação das capacidades de comunicação.

A compreensão da noção de gêneros baseada em Bakhtin (2003) determina que toda atividade de interação verbal responde a um determinado gênero discursivo. Portanto, é por meio dos gêneros que organizamos nossa fala e escrita, ou seja, que se torna viável a interação verbal, seja através de uma modalidade ou de outra.

Esse instrumento da interação discursiva – os gêneros – é utilizado por nós de modo mais ou menos consciente, com maior ou menor competência. Como ressalta Bakhtin (2003), uma pessoa pode dominar muito bem uma língua em uma esfera social, como apresentar um trabalho em uma conferência nacional, mas pode apresentar dificuldades em outros segmentos da comunicação cotidiana, intervindo de forma insensata em uma conversa descontraída com amigos. Essa situação não implica em pobreza vocabular e/ou estilística, mas a falta de habilidade para utilizar os gêneros na conversa cotidiana. Todavia, podemos nos deparar com o inverso do exemplo dado. A questão, no entanto, não é privilegiarmos alguns gêneros em detrimento de outros, avaliando-os como melhores ou piores para a sociedade, e sim na questão de que:

[...] quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletirmos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. [...] os gêneros do discurso: estes são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto às formas da língua. (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Como ressalta Bakhtin (2003), dominar o maior número de gêneros ajuda-nos a interagirmos nas diversas situações de comunicação, independentemente do contexto social. Para tanto, o autor dividiu os gêneros em primários e secundários. Os primários referem-se às situações cotidianas (recados, blogs, receitas, debate, exposição oral, entre outras). Já os secundários acontecem em circunstâncias mais complexas de comunicação (como nas áreas acadêmicas, jurídicas, artísticas etc.). As duas esferas são interdependentes. Bakhtin (2003), ainda, assegura que os gêneros variam como a língua, a qual é viva, e não acabada. As manifestações comunicativas por meio da língua não acontecem com elementos linguísticos isolados, elas se dão como discurso.

Antunes (2003) discorre que as práticas discursivas presentes nos diferentes gêneros textuais fazem parte do cotidiano dos alunos, tanto no que concerne a oralidade quanto a escrita. Nesse sentido, fala não pode ser compreendida como uma prática espontânea, sem a necessidade de um planejamento ou regras. Enquanto que a escrita está relacionada ao planejamento, ao cumprimento da regra padrão da língua, independente do contexto de produção.

Tanto a fala como a escrita podem variar; podem estar mais planejadas ou menos planeja, podem estar, mais ou menos, “cuidadas” em relação à norma-padrão, podem ser mais ou menos formais, pois ambas são igualmente dependentes de seus contextos de uso (ANTUNES, 2003, p. 100).

Assim, diante dos aportes apresentados, não há dúvida de que a escola precisa ampliar seu leque de possibilidades quando o assunto é o ensino e o uso de práticas reflexivas com a oralidade.

As bases do ensino da língua são fundamentadas nas ideias apresentadas nos PCNs de LP, publicados em 1998, e nas DCEs<sup>100</sup> de LP, publicadas oficialmente em 2008. No primeiro documento, o ensino de língua tem como objetivo de ensino o texto num sentido amplo, ou seja, que se refere tanto aos aspectos da constituição como da materialidade do dizer, mas percebemos a inclusão de alguns conceitos da concepção

---

<sup>100</sup>As DCE (2008) trazem uma proposta que dá ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva (p. 48).

sócio-interacionista e discursiva como a de enunciador concreto, chegando-se a mencionar a palavra gêneros:

[...] quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se possui sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos linguísticos (PCNs, 1988, p. 22).

Já o segundo documento, passa-se a divulgar, abertamente, como objeto de estudos, os gêneros discursivos, e um ensino sobre o uso e a função do texto e do discurso em diferentes situações da prática social. O discurso, portanto, é adotado como “conteúdo estruturante” do ensino de Língua Portuguesa. A seleção desse conteúdo estruturante está relacionada com o momento histórico social, assumindo uma perspectiva do “discurso como prática social”. Assim, é necessário, na abordagem de cada gênero, considerar o tema (conteúdos e ideológicos) a forma composicional e o estilo (marcas linguísticas e enunciativas). As DCEs (2008, p. 53) preconizam que “o aprimoramento da competência linguística do acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos”.

Implicitamente à delimitação desses objetos do ensino de LP que apontam a necessidade de transpor, para uma prática pedagógica – que ainda tem no ensino uma gramática normativa, que valorizava exercícios tradicionais, como modelo ideal de se ensinar o uso da língua – uma prática de ensino a partir de atividades de leitura, produção e análise linguística de enunciados concretos (gênero discursivos, orais e escritos) e não mais uma gramática de regras rígidas, com frases isoladas e artificiais, fugindo de sua natureza sócio-histórica, conforme postula Antunes (2003).

É interessante ressaltar que os apontamentos das teorias sócio-interacionistas presentes nos PCNs passaram a ser relevantes nos livros didáticos à medida que se fez necessário ao mercado editorial obter a aprovação no Programa Nacional do Livro Didático<sup>101</sup>, doravante PNLD.

Constituído a partir de políticas que preveem a distribuição gratuita de livros didáticos aos estudantes brasileiros, o PNLD, é, atualmente, um dos programas que está integrado as nossas escolas e age sobre a qualidade do nosso ensino. É o encarregado pela avaliação, compra e distribuição do livro didático.

É sabido que esse programa está contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino por meio da seleção criteriosa que seus analistas realizam das várias coleções de livros didáticos que são inscritas. As coleções aprovadas são apresentadas aos professores da rede pública de ensino através do Guia de Livro Didático com suas respectivas resenhas e com seus quadros esquemáticos em que constam: pontos fortes, pontos fracos, destaque, programa de ensino e manual do professor.

Toda essa evolução vem possibilitando uma reformulação dos padrões do manual escolar brasileiro, pois o crivo que o PNLD se tornou, não fez diminuir a quantidade de títulos, mas sim aumentou o empenho das editoras em exigirem que os autores se adequassem aos novos critérios (cf. ROJO, 2003).

Para colaborarmos com tais premissas, analisamos uma série (6º ano) de uma coleção didática do ensino fundamental (Editora Saraiva), adotada em uma das escolas da rede pública da cidade de Maringá – Paraná. Para tal análise, utilizaremos as abordagens sobre os gêneros orais nos documentos oficiais (PCNs e DCEs) e as avaliações tecidas sobre a oralidade, nessa coleção, pelo PNLD 2014. Antes, porém, faremos uma contextualização a respeito do livro didático.

---

<sup>101</sup> Esse programa foi criado em 1985, mas é em 1996 que se inicia o processo de avaliação pedagógica, o qual envolvia anteriormente apenas a compra e a distribuição. (Cf. ROJO, 2003)



## Análise

A coleção didática selecionada para a análise é da Editora Saraiva, tendo como autores Thereza Anália Cohar Magalhães e William Roberto Cereja. Da coleção, o livro do 6º ano é a unidade de estudo por ser uma série de início de ciclo, que serve de transição para os alunos desse segmento. Essa coleção também foi avaliada e aprovada pelo PNLD e relativo ao trabalho com a oralidade, o programa assegura:

A linguagem oral, que o aluno chega à escola dominando satisfatoriamente no que diz respeito a demandas de seu convívio social imediato, é o instrumento por meio do qual se efetivam tanto a interação professor-aluno quanto o processo de ensino-aprendizagem. Será com o apoio dessa experiência prévia que o aprendiz não só desvendará o funcionamento da língua escrita como entenderá o domínio da fala para novas situações e contextos (PNLD, 2014, p. 19).

O livro didático, em análise, apresenta os objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa no EF, determinados pelos documentos oficiais como os PCNs e/ou as DCEs, seguindo critérios relativos ao trabalho com o texto, em qualquer de suas dimensões (leitura, produção, elaboração de conhecimentos linguísticos).

Na análise da unidade selecionada, as atividades devem favorecer o uso da linguagem oral na interação em sala de aula como mecanismo de ensino-aprendizagem. Explorar as diferenças e as semelhanças que se estabelecem entre a oralidade e a escrita e entre as diversas variedades (registros, dialetos) que nela se apresentam. E, ainda, propiciar o desenvolvimento das capacidades envolvidas nos usos da língua oral próprios das situações formais e/ou públicas.

O livro didático de língua portuguesa “Português Linguagens”, destinado ao 6.º ano do Ensino Fundamental, apresenta no volume uma disposição de textos, conteúdos e atividades divididas em quatro unidades, e cada unidade por quatro capítulos. O último, chamado *intervalo*, pois apresenta um projeto que envolve toda a turma.

Os temas que organizam cada uma das unidades são variados e levam em conta tanto as recomendações dos PCNs quanto as do DCEs, a faixa etária e o grau de interesse dos alunos. Nesse que é o último capítulo, *Intervalo*, contém um projeto que propõe propostas para novas produções de texto, para a representação teatral de textos criados pelos alunos; para a realização de jogral, exposições, seminários e debates públicos, entre outras.

Dos três capítulos iniciais de cada unidade, dois são abertos com textos verbais e estão organizados em cinco seções essenciais: Estudo do texto, Produção de texto, Para escrever com adequação / coerência / coesão / expressividade, a língua em foco e De olho na escrita. Para o nosso trabalho, focalizamos o tópico “Leitura expressiva do texto”, mais especificamente “Trocando ideias”, que objetiva desenvolver a capacidade de expressão e de argumentação oral do aluno. A partir das ideias suscitadas pelo tema e pelos textos estudados, no capítulo, são propostas algumas questões que levam o aluno a se posicionar diante delas. Assim, espera-se, com essas atividades, desenvolver comportamentos e valores, tais como: Capacidade de ouvir e respeitar as opiniões alheias; de negociar; de saber como se situar numa discussão pública e selecionar a variedade linguística mais adequada àquela situação; de desenvolver técnicas de contra-argumentação e persuasão, capacidade de extrapolar; de generalizar e particularizar as ideias. Também há o foco na seção intitulada “Produção de texto”, que segundo os autores da obra esse estudo sistematizado dos gêneros orais é feito especificamente nessa seção.

No primeiro volume (6º ano) a temática trabalhada é o “mundo da fantasia”, dando ênfase ao gênero “conto maravilhoso”. No capítulo I, apresenta o tópico “Trocando ideias” em que aborda duas questões para serem discutidas pelos alunos, partindo do estudo do texto “Era uma vez”, da unidade I. As repostas dadas a essas questões remetem, principalmente, à compreensão textual:

Exemplo 1 – A mãe tratava diferentemente as duas filhas. A senhora Holle também deu um tratamento diferente às duas meninas. Na sua opinião a “recompensa” dada à filha legítima foi justa? Por quê?
--

Os alunos devem recorrer ao texto de apoio e ao conhecimento de mundo para julgar o tratamento da mãe dada a filha legítima. Devem inferir, nessa atividade, comportamentos adequados, éticos para se viver em sociedade, tanto que na sequência (p.17) apresenta o tópico “Ler é um prazer” em que o texto é uma fábula.

As fábulas têm como objetivo sempre trazer no desfecho uma moral, isto é, um ensinamento. Diante desse contexto, as respostas partem do pressuposto que as pessoas devem agir com sabedoria e respeito. A visão oferecida sobre os aspectos orais é unilateral e reducionista.

No segundo capítulo, dessa mesma unidade, com a mesma temática do primeiro, no estudo do tópico “A língua em foco” (p.36) verificamos o conteúdo variação linguística: aspectos regionais, social e situacional.

A partir desse conteúdo e textos que fazem referências à norma padrão e à coloquial, ao preconceito social, a falar bem e adequadamente, às variantes regionais e sociais, à oralidade e escrita (formalidade e informalidade), os autores propõem atividades de escrita, as quais remetem também à compreensão textual. Há ênfase nas questões lexicais, sintáticas e semânticas, um exemplo é o exercício (p.43) que traz uma canção do compositor Adoniram Barbosa mostrando alguns tipos populares que habitavam bairros italianos de São Paulo no século XX.

Na sequência, há quatro questões para responder, por escrito, focalizando a variação linguística. Uma das questões:

Exemplo 2 – Identifique no texto:

duas palavras que se associam ao dialeto caipira;  
variação linguística ocasionada por baixa escolaridade;  
exemplos da língua oral informal.

Nessa abordagem, os autores contemplam apenas a escrita com marcas que remetem à oralidade, no sentido de que há variação situacional, a fim de demonstrar

intimidade e informalidade. No entanto, não são focados os gêneros orais que são mais formais. Apesar de trazer, nesse capítulo, subsídio teórico mostrando características do texto oral e do escrito, a importância de se observar e monitorar as falas em detrimento do contexto situacional, essa unidade não traz exercícios que discutem os contextos situacionais.

Já o capítulo 3, o último da unidade 1, seguindo a mesma temática dos anteriores (conto maravilhoso), na página 49 traz os tópicos “Trocando ideias” e “Produção texto”. O primeiro apresenta duas questões, como no capítulo I, para serem discutidas, partindo, como já mencionado, de respostas que remetem à compreensão da temática e o conhecimento do mundo.

Exemplo 3 – Leia a tira ao lado. Para você, nos dias de hoje, o que é melhor: ser adulto ou ser criança?

O segundo tópico, tem como título “O conto maravilhoso: do oral para o escrito”. Os autores trazem uma orientação, para os professores, de como deve ser desenvolvida em atividade. A atividade proposta a seguir deve ser desenvolvida oralmente. Você pode pedir aos alunos que contem histórias para a própria turma, individualmente ou em grupo, ou para alunos de classe do 1º ao 5º ano de sua escola ou de outra, em sociedades de bairro etc. (p.59).

Toda produção desse tópico (p. 59 e 60) são norteadas por comandos que evidenciem a produção oral. Vale lembrar, que os exercícios estão baseados em um gênero pertencente, atualmente, à tradição escrita, nesse caso, o conto maravilhoso.

Exemplo 4 – Escolha um dos contos que você produziu nos capítulos anteriores. Leia-o e memorize-o. No dia combinado com o professor, conte-o a seus colegas.

No capítulo “Intervalo”, a sugestão é a montagem de um livro com as histórias inventadas pela turma para a realização de uma exposição de textos, cartazes e livros, intitulada “Histórias de hoje e sempre”. Observamos, então, um trabalho de produção escrita para encerrar essa unidade de estudos, apesar dos alunos terem feito atividades voltadas para o oral, o foco está no registro formal. Isso reforça a ideia discutida, no aporte teórico, que na prática da sala de aula, mesmo com os apontamentos dos PCNs e dos DCEs a respeito da importância do trabalho com a oralidade, ela é relegada a um segundo plano, o destaque está nos gêneros escritos e formais.

A segunda unidade tem como gênero norteador “Histórias em quadrinhos”. Verificamos, também no capítulo 1, duas questões destinadas ao exercício oral. Novamente, o mesmo tipo de questionamento avaliado na unidade anterior e no capítulo 1:

Exemplo 5 – Alguma vez você já sofreu com a morte de um animal de estimação? Como fez para lidar com a situação? Conte para os colegas.

As respostas são baseadas no texto de apoio “Coisa de criança” e no seu conhecimento acerca da temática. Todas as outras atividades desse capítulo estão fundamentadas nos eixos de: leitura, produção escrita e na análise linguística.

No capítulo 2 mantém o gênero “Histórias em quadrinhos”. Observamos, também, o “Trocando ideias”, sugerindo duas questões acerca do exercício oral:

Exemplo 6 – Discuta com seus colegas. É correto aprisionar e comercializar passarinhos ou outros animais da fauna brasileira? Por quê?

Sugerimos a mesma análise feita no exercício 5.

Na sequência, o capítulo 3, não verificamos atividades específicas ou nenhum tópico que abordasse o trabalho sistemático com a oralidade, como vimos no capítulo anterior.

O último, em que os autores denominam de “Intervalo, o projeto é para a criação de revistas em quadrinhos e para a montagem de uma mostra intitulada “Quadrinhos: um mundo de histórias”. Como na unidade anterior, o encerramento dessa unidade também está pautado na produção escrita, respeitando as características do gênero: o tema, o modo composicional (a estrutura) e o estilo (usos específicos de língua).

A última unidade traz, no capítulo 1, o gênero Relato pessoal. Há presença do tópico “Trocando ideias”, mas, agora, são sugeridas quatro questões para a discussão em sala.

Exemplo 7 – O personagem Jarinho tinha um melro que ele estima muito. E você? Tem ou já teve um animal de estimação? Qual a importância dele para você? Se você nunca teve, qual gostaria de ter?

Independente do número de questões, esse tópico, em todas as unidades, sempre privilegia a discussão e o debate de situações apresentadas no texto de apoio e no conhecimento que eles têm a respeito da temática estudada.

O capítulo 2 recorre à carta pessoal e aos gêneros digitais (e-mail). Nesse capítulo, como mostrado, em outros capítulos, não há exercícios definidos para a prática da oralidade. Os exercícios se restringem à produção escrita dos gêneros.

Na continuidade, o capítulo aborda os gêneros diários (*blogs* e *Twitter*). Há tópico que garante a troca de ideias entre os alunos e são apresentadas três questões, reforçando o tipo de discussão esperada com esse comando: dialogar partindo do texto fonte e do conhecimento já adquirido acerca do tema.

Exemplo 8 – Marta passou por muitas dificuldades e fez muito sacrifício quando era adolescente. Se você tivesse no lugar dela, teria coragem de fazer tudo que ela fez para realizar um sonho?

No capítulo “Intervalo” a sugestão é montar, em grupo, um livro ou um *blog* com os textos produzidos pelos alunos, para que outras pessoas possam apreciá-los. O mesmo trabalho é enfatizado nesse capítulo, a exposição de produções escritas. O importante a destacar, no entanto, que esses gêneros estão adequados à faixa etária, ao grau de dificuldade que eles oferecem, objetivando o trabalho com diferentes gêneros do discurso de ampla circulação social, afirmam os autores do livro. Na última unidade, o foco está no texto de opinião. Notamos, no capítulo, mais uma vez, a ausência de exercícios voltados para a discussão em sala. Todo o trabalho é pautado em atividades de leitura, de produção escrita e análise da língua.

Já no capítulo 2, temos três questões que incentivam a troca de ideias, destacando, a compreensão a partir do texto e do bom senso das pessoas.

Exemplo 9 – Você considera certo utilizar pintinhos vivos para enfeitar uma festa?
--

Essa troca de ideias ressalta o objetivo proposto, pelos autores, em dar destaque aos gêneros orais (discussão e debate). No entanto, são questões que delimitam o universo de respostas dadas pelos alunos, uma vez que elas estão pré-determinadas pelo tipo de comando sugerido, ou seja, não ajudam a ampliar a discussão aos níveis de uso da língua. A interação verbal é estimulada apenas pela realização de atividade como discussão de questões oralmente.

Prosseguindo, o capítulo 3 apresenta como gênero oral a exposição oral. Há, nesse capítulo, todo o encaminhamento para o aluno de como organizar e executar o gênero: conteúdo, postura de voz, linguagem, relacionamento com o público e uso de recursos audiovisuais. Como salientamos, anteriormente, o oral é abordado como um recurso que a escrita utiliza para promover seu repasse através de uma exposição oral.

O último capítulo, destinado a projetos, os autores estimulam a realização de uma mostra de trabalhos através de cartazes. Cujo tema é o meio ambiente. Como todos os capítulos anteriores, nessa mostra todas as atividades devem ser apresentadas por

escrito, não há um espaço destinado ao gênero oral, ou seja, a exposição oral. Toda produção é escrita, priorizando a linguagem padrão, uma vez que o gênero pede esse tipo de linguagem.

### **Considerações finais**

Com base na análise sobre o livro didático, observamos que não houve atividades suficientes para que trouxesse o ensino oral para o contexto situacional em que os alunos pudessem refletir sobre a imensa riqueza e variedade de usos da língua. Nas quatro unidades, divididas em três capítulos, da série em análise, verificamos que um capítulo de cada unidade não contemplava nenhuma atividade destinada ao trabalho com a oralidade. E somente dois capítulos apresentavam claramente os gêneros: “Produção de texto – o conto maravilhoso: do oral para o escrito” (p. 59) e “Exposição oral” (p. 244). No entanto, as primeiras atividades pressupunham contar para a turma um conto maravilhoso e a outra mostrava passo a passo como realizar uma exposição oral, o único trabalho com o gênero oral que realmente contemplava os aspectos discursivos e a reflexão acerca do uso dessa modalidade oral.

As demais unidades e seus respectivos capítulos traziam o tópico “Trocando ideias”, o exercício era a discussão que envolvia a compreensão textual e o conhecimento do aluno acerca do tema proposto. Essa discussão foi contemplada no Guia do PNLD (2014), quando avaliada essa coleção didática, como uma atividade de destaque para o trabalho com oralidade. No entanto, percebemos que essas questões não garantem, também, que se faça reflexão sobre o uso da língua, ou seja, são atividades de “achismo”, cada um fala o que acha ou pensa sobre o tema e as respostas são pré-determinadas pelo comando das atividades.

Em síntese, as atividades que necessitavam utilizar a oralidade foram agrupadas em três tópicos: “Trocando ideias”, “Produção de texto – o conto maravilhoso: do oral para o escrito” e a “Exposição oral”. O mais recorrente é o primeiro tópico que apareceu em oito dos doze capítulos. Isso significa que o trabalho com o gênero oral se resumiu,



como dito anteriormente, em discussões de compreensão textual e opinião dos alunos sobre os fatos abordados nos textos apresentados em cada capítulo.

Dessa forma, constatou-se que quase não há o trabalho com gêneros orais na escola, enquanto objeto de ensino, deve-se à omissão do referido material didático em relação à natureza e especificidade dos gêneros orais. Esse fato se dá, porque o livro didático ainda é o principal subsídio para a realização das atividades, as quais, no âmbito do ensino oral, ainda não se enquadram nas principais exigências dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). A investigação também apontou que o maior número de atividades que envolvem a oralidade prioriza a oralização da escrita ou a discussão espontânea.

Assim, almejamos que os resultados desta pesquisa possam ampliar o conhecimento teórico-prático sobre os gêneros orais e sua aplicabilidade no ensino de língua portuguesa, já que é evidente a real necessidade de se trabalhar também com gêneros orais na sala de aula.

Se primarmos por um ensino que desenvolva as capacidades linguístico-discursivas dos alunos, precisamos lembrar que tais habilidades não são exclusivas da escrita. Quando produzimos um texto oral, é necessário observar o domínio (ou não) dessa capacidade.

### **Referências bibliográficas**

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quartos ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Guia de Livros Didáticos – PNLD 2014: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 2013. (Anos finais do ensino fundamental).

FAVERO, L.L; ANDRADE, M.L.C.C. & AQUINO, Z.G.O. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2007.

PARANÁ. Secretaria do Estado do Paraná. Superintendência da Educação. *Diretrizes Curriculares de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental e ensino média*. Secretaria do Estado da Educação. Curitiba: SEED, 2008.

ROJO, R.H.R. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

\_\_\_\_\_; BATISTA, A.A.G. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectiva. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 33-53.

## NO VOO DO FALCÃO O MUNDO SE DESPEDAÇA: UMA LEITURA DO ROMANCE DE CHINUA ACHEBE

Maria da Consolação Soranço Buzelin

UNIANDRADE/ Curitiba

**RESUMO:** O romance *O mundo se despedaça*, do Nigeriano Chinua Achebe (1958), escrito dois anos antes da independência da Nigéria, torna-se obra fundamental para entender o período de colonização do continente africano e o impacto ocorrido entre culturas distintas. Ao traçar um panorama sobre o povo ibo, do qual é descendente Achebe não só constrói uma história, como também honra o seu povo e os seus antepassados. Ao analisar os componentes pré- coloniais e coloniais abordados pelo autor, procuraremos entender como a identidade desse povo foi desfigurada no cerceamento de sua liberdade, crenças e costumes. O deslocamento que o protagonista do romance Okonkwo empreende, desde suas origens ancestrais, até a busca de defesa de seu povo e da sua terra, conduz o leitor aos intrincados meandros da segregação imposta pelo colonizador. Para fundamentar este trabalho nos apoiaremos nos estudos de Homi K. Bhabha, Frantz Fanon, e Thomas Bonnici, entre outros. Ao abordar diversas teorias, estaremos estabelecendo o ponto de contato existente entre elas para estabelecer o diálogo com a obra de Achebe. No intuito de compreender as questões abordadas no romance, visa-se discutir e refletir, sobre a história do povo ibo, representado por Okonkwo, que sem perspectivas de retorno às suas origens, no confronto com o colonizador encontra o seu trágico fim.

**Palavras-chave:** Liberdade; Identidade; Opressão; Colonização.

**ABSTRACT:** The novel *The world falls apart*, the Nigerian Chinua Achebe (1958), written two years before the independence of Nigeria, it is essential work to understand the period of colonization of the African continent and the impact occurred between different cultures. An overview about the Igbo people, from whom and down, Achebe not only builds a story, but also honor his people and their ancestors. In analyzing the colonial and colonial pre components addressed by the author, seek to understand how the identity of this people was disfigured in restriction of their liberty, beliefs and customs. The displacement that the protagonist of the novel Okonkwo undertakes, from their ancestral origins, to the action of defense of his people and their land, leads the reader to the intricate ins and outs of segregation imposed by the colonizer. In support of this work will support us in Homi K. Bhabha studies, Frantz Fanon, and Thomas Bonnici, among others. In addressing various theories, we are establishing the existing contact point between them to establish dialogue with the works of Achebe. In order to understand the issues addressed in the novel, the aim is to discuss and reflect on the history of the Igbo people, represented by Okonkwo, that no return prospects to its origins, in comparison with the colonizer finds its tragic end.

**Keywords:** Freedom; Identity; Oppression; Colonization.

## Introdução

*O mundo se despedaça*, romance ficcional, trata da colonização britânica na Nigéria e os efeitos ocorridos na cultura do povo ibo. Ao falar sobre o guerreiro Okonkwo, chefe de Umuófia, Achebe (2009) mostra o processo histórico, do povo ibo e de outros da África, que viviam num território sem fronteiras definidas, no qual a estrutura tribal dava ritmo ao cotidiano das aldeias em uma organização social dentro de clãs pré- estabelecidas. Mostra toda a hierarquia do povo Ibo. Uma sociedade organizada no respeito aos deuses, antepassados, anciãos. O continente africano era dividido em reinos antes da chegada dos europeus e a organização era feita a partir da separação dos territórios por tribos e crenças. A narrativa está permeada de crenças mitológicas: os deuses, festas na comunidade a purificação a plantação e a colheita, que tinha como principal sustento o inhame. E é nessa civilização intocada por influências externas, que o personagem vê seu mundo desmoronar a partir da penetração britânica, da exploração comercial das colônias, da nova religião e leis, o que ocasiona uma ruptura nas crenças desse povo até então arraigado à sua terra.

A narrativa do romance é feita com o narrador em terceira pessoa e dividida em três partes e 25 capítulos. Na primeira há a descrição do local, a cultura do povo. O cotidiano da aldeia, as questões com a família, as práticas religiosas e sociais e as leis que vigoram na aldeia. A visão que temos nessa primeira parte é a dos *compounds*, lugar em que vivem os personagens. Cada *compound* possuía várias habitações, rodeadas por um muro de terra vermelha. Na segunda parte é descrito o exílio de Okonkwo e a chegada dos homens brancos na região. A terceira parte trata do retorno de Okonkwo à sua terra natal. A constatação das mudanças com a chegada dos colonizadores brancos, a tentativa de expulsão até culminar com o suicídio de Okonkwo.

No início do romance o autor faz referência a um poema do poeta inglês William Butler Yeats “O segundo advento”:

O falcão, a voar num giro que se amplia,  
Não pode mais ouvir o falcoeiro;  
O mundo se despedaça; nada mais o sustenta;  
A simples anarquia se desata no mundo (YEATS, 1919).

Nesse poema Yeats mantém um diálogo não apenas com um texto bíblico como também com a tradição da religião cristã. Esse falcão que permeia o poema de Yeats pode ser tomado como o personagem Okonkwuo que em sua trajetória vê o seu mundo se desabar. Ao fazer destaque a essa epígrafe, nota-se o percurso desse guerreiro conforme as palavras do poema. Para os cristãos o segundo advento trata da segunda vinda de Cristo para realizar o juízo final. Yeats fala em seu poema: “Sombras dançam das aves indignadas do deserto. E cai de novo a escuridão”.

Da mesma forma, quando da sombra da morte do guarda, fica selado o destino de Okonkwo: “Distingui sinais de medo em meio a toda aquela desordem. Ouviu vozes perguntando: - Por que será que ele fez isso? Limpou o facão na areia e foi embora” (ACHEBE, 2009, p. 227).

## **História e ficção**

(...) às vezes encontro pessoas que lêem romance como se fossem livros de história, e elas me perguntam por que foi tão fácil a conversão do meu povo ao cristianismo em *O mundo se despedaça*. Fácil? Posso lhes dizer que não foi nada fácil, nem na história, nem na ficção. Mas um romance não pode reproduzir a duração histórica; tem que ser bem condensado.  
(Chinua Achebe)

Várias são as formas da arte literária e, segundo Antonio Cândido em seu ensaio sobre a literatura e os direitos humanos: “toda obra literária é antes de tudo uma espécie

de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção” (CANDIDO, 2011, p. 179). Dessa forma, entendemos a construção do romance *O mundo se despedaça* a partir de dois prismas: o ficcional e o histórico. Achebe (2009) ao mostrar em seu romance o compartilhamento da história do povo africano e da sua identidade, descrito através das histórias, crenças, canções e rituais e das mudanças ocorridas quando da chegada do europeu. Com efeito, até a língua desse povo lhe foi negada, visto que o romance é escrito em língua inglesa.

Quanto à forma ficcional, *O mundo se despedaça* não pode ser considerado alheio ao poder da imaginação nas descrições dos personagens e da trama da narrativa.

Como literatura pós-colonial *O mundo se despedaça* deve ser analisado no âmbito da cultura e na região ocupada pela colonização europeia. Segundo Thomas Bonnici:

Embora a literatura pós-colonial possa se limitar à cultura nacional exclusivamente após a independência política, a aceitação mais comum é mais abrangente. O pós-colonialismo compreende toda a cultura influenciada pelo processo imperial desde o início da colonização até a contemporaneidade (BONNICI, 2005, p. 41).

Os modelos do discurso pós-colonial podem ser encontrados entre outras obras tais como: *Robison Crusoe* (1719), de Daniel Defoe e *O coração das trevas* (1902), de Joseph Conrad. Todas as obras mostram a inferioridade dos nativos e a sua dependência à civilização dos colonizadores. Segundo Fanon (2008), isso consolidou os conceitos de complexidade e inferioridade e a morte da cultura local.

Torna-se interessante observar a pesquisa histórica realizada por Achebe (2009), sem, contudo, que ele tenha ficado preso a essas informações históricas para compor a trama da narrativa. Em *O mundo se despedaça* existem vários momentos históricos, pois o autor mostra o desenvolvimento da cultura ibo e a dependência da civilização, a ascensão e importância social e política para a formação de um povo, em um mundo de transição, desde a narrativa da constituição das aldeias até a sua destruição sob o julgo do colonizador. Jameson (2007) assim define o romance histórico:

O romance histórico não deve mostrar nem existências individuais nem acontecimentos históricos, mas a interseção de ambos [...]. A arte do romance histórico consiste na habilidade e engenhosidade com que a sua interseção é configurada e exprimida; e isso não é uma técnica nem uma forma, mas uma invenção singular, que precisa ser produzida de modo novo e inesperado em cada caso e que no mais das vezes não é passível de ser repetida (JAMESON, 2007, p. 192).

Em *O mundo se despedaça* é possível a vivência da ficção na história do povo ibo, pois descreve o modo de como ele era e de como se transforma com a chegada do colonizador estrangeiro:

Felizmente, entre esse povo, um homem era julgado por seu próprio valor, e não pelo valor do pai [...] Umuófia era temida por todas as aldeias vizinhas. Era poderosa na guerra e na magia, e seus sacerdotes e curandeiros infundiam terror nas redondezas(...) Lamentava a situação em que encontrara o clã, dividindo-se e desintegrando-se, e lamentava ainda mais os guerreiros de Umuófia, que haviam se tornado inexplicavelmente fracos como mulheres (ACHEBE, 2009, p. 31-205).

Podemos sentir a atmosfera que cercava o povo ibo através das descrições do narrador de forma coerente entre a história e a ficção. Marilene Weinhardt (1994) traça o panorama de como o romance histórico deve figurar enquanto ficção:

Ao romance histórico não interessa repetir o relato dos grandes acontecimentos, mas ressuscitar poeticamente os seres humanos que viveram essa experiência. Ele deve fazer com que o leitor apreenda as razões sociais e humanas que fizeram com que os homens daquele tempo e daquele espaço pensassem, sentissem e agissem da forma como o fizeram (WEINHARDT, 1994, p. 51).

Os colonizadores tinham a visão dos habitantes das aldeias como “diferentes”, pois tinham costumes diferentes de idolatrarem vários ídolos e praticar a poligamia. O

encontro de culturas diferentes teve consequências trágicas e milhares de nativos foram exterminados. Os colonizadores, por conhecerem tecnologias mais avançadas, eram considerados desenvolvidos e os habitantes locais eram considerados bárbaros e necessitavam ser ajudados. Esse habitante visto como “outro”, como nos mostra Novaes (1999, p. 10), “com ideias constituídas previamente e lidando com os fatos, o europeu passou a carregar uma dupla imagem do Outro: a herança de todo o imaginário e a construção de um novo imaginário; viu o Outro, mas não foi capaz de pensar sua história”.

Tendo em vista que o preconceito racial é anterior aos colonizadores e que desde a Idade média já se considerava o negro e o continente africano negativos, o preconceito contra o considerado “diferente”, é oriundo de muito tempo. Entretanto, para os colonizadores, era normal essa inferiorização já que os povos conquistados só faziam parte da natureza, não tendo dessa forma nem presença, nem voz. A dominação passa a ser o meio de conseguir riquezas, subjugar e impor a sua cultura. Todorov (1983) faz menção a esse respeito:

Há traços de uma civilização que podem ser considerados superiores ou inferiores; mas isso não justifica sua imposição a outrem. E mais, impor sua própria vontade a outrem não implica não considerá-lo parte da mesma humanidade de que se faz parte, o que é precisamente um traço da civilização inferior (TODOROV, 1983, p. 177).

Os colonizadores trouxeram para os colonizados muitos costumes diferentes, fazendo com que eles perdessem sua identidade. Dessa maneira muitos esqueceram os ensinamentos de seu povo e aceitaram a identidade dos colonizadores.

Com a chegada dos missionários o projeto de colonização alcança seu objetivo não apenas na parte espiritual, mas também é preciso ser levado em consideração a exploração sofrida pelo povo nigeriano, quando da instalação de entrepostos, o que irá substituir a produção de inhame. Até então, os nativos o cultivavam para uso pessoal.



Com a presença do novo governo ele passa a ser comercial. Podemos ver referência a esse item no trecho em que Okonkwo ao voltar de seu exílio:

O clã sofrera tão profundas mudanças durante seu exílio, que estava irreconhecível. O povo só tinha olhos e ouvidos para a nova religião, o novo governo e os novos entrepostos (...). Lamentava a situação em que encontrara o clã, dividindo-se e desintegrando-se, e lamentava mais os guerreiros de Umuófia, que haviam se tornado inexplicavelmente fracos como mulheres (ACHEBE, 2009, p. 205).

Esse projeto de tomada de poder também se manifesta pelo questionamento da religião dos ibos. Cada crença colocada em dúvida acresce para a conversão, como no caso de Nwoye, filho de Okonkwo, ao questionar crenças e costumes de seu povo

Não foi a estranha lógica da Trindade que o cativou, pois não tinha entendido nada daquilo. Foi a poesia da nova religião, algo que se sentia na medula. O hino que falava nos irmãos que viviam no escuro, com medo, parecia responder a uma vaga e persistente pergunta que obcecava sem cessar sua jovem alma: a indagação sobre os gêmeos chorando no mato e sobre a morte de Ikemefuna. Sentira-se aliviado por dentro à medida que o hino jorrava sobre sua alma ressequida (ACHEBE, 2009, p. 167-168).

Ao longo da história da literatura os mitos são trazidos até nós matizados através de metáforas, Dessa forma temos na descrição de Okonkwo o mito de um herói invencível:

Era um homem alto, grandalhão, a quem as sobrancelhas espessas e o nariz largo davam um ar extremamente severo. Sua respiração era forte, pesada [...] Ao caminhar seus calcanhares quase não se apoiavam no solo- parecia andar sobre molas, como se estivesse prestes a saltar sobre alguém. E na verdade, com frequência ele investia sobre as pessoas (ACHEBE, 2009, p. 24).

A partir dessa descrição pode-se chegar a reflexão sobre o poema de Yeats. O falcão que se lança sobre suas presas, até o final do romance, como veremos a seguir, pode ser entendido como o personagem Okonkwo:

Levantou-se num salto assim que os viu [...] imediatamente desembainhou o facão. O guarda agachou-se para evitar o golpe. Foi inútil. O facão de Okonkwo abateu-se sobre ele duas vezes, e a cabeça do guarda rolou pelo chão ao lado do corpo (ACHEBE, 2009, p. 226).

Chinua Achebe foi bastante criticado por não escrever seus romances e ensaios na língua ibo. Porém, ele enfatiza o poder se comunicar na língua inglesa, já que sua língua não alcançaria os leitores. Para o autor:

[...] a língua inglesa não se encontra na periferia dos assuntos da Nigéria; encontra-se totalmente no centro deles. É só em inglês que posso falar com meus compatriotas nigerianos, rompendo duzentas fronteiras linguísticas (ACHEBE, 2009, p.104).

O filósofo anglo-ganês Antony Appiah em sua obra *A casa de meu pai*, faz a mesma argumentação sobre essa consciência dos escritores africanos:

É que a relação dos escritores africanos com o passado africano é uma trama de ambiguidades delicadas. Se eles aprenderam a não desprezar nem tentar ignorá-lo e há muitas testemunhas da dificuldade dessa descolonização da mente - ainda estão por aprender a assimilá-lo e transcendê-lo. Eles cresceram em famílias para quem o passado, quando não está presente, ao menos não se encontra muito abaixo da superfície. Esse passado e os mitos do passado de seu povo não são coisas que eles possam ignorar (APPIAH, 1997, p. 115).

Esse questionamento se faz presente no trecho em que o narrador de Achebe usa de ironia para apresentar a visão do colonizador europeu quando o comissário, após a morte de Okonkwo, pensa no livro que irá escrever:

Enquanto percorria o caminho de volta ao tribunal, ia pensando em seu livro. Cada dia que passava trazia - lhe um novo material. A história desse homem que matara um guarda e depois se enforcar daria um trecho bem interessante. (...) O comissário, depois de muito pensar, já havia escolhido o título do livro: *A pacificação das tribos primitivas do Baixo Níger* (ACHEBE, 2009, p. 231).

## **Conclusão**

Partindo da proposta inicial desse artigo, pode-se perceber que na narrativa ficcional, com traços históricos, Achebe estabelece um pacto com o seu leitor nas descrições de sua narrativa, na qual além de testemunhos sobre o povo ibo ele nos traz inquietações através de sua ótica sobre o colonizador e o colonizado. Dessa forma entendemos sua literatura como tentativa de resistência, pois aos africanos não foi negado somente a escrita, bem como a liberdade e a dignidade. Por esse motivo o protagonista Okowkwo se mata:

Obierika, que estivera a olhar fixamente para o corpo enforcado do amigo, virou-se de repente para o comissário e disse-lhe, com ferocidade na voz: - Aquele que ali está foi um dos maiores homens de Umuófia. O senhor levou-o a cometer o suicídio, e agora ele será enterrado como um cão (ACHEBE, 2009, p. 230).

Ao entendermos a literatura como parte de uma sociedade, podemos dizer que uma comunidade ameaçada em seus ideais tenta entender as razões de sua existência e parte em busca do sentido de sua vida. Dessa forma, o romance de Achebe pode ser entendido como a voz de um povo do qual não foi dado o direito de voz, a própria

escrita na língua do colonizador representa a voz do colonizado nessa cultura. Ao reconstruir fatos da tradição oral do povo Ibo, o autor reafirma a identidade desse povo:

O oráculo era chamado de Agbala, e as pessoas vinham de longe e de perto consultá-lo. Vinham quando o infortúnio lhes batia à porta, ou quando tinham uma disputa com os vizinhos. Vinham para descobrir o que o futuro lhes reservava ou para consultar os espíritos dos antepassados (ACHEBE, 2009, p, 36).

Esse passado do povo africano narrado ficcionalmente corrobora a história pela experiência vivida. Conforme o ponto de vista de Homi Bhabha:

O discurso racista estereotípico, em seu momento colonial, inscreve uma forma de governabilidade que se baseia em uma cisão produtiva em sua constituição do saber e exercício do poder. Algumas de suas práticas reconhecem a diferença de raça, cultura e história como sendo elaboradas por saberes estereotípicos, teorias raciais, experiência colonial administrativa e, sobre essa base, institucionaliza uma série de ideologias políticas e culturais que são preconceituosas, discriminatórias, vestigiais, arcaicas, “míticas” e, o que é crucial, reconhecidas como tal. [...] aquelas ideologias moralistas e normativas de aperfeiçoamento reconhecidas como Missão Civilizatória ou o ônus do Homem Branco (BHABHA, 2005, p. 127).

De tal forma, o vivido torna-se história quando é narrado e assim recupera e revela a identidade de um povo. O romance *O mundo se despedaça*, embora não seja uma obra canônica, é importante para que compreendamos os recursos usados para a sua construção ficcional. Não se deve analisá-la somente pelo viés da reconstrução de um período de domínio dos europeus, ou de um testemunho histórico, mas de um período que se estendeu até depois da independência da Nigéria. Devemos nos ater ao olhar de um escritor que nos conduz para os meandros de uma sociedade da qual é oriundo. O personagem Okonkwo, ao se matar, reafirma o medo que sempre sentiu em

sua vida: “mas toda sua vida era dominada pelo medo, o medo do fracasso e da fraqueza (ACHEBE, 2009, p. 33) . *O mundo se despedaça* representa toda a tragédia de um povo que se viu esmagado pelas garras de um colonizador impiedoso, garras de falcão que se abateram sobre o povo ibo.

### Referências bibliográficas

ACHEBE, Chinua. *O mundo se despedaça*. Trad. Vera Queiroz da Costa e Silva. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. *A educação de uma criança sobre o protetorado britânico: ensaios*. Trad. Isa Mara Lando. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

APPIAH, Kwame Antony. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Trad. Vera Ribeiro; Rev. Fernando Rosa Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BHABHA, Homi. K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana S. Reis, Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BONNICI, Thomas. *Conceitos – chave da teoria pós – colonial*. Maringá: UEM, 2005.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura: In: *Vários Escritos*. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2011.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

JAMESON, Fredric. *O romance histórico ainda é possível?* Novos estudos, n. 77, p. 185-203. São Paulo: CEBRAP, 2007.

NOVAES, Adauto. *A outra margem do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo. Martins Fontes, 1983.

WEINHARDT, Marilene. Considerações sobre o romance histórico. Curitiba: *Revista de Letras*, n. 43, p. 49-59.

YEATS, William Butler. *O segundo advento*.

Disponível em <[www.http://mongevoador.wordpress.com/tag/falcao](http://mongevoador.wordpress.com/tag/falcao)>. Acesso em 11/10/2014.

## O AMBIENTE DO CIBERESPAÇO: NOVAS LEITURAS, NOVOS LEITORES

### THE CYBERSPACE ENVIRONMENT: NEW READINGS, NEW READERS

Caticiane Belusso Serafini (UPF)<sup>102</sup>

Tania Mariza Kuchenbecker Rösing (UPF)<sup>103</sup>

**RESUMO:** O presente texto resulta de uma pesquisa bibliográfica, cujo objetivo é analisar a contribuição das tecnologias digitais para a educação sob a perspectiva de uma prática leitora multimídia proposta para alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental através do gênero poema, baseado na obra *Dezenove poemas desengonçados* de Ricardo Azevedo (2012). A temática – leitura, literatura e tecnologia – se justifica pelo fato de que, neste novo contexto, muito mais importante do que saber reconhecer os diferentes gêneros textuais, é saber utilizar as ferramentas digitais disponíveis na rede para interagir com textos das mais diferentes formas e, a partir disso, produzir conhecimentos. Nesse sentido, traz os subsídios teóricos da cibercultura de Lévy (1999), além de Santaella (2004, 2013), que apresenta o ciberespaço como um novo espaço de comunicação virtual, relacionando-o aos diferentes tipos de leitores existentes - o contemplativo, o movente, o imersivo e, mais recentemente, o ubíquo –, buscando definir as habilidades cognitivas necessárias ao leitor durante a leitura e a escrita nos mais diferentes suportes e ambientes. Focaliza, ainda, a contribuição de Coll e Monereo (2010), que defendem a educação e a aprendizagem do século XXI perpassando por novas ferramentas e novos cenários educacionais, em que a incorporação das tecnologias da informação e da comunicação no ciberespaço precisa ser pensada para além dos limites da sala de aula convencional.

**Palavras-chave:** Leitura; Literatura; Tecnologia; Ciberespaço; Prática leitora.

**ABSTRACT:** The present text is a result of a bibliographical research, whose aim is analyzing the contribution of digital technologies for education under the perspective of a multimedia reading practice proposed for the students of 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> years of elementary school through poetry, based on the book *Dezenove poemas desengonçados* of Ricardo Azevedo (2012). The theme – Reading, Literature and Technology – is justified by the fact that, in this new context, it is much more important to make use of the new web tools than recognizing different kinds of text genres, once the former is crucial to interact with different texts and produce knowledge. In this sense, it brings the theoretical contribution of the cyberculture of Lévy (1999) as well as through Santaella (2004, 2013) presents the cyberspace as a new space of virtual communication, relating it the several kinds of existing readers – the contemplative, the moving one, the immersive one and, most recently, the ubiquitous – and trying to define what are the cognitive abilities necessary to the reader during the reading and writing process in different medias and environments. Finally, Coll and Monereo (2010) show that the education and the learning process in the XXI century rush on new tools and new educational sceneries in which the incorporation of technologies of information and communication in the cyberspace needs to be thought beyond the limits of an ordinary classroom.

---

<sup>102</sup> Mestranda em Letras da UPF, licenciada em Pedagogia pela ULBRA e bolsista FAPERGS. E-mail: caticianebelusso@gmail.com.

<sup>103</sup> Doutora em letras pela PUC/RS, professora do Programa de Pós-graduação em Letras da UPF e pesquisadora produtividade CNPq. E-mail: tmkrosing@gmail.com.

**Key Words:** Reading; Literature; Technology; Cyberspace; Reading Practice.

## **Introdução**

O presente artigo pretende abordar relação entre leitura e tecnologia em um novo contexto de aprendizagem e interação, marcado por uma comunicação multimídia e por ferramentas portáteis a partir dos diferentes suportes. Tem como objetivo analisar a contribuição das tecnologias digitais para a educação sob a perspectiva de uma prática leitora multimídia proposta para alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental por meio do gênero poema, baseado na obra *Dezenove poemas desengonçados* de Ricardo Azevedo (2012).

Na primeira seção, busca-se conceituar os diversos tipos de leitores – contemplativo, movente, imersivo e ubíquo – propostos por Santaella (2004, 2013), para perceber a importância destes na construção do leitor atual, considerado um sujeito em potencial e cujo perfil cognitivo se redefine pela hipermobilidade. Nesse sentido, surge a necessidade de buscar estratégias capazes de integrar estes tipos de leitores dentro de um espaço que se caracteriza como interativo, comunicacional e virtual, o ciberespaço. Paralelamente, o surgimento de cultura própria do universo digital é denominada de cibercultura, conceituada por Lévy (1999) como a qual se constitui como o conjunto de valores, atitudes e práticas que se forma e se desenvolve em correlação ao ciberespaço e oferece novas relações entre os sujeitos e a comunicação e produção do conhecimento.

A segunda seção traz importantes considerações de Coll e Monereo (2010) acerca da educação e da aprendizagem no século XXI, as quais indicam que, principalmente com a ascensão da Internet, novas formas de ler, escrever e interagir com as práticas leitoras vem se consolidando em um cenário em constantes transformações. Consequentemente, é possível acreditar que as tecnologias da informação e da comunicação constituem-se como paradigma importante na efetivação de práticas sociais e educacionais inovadoras, bem como no desenvolvimento de diferentes ferramentas capazes de garantir maior eficiência e facilitar o processo de ensino e de aprendizagem nas escolas.



A partir disso, na terceira seção, apresenta-se a prática leitora multimídia proposta para alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental através do gênero poema, baseado na obra *Dezenove poemas desengonçados* de Ricardo Azevedo (2012) e, que tem por objetivo, incentivar a leitura, a escrita e a interpretação de textos poéticos disponibilizados a partir de suportes impressos e digitais, despertando a percepção para os recursos audiovisuais. Na sequência, faz-se uma breve análise dos tipos de leitores integrados.

Como última questão, o artigo faz algumas considerações, que podem ser analisadas como sendo o início da efetivação de novas práticas leitoras multimediais a partir de uma diversidade maior de materiais de leitura através de recursos impressos e digitais e que fazem com que o leitor em formação possa ampliar suas concepções de leitura, criando novas formas de ler e interagir com o mundo e com as pessoas que estão ao seu redor. Da mesma forma, devem-se pensar mecanismos que possam facilitar ao professor a incorporação destas ferramentas tecnológicas nas atividades planejadas e desenvolvidas por ele em sala de aula.

### **A leitura e os diferentes tipos de leitor no ciberespaço**

Pelo espaço-tempo viaja a palavra  
deletando os vácuos do esquecimento  
das placas de barro de antigos sumérios  
chega ao livro impresso salta pra internet  
mas cadê você que não me tecla mais  
a rede emudeceu sem tuas palavras  
mas cadê você, refaça a conexão  
crie outros nós entre nós

(*Sagração da palavra*, Paulo Becker e Humberto  
Gessinger, 2013)

A leitura constitui-se como um processo de compreensão do mundo, ultrapassando o simples ato de decodificar letras e palavras. Durante a leitura, cada indivíduo aciona estruturas muito subjetivas, fazendo com que, por meio de suas experiências como leitores, sejam capazes de (re)significar o seu discurso e ampliar a

sua capacidade simbólica e de interação verbal, sonora e visual diante da multiplicidade de textos apresentados nos mais diferentes suportes.

Nesse sentido, o conceito de leitura vem se ampliando ao longo da história como algo natural, agregando para si novos tipos de linguagens marcadas fortemente pela relação entre a palavra e a imagem, as quais transformam, significativamente, as possibilidades de leitura. Assim, diante da pluralidade de textos verbais e não-verbais disponíveis, é necessário o desenvolvimento de novas habilidades e estratégias de leitura, o que faz surgir, também, uma grande variedade de leitores, cada um com um perfil cognitivo próprio.

A partir das suas “habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas”, Santaella (2004, p. 19) denomina estes tipos de leitores como contemplativo, movente e imersivo e, posteriormente, adiciona também o “leitor ubíquo”. (SANTAELLA, 2013, p. 271). Através de seus estudos sobre os diferentes tipos de leitores, desenvolvidos por esta autora, é possível perceber que, no contexto atual, as práticas de leitura estão sendo marcadas cada vez mais por suportes tecnológicos, fazendo com que, tanto leitura quanto leitores passem a assumir papéis ainda mais complexos.

O primeiro tipo de leitor é o contemplativo, ou seja, o leitor do livro impresso, que possui como característica principal a leitura individual e silenciosa de grandes quantidades de textos em um espaço específico e separado das demais atividades, como as bibliotecas, por exemplo.

Em resumo, esse primeiro tipo de leitor é aquele que tem diante de si objetos e signos duráveis, imóveis, localizáveis, manuseáveis: livros, pinturas, gravuras, mapas, partituras. É o mundo do papel e do tecido na tela. O livro na estante, a imagem exposta, à altura das mãos e do olhar. [...] Um leitor que contempla e medita (SANTAELLA, 2004, p. 24).

O segundo tipo de leitor, assinalado por Santaella (2004, p. 30) como movente, é fruto da Revolução Industrial, da expansão tecnológica e do surgimento das grandes

idades e possui interesse pelas “formas, volumes, massas, 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”. É o leitor do mundo em movimento e dinâmico, das diferentes línguas e signos, capaz de lidar com estas novas formas de leitura em interação com o mundo ao seu redor.

O outro leitor a que Santaella (2004) faz referência é o leitor imersivo, o qual surge a partir das competências do leitor movente, somadas às situações vivenciadas a partir das diferentes linguagens. O leitor imersivo lê em formato digital diretamente na tela, através da multimídia, e percorre as informações sonoras, visuais e textuais, pela hipermídia, o que permite ampliar suas percepções e desenvolver novas estratégias cognitivas apoiadas nos suportes e linguagens multimídiais, assinalando formas mais subjetivas e dinâmicas de leitura, distintas dos anteriores. Isso porque o leitor imersivo situa-se em um “espaço informacional, perambula e se detém em telas e programas de leituras, num universo de signos emanescetes e eternamente disponíveis” (SANTAELLA, 2013, p. 271). Assim, por nascer na chamada era digital, no início do século XXI, onde o poder dos dígitos torna-se fundamental para tratar das informações na linguagem universal que surgem nos novos espaços virtuais, o leitor imersivo navega de modo interativo “entre nós e nexos pelos roteiros alineares do ciberespaço” que “envolve transformações sensórias, perceptivas e cognitivas que trazem consequências também para a formação de um novo tipo de sensibilidade corporal, física e mental.” (SANTAELLA, 2004, p. 34).

A partir das transformações da cultura digital e da evolução da internet, especialmente das redes sociais, surge um quarto tipo de leitor que Santaella (2013) denominou de leitor ubíquo, proveniente da união entre o leitor movente e o leitor imersivo, cujo perfil cognitivo possui prontidão ímpar, caracterizando-se pela hipermobilidade, onipresença e por uma comunicação multimodal, multimídia e portátil. De acordo com Santaella (2013, p. 278),

[...] é essa a ideia de estar sempre presente em qualquer tempo e lugar que interessa levar para a caracterização do leitor ubíquo, uma nova condição de leitura e de cognição que está fadada a trazer enormes desafios para a educação, desafios que estamos apenas começando a vislumbrar.

Contudo, ainda que o leitor ubíquo e o leitor imersivo estejam diretamente ligados às tecnologias e mídias digitais e possuam percepções de leitura distintas das do leitor contemplativo e do leitor movente, usuários remanescentes do impresso, é importante ressaltar o papel que estes possuem na trajetória histórica de construção do perfil do sujeito leitor. Tal afirmação se justifica pelo fato de que “o leitor do livro é o mesmo da imagem e este pode ser o leitor das formas híbridas de signos e processos de linguagem, incluindo nessas formas até mesmo o leitor da cidade e o espectador de cinema, TV e vídeo.” (SANTAELLA, 2004, p. 16).

Como resultado, há uma ligação intrínseca e de complementaridade entre os diferentes tipos de leitores, pois cada um deles colabora à sua maneira na formação de leitores munidos de capacidades cognitivas mais híbridas e complexas. Isso sugere a necessidade de integração entre os tipos de leitores através de um diálogo reflexivo e constante, capaz de nortear as ações de leitura no ambiente virtual e promover o diálogo entre as diferentes linguagens. Para tanto, Rösing e Mello (2011, p. 09), acreditam ser necessário ancorar-se em “subsídios teóricos” para que se tenha:

[um] entendimento profundo em linguagem compreensível das reflexões acerca das concepções atuais da leitura e de seus desdobramentos nos tipos de leitor. Estes sofrem alterações em função das necessidades, das inovações e da velocidade das mudanças praticadas em diferentes contextos.

Dessa forma, no instante em que as tecnologias da informação e da comunicação tornam-se as principais ferramentas na produção de informação e de conhecimento, o

grande desafio dos leitores volta-se para a articulação dos processos cognitivos com os fenômenos de comunicação, estes cada vez mais rápidos e de fácil acesso, capazes de instaurar a democratização virtual e agregar tanto o impresso quanto o digital. A cada dia, os sujeitos encontram-se mais seduzidos por este novo espaço virtual, onde emergem novas formas de relações sociais e de interação através de diferentes suportes e linguagens.

Tal contexto tecnológico e midiático permite o surgimento de uma cultura leitora mais abrangente, disponibilizada através de *links* na *web* em um espaço denominado ciberespaço<sup>104</sup>, caracterizado por Santaella (2004, p. 45) da seguinte forma:

No sentido mais amplo, se refere a um sistema de comunicação eletrônica global que reúne os humanos e os computadores em uma relação simbiótica que cresce exponencialmente graças à comunicação interativa. Trata-se, portanto, de um espaço informacional, no qual os dados são configurados de tal modo que o usuário pode acessar, movimentar e trocar informação com um incontável número de outros usuários.

O ciberespaço é “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura [material](#) da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga” (LÉVY, 1999, p. 17). Da mesma forma, Lévy (1999) faz referência a uma cultura peculiar ao universo digital, a que se denomina “cibercultura”, apontando-a como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Assim, tanto a cibercultura como o ciberespaço, oferecem novas relações de comunicação e produção do conhecimento, logo, os modos de ler se diversificam, os textos passam a agregar recursos audiovisuais e ampliar, significativamente, as opções do leitor e favorecer a sua escolha.

---

<sup>104</sup>Segundo Santaella (2013), o termo ciberespaço ou *cyberspace* foi utilizado pela primeira vez por Willian Gibson em seu romance *Neuromancer*, de 1984.

O ciberespaço torna-se, então, um ambiente colaborativo na disseminação de práticas sociais de leitura, onde os textos verbais e não-verbais circulam dispostos na tela e com interfaces eletrônicas, o que demanda aos leitores conhecimentos específicos para ler e interpretar as diferentes linguagens artístico-culturais e multimídiais, percepções mais apuradas para estabelecer as interconexões e competências tecnológicas para utilizar os vários suportes em que essas linguagens se apresentam.

A leitura no meio digital é capaz de modificar a percepção cognitiva do leitor, exigindo deste “disposições e competências que o habilitam para a recepção e resposta à densa floresta de signos em que o crescimento das mídias vem convertendo o mundo” (SANTAELLA, 2004, p. 47). Assim, pode-se afirmar que, tendo o ciberespaço como mediador, o sujeito-leitor passa a cultivar uma nova relação com o saber, na qual, segundo Lévy (1999, p. 156-167), as “funções cognitivas humanas” – memória, imaginação, percepção e raciocínio – se constituem como elementos fundamentais na construção de ambientes de “inteligência coletiva”, ou seja, numa situação de troca generalizada de saberes entre inúmeros indivíduos, cujos problemas e soluções passam a ser compartilhados entre si.

Lévy (1999, p. 167) previa o ciberespaço como um “novo suporte de informação e de comunicação emergem gêneros de conhecimento inusitados, critérios de avaliação inéditos para orientar o saber, novos atores na produção e tratamento dos conhecimentos”. Tal presságio se confirma atualmente, fazendo com que as instituições de ensino, bem como os seus profissionais, iniciem um importante diálogo acerca da utilização adequada e inteligente do potencial que o ciberespaço oferece enquanto ambiente educativo e colaborativo dentro do processo de ensino-aprendizagem.

### **Tecnologia e educação: relações possíveis no ciberespaço**

As tecnologias da informação e da comunicação estão cada dia mais, presentes no cotidiano das pessoas, tanto no âmbito profissional, como no âmbito educacional e no lazer. O crescente avanço tecnológico motiva novas relações pessoais, bem como

transforma o cenário mundial ao ampliar o acesso à informação ao conhecimento por meio de diferentes suportes.

Da mesma forma, a multiplicidade de textos, verbais e não-verbais, disponíveis na Internet tem contribuído significativamente para a formação de novos leitores em um contexto de comunicação multimídia no ciberespaço. Com a chegada do computador e da internet, as possibilidades de leitura se ampliaram para o meio digital, não mais se limitando aos materiais impressos, e instauraram uma relação virtual entre o leitor e a tela, fazendo com que a forma de se ler também precisasse ser reestruturada. Xavier (2013, p. 45) afirma que “de todas as possibilidades de atividade cognitivas, a leitura é a primeira e a mais frequente quando se acessa a grande rede; é a matriz para a ativação de várias outras ações”.

No ambiente do ciberespaço, a construção do conhecimento e as novas formas de leitura articulam-se a uma inovadora perspectiva educacional, onde se encontram a democratização do acesso à informação e o desenvolvimento de novos modos de ensino e de aprendizagem muito mais interativos. Nesse sentido, o ensino tradicionalmente conhecido se tornou arcaico diante da contemporaneidade advinda das tecnologias da informação e da comunicação, uma vez que surge a necessidade de se reconstruir os saberes e se reconfigurar o contexto educativo à luz de um espaço capaz de proporcionar a ampliação, a exteriorização e a modificação das funções cognitivas dos sujeitos.

Segundo Xavier (2013, p. 45), “o aumento da atividade intelectual nas ações realizadas na web parece não somente inegável como também inescapável a qualquer sujeito que dela faça uso”. Assim, a utilização contínua do ciberespaço implica à educação atual grandes mudanças e desafios que precisam ser considerados diante da velocidade das inovações tecnológicas e da divulgação das informações. Conforme Coll e Monereo (2010, p. 30) afirmam:

Os cenários educacionais, assim como quaisquer outros cenários, são construídos por um conjunto de variáveis que os definem: certos atores particulares com papéis e formas de interação estabelecidos, conteúdos concretos e determinadas modalidades de organização do

tempo, do espaço e dos recursos específicos. A entrada em cena das TIC modifica em grande medida cada uma dessas variáveis e leva os processos educacionais para além das paredes da escola.

Tal afirmação se justifica pelo fato de que o uso das tecnologias da informação e da comunicação possibilitam aos indivíduos aprender em qualquer espaço, seja na escola, em casa, no trabalho ou durante o lazer. Esta ubiquidade ilimitada das TIC causou um grande impacto no contexto educacional, pois se antes a escola sempre foi considerada o lugar exclusivo para se ensinar e aprender, hoje já não o é mais, uma vez que o ambiente do ciberespaço favorece a construção do conhecimento e possibilita uma aprendizagem mais colaborativa e interativa por meio de rápidas trocas de informações, como nas redes sociais, bem como por meio do acesso facilitado a conteúdos em diferentes formatos, como o compartilhamento de arquivos em rede.

Nesse sentido, Coll, Mauri e Onrubia (2010, p. 66) ressaltam que a competência efetiva das tecnologias da comunicação e da informação está nos seus contextos de uso, as quais “acabam determinando seu maior ou menor impacto nas práticas educacionais e sua maior ou menor capacidade para transformar o ensino e melhorar a aprendizagem”. A partir disso, torna-se fundamental refletir sobre a inclusão e contribuição das TIC ao contexto educacional e, ao mesmo tempo, questionar em que situações e condições elas podem influenciar as práticas educacionais a que estão ligadas. Ou seja, como educadores e educandos estão, efetivamente, utilizando-se dos recursos tecnológicos e midiáticos no desenvolvimento de suas atividades de ensino e aprendizagem.

Porém, mesmo considerando a presença das tecnologias digitais nos espaços educacionais como um recurso potencial para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, assim como para o aumento do acesso à informação, o que se percebe é que a introdução destas tecnologias no espaço escolar ainda encontra inúmeras barreiras, tais como carências financeiras, falta de infraestrutura e suporte, falta de profissionais qualificados e resistência por parte dos gestores e/ou professores.

Coll, Mauri e Onrubia (2010, p. 75) ressaltam que há uma grande defasagem entre as expectativas e as realidades em relação às TIC, a qual não se restringe somente



à questão do acesso, mas no uso limitado dessas ferramentas por parte dos professores e alunos. Além disso, mencionam ainda, que

[...] a simples incorporação ou o uso em si das TIC não geram, inexoravelmente, processos de inovação e melhoria do ensino e aprendizagem. [...] Essa incorporação se traduz, em geral, em mais um esforço das posturas e práticas já existentes do que na mudança ou transformações destas.

Em relação a isso, Rösing e Mello (2011, p. 15) descrevem:

[...] Há um distanciamento de um número significativo de docentes das ferramentas eletrônicas disponíveis para a qualificação do ensino e para a ampliação do nível de satisfação dos alunos na aprendizagem formal. Justifica-se tal comportamento pelo fato de essas lideranças educacionais não estarem preparadas para manipular especialmente as ferramentas de domínio dos alunos. Assim, em vez de o corpo docente exercer a liderança no desenvolvimento do processo educacional, professores estão sendo arrastados pela ação rápida e inovadora do corpo discente, navegando por águas desconhecidas, sem acesso à complexidade das informações disponíveis na chamada nuvem.

O que se verifica em relação às TIC na educação, é realmente a grande resistência, principalmente, por parte dos educadores, que, mesmo fazendo uso pessoal desse instrumento, não o utilizam em suas práticas educativas de sala de aula devido à falta de competências leitoras em suportes digitais e à herança de uma escola onde se praticava a cultura impressa e sequencial. O resultado disso tudo é a desarticulação dos potenciais tecnológicos com as práticas pedagógicas e a continuação dos métodos tradicionais de ensino e aprendizagem deslocados da realidade.

Por outro lado, o potencial mediador das tecnologias da informação e da comunicação no processo de ensino e aprendizagem pode ser o diferencial capaz de ultrapassar tais restrições, especialmente no que se refere às relações entre professor/alunos/conteúdos de aprendizagem e às interações e comunicações entre

professor/aluno e aluno/aluno. Verifica-se em Coll, Mauri e Onrubia (2010, p. 76) que o potencial mediador das TIC somente se efetiva no instante em que essas ferramentas digitais são empregadas, nas práticas educacionais, por alunos e professores para “planejar, regular e orientar as atividades próprias e alheias, introduzindo modificações importantes nos processos intra e interpsicológicos envolvidos no ensino e na aprendizagem”.

De fato, o grande desafio hoje é a incorporação das tecnologias da informação e comunicação nas práticas pedagógicas de sala de aula, num movimento que envolve gestores, coordenadores, educadores e alunos, com o intuito de fazer com que os processos de ensino e de aprendizagem se tornem mais dinâmicos e bem-sucedidos.

### ***Dezenove poemas desengonçados e uma prática leitora multimídia***

O livro é um lugar de papel e dentro dele existe sempre uma paisagem. O leitor abre o livro, vai lendo, lendo e, quando vê já está mergulhado na paisagem.

(*Dezenove Poemas Desengonçados*, Ricardo Azevedo, 2012).

O escritor, ilustrador, compositor e pesquisador **Ricardo Azevedo** nasceu em 1949 na cidade de São Paulo. É autor de livros infantis e infanto-juvenis, dentre os quais se destacam *Um homem no sótão*, de 2001, *Trezentos parafusos a menos*, de 2013 e *O livro das palavras*, de 2007. Seus livros já receberam diversos prêmios e foram publicados em países como Alemanha, Portugal, México, França e Holanda (cf. AZEVEDO, 2014).

A obra *Dezenove poemas desengonçados* (AZEVEDO, 2012) foi lançada pela primeira vez em 1998, pela Editora Ática, e recebeu o prêmio Jabuti de 1999 na categoria Texto Infantil. No livro, o autor, ao brincar com palavras e imagens, estimula o público infantil à leitura utilizando-se de poemas, trovas e adivinhas, ao mesmo tempo

em que acena para reflexões sobre temas do cotidiano, tais como leitura, brincadeiras, sentimentos e problemáticas sociais.

A prática leitora multimídia desenvolvida a partir da obra *Dezenove poemas desengonçados*, de Ricardo Azevedo (2012), tem por objetivo principal incentivar a leitura, escrita e interpretação de textos poéticos disponibilizados a partir de suportes impressos e digitais, despertando a percepção para os recursos audiovisuais.

Para tanto a prática leitora apresenta a seguinte configuração:

a. Materiais e recursos:

Livros de poesias.

Computadores com acesso à internet.

Projektor multimídia.

Bolas de gude.

Máquinas fotográficas, celulares ou *tablets*.

b. Etapas:

c. Diálogo inicial sobre o gênero poema, bem como sobre os poemas que os alunos conhecem e em que suportes eles se apresentam.

d. Expor aos alunos o livro *Dezenove poemas desengonçados* de Ricardo Azevedo (2012), assim como a biografia deste autor.

e. Dar ênfase ao poema “Bola de gude” (AZEVEDO, 2012, p. 17) para a realização da prática leitora multimídia.

f. Entregar aos alunos este poema de forma impressa, solicitando a leitura silenciosa e, posteriormente, a leitura oral e a interpretação do texto lido, buscando observar as impressões que os alunos tiveram durante a atividade.

g. Acessar o *site* do autor Ricardo Azevedo e localizar o mesmo poema transformado em música, solicitar que os alunos ouçam e falem sobre as impressões que tiveram.

h. Mostrar no *site* do artista plástico Ivan Cruz, o quadro no qual ele retrata a brincadeira de bola de gude, bem como outras brincadeiras de sua infância, fazendo uma leitura das imagens, cores e movimentos expressados na obra.

- i. Convidar os alunos a jogar bola de gude e entregar a eles máquinas fotográficas, celulares ou *tablets* para que registrem a brincadeira através de fotos e, após, projetar as imagens e discutir o resultado do trabalho.
- j. Levar os alunos ao Laboratório de Informática para acessar o *site* do autor Ricardo Azevedo e localizar outros de seus poemas escritos e musicados e para conhecer o site [www.ciberpoesia.com.br](http://www.ciberpoesia.com.br), de Sérgio Capparelli e Ana Gruszynski (2014), e observar outras formas de apresentação deste gênero textual.

### **Análise da prática leitora multimídia *Dezenove poemas desengonçados***

As práticas leitoras são entendidas como o conjunto de atividades de leitura realizadas a partir de diferentes suportes e linguagens, tendo sempre um tema norteador, dirigidas à públicos que vão da Educação Infantil ao Ensino Superior, a exemplo do Centro de Referência de Literatura e Multimeios<sup>105</sup>, o Mundo da Leitura, da Universidade de Passo Fundo.

Neste novo contexto de tecnologias digitais, as práticas leitoras multimídiais apresentam-se como interessante alternativa para a formação de novos leitores e como um modelo de metodologia eficaz no trabalho com os diferentes gêneros textuais que já existem e com os que estão surgindo.

A aplicação da prática leitora multimídia desenvolvida a partir da obra *Dezenove poemas desengonçados*, de Ricardo Azevedo (2012), reúne tecnologias de suporte impresso e digital, permitindo a integração dos diferentes tipos de leitores propostos por Santaella (2013) – o leitor contemplativo, o leitor movente, o leitor imersivo e, o mais recentemente de todos, o leitor ubíquo –, e fornecendo os subsídios necessários para o estímulo de habilidades cognitivas distintas e imprescindíveis a cada tipo de leitor durante o ato de ler.

---

<sup>105</sup>O Centro de Referência de Literatura e Multimeios, Mundo da Leitura, da Universidade de Passo Fundo, foi inaugurado em 1997 como laboratório do curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras da referida Universidade, com o objetivo de promover atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas à formação do leitor, à difusão da literatura e ao universo em que se constituem as múltiplas linguagens, através do desenvolvimento de práticas leitoras multimídiais em diferentes suportes. Disponível em: <[http://mundodaleitura.upf.br/site2012/?page\\_id=30](http://mundodaleitura.upf.br/site2012/?page_id=30)>

O tema que norteia esta prática leitora multimídia é a poesia, selecionado pelo fato de ser um gênero textual de fácil compreensão e interpretação, no qual o leitor precisa estar atento a todos os seus significados e particularidades, buscando um olhar atento à forma como se deu a construção do texto pelo autor. A presença da poesia em formato digital dá a esta prática leitora um tom de contemporaneidade, fugindo do tradicional impresso e despertando a percepção dos leitores para os recursos audiovisuais.

Entre os textos poéticos, a poesia visual, além de fazer uso de muitas figuras de linguagem, é enriquecida por uma configuração visual que enfatiza a mensagem do autor. [...] A poesia visual utiliza símbolos não-verbais para enriquecer a linguagem verbal. A criatividade do autor ao reunir harmoniosamente as duas linguagens em uma disposição diferenciada, resulta numa obra lúdica e contemporânea, na qual a imagem reforça a essência do pensamento do poeta (RÖSING e MELLO, 2011, p. 19-20).

Além dos textos em suporte impresso e digital, foram recursos como computadores com acesso à internet, projetor multimídia, máquinas fotográficas, celulares e *tablets*. Essa diversidade de materiais de leitura é um ponto positivo porque desperta as singularidades dos leitores em formação.

### **Considerações finais**

A temática deste artigo situa-se na relação estabelecida entre leitura e literatura com as tecnologias da informação e da comunicação, pois, este novo contexto tecnológico e midiático proporciona o contato dos leitores com uma infinita diversidade de textos, sejam eles verbais ou não-verbais. Sendo assim, o leitor precisa dominar e utilizar adequadamente estas ferramentas digitais disponíveis na rede para interagir com estes materiais de leitura, assim como interagir com seus pares, das mais diferentes formas, produzindo e atualizando seus conhecimentos.

O presente estudo desenvolveu-se a partir de uma pesquisa bibliográfica com a finalidade de analisar a contribuição das tecnologias digitais para a educação sob a

perspectiva de uma prática leitora multimídia proposta para alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental através do gênero poema, baseado na obra *Dezenove poemas desengonçados* de Ricardo Azevedo (2012). Para tanto, buscou-se os subsídios teóricos de Lévy (1999) sobre cibercultura e de Santaella (2004, 2013) sobre ciberespaço e sua relação com os diferentes tipos de leitores que esta autora propõe, assim como se apresentou as contribuições de Coll e Monero (2010) no que se refere à educação e à aprendizagem do século XX por meio da mediação das tecnologias da informação e da comunicação no ciberespaço.

Na primeira seção, trouxe os diferentes tipos de leitores como constituintes do sujeito-leitor atual, a necessidade de integração destes tipos de leitores no ambiente do ciberespaço e teorizou acerca da cibercultura como o conjunto de valores, atitudes e práticas que se forma e se desenvolve associado ao crescimento do ciberespaço. Na segunda seção, abordou as relações possíveis entre as tecnologias da informação e da comunicação e a educação, enquanto que, a terceira seção, apresentou a prática leitora multimídia proposta de acordo com as teorias e elementos até então apresentados.

A partir do estudo realizado neste artigo, constatou-se que, no momento atual, as evidentes transformações tecnológicas têm proporcionado aos leitores o contato com uma diversidade ilimitada de gêneros textuais, verbais e não-verbais, e, conseqüentemente, maiores experiências leitoras através da utilização de uma comunicação multimídia e portátil. Tal verificação permite afirmar que existe também uma pluralidade de sujeitos-leitores em potencial, cada um referente a determinados períodos e contextos sociais, cuja preferência de leitura pode variar entre os materiais mais tradicionais, como por exemplo, o livro da biblioteca, as linguagens artísticas, a televisão, o cinema e o jornal, até aqueles disponíveis nos suportes digitais, como por exemplo a computação gráfica, a hipermídia, os celulares inteligentes e os *tablets*.

Dessa forma, compreende-se que, o ciberespaço é o ambiente mais propício para o convívio entre os diferentes tipos de leitores, pois se constitui como um espaço em que a informação e o conhecimento se propagam de modo interativo e instantâneo entre os sujeitos, impulsionando novas formas de ler e escrever. O surgimento da cibercultura, enquanto um conjunto de valores, atitudes e práticas, também tem

proporcionado aos sujeitos estabelecer novas relações com a comunicação e produção do conhecimento.

A mediação das tecnologias da informação e da comunicação torna-se um fator preponderante para a o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem mais interativos e efetivos no contexto educacional e social. Ao se considerar as mudanças significativas ressaltadas no contexto educacional com a presença das TIC, tanto professores quanto alunos têm em suas mãos, ferramentas capazes de impulsionar a prática pedagógica, favorecer o pensamento e a ação individual e coletiva e, igualmente, estimular a busca, o acesso, o processamento, a transmissão e o compartilhamento de informações e conhecimentos.

A análise da prática leitora multimídia desenvolvida a partir da obra *Dezenove poemas desengonçados*, de Ricardo Azevedo (2012), revelou que o leitor atual é um imigrante digital e o seu perfil cognitivo está se redefinindo pela sua capacidade de leitura em trânsito. Essa mesma análise permitiu observar que esta prática leitora é capaz de promover um movimento de integração entre os diferentes tipos de leitores, pois suas etapas demandam o domínio das tecnologias da informação e da comunicação, tanto nos suportes impressos quanto nos suportes digitais. Sendo assim, as práticas leitoras multimídiais em si, configuram-se como importantes recursos para a aplicação das TIC no contexto educacional por utilizarem-se de recursos audiovisuais que despertam a percepção dos leitores e, conseqüentemente, incentivam a leitura, a escrita e a interpretação de textos de vários gêneros.

Nesse momento de significativas mudanças, o que mais instiga é a busca por instrumentos que sirvam de subsídios para aliar a importância e necessidade das tecnologias digitais à educação e às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula pelos professores e alunos. A cultura digital presente no momento atual aponta para a necessidade de se trabalhar as potencialidades que as novas mídias digitais oferecem numa perspectiva voltada para a construção de novos conhecimentos e para o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem dentro e fora do ambiente escolar.

## Referências bibliográficas

- AZEVEDO, Ricardo. *Dezenove poemas desengonçados*. São Paulo: Ática, 2012.
- AZEVEDO, Ricardo. *Site oficial de Ricardo Azevedo*. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/cancoes/>>. Acesso em 10 ago. 2014.
- CIBERPOESIA. Disponível em: <[www.ciberpoesia.com.br](http://www.ciberpoesia.com.br)>. Acesso em 10 ago. 2014.
- COLL, César; MONEREO, Carles. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Trad. Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 15-46.
- \_\_\_\_\_; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. *A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso*. Trad. Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 66-93.
- CRUZ, Ivan. *Site oficial de Ivan Cruz*. Disponível em: <<http://www.brincadeirasdecrianca.com.br/>>. Acesso em 11 ago. 2014.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. 1. ed. São Paulo. Ed. 34, 1999.
- SANTAELLA, Lucia. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.
- RÖSING, Tania; MELLO, Elisângela de F. Fernandes de. *Roteiro de práticas leitoras para a escola II: poesia visual: do impresso ao digital. 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011.
- XAVIER, Antonio Carlos. Hiperleitura e interatividade na Web 2.0. In: RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). *Questões de literatura no hipertexto*. Passo Fundo: Editora UPF, 2013, p. 32-49.



# O EFEITO DE *PRIMING* SINTÁTICO E *LEXICAL BOOST* EM SENTENÇAS ATIVAS E PASSIVAS

Mariana Terra Teixeira- (PUCRS/CNPq)

## Introdução

Este trabalho procura contribuir para a compreensão da natureza da linguagem no cérebro humano através do estudo de uma parte do processamento linguístico, o processamento sintático. O estudo do processamento sintático da linguagem ainda constitui-se um desafio para a neurociência. Graças aos avanços tecnológicos, técnicas avançadas vêm sendo utilizadas para investigar como o cérebro armazena e processa informação, sendo capaz de construir uma sentença. A Imagem de Ressonância Magnética Funcional (fMRI) é uma técnica não invasiva que permite ao pesquisador estudar o funcionamento do cérebro humano ao realizar diferentes tarefas, linguísticas e não linguísticas. Ao lado dessa tecnologia de acesso mais direto ao funcionamento cerebral, estudos comportamentais de produção e compreensão de sentenças buscam investigar o processamento sintático da linguagem.

Neste artigo, na próxima seção, faremos um embasamento teórico sobre o processamento sintático das sentenças passivas e os efeitos de *priming sintático* e *lexical boost*. Na seção 3, propomos o design de nosso experimento baseando-nos em Segaert (2013). Por fim, na seção 4 chegamos às conclusões e considerações finais sobre a contribuição da neurociência para o entendimento do processamento sintático da linguagem.

## Linguística e Neurociência

Compreender o que está sendo dito não depende somente do significado das palavras, mas da relação estabelecida entre elas na frase. Tal habilidade de processar a linguagem tem despertado a curiosidade de vários pesquisadores nos últimos anos. Sendo assim, o processamento sintático começou a ser estudado recentemente pela neurociência cognitiva com o objetivo de entender como funcionam os diferentes

processos sintáticos no cérebro e quais as redes neurais responsáveis por eles (cf. FRIEDERICI, 2004).

A questão de se a gramática da linguagem, desenvolvida por teorias linguísticas (CHOMSKY 57; 65; 81), é psicologicamente real já recebeu diversas respostas da neurociência cognitiva ao longo dos anos. O embate entre linguistas e neurocientistas da linguagem reside na neutralidade da gramática (teórica) através dos sistemas de produção, compreensão e aquisição da linguagem. Isso resulta em modelos de processamento da linguagem que procuram descrever essas habilidades de produção, compreensão e aquisição dos seres humanos. A grande questão é se as propriedades dos modelos de processamento interagem com a gramática e explicam a faculdade humana da linguagem ou se esses princípios cognitivos não são exclusivos da linguagem no cérebro (FRAZIER, 1988). Enfim, os papéis dos modelos de processamento e dos modelos linguísticos teóricos se entrelaçam, muitas vezes, a arquitetura do processamento da linguagem é uma execução da gramática, outras vezes é um indício contra um ou outro modelo teórico.

De acordo com a teoria linguística chomskiana, modelo linguístico teórico, a linguagem é modular, desta maneira, sintaxe é um módulo da linguagem, assim como a linguagem é, para esta teoria, um módulo da mente. No entanto, os módulos da gramática comunicam-se, a sintaxe, na perspectiva gerativa, precisa das informações semânticas das palavras contidas no léxico para formar sentenças, já que no léxico estão as informações sobre categoria de palavra e estrutura de argumentos, imprescindíveis para a formação de frases. Ullman [et al.] (2001), com uma visão aplicada da gramática, sugere que as regras sintáticas estejam ligadas à memória procedural, localizada no córtex frontal e no gânglio basal, e o léxico no circuito temporal. Podemos pensar, assim, na modularidade da mente, com interação entre os módulos, por exemplo, sintaxe e memória. Experimentos psicolinguísticos que corroboram essa informação de Ullman são baseados no teste de processamento da flexão de verbos regulares (que representa a gramática, as regras sintáticas) e da flexão de verbos irregulares (que são irregularidades armazenadas no léxico, representam, portanto, o léxico<sup>106</sup>). No entanto,

---

<sup>106</sup> Em português, seria, por exemplo, a distinção entre *comi*, verbo com flexão regular de primeira pessoa do pretérito perfeito *-i*, e *fiz*, verbo *ser* irregular no pretérito perfeito.

a neurociência cognitiva atual aponta cada vez mais para um cenário de não modularização das tarefas cognitivas no cérebro e, sim, para a ativação de redes de regiões cerebrais conectadas na execução de tarefas de linguagem, memória, atenção, entre outras. Desse modo, uma mesma região cerebral pode desempenhar mais de uma tarefa, dependendo a quais outras regiões ela está relacionada e conectada.

## O processamento sintático da linguagem

No que diz respeito ao processamento sintático da linguagem, estudos experimentais apontam dois estágios diferentes de processamento: um processo inicial, de construção on-line da estrutura sintática; e um processo posterior, de checagem e reanálise, isto é, uma memória sintática para frases com lacunas ou com dependências sintáticas. Friederici (2004) constatou que o giro temporal superior esquerdo (STG), junto com o opérculo frontal, são responsáveis pelo processamento sintático on-line e que a parte anterior do giro frontal inferior (IFG) é responsável pela memória sintática de frases com grandes dependências e/ou lacunas<sup>107</sup>.

Grodzinsky e Friederici (2006) apresentam uma revisão dos estudos com imagem de Ressonância Magnética Funcional (fMRI) e suas contribuições para o entendimento do processamento sintático da linguagem. Desse modo, segundo os autores, há duas abordagens para o estudo do processamento sintático em neurociência. A primeira abordagem, o Mapa Formal Sintático, estudada por Grodzinsky, busca a localização cerebral do conhecimento sintático humano e acredita que há uma relação entre os subcomponentes da teoria sintática e as suas localizações no cérebro. A hipótese que sustenta esta abordagem é justamente a de Chomsky, que define operações (regras gramaticais) que dão estrutura para as sentenças. A segunda abordagem, o Mapa do Processamento da Linguagem, estudada por Friederici, investiga os processos on-line envolvidos na análise da linguagem. A hipótese do Mapa de Processamento da Linguagem é a de que os mecanismos cerebrais lidam com diferentes fontes de

---

<sup>107</sup>Exemplos em português para estes dois processos sintáticos seriam: para o primeiro, uma frase na ordem direta, em que a memória sintática não precisa ser acessada, como *João ama Maria*; para o segundo, uma sentença com uma frase encaixada, em que a memória sintática é necessária para, por exemplo, ligar o sujeito ao objeto, como *A menina que o João gosta mais do que gosta da sua mãe é a Maria*.

conhecimento durante a análise on-line da sentença, fontes essas separadas em unidades neuronais. Segundo os autores, as duas abordagens são complementares e sugerem que subcomponentes do sistema de processamento da linguagem são distinguíveis e localizáveis no cérebro humano. No último experimento de nossa pesquisa, no qual contamos com o uso de imagem de Ressonância Magnética Funcional, tentaremos identificar as áreas cerebrais do processamento sintático, tendo como hipótese as áreas amplamente indicadas pela literatura: o giro temporal superior esquerdo (STG), o opérculo frontal, giro frontal inferior (IFG) e o giro temporal medial (MTG).

Segundo Friederici (2004), os aspectos mais pesquisados em processamento sintático são:

(i) **a violação do processamento sintático** – as violações sintáticas provocam ativação no opérculo frontal e ínsula, ambos no hemisfério esquerdo. Enquanto a identificação de erros sintáticos ativa a área de Broca. Friederici et al. (2003) conduziram um estudo empírico com 15 falantes do alemão sobre violação sintática e violação semântica, justamente para verificar a interdependência desses processos e a área ativada por ambos. Chega-se, com os resultados, à conclusão de que há similaridades e diferenças interessantes entre processamentos de violação sintática e semântica. As duas condições ativam porções da região temporal superior mais do que sentenças corretas. Os resultados corroboram estudos anteriores que postulam que ambos os processamentos, sintáticos e semânticos, ocorrem em uma rede temporal frontal, no entanto, cada processamento possui áreas específicas distintas (INDEFREY et al., 2001 e MORO et al., 2001).

(ii) **o processamento sintático de estruturas comparado com listas de palavras** – no processamento de sentenças há ativação da região anterior do giro temporal superior (STG), fato não observado para a tarefa de processamento de listas de palavras.

O processamento sintático de estruturas e listas de palavras é abarcado no estudo conduzido por Friederici, Meyer e Cramon (2000). A pesquisa teve como objetivo identificar as regiões cerebrais específicas no processamento de informações sintáticas e semânticas durante a compreensão de textos, para isso os participantes concordaram em realizar um exame de ressonância magnética funcional. Os estímulos variavam sistematicamente entre a ausência e a presença de informações estruturais (sentenças) e de palavras com conteúdo. Para tanto, a 18 participantes destes foram dados quatro

tipos distintos de estímulos auditivos. Sendo eles: (1) sentenças que eram sintática e semanticamente corretas; (2) textos sintaticamente corretos em que as palavras de conteúdo eram substituídas por pseudopalavras; (3) listas de palavras reais sem estrutura sintática, mas com informação semântica; (4) listas de pseudopalavras sem informações sintáticas e semânticas. Os resultados das imagens obtidas com Ressonância Magnética Funcional (fMRI) indicam que o padrão de ativação varia em função do tipo de estímulo apresentado aos participantes. Os pesquisadores constataram que o processamento sintático está relacionado com o aumento da ativação na região posterior do giro temporal superior esquerdo e na região anterior do giro temporal superior bilateral. Tal aumento na ativação foi observado nas condições que envolveram sentenças e textos se comparado às condições que somente listas de palavras foram apresentadas.

(iii) **a interação de complexidade sintática com memória** – comparação entre frases mais complexas e frases menos complexas. Através da apresentação de estruturas sintáticas mais complexas, pôde-se observar um aumento na ativação de regiões como a área de Broca e Wernicke (JUST et al., 1996). Segundo esses pesquisadores, o aumento de ativação nessas áreas está relacionado a complexidade da estrutura sintática, quanto mais complexa for, maior será o número de recursos cognitivos despendidos para realizar uma tarefa.

Além disso, estudos sugerem que as regiões superior e anterior do giro frontal inferior (BA44/45) são ativadas em processos de compreensão que envolvem estruturas não canônicas (na voz passiva), ou seja, a demanda de memória de trabalho é maior para estruturas não canônicas se comparadas com as canônicas (FIEBACH, SCHLEWESKY, BORNKESSEL & FRIEDERICI, 2004). Ainda, Roeder et al. (2002) concluíram que a complexidade sintática favorece o aumento de ativação no giro frontal inferior (IFG) e no giro temporal superior e médio.

### ***Priming sintático***

*Priming* é o processamento automático e pré-consciente de informações. É um fenômeno que ocorre quando o processamento de uma informação armazenada na memória é facilitado pela apresentação de um estímulo prévio - o prime (BLANK 2008). Durante a realização de tarefas de *priming*, estímulos (primes) em forma de

imagens, palavras, sons, sentenças ou objetos são utilizados para sensibilizar o sujeito a uma apresentação posterior de outro estímulo (alvo). A percepção do estímulo, nessas tarefas, é automática e ocorre de forma inconsciente. Vários tipos de experimentos podem ser realizados dentro dos estudos de *priming*, de acordo com os propósitos a serem investigados. Assim, podem-se criar experimentos nos quais prime e alvo são apresentados com ou sem semelhanças semânticas, grafêmicas, fonético-fonológicas, entre outras, por exemplo, os pares de palavra médico/hospital; hora/oca, dança/dançarino, nos quais a palavra apresentada primeiro seria o prime e a outra, apresentada posteriormente, seria o alvo. A evidência empírica do efeito de *priming* é obtida na execução de uma tarefa cuja a facilitação seja demonstrada, abrangendo o processamento da percepção pré-consciente e da memória implícita.

Os estudos de Segart [et al.] (2011, 2013) investigam, especificamente, o efeito de *priming sintático*. *Priming sintático* é a facilitação do processamento sintático quando uma estrutura sintática é repetida através de sentenças consecutivas (SEGAERT et al., 2013). Nos experimentos de Segart [et al.], a execução da tarefa de produção ou compreensão de sentenças é facilitada ao participante quando ele recebe um estímulo (prime) antes de executá-la. Quando o participante tem de produzir uma sentença na voz passiva, por exemplo, a tarefa de produzi-la é facilitada quando ele ouviu ou produziu anteriormente uma sentença nessa mesma voz, no caso, na voz passiva. O mesmo acontece se o prime for uma sentença na voz ativa e a produção posterior do participante uma sentença também ativa. A cada par de sentenças dadas ao participante, a primeira é o prime e a segunda é o alvo. Segundo Segart [et al.] (2011), durante a tarefa de produção de sentenças, o efeito de *priming* se manifesta em um aumento da tendência de o falante repetir, no enunciado alvo, a mesma estrutura sintática do prime; ou também na redução dos recursos recrutados para a produção da sentença alvo. Na tarefa de compreensão de sentenças, o efeito de *priming* é manifestado na redução de recursos exigidos para o processamento da sentença alvo.

Através das tarefas de compreensão e produção de sentenças, Segart et al. concluíram que as bases neurais do processamento sintático para compreensão e produção de fala são compartilhadas. A pesquisa apontou as mesmas regiões neurais mencionadas no estudo de Friederici (2004) para o processamento sintático: o giro frontal inferior (IFG) e o giro temporal medial (MTG). Enquanto o giro temporal medial

auxilia na recuperação de informações léxico-sintáticas da memória, o giro frontal inferior auxilia na unificação dessas informações.

Tomando como base os estudos de Segaert e seus colaboradores (2011, 2013), que investigaram o efeito de *priming* sintático em adultos holandeses, o presente estudo pretende verificar se os resultados encontrados em adultos serão também encontrados em crianças. Além de verificar o efeito de *priming* sintático em português brasileiro.

### ***Lexical Boost***

*Lexical boost* é o efeito de impulsionar, aumentar, o uso de uma mesma estrutura através da repetição do verbo ou do nome entre o prime e o alvo. Quando não só utilizamos a mesma estrutura de sentenças, mas também o mesmo verbo, entre a frase prime e a frase alvo, temos o efeito de *lexical boost* que pode influenciar o efeito de *priming* sintático. Por exemplo, se a frase prime for “O rapaz foi ajudado pela mulher” e a frase alvo for “A menina foi ajudada pelo homem” não só a estrutura passiva está sendo repetida como também o núcleo, o verbo das sentenças.

Segundo Segaert (2013), preferências sintáticas por uma estrutura ou outra podem ser determinadas por verbos específicos. Segundo a autora, isto é um argumento a favor de uma arquitetura lexicalista da gramática (JACKENDOFF, 2002). Desta maneira, é importante no design de uma tarefa que objetiva investigar o efeito de *priming* sintático, verificar o possível efeito de *lexical boost*.

### **Sentenças passivas**

As sentenças passivas são construções complexas devido a suas características sintáticas, semânticas e pragmáticas, por isso, a complexidade de sua produção ou compreensão. Essas características linguísticas variam de língua para língua, dependendo da função da voz passiva em cada língua. De modo geral, pragmaticamente, as construções passivas se caracterizam pela alta topicalidade do paciente e a baixa topicalidade ou até mesmo supressão do agente. Semanticamente, elas são orações transitivas com agente, paciente e uma modalidade verbal específica. Sintaticamente, temos a promoção do não-agente à função de sujeito e o aspecto

estativo do verbo. De acordo com essas características, linguisticamente, admitir a afirmação de que sentenças ativas e passivas são modalidades diferentes de dizer a mesma coisa é um equívoco. Teorias gerativistas (CHOMSKY, 1981; BORER & WEXLER, 1987) e funcionalistas (GIVÓN, 1984; 1990) divergem em relação a maturação linguística necessária para a compreensão e produção de estruturas complexas. Se a voz passiva é uma estrutura complexa, deve haver uma relação entre o avanço da idade e/ou escolaridade das crianças e o uso de passivas.

Tendo em vista que nosso experimento pretende contribuir para o estudo da produção e compreensão das construções passivas por crianças e adultos, um embasamento linguístico-teórico funcionalista nos ajuda a pensar nessa questão. No paradigma funcional, o sistema linguístico deve ser estudado dentro do quadro das regras, princípios e estratégias que governam seu uso comunicativo natural. Ao contrário do paradigma gerativo formal, no qual o estudo da competência tem prioridade lógica e psicológica sobre o estudo do uso, do desempenho linguístico dos falantes. O suporte teórico funcionalista combinado ao suporte teórico da neurociência cognitiva parece-nos apropriado para embasar as hipóteses e os objetivos de nossos experimentos psicolinguísticos a serem desenvolvidos.

### **A estrutura da voz passiva**

Segundo as gramáticas tradicionais, voz passiva diz respeito ao modo como o verbo se relaciona com seus complementos, tanto em termos sintáticos quanto semânticos. Segundo a Moderna Gramática Brasileira de Luft, voz é a forma que toma o verbo para exprimir as relações de atividade e passividade entre sujeito e verbo. Tradicionalmente, considera-se a existência de três vozes:

1. ativa: o sujeito é o agente da ação expressa pelo verbo.
2. Ex.: O menino fotografou a menina.
3. passiva: o sujeito é o paciente da ação expressa pelo verbo.
  - i. Ex.: A menina foi fotografada pelo menino.
4. Reflexiva: o sujeito é, ao mesmo tempo, agente e paciente da ação verbal.
  - i. Ex.: O menino fotografou-se.



A voz passiva, segundo a gramática tradicional, expressa-se de dois modos:

a) Passiva analítica: apresenta a estrutura verbal:

verbo SER + PARTICÍPIO.

Ex.: A mulher foi ameaçada pelo marido.

b) Passiva sintética ou pronominal: a apresenta a estrutura verbal:

verbo de ação + pronome SE.

Ex.: Vendeu-se o terreno.

Nesta pesquisa, focaremos na produção e compreensão de sentenças ativas e de passivas analíticas, ou seja, aquelas que possuem a estrutura “verbo ser + particípio”. À estrutura da passiva dada pela gramática tradicional acrescentaremos aspectos semânticos e pragmáticos importantes para o estudo desse fenômeno devido a nossa abordagem teórica. Em uma abordagem funcionalista e psicolinguística, não se pode estudar uma estrutura sintática sem considerar sua relação com parâmetros naturais que moldam a língua e a gramática: cognição e comunicação, operações cerebrais e linguísticas, interação social, aquisição e evolução.

As dimensões semânticas mais salientes envolvidas na definição de voz, segundo Gabriel 2001, são:

- A. Agente: o agente é o responsável pela ação, pelo evento, é sua causa saliente. Seus traços são a vontade, o controle, a iniciação, a atividade. Ao agente é atribuída a responsabilidade e o controle da ação. Como iniciador voluntário da ação, o agente é frequentemente identificado com o elemento humano.
- B. Paciente: o paciente é o participante, consciente ou não, não voluntário, não controlador e não ativo. O paciente sofre a ação, a mudança de estado associada ao evento, exibe seu efeito saliente, registra o estado.
- C. Verbo: o verbo apresenta saliência perceptual e cognitiva e carrega modalidade de tempo e aspecto. Givón (1984) divide os verbos em três tipos:
  - 1. Estados: podem ser temporários ou permanentes, não envolvem mudança através do tempo. Ex.: João está doente.
  - 2. Eventos: mudanças através do tempo, de um estado inicial para um estado final. Givón inclui nesta categoria verbos de processo, como o exemplo: A lenha está secando.

3. Ações: eventos para os quais o agente responsável é identificado. Ex.: A esposa esfaqueia o marido.

Por último, consideraremos as funções pragmáticas da voz passiva. O fato de um mesmo evento, codificado por um verbo e por um mesmo agente e paciente, poder ser expressado de diferentes modos nas línguas traz a cada modo sua nuance pragmática. Na voz passiva, as funções pragmáticas são rebaixamento ou supressão do agente, topicalidade do paciente e estatização do verbo:

- A. Rebaixamento: em português, o rebaixamento da importância do sujeito/agente da ação é bem evidente, pois às vezes temos supressão completa dele. Ex.: O homem estuprou a menina, voz ativa; A menina foi estuprada, voz passiva com supressão do agente. Há várias razões para a supressão do agente nas estruturas passivas, todas relacionadas a não topicalidade informacional do agente na estrutura.
- B. Promoção ou atribuição tópica: é a designação de um não agente, em geral paciente, para ser o tópico principal da oração. Esta função pragmática é, obviamente, consequência da primeira. Muitas vezes, por funções discursivas, se topicaliza o paciente.
- C. Estatização: é a construção do evento como estado resultante de uma ação, com a ênfase no estado resultante do evento, em detrimento do próprio processo. No exemplo em A), podemos ver que a frase na voz ativa apresenta um agente iniciador do processo, já a frase na voz passiva apresenta ênfase no estado resultante da ação de estuprar, agora, a menina está estuprada e isso é o que importa ao leitor saber ao deparar-se com esta sentença. Segundo Givón (1990), o uso do verbo auxiliar SER carregando as marcas de tempo, modo e pessoa e o uso de um verbo principal no particípio, forma nominal, contribuem para o aspecto estativo das orações passivas. O autor afirma ainda que testes semânticos demonstram a natureza do estado resultante das construções passivas, já que verbos manipulativos, como pedidos e comandos, normalmente rejeitam a forma passiva.

Nessa pesquisa, buscamos compreender a produção de sentenças ativas e passivas do português brasileiro de crianças e adultos. Para isso, nossos estímulos suscitam a produção de sentenças ativas e sentenças passivas. Focaremos nas passivas analíticas com verbos de ação. Em nossos experimentos, todos os estímulos visuais propostos para a produção de passivas terão um agente responsável pela ação identificado na cor verde, que deve ser nomeado pelo participante. Fizemos essa escolha para simplificar a montagem do paradigma da tarefa e a explicação para os participantes do que eles devem fazer. Visto que em experimentos psicolinguísticos muitos artefatos podem estar envolvidos, muitas vezes uma tarefa simples e bem feita traz melhores resultados e possibilidade de análises.

### **Design da Tarefa**

Nosso experimento se enquadra nos estudos de complexidade sintática, pois procuramos melhor entender o processamento sintático da linguagem através do processamento de sentenças passivas. O experimento será baseado no estudo de Segart [et al.] (2013).

Essa pesquisadora realizou dois estudos nos quais os participantes teriam de compreender ou produzir frases na voz ativa e passiva, sendo a segunda condição (voz passiva) considerada de alta complexidade. Tarefas de produção e compreensão de sentenças foram realizadas com os participantes com o objetivo de verificar o efeito de *priming* sintático.

Será o primeiro estudo de *priming sintático* e *lexical boost* em português brasileiro e com crianças. Os participantes serão 30 crianças entre 10 e 12 anos de seis escolas públicas da rede estadual do Rio Grande do Sul vinculadas ao projeto ACERTA do Instituto do Cérebro da PUCRS. Só participarão da pesquisa as crianças que assinarem, assim como seus responsáveis, o termo de consentimento do projeto submetido ao Comitê de Ética da PUCRS.

Este primeiro experimento será de produção de sentenças. A tarefa consiste na produção sintática de frases na voz ativa ou na voz passiva. A tarefa será desenvolvida no programa E-Prime 2.0. Os estímulos serão disponibilizados no monitor do computador e os participantes utilizarão o microfone para responder aos estímulos. As

instruções para o desempenho da tarefa serão fornecidas aos participantes oralmente e também apresentadas no monitor antes do início do experimento. Logo após as instruções do funcionamento da tarefa, os participantes realizarão uma prática. O experimento inicia-se somente quando o participante acertar no mínimo 90% de todos os estímulos da prática (treino).

A tarefa consiste na apresentação de um verbo na cor verde e na forma infinitiva no centro do monitor por 1000ms. Na sequência, o participante vê a imagem de um casal representando a ação desse verbo e deve produzir uma frase utilizando o verbo para descrever a imagem. Na imagem, um dos atores está verde e outro vermelho. O participante deve formular a frase de modo que mencione o ator que estiver em verde primeiro na frase, podendo o ator em verde estar executando a ação (voz ativa) ou sofrendo a ação (voz passiva). Esses dois primeiros estímulos representam o *prime* e antecedem o verbo e imagem alvo que são apresentados na mesma sequência que o *prime*. O verbo e a imagem alvo aparecem na cor cinza para que o participante possa escolher livremente que estrutura sintática prefere utilizar para descrever a figura.

A tarefa possui as seguintes condições: 1) sem repetição de verbo entre o *prime* e alvo; 2) sem repetição de atores entre o *prime* e alvo, ou seja, se no *prime* tivermos a figura de adultos, no alvo teremos crianças; 3) 50% das imagens do *prime* suscitam frases na voz ativa e 50%, na voz passiva; 4) 50% apresentam o agente na direita e 50%, na esquerda. Sendo que nenhuma condição é repetida duas vezes seguidas e as condições são apresentadas de forma randomizadas. Ainda, durante a apresentação das imagens, 40% dos estímulos são verbos intransitivos, os quais servem como distratores. Nessa tarefa, o tempo de resposta será medido em milissegundos e a acurácia, em porcentagem. A tarefa tem duração de aproximadamente 30 minutos e o participante visualizará 182 figuras no total.

### **Considerações Finais**

Este estudo buscou contribuir para o entendimento do processamento sintático da linguagem. É difícil, quando se estuda o processamento linguístico, ter acesso a somente uma parte do processo. Deste modo, o efeito de *priming* sintático é muito

importante, pois, através dele, temos acesso ao processamento sintático. Por meio desse efeito, conseguimos investigar como o cérebro humano constrói sentenças. Com a produção dos participantes de sentenças passivas e ativas com o mesmo verbo entre a sentença prime e a sentença alvo, verifica-se o efeito de *lexical boost*. Desta forma, o estudo de ambos os efeitos na produção de passivas nos ajuda a pensar em uma arquitetura de gramática.

No estudo de SEGAERT [et al.] (2013) o efeito de *priming* sintático em sentenças ativas foi maior quando o verbo se repetia entre o prime e o alvo, ou seja, ocorreu o efeito de *lexical boost*. Desta maneira, percebemos que o processamento sintático tem acesso ao léxico, pois tem, em alguma medida, influência lexical. Este é um argumento para as gramáticas lexicalistas (JACKENDOFF, 2002). Nessas gramáticas, as regras gramaticais e os itens lexicais são tratados quase da mesma maneira. As gramáticas lexicalistas propõem que a informação sintática é recuperada do léxico mental, que é um repositório de informações associadas aos itens lexicais que contém, inclusive, as informações sintáticas das palavras.

Os estudos psicolinguísticos sobre a linguagem são muito importantes, pois nos ajudam a entender a linguagem humana através dos seus processos psicológicos. Através das propriedades emergentes de processos da linguagem podemos entender questões de aquisição, aprendizagem e, como no experimento deste artigo, processamento da linguagem. Este artigo e este experimento de *priming* sintático e *lexical boost* procurou contribuir para o entendimento de como o cérebro humano processa a linguagem.

### **.Referências bibliográficas**

BLANK, Cintia, A. *A transferência grafo-fônico-fonológica L2 (francês) – L3 (inglês): um estudo conexionista*. 2008. 148p. Pelotas, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pelotas – UCPel.

BORER, H. & WEXLER, K. Maturation of Syntax. In: T. Roeper & E. Williams, eds., *Parameter Setting and Language Acquisition*, 123-172. D. Reidel, Dordrecht, 1987.

BRANIGAN, H. P. ; PICKERING, M. J. & CLELAND, A. A. Syntactic coordination in dialogue. *Cognition*, v. 75B, p. 13–25, 2000.

CHOMSKY, Noam. **Sintact Structures**. The Hague: Mouton, 1957.

\_\_\_\_\_. *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press, Cambridge, 1965.

CLELAND, A. A. & PICKERING, M. J. The use of lexical and syntactic information in language production: Evidence from the priming of noun- phrase structure. *Journal of Memory and Language*, v. 49, p. 214–30, 2003.

FRAZIER, L. *Grammar and language processing*. In: *Linguistics: The Cambridge Survey*. Vol II: Linguistic theory: extensions and implications. Cambridge university press:1988.

FIEBACH, Christian. J., SCHLESEWSKY, Matthias; BORNKESSEL, Ina. D., von CRAMON, D. Yves, FRIEDERICI, Angela. D. Distinct neural correlates of legal and illegal word order variations in German: How can fMRI inform cognitive models of sentence processing? In *On-line Study of Sentence Comprehension - Eyetracking, ERPs and Beyond*, p. 357-370, 2004.

FRIEDERICI, Angela. D. *The Neural Basis of Syntactic Processes*. In: *The Cognitive Neurosciences III*, MIT. p. 789- 801, 2004.

FRIEDERICI, Angela. D.; MEYER, Martin.; von CRAMON, D. Yves. Auditory language comprehension: An event-related fMRI study on the processing of syntactic and lexical information. *Brain Language*, v. 74, n. 2, p. 289-300, dezembro, 2000.

FRIEDERICI, Angela D.; RÜSCHMEYER, Shirley A.; HAHNE, Anja; FIEBACH, Christian J. The Role of Left Inferior Frontal and Superior Temporal Cortex in Sentence Comprehension: Localizing Syntactic and Semantic Processes. *Cerebral Cortex*, v. 13, n.2, p. 170 – 177, 2003.

GABRIEL, Rosângela. O uso das construções passivas. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 1996.

\_\_\_\_\_. A aquisição das construções passivas em português e inglês: um estudo translinguístico. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PUCRS, 2001.

GIVÓN, T. *Syntax: a functional-typological introduction*, vol1.1. Philadelphia: John Benjamins, 1984.

\_\_\_\_\_. *Syntax: a functional-typological introduction*, vol.2. Philadelphia: John Benjamins, 1990.

GRODZINSKY, Yosef; FRIEDERICI, Angela. D. Neuroimaging of syntax and syntactic processing. *Current Opinion in Neurobiology*, v. 16, p. 240–246, 2006.

INDEFREY, Peter, HAGOORT, Peter, HERZOG, Hans, SEITZ, Rudiger, J., BROWN, Colin, L. Syntactic processing in left prefrontal cortex is independent of lexical meaning. *NeuroImage*, v. 14, n. 3, p. 546-555, 2001.

JACKENDOFF, R. *Foundtions os language: brain, meaning, grammar, evolution*. Oxford: Oxford University Press. 2002.

JUST, Marcel A.; CARPENTER, Patricia A.; KELLER, Timothy A.; EDDY, William F.; THULBORN, Keith R. Brain activation modulated by sentence comprehension. *Science*, v. 274, p. 114–116, 1996.

MORO, Andrea; TETTAMANTI, Marco; PERANI, Daniela; DONATI, Caterina; CAPPA, Stefano F; FAZIO, Ferruccio. Syntax and the brain: Disentangling grammar by selective anomalies. *NeuroImage*, v. 13, n. 1, p. 110-118, 2001.

ROEDER, Brigitte; STOCK, Oliver; NEVILLE, Helen; BIEN, Siegfried; ROESLER, Frank. Brain activation modulated by the comprehension of normal and pseudo-word sentences of different processing demands: A functional magnetic resonance imaging study. *NeuroImage*, v. 15, n. 4, 1003-1014, 2002.

SEGAERT, Katrien; MENENTI, Laura; WEBER, Kirsten; PETERSSON, Karl M.; HAGOORT, Peter. Shared syntax in language production and language comprehension — An fMRI study. *Cerebral Cortex*, v. 22, p. 1662-1670, 2011.

SEGAERT, Katrien; KEMPEN, Gerard; PETERSSON, Karl M.; HAGOORT, Peter. Syntactic priming and the lexical boost effect during sentence production and sentence comprehension: An fMRI study. *Brain & Language*, v. 124, n. 2, p. 174-183, 2013.

ULLMAN, Michael. The declarative/Procedural model of lexical and grammar. *Journal of Psycholinguistic Research*, v. 30, n. 1, p. 37-69, 2001.

# O IMPACTO DO BILINGUISMO E MULTILINGUISMO NAS FUNÇÕES EXECUTIVAS: UM ESTUDO COM FALANTES DE HUNSRÜCKISCH

Bernardo Kolling Limberger- PUCRS<sup>108</sup>

## Introdução

Estudos de cunho cognitivo sobre bilinguismo/multilinguismo demonstram, como explicam Bialystok et al. (2009), que o uso regular de duas ou mais línguas é uma experiência que tem consequências significativas para o desempenho cognitivo. Os bilíngues e multilíngues podem ter desempenho aprimorado com relação a monolíngues em tarefas que envolvem as funções executivas. As funções executivas são habilidades cognitivas envolvidas no planejamento, na iniciação, no seguimento e no monitoramento de comportamentos complexos.

No âmbito nacional, as pesquisas nessa área são incipientes. Os pesquisadores brasileiros, como, por exemplo, Billig (2009) e Kramer (2011), têm avaliado especialmente os bilíngues do sul do Brasil, falantes da variedade da língua alemã denominada Hunsrückisch (ALTENHOFEN, 1996). Os efeitos benéficos do bilinguismo encontrados nas pesquisas em outras partes do mundo não têm sido sempre encontrados nos participantes das pesquisas brasileiras. Quanto aos multilíngues, os estudos não são consensuais, há um número limitado de estudos que contemplam a investigação de multilíngues.

Nesse sentido, este trabalho visa abordar a influência do bilinguismo/multilinguismo na cognição de falantes da língua minoritária Hunsrückisch. Todos os participantes, divididos em três grupos de adultos jovens (monolíngues, bilíngues e multilíngues) fizeram a *Attentional Network Task* (ANT), desenvolvida por Fan et al. (2002). O objetivo deste trabalho, baseado em Limberger (2014), foi investigar o desempenho (acurácia e tempo de resposta) de bilíngues e multilíngues, em comparação com monolíngues na ANT. Verifica-se, desse modo, o impacto do bilinguismo e do multilinguismo nas funções executivas.

---

<sup>108</sup> Mestre (bolsa CAPES) e doutorando em Letras (Linguística) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.



## Fundamentação teórica

Diante da relação entre as funções executivas e o bilinguismo, um dos principais enfoques dos estudos atuais é investigar os efeitos do bilinguismo no desempenho dos participantes em tarefas de avaliação cognitiva. Na maioria dos estudos, houve vantagem de bilíngues (também adultos) comparativamente a monolíngues.

Os participantes da maioria dos estudos falam duas línguas, isto é, são considerados bilíngues. O bilinguismo é um fenômeno tão complexo e multifacetado, que “uma miríade de fatores fazem a experiência bilíngue profundamente heterogênea e potencialmente alteram as suas consequências” (BIALYSTOK et al., 2009, p. 90, tradução minha). O termo *bilinguismo* não se refere, então, a um fenômeno uniforme, mas a um conjunto de diferentes padrões de aquisição e uso das línguas.

Atualmente, a definição do indivíduo bilíngue não é consensual entre os pesquisadores. A perspectiva contemporânea vigente, liderada por Grosjean (2010), considera bilíngues “aqueles que usam duas ou mais línguas (ou dialetos) nas suas vidas cotidianas” (GROSJEAN, 2010, p. 22, tradução minha). O critério inclusivo de quem poderia ser considerado bilíngue se torna menos conservador, ou restritivo, quando se parte do princípio do *uso* das línguas. A ênfase é colocada, nessa definição, no uso regular das duas línguas e não necessariamente na pronúncia ou habilidade linguística.

Para fins de distinção entre os grupos, neste trabalho, considero *bilíngues* aqueles que falam somente duas línguas. Para se referir a falantes de uma terceira língua (L3) ou mais línguas, adoto o termo *multilíngues*. Conforme De Angelis (2007), uma terceira língua (L3) ou língua adicional é frequentemente referida como uma L3, independentemente se for a terceira, a quarta ou a sexta língua.

Considerando os participantes bilíngues e multilíngues, é importante deixar claro alguns conceitos que são considerados neste trabalho, sobretudo o construto cognitivo avaliado: as *funções executivas* (FE). A expressão é um termo guarda-chuva (CHAN et al., 2008) que se refere às habilidades cognitivas envolvidas no planejamento, na iniciação, no seguimento e no monitoramento de comportamentos complexos. Segundo Hughes (2005), o conceito se refere a um construto cognitivo complexo, isto é, um conjunto de processos que subjazem às respostas direcionadas a atingir o objetivo,

principalmente em situações novas ou complexas. Além disso, conforme Chan et al. (2008), as FE são essenciais em processos cognitivos e competências comportamentais, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, ordenamento de atividades, manutenção da atenção, inibição, utilização de *feedback* e flexibilidade cognitiva. Gazzaniga, Ivry e Mangun (2006) explicam que as FE nos permitem interagir no mundo de uma maneira objetiva.

No que tange aos estudos que avaliam os construtos supracitados em bilíngues e multilíngues, o estudo de Bialystok et al. (2004) teve bastante importância para a pesquisa na área. Esse estudo foi o primeiro que visou investigar se outros grupos etários de bilíngues, além das crianças teriam vantagem no processamento executivo. Os pesquisadores aplicaram a Tarefa Simon e compararam o desempenho de bilíngues indianos e de Hong Kong com monolíngues canadenses, encontrando, mesmo assim, vantagem bilíngue em todos os aspectos, isto é, no tempo de resposta (TR) e também no Efeito Simon. Os grupos não foram pareados de acordo com aspectos culturais. Contudo, o aprimoramento da metodologia já pode ser verificado no estudo 2 conduzido por Bialystok et al. (2004), no qual a tarefa Simon contou com mais instâncias em comparação ao estudo 1 (192, em comparação com 28). Os resultados também foram favoráveis aos bilíngues em todos os grupos de idade, da mesma forma como no estudo subsequente (BIALYSTOK et al., 2008).

No estudo 3 de Bialystok et al. (2004), houve a avaliação do desempenho dos grupos no decorrer da tarefa. Os bilíngues mantiveram o seu alto desempenho na tarefa, enquanto os monolíngues melhoraram gradualmente. Desse modo, as diferenças foram diminuindo com a prática, com a experiência. A tarefa foi composta por 10 blocos. Os bilíngues mantiveram as suas respostas mais rápidas nos blocos 1 a 7 e os monolíngues convergiram nos blocos 8 e 10. Nos blocos 9 e 10, não houve diferenças entre os grupos. A convergência da performance sugere que a vantagem bilíngue é mais aparente quando os processos controlados são requeridos e é menos saliente para o desempenho mais automatizado.

Estudos com a aplicação da ANT (FAN et al., 2002) também são pertinentes a este trabalho. O primeiro deles, conduzido por Costa, Hernández e Sebastián-Gallés (2008), avaliou o desempenho de bilíngues precoces falantes de catalão e espanhol em comparação com monolíngues. Os bilíngues tiveram tempos de resposta reduzidos em

todas as condições experimentais da tarefa. Os pesquisadores avaliaram também os custos de troca entre as instanciações da tarefa. Os bilíngues tiveram custos de troca reduzidos entre os diferentes tipos de instanciações. No estudo subsequente, Costa et al. (2009) utilizaram também a ANT para avaliar bilíngues jovens. Os pesquisadores aplicaram duas versões da tarefa, uma com baixo nível de monitoramento, e outra com alto nível de monitoramento. As diferenças entre os grupos desapareceram na versão da ANT com baixo nível de monitoramento. Foi identificado um efeito do bilinguismo no TR quando os itens congruentes e incongruentes foram bem distribuídos.

Segundo Hilchey e Klein (2011), os bilíngues podem ser mais hábeis em exercitar o controle para responder às características relevantes na tarefa. Como nos explicam Costa, Hernández e Sebastián-Galles, “diferenças na eficiência da rede executiva seriam mais evidentes sob condições de altas demandas de processamento” (2008, p. 67, tradução minha) ou quando os processos não são automatizados (BIALYSTOK et al., 2004).

Essa vantagem pode ser, segundo Kroll e Bialystok (2013), o resultado da experiência no mesmo domínio do treinamento, isto é, o uso efetivo de duas ou mais línguas e também de algo a isso relacionado. Segundo Costa et al. (2009), a vantagem bilíngue nos TRs globais pode revelar uma habilidade mais desenvolvida em lidar com tarefas que envolvem instanciações de diferentes tipos. Os bilíngues seriam mais eficientes em ir para trás e para frente entre estímulos que requerem lidar com resoluções de conflito e aqueles livres de conflito. De fato, conforme constatam Costa et al. (2009), os bilíngues parecem ser mais rápidos que os monolíngues em contextos experimentais que envolvem itens congruentes e incongruentes no mesmo bloco. Essa alternância envolve processos de monitoramento necessários para implementar os mecanismos de resolução de conflito, quando necessário.

Hilchey e Klein (2011), ao analisarem os estudos, constataram que a vantagem bilíngue/multilíngue residiria no uso de diferentes estratégias, e não na estrutura nas redes. Esse tipo de vantagem pode ser detectado precocemente e pode persistir durante a vida, isto é, estão em todas as faixas etárias. No entanto, após a análise de sete estudos com adultos, os autores encontraram a vantagem em somente quatro estudos nos quais os participantes tiveram vantagem nos TRs globais, uma vez que essa vantagem foi encontrada somente nos itens mais difíceis, também como Costa et al. (2009) já tinham

proposto. Como Kroll e Bialystok (2013) analisam, haveria vantagem bilíngue quando uma abordagem mais holística nas tarefas é utilizada, considerando todos os TRs. A vantagem ocorreria, então, no que Paap e Greenberg (2013) denominam *processamento executivo*, a habilidade de monitorar pistas para definir os objetivos, alternar a atenção às informações necessárias e inibir aquelas que são irrelevantes ou distratoras.

A vantagem ocorre, segundo Bialystok et al. (2009), porque os bilíngues fazem uso de um conjunto de procedimentos executivos para administrar a atenção às línguas, para evitar a interferência da língua irrelevante na tarefa e para monitorar simultaneamente duas línguas ativas. Dessa forma, eles necessitam desenvolver uma habilidade de inibir temporariamente o acesso à língua não relevante enquanto mantêm a atenção à língua em uso, o que fortalece a rede neural envolvida.

## Método

Aqui, apresento o método desta pesquisa, que contempla uma breve descrição dos participantes do estudo, dos instrumentos e dos procedimentos de coleta de dados e de análise estatística. Todos os detalhes deste estudo foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, que o aprovou em 27 de fevereiro de 2013, tendo recebido como certificado de apresentação para apreciação ética (CAAE) o número 12406313.3.0000.5336.

## Participantes<sup>109</sup>

Ao todo, a amostra consistiu em 59 participantes, divididos em três grupos: 19 monolíngues, 20 bilíngues e 20 multilíngues. A localidade onde os participantes foram inicialmente localizados foi São José do Hortêncio, no Rio Grande do Sul. O município se localiza a 70 quilômetros de Porto Alegre e possui 4.201 habitantes (IBGE, 2012).

Os grupos foram pareados com relação à idade, ao gênero, à escolaridade e à capacidade de memória de trabalho<sup>110</sup>, mensurada por meio de uma tarefa validada por

---

<sup>109</sup>Uma descrição mais detalhada dos participantes pode ser encontrada em Limberger (2014).

<sup>110</sup>A *memória de trabalho* (MT) é um sistema que exerce um papel ativo no desempenho em tarefas cognitivas, como na compreensão da linguagem e no raciocínio. Baddeley e Hitch (1974) postulam que a MT é um sistema que suporta nossa capacidade de trabalho mental e pensamento coerente. Conforme

Wood et al. (2001). Segundo Bialystok et al. (2009), vários fatores fazem a experiência bilíngue profundamente heterogênea e podem alterar as suas consequências. Dessa forma, as diferenças entre os grupos não estão associadas a diferenças nas características acima, especialmente na MT, que poderiam exercer influência nos resultados. A seguir, a tabela 1 mostra os dados da amostra<sup>111</sup>.

Tabela 1 – Dados demográficos e capacidade de memória de trabalho dos participantes

	<b>Monolíngues</b> <b>(n = 19)</b>	<b>Bilíngues</b> <b>(n = 20)</b>	<b>Multilíngues</b> <b>(n = 20)</b>
Idade (DP)	30 (6,1)	28 (5,9)	28,9 (6,3)
Faixa etária	19 – 42	19 – 41	19 – 42
Gênero – M/F	3/16	4/16	4/16
Média dos anos escolaridade (DP)	16,6 (2,5)	16,2 (2,7)	16,7 (1,9)
Média do alcance de memória de trabalho (DP)	30,9 (28,9)	29,6 (25,3)	33,1 (26,9)

Legenda: DP = desvio padrão; M = Masculino; F = Feminino.

No grupo monolíngue, os participantes são falantes de português e não são fluentes em outra língua, embora alguns tenham algum conhecimento de nível básico em língua estrangeira, principalmente em inglês. Esse grupo serviu como controle. No grupo bilíngue, os participantes são falantes de português e de Hunsrückisch e usam as duas línguas diariamente na comunidade. Todos aprenderam as duas línguas na infância e caracterizaram como sua língua dominante o português, com exceção de um participante.

Os participantes do grupo multilíngue são falantes de, no mínimo, três línguas: Hunsrückisch, português e alemão-padrão. Quase todos os falantes consideraram o português como sua língua dominante ( $n = 18$ ). Dois consideraram o alemão-padrão como sua língua dominante. A quantidade de línguas dos multilíngues variou de três a sete.

Quanto ao Hunsrückisch, para Altenhofen et al. (2007, p. 75), “o Hunsrückisch é entendido como ‘língua’ distinta do Hochdeutsch (alemão-padrão), embora se vincule a ele historicamente e por semelhança”, sendo considerado uma *língua* brasileira. No contexto brasileiro, o Hunsrückisch é uma língua minoritária, isto é, uma língua que não é a mais usada na mídia, no tribunal e nos órgãos públicos. Defendemos, portanto, que

Gazzaniga, Ivry e Mangun (2006), a palavra “de trabalho” enfatiza o papel funcional da MT como sistema que sustenta atividades cognitivas complexas.

<sup>111</sup> Uma ANOVA unifatorial não demonstrou diferenças significativas entre os grupos nos dados demográficos.

as três línguas são distintas, ainda que haja aspectos em comum entre elas. Contemplamos, dessa forma, participantes bilíngues e multilíngues neste estudo.

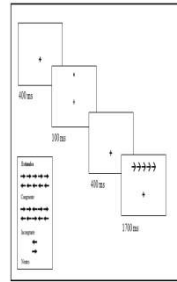
## **Instrumentos**

Primeiramente, os participantes foram solicitados a responder a um questionário, resultado de uma compilação dos questionários elaborados por Marian et al. (2007) e Preuss (2011). Solicitamos também que os participantes fizessem a tarefa de MT de alcance de computação escrita da Bateria de Avaliação da MT (WOOD et al., 2001).

Para explorar a influência do bilinguismo no desempenho na tarefa não linguística que envolve as FE, pedimos que os participantes fizessem a tarefa flanqueada denominada *Attentional Network Task* (Tarefas das redes de atenção). A tarefa foi desenvolvida por Fan et al. (2002). Conforme explicam Costa, Hernández e Sebastián-Gallés (2008), nessa tarefa os participantes veem na tela do computador uma seta central que aponta para a esquerda ou para a direita. A seta central é apresentada juntamente com duas setas flanqueadas que apontavam ora para a mesma direção (itens congruentes: → → → → →) ora para direções diferentes (itens incongruentes: ← ← → ← ←) que a seta-alvo. A seta central também pode ser apresentada em condições neutras (→). Essas setas podem ser precedidas por pistas de orientação ou de alerta (exemplo, figura 1). Na apresentação dos estímulos, os participantes apertam uma tecla do teclado do computador se eles visualizam a seta para a esquerda (número 2) e outra (número 9) se eles veem que a seta se dirige para a direita.

A apresentação dos estímulos ocorreu da seguinte forma: (1) um ponto de fixação (sinal de adição) apareceu no centro da tela branca por 400 milissegundos (ms); (2) uma pista foi apresentada juntamente com o ponto de fixação por 100 ms; (3) outro ponto de fixação surgiu por 400 ms; (4) a seta-alvo apareceu flanqueada até a resposta do participante ou até 1700 ms ora acima do ponto de fixação, ora abaixo; (5) as setas desapareceram depois da resposta e a próxima instanciação começou. A tarefa foi montada no *software e-prime 2.0*.

Figura 1: Representação dos estímulos apresentados na ANT



Fonte: Adaptação de Fan et al. (2002) e Costa, Hernández e Sebastián-Gallés (2008)

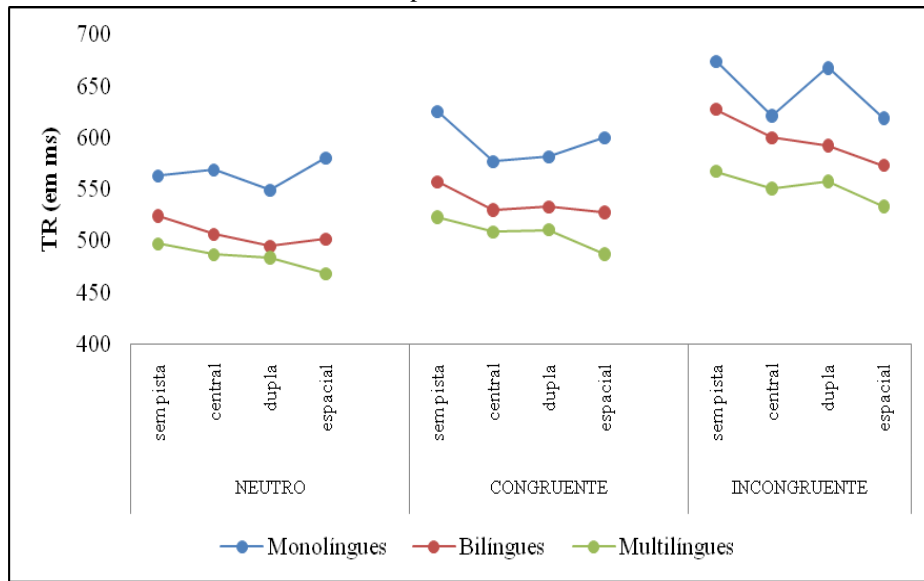
Antes do experimento, houve uma fase de treinamento de 12 instanciações (*trials*). A tarefa foi dividida em três blocos de 96 instanciações cada. Entre os blocos os participantes foram solicitados a descansar. Os dados coletados foram analisados estatisticamente com o auxílio do *software SPSS 18®*.

## Resultados

Na primeira análise dos resultados da ANT, em Limberger (2014), foram analisadas as variáveis dependentes *tempo de resposta* (TR) e *acurácia*. Os três grupos de participantes não diferiram significativamente com relação à acurácia nas doze condições experimentais da tarefa. Desse modo, eles conseguiram realizar a tarefa de modo igualmente preciso.

Quanto à variável TR, na primeira análise, a diferença entre os TRs dos multilíngues e dos monolíngues foi sempre significativa em todas as condições experimentais. Como podemos constatar no gráfico 1, as médias dos TRs dos bilíngues foram menores que as médias dos monolíngues, mas a diferença foi somente significativa em três condições (itens congruentes sem pista e com pista espacial e incongruentes com pista dupla). Os resultados do grupo bilíngue indicam, portanto, a tendência de que falar duas línguas também pode influenciar nos TRs nesse tipo de tarefa.

Gráfico 1: Tempos de resposta dos monolíngues, bilíngues e multilíngues nas doze condições do experimento



Fonte: Limberger (2014)

Para a segunda análise, pertinente a este trabalho, o conjunto dos TRs<sup>112</sup> de todos os participantes foi dividido em três blocos, de acordo com o tipo de pista e o tipo de seta. Desse modo, cada grupo possui médias de TRs nos três blocos para cada condição experimental.

Os multilíngues foram, em geral, significativamente mais rápidos que os monolíngues também em cada um dos blocos. Na tabela 2, há as médias dos TRs dos participantes em cada bloco. Na média dos TRs dos participantes no bloco 1, houve diferença significativa entre os grupos de multilíngues e monolíngues (ANOVA unifatorial  $F(9,057)$ ,  $p = 0,000$ ) e entre bilíngues e monolíngues ( $F(9,057)$ ,  $p = 0,042$ ). No bloco 2, houve diferenças significativas também entre os mesmos grupos, entre multilíngues e bilíngues ( $F(10,631)$ ,  $p = 0,000$ ) e entre bilíngues e monolíngues ( $p = 0,023$ ). No bloco 3, houve diferença significativa somente entre multilíngues e monolíngues ( $F(7,571)$ ,  $p = 0,001$ ). Interessantemente, no bloco 3, a diferença significativa que existia entre bilíngues e monolíngues nos TRs dos blocos 1 e 2 desapareceu.

<sup>112</sup> Não foi feita análise da acurácia dos participantes nos diferentes blocos, porque a análise inicial não foi significativa.



**Tabela 2 – Médias e desvios padrão dos TRs (em ms) dos grupos nos três blocos da tarefa ANT**

	<b>Bloco 1</b>	<b>Bloco 2</b>	<b>Bloco 3</b>
Monolíngues	677 (142)	616 (101)	594 (96)
Bilíngues	590 (93)	548 (63)	536 (60)
Multilíngues	535 (67)	506 (53)	503 (60)

Considerando o tipo de seta (neutra, congruente e incongruente), houve as diferenças significativas a seguir reportadas. No *bloco 1*, as diferenças significativas ocorreram entre os multilíngues e monolíngues nos itens neutros ( $F(7,433)$ ,  $p = 0,001$ ) e congruentes ( $F(7,123)$ ,  $p = 0,002$ ) e incongruentes ( $F(11,737)$ ,  $p = 0,000$ ). Nesse bloco, os TRs dos bilíngues e monolíngues tiveram diferenças somente nos itens incongruentes ( $p = 0,018$ ). No *bloco 2*, os TRs dos grupos de multilíngues e monolíngues tiveram diferenças também entre todos os tipos de seta: itens neutros ( $F(9,060)$ ,  $p = 0,001$ ), itens congruentes ( $F(9,933)$ ,  $p = 0,000$ ) e itens incongruentes ( $F(10,293)$ ,  $p = 0,000$ ). Nesse bloco, houve diferenças significativas entre bilíngues e monolíngues também em todos os tipos de seta: neutros ( $p = 0,023$ ), congruentes ( $p = 0,026$ ) e incongruentes ( $p = 0,045$ ). No *bloco 3*, os TRs dos multilíngues e dos bilíngues diferiram entre si em todos os itens: neutros ( $F(7,248)$ ,  $p = 0,003$ ), congruentes ( $F(7,962)$ ,  $p = 0,001$ ) e incongruentes ( $F(6,117)$ ,  $p = 0,004$ ). A diferença entre os grupos de bilíngues e monolíngues nos itens incongruentes, mais difíceis, desapareceu no bloco 3.

Quanto às doze condições experimentais<sup>113</sup>, com a combinação do tipo de seta com o tipo de pista, houve somente quatro diferenças entre bilíngues e monolíngues: no *bloco 1*, nos itens congruentes com pista central ( $F(7,539)$ ,  $p = 0,038$ ) e nos itens incongruentes com pista dupla ( $F(8,408)$ ,  $p = 0,037$ ) e espacial ( $F(8,299)$ ,  $p = 0,020$ ). No *bloco 2*, houve somente uma diferença significativa entre esses dois grupos, a saber, nos itens congruentes com pista central ( $F(6,149)$ ,  $p = 0,045$ ). Na tabela 3, apresento as médias dos TRs nos itens congruentes e incongruentes de todos os três grupos.

Tabela 3 – Médias dos TRs (em ms) e desvios padrão (entre parênteses) em cada um dos três blocos

Setas	
Congruente	Incongruente

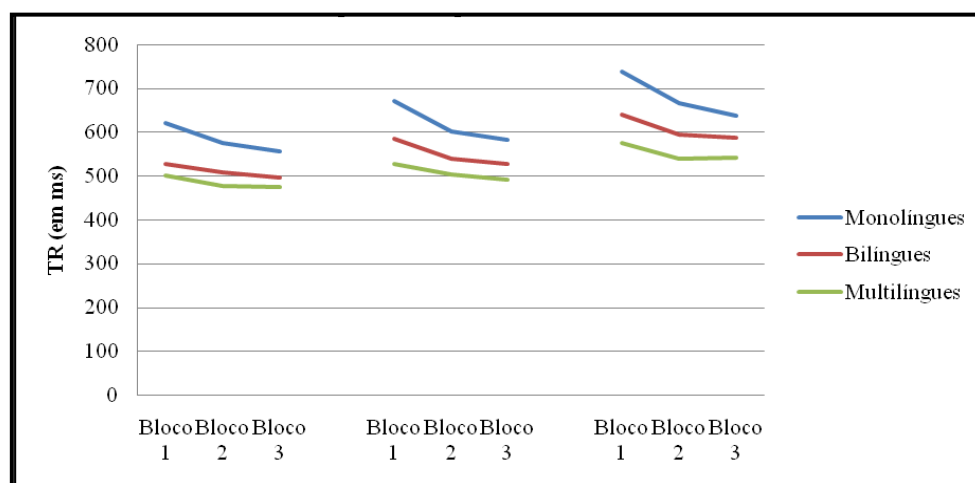
<sup>113</sup>A exemplo de Costa, Hernández e Sebastián-Gallés (2008) e por uma questão de espaço, não apresentamos na tabela os resultados do desempenho dos participantes nos itens neutros.

	Bil.	Mon.	Mult.	Bil.	Mon.	Mult.
<i>Bloco 1</i>						
Nenhuma	610 (121)	693 (139)	541 (98)*	665 (116)	748 (167)	582 (78)*
Dupla	585 (118)	660 (173)	541 (105)***	630 (101)***	730 (159)	576 (86)*
Central	572 (124)***	673 (144)	528 (84)**	643 (132)	725 (156)	572 (87)**
Espacial	533 (59)	657 (162)	507 (85)**	620 (126)***	751 (184)	572 (104)*
<i>Bloco 2</i>						
Nenhuma	567 (103)	630 (131)	510 (72)**	612 (79)	698 (145)	558 (59)*
Dupla	531 (68)	579 (108)	504 (67)***	603 (94)	660 (136)	552 (73)**
Central	529 (77)***	603 (126)	505 (54)**	596 (68)	662 (117)	533 (61)*
Espacial	526 (72)	602 (128)	485 (73)*	567 (80)	650 (173)	512 (71)**
<i>Bloco 3</i>						
Nenhuma	538 (63)	597 (111)	477 (72)**	605 (84)	650 (118)	561 (68)**
Dupla	510 (67)	577 (103)	496 (66)**	581 (86)	640 (113)	546 (88)**
Central	527 (84)	582 (91)	493 (66)**	593 (82)	642 (117)	542 (75)**
Espacial	526 (72)	584 (108)	470 (58)*	568 (85)	623 (173)	516 (93)**

Legenda: Bil. = bilíngues; Mon. = Monolíngues; Mult. = Multilíngues. Diferenças significativas = \* (p < 0,001); \*\* (p < 0,01); \*\*\* (p < 0,05).

Com relação às doze condições experimentais, houve diferenças significativas entre os multilíngues e monolíngues em todos os blocos e em todas as condições, conforme podemos verificar na tabela. Os resultados podem ser visualizados com mais facilidade no gráfico 2 abaixo.

Gráfico 2: TRs dos monolíngues, bilíngues e multilíngues em cada bloco da ANT



A maior rapidez dos multilíngues em comparação com os monolíngues pode ser verificada durante os três blocos em todas as doze condições experimentais. Em

nenhum momento, portanto, o desempenho dos monolíngues se aproximou do desempenho dos multilíngues. O TR dos bilíngues foi menor que o TR dos monolíngues em todos os blocos, demonstrando a tendência de que eles sejam mais rápidos em tarefas que envolvem processamento executivo. Se olharmos, na tabela 3, as condições separadamente, bilíngues e monolíngues não têm diferença significativa no bloco 3.

## **Discussão**

No presente estudo, o impacto do bilinguismo e do multilinguismo nas funções executivas foi examinado por meio de uma tarefa com estímulos visuais e não linguísticos, a ANT. Comparamos o desempenho desses dois grupos com o do grupo controle, de monolíngues.

A vantagem multilíngue persistiu ao longo de toda a tarefa, isto é, nos três blocos. Os resultados (Tabela 3) demonstram que os multilíngues participantes deste estudo foram significativamente mais rápidos do que os monolíngues em todas as condições experimentais da tarefa, durante os três blocos. Isso sugere que eles mantiveram o seu rápido desempenho e a sua vantagem, embora os outros grupos tenham melhorado o seu desempenho no decorrer da tarefa. Não houve efeito de aprendizagem dos monolíngues que alcançasse o desempenho dos multilíngues, como houve no estudo de Bialystok (2004) na comparação de bilíngues com monolíngues. Esse resultado reforça a vantagem multilíngue encontrada em Limberger (2014).

A vantagem dos multilíngues pode ser explicada pelo seu envolvimento maior em situações nas quais eles precisam exercitar as FE, devido aos altos níveis de competição entre as suas línguas. A quantidade de exercício desses construtos cognitivos parece ser maior dos que os outros grupos, de modo que a vantagem persista também durante os blocos. Como falam mais línguas, os multilíngues podem estar envolvidos mais em contextos nos quais podem utilizar somente uma língua. O exercício das quatro habilidades em duas línguas assemelha o grupo multilíngue aos grupos de bilíngues canadenses e espanhóis, que parecem desfrutar do benefício no processamento executivo (BIALYSTOK et al., 2004 e 2008; COSTA; HERNÁNDEZ; SEBÁSTIAN-GALLÉS, 2008; COSTA et al., 2009).

Além disso, os multilíngues são envolvidos no seguinte contexto interacional peculiar: o Hunsrückisch e o alemão-padrão possuem semelhanças entre si; por isso, os multilíngues precisam controlar o alemão-padrão enquanto interagem com os seus conhecidos que só falam Hunsrückisch. O oposto também é válido: os multilíngues precisam controlar a influência do Hunsrückisch, L1 da maioria dos participantes, enquanto usam o alemão-padrão. As oportunidades de uso das línguas e a necessidade de exercer o controle mais frequentemente parecem ser mais determinantes. A vantagem ocorreria, segundo Hilchey e Klein (2011), na habilidade mais desenvolvida em monitorar pistas para definir os objetivos, alternar a atenção às informações necessárias e inibir aquelas que são irrelevantes ou distratoras.

O desempenho dos monolíngues parece convergir para o desempenho dos bilíngues em alguns aspectos. No primeiro bloco, houve diferenças significativas entre o desempenho de bilíngues e monolíngues somente nos itens incongruentes. No segundo bloco, houve diferenças em todos os tipos de seta. Isso demonstra um efeito de aprendizagem maior nos bilíngues no segundo bloco. Esse efeito parece ter sido atingido pelos monolíngues no terceiro bloco, uma vez que a vantagem bilíngue desapareceu. Não houve diferenças significativas em nenhuma das doze condições experimentais no terceiro bloco. Além disso, os TRs significativamente menores dos bilíngues em comparação com monolíngues quando foi considerada a tarefa como um todo só ocorreram no primeiro bloco. No fim da tarefa, os bilíngues não tiveram vantagem. Desse modo, a convergência da performance, segundo Bialystok et al. (2004), sugere que a vantagem bilíngue é mais aparente quando os processos controlados são requeridos, isto é, no início da tarefa, e é menos saliente para o desempenho mais automatizado, como acaba se tornando a tarefa para os monolíngues, devido à prática, ao exercício frequente de decidir a direção das setas.

### **Considerações finais**

O presente estudo teve como objetivo investigar o desempenho de bilíngues e multilíngues em comparação com monolíngues também nos diferentes blocos da ANT. Os resultados principais deste estudo são os seguintes: (1) a persistência da vantagem multilíngue em todos os blocos na ANT; (2) o desaparecimento de qualquer vantagem

bilíngue no terceiro bloco da tarefa. Nesse sentido, este estudo reforça a vantagem dos multilíngues nesse tipo de tarefa e também mostra que os monolíngues parecem ter tido um efeito de aprendizagem maior que os outros grupos.

Com este trabalho, espero ter contribuído para demonstrar ainda mais a natureza dos benefícios de se falar duas ou mais línguas em contexto brasileiro de línguas minoritárias. A vantagem no processamento executivo não linguístico parece ser maior, mais significativa e mais permanente para multilíngues. Desse modo, falar Hunsrückisch pode trazer benefícios cognitivos, juntamente com um conhecimento de uma língua com padrões de escrita, o alemão-padrão. Reitero o alerta: pais não devem desistir de tornar os seus filhos bilíngues. Aprender o português, língua majoritária no Brasil, é simples para as crianças das comunidades bilíngues do interior do nosso estado; por esse motivo, devemos insistir na aprendizagem da variedade da língua alemã Hunsrückisch, e valorizá-la.

### Referências bibliográficas

ALTENHOFEN, C. V. *Hunsrückisch in Rio Grande do Sul*. Ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen. Stuttgart: Steiner, 1996.

ALTENHOFEN, C.; FREY, J.; KÄFER, M.; NAUMANN, G.; SPINASSÉ, K. Fundamentos para uma escrita do Hunsrückisch falado no Brasil. *Revista Contingentia*, v. 2, p. 73-87, 2007.

BADDELEY, A.; HITCH, G. Working memory. In: BOWER, G. H. (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*, v. 8, p. 47-89, New York: Academic Press, 1974.

BIALYSTOK, E.; CRAIK, F. I. M.; GREEN, D.; GOLLAN, T. Bilingual minds. *APS: Association for Psychological Science*, v. 10, p. 89-129, 2009.

BIALYSTOK, E.; CRAIK, F. I. M.; KLEIN, R.; VISWANATHAN, M. Bilingualism, aging and cognitive control: Evidence from Simon task. *Psychology and aging*, Oregon, v. 19, n. 2, p. 290-303, 2004.

BIALYSTOK, E.; CRAIK F.; LUK G. Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals. *Journal of Psychology*, Philadelphia, v. 34, n. 4, p. 859-873, 2008.

BILLIG, J. *Bilinguismo e envelhecimento: efeitos no controle cognitivo*, 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Letras) -- Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, 2009.

CHAN, R. C. K.; SHUM, D.; TOULOPOULOU, T.; CHEN, E. Y. H. Assessment of executive functions: Review of instruments and identification of critical issues. *Archives of Clinical Neuropsychology*, v. 23, p. 201-216, 2008.

COSTA, A.; HERNÁNDEZ, M.; COSTA-FAIDELLA, J.; SEBASTIAN-GALLÉS, N. On the bilingual advantage in conflict processing: Now you see it, now you don't. *Cognition*, v. 113, p. 135-149, 2009.

COSTA, A.; HERNÁNDEZ, M.; SEBASTIÁN-GALLÉS, N. Bilingualism AIDS conflict resolution: Evidence from the ANT task. *Cognition*, v. 106, p. 59-86, 2008.

DE ANGELIS, G. *Third or additional language acquisition*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters, 2007.

FAN, J.; MCCANDLISS, B. D., SOMMER, T.; RAZ, A.; POSNER, M. I. Testing the efficiency and independence of attentional networks. *Journal of Cognitive Neuroscience*, v. 14, p. 340-347, 2002.

GAZZANIGA, M.; IVRY, R.; MANGUN, G. *Neurociência cognitiva: a biologia da mente*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GROSJEAN, F. *Bilingual: Life and Reality*. Boston: Harvard University Press, 2010.

HILCHEY, M.; KLEIN, R. M. Are there bilingual advantages on nonlinguistic interference tasks? Implications for the plasticity of executive control processes. *Psychonomic Bulletin & Review*, v. 18, n. 625, p. 625-658, 2011.

HUGHES, C. Executive Function and Development. In: HOPKINS, Brian (Org.), *Cambridge Encyclopedia of Child Development*. Cambridge: Cambridge University Press. 2005, p. 313-316.

KRAMER, R. *Effects of bilingualism on inhibitory control and working memory: a study with early and late bilinguals*, 2011. 201 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, 2011.

KROLL, J. F. BIALYSTOK, E. Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of Cognitive Psychology*, v. 15, n. 25, p. 497-514, 2013.

LIMBERGER, B. O desempenho de bilíngues e multilíngues em tarefas de controle inibitório e compreensão auditiva. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, RS, 2014.

MARIAN, V.; BLUMENFELD, H.; KAUSHANSKAYA, M. The Language Experience and Proficiency Questionnaire: Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, v. 50, n. 4, p. 940-967, 2007.

PAAP, K.; GREENBERG, Z. I. There is no coherent evidence for a bilingual advantage in executive processing. *Cognitive Psychology*, v. 66, p. 232-258, 2013.

PREUSS, E. *Acesso lexical e produção de fala em bilíngues português-espanhol e espanhol-português*, 2011. 183 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, 2011.

WOOD, G. M. O.; CARVALHO, M. R. S.; ROTHE-NEVES, R.; HAASE, V. G. Validação da Bateria de Avaliação da Memória de Trabalho (BAMT-UFMG). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 14, n. 2, p. 325-341, 2001.

## O PROFESSOR DOS “NOVOS LEITORES” DE POESIA DA LITERATURA NO SÉCULO XXI

### THE NEW RADER’S TEACHER OF LITERATURE POETRY AT THE XXI CENTURY

Heloisa Bernardi/UPF<sup>114</sup>

**RESUMO:** o presente trabalho pretende, como objetivo, discutir os avanços tecnológicos do século XXI na sociedade contemporânea envolvidos, em específico, no que se refere aos desafios de um novo contexto educacional (LÉVY, 1999, 2011). A nova geração de leitores da sociedade atual, que frequenta a escola e busca acesso à internet, com apenas um clique, tem diante de si, dentre todos os ambientes possibilitados pelas TICs, novas interfaces de leitura, nas quais se desdobram e renovam diversos gêneros literários. Esses novos leitores estão sempre em busca de novidades e de entretenimento, possibilitados vinculam-se às redes sociais, como ambientes de conexão pela leitura em meio digital, cada vez mais associada à portabilidade e à ubiquidade (SANTAELLA, 2004, 2007, 2010). Com preocupação de acompanhar toda essa mudança, os professores em sala de aula estão desafiados a adotar uma nova postura de ensino, vinculada a práticas pedagógicas renovadas (COLL; MONEREO, 2010) e a novas formas de mediação de leitura. Diante dessas novas possibilidades, as redes sociais podem ser apresentadas como uma interface de leitura literária. A página do *Facebook* “Eu me chamo Antônio”, objeto deste estudo, tem feito da tela do computador espaço de publicação e de interação entre sujeitos e textos, estabelecendo-se como ambiente a partir do qual poderão ser discutidos aspectos relativos ao que se pode considerar como artístico, literário e lírico.

**Palavras-chave:** Literatura. Leitura. Ciberespaço. Mediação leitora.

**ABSTRACT:** The present paper has the aim to discuss the technological advances of the XXI century at the contemporary society involved, in specific in that mention at the challenges of the new educational context (LÉVY, 1999, 2011). The new reader’s generation of the current society that attend the school and seek access for the internet, with just a click has in front of itself all the environments possible for the TICS, new reading interfaces at that unfold and rebuild several literary genres. These new readers are seeking always news and entertainment, possible for the social network, as spaces that offer connection for reading at the digital way, each time more associate for the portable and the ubiquity (SANTAELLA, 2004, 2007, 2010). With worry to follow all this change, the teachers in the classroom are challenged to embrace a new teaching position linked in the rebuild pedagogical practices (COOLL, MONEREO, 2010) and new forms of the reading mediation. In front of these new possibilities, the social networks can be introduced as a reading literary literature interface. The Facebook page” I call me Antônio”, object of this studied has made of the computer screen, publication and interaction between subjects and texts establishing as an environment from this point that could be discussed aspects relative about what can consider as artistic, literary and lyrical.

---

<sup>114</sup> Mestranda em Letras - Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade de Passo Fundo. Graduada em Letras Habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas Literaturas pela Universidade de Passo Fundo. Pós-Graduada em Educação Interdisciplinar pela IDEAU. E-mail: heloisabernardi21@hotmail.com



**Keywords:** Literature. Reading. Cyberspace. Reader mediation.

## Introdução

O presente artigo tem por objetivo discutir os avanços tecnológicos do século XXI na sociedade contemporânea e os desafios de um novo contexto educacional, no que se refere à leitura da poesia nas redes sociais, em específico na rede social: *Facebook*, canal de compartilhamento de fotos, de vídeos, de informações e bate-papo em tempo real e tantos outros entretenimentos.

A escolha justifica-se pelo interesse de abordar o *Facebook* como uma ferramenta de grande potência na era da mobilidade para a comunicação *on-line* e, também, de troca de informações e em formas de interação, que podem envolver trocas de experiências, vínculos de amizade, etc. Cabe destacar, a presença em massa desses novos leitores e escritores que utilizam o *Facebook* como um espaço aberto e gratuito de publicação, onde os textos que são escritos e, em questão de segundos, podem ser lidos, curtidos, comentados e compartilhados. Os leitores podem também expor suas ideias e opiniões, com comentário, logo abaixo do texto. Além de todo esse benefício que o leitor encontra neste canal, são discutidos na página assuntos variados acerca dos mais diversos temas, que a sociedade contemporânea vem discutindo: educação, meio ambiente, política, saúde, informática, religião, futebol, história, entre outros.

A fundamentação teórica será baseada a partir dos conceitos de Pierre Lévy (1999, 2011) para discutir os avanços tecnológicos do século XXI na sociedade contemporânea. Ainda, Lúcia Santaella (2004, 2007, 2010) para abordar a geração dos novos leitores da sociedade atual. Para debater sobre a mudança e os desafios dos professores em sala de aula e adotar práticas pedagógicas renovadas e novas formas de mediação de leitura utilizaremos como teóricos: César Coll e Carles Monereo (2010).

Nesse sentido, a pesquisa qualifica-se como descritivo-qualitativo, e o *corpus* que será analisado é a página do *Facebook*, *Eu me chamo Antônio*, do artista e poeta Pedro Gabriel, e os procedimentos metodológicos consistirão na identificação e na análise das marcas que norteiam a nova postura tanto do leitor quanto do professor no meio digital.

O trabalho será dividido em quatro partes, em um primeiro momento retomarei brevemente o aporte teórico (LÉVY, 1999, 2011) sobre as novas tecnologias, em um segundo momento enfatizarei sobre os “novos leitores” (LÚCIA SANTAELLA, 2004, 2007, 2010), em um terceiro momento os desafios dos professores em sala de aula (COLL E MONEREO, 2010) e num quarto momento realizarei a análise da página do *Facebook Eu me chamo Antônio*, que tem feito da tela do computador um espaço de interação entre leitores.

### **Ciberespaço: leitura e escrita**

Por meio da leitura, é possível compreender e conhecer o mundo. O leitor, em contato com a leitura, aciona toda a sua bagagem cultural, histórica, ideológica, social, política e econômica para atribuir significação ao texto. A leitura, linguagem e a escrita são formas de relacionamento social entre o homem e o mundo, é mediante elas que o homem se comunica e se encontra com o mundo.

Nos últimos tempos percebemos o quanto de mudanças a sociedade acompanhou, antigamente o livro era o único suporte de leitura e hoje em dia, podemos ler nos mais diversos suportes como no computador, *e-book*, *smartphone*, *tablet*, entre outros. Considerando que, hoje em dia, as atuais possibilidades de leitura, são inúmeras e ilimitadas e trazem facilidade nos acessos aos materiais de leitura, o que se espera por parte dos professores é que dominem os recursos tecnológicos e que possam promover um ensino mais dinâmico e inovador, com novos olhares e abordagens interdisciplinares.

As novas tecnologias trouxeram para a humanidade, muitos benefícios que são de grande importância para a evolução humana. O homem opera meios tecnológicos para a sua própria sobrevivência, desde a descoberta do fogo, e também a grande invenção da escrita e da prensa, até a magnífica criação de jornais e livros até a moderna invenção da internet, conforme Lévy (1999, p. 120), podemos perceber a amplitude da internet na sociedade contemporânea:

Por meio dos computadores e das redes, as pessoas mais diversas podem entrar em contato, dar as mãos ao redor do mundo. Em vez de se construir como base na identidade do sentido, o novo universal se realiza por *imersão*. Estamos todos no mesmo banho, no mesmo dilúvio de comunicação. Não pode haver, portanto, um fechamento semântico ou uma totalização (*grifo do autor*).

Assim, através dos aparatos tecnológicos temos um mundo completamente interligado, onde a informação é repassada para qualquer parte do mundo com apenas um clique e em questão de segundos. As novas tecnologias, não surgem apenas como um novo espaço de comunicação e de sociabilidade, mas também como um espaço de conhecimento e de informação. Conforme afirma Lévy (1999, p. 11),

[...] estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação que cabe apenas explorar as potencialidades positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano.

Com o surgimento da internet, a mudança foi constante no que se trata da origem das novas formas de leitura e também de escrita, que romperam qualquer concepção do meio impresso, proporcionando aos usuários uma interação social, para troca e compartilhamento de conhecimentos e de informações, tudo isso é proporcionado praticamente em tempo real.

Na era das tecnologias da informação, o computador e a internet transformaram o contexto mundial ao ampliar o acesso e a divulgação de múltiplos textos. Tudo isso foi proporcionado, de acordo com Lévy (1999, p. 17), pelo ciberespaço que é, segundo o autor, “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores”. Assim, no ciberespaço, os modos de leitura se multiplicam e se diversificam e os textos integram recursos audiovisuais que vai ampliar significativamente as concepções de leitura dos leitores.

O ciberespaço configura-se, então, como um ambiente colaborativo na divulgação de práticas sociais de leitura, dispondo de textos verbais e não-verbais que circulam na tela dos computadores, proporcionando para os leitores conhecimentos específicos para ler e interpretar as diferentes linguagens multimídiais. A leitura no meio digital é capaz de transformar a percepção cognitiva do leitor, solicitando dele “disposições e competências que o habilitam para a recepção e resposta à densa floresta de signos em que o crescimento das mídias vem convertendo o mundo” (SANTAELLA, 2004, p. 47).

Com as profundas mudanças tecnológicas é imprescindível falar no modo como os sujeitos vem interagindo, diante dessas possibilidades de comunicação com conversas *on-line*, troca de conteúdo de uma forma dinâmica e interativa. Dessa forma, como confirma Lévy (1999, p. 128) “é raro que a comunicação por meio de redes de computadores substitua pura e simplesmente os encontros físicos: na maior parte do tempo, é um complemento ou um adicional”. É nesse sentido que os professores entram em cena e conduzem os alunos, para que a internet sirva como um acréscimo das aulas.

A cibercultura pode auxiliar com as novas possibilidades que alunos e professores podem aprender juntos, a partir de interfaces digitais, proporcionando novas formas de interação e compartilhamento de saberes, que pode ir além do espaço da sala de aula.

A cada minuto que passa, novas pessoas passam a acessar a Internet, novos computadores são interconectados, novas informações são injetadas na rede. Quanto mais o ciberespaço se amplia, mais ele se torna “universal”, e menos o mundo informacional se torna totalizável. O universal da cibercultura não possui nem centro nem linha diretriz. É vazio, sem conteúdo particular (LÉVY, 1999, p. 111).

Assim a relevância do ciberespaço possibilita uma heterogeneidade de vozes entre professores e alunos e que ouvidas, idealizam vínculos mais próximo entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizado.

### **Os tipos de leitores no contexto de comunicação multimodal, multimídia e portátil**

A presença das tecnologias originou diferentes possibilidades de leitura no meio escrito e no digital, considerando o potencial que essas ferramentas trazem, o leitor contemporâneo concebe e incorpora às suas atividades cotidianas de leitura. Para Santaella (2004, p. 20), o leitor contemporâneo é aquele que “possui capacidades necessárias para ler, interpretar, internalizar e responder aos conjuntos de signos e linguagens ou hipermídia”. Sendo assim, o professor tem a responsabilidade de formar leitores conscientes e esteticamente sensíveis em um contexto multimídia. Isso é acompanhado da necessidade de conhecer como o perfil desses leitores que vem se

constituindo, nas relações entre a leitura e as ferramentas que as novas tecnologias oferecem.

Esses leitores inseridos nesse contexto multimídia, são apresentados por Santaella (2004, 2007, 2010), como “novos leitores”, caracterizados pela busca de novidades e de entretenimento, possibilitados pelas redes sociais, como espaços que proporcionam conexão pela leitura em meio digital, cada vez mais associada à “portabilidade e à ubiquidade”. Conforme Santaella (2004, p. 19) os novos leitores são classificados como “o contemplativo, o movente, o imersivo e o ubíquo, configurados de acordo com suas habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas”.

O primeiro tipo de leitor que Santaella (2004) descreve é o contemplativo, ou melhor, o leitor do livro impresso e da imagem expositiva, esse leitor tem como características marcantes o potencial para ler grandes quantidades de textos de maneira individualizada, solitária, silenciosa e vertical, separando o espaço de leitura dos demais espaços,

[...] em resumo, esse primeiro tipo de leitor é aquele que tem diante de si objetos e signos duráveis, imóveis, localizáveis, manuseáveis: livros, pinturas, gravuras, mapas, partituras. É o mundo do papel e do tecido na tela. O livro na estante, a imagem exposta, à altura das mãos e do olhar. [...] Um leitor que contempla e medita(SANTAELLA, 2004, p. 24).

O leitor a que a autora faz referência é o movente, que eclodiu com a Revolução Industrial, com a expansão tecnológica. Esse leitor é, segundo Santaella (2004, p. 30), “de formas, volumes, massas, 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”. Desse modo, é um leitor dinâmico do mundo em movimento e com habilidades de manipular estas novas formas de leitura.

Com a evolução destas habilidades, com tanto contato com as novas tecnologias, consideravelmente se origina o terceiro tipo de leitor, que conforme Santaella (2004, p. 11) é o qual navega “entre nós e conexões alineares pelas arquiteturas líquidas dos espaços virtuais”. Esse leitor é o imersivo, que nasce na chamada “era digital”, no início do século XXI. O leitor imersivo é aquele que lê textos em formatos digitais

disponibilizados nas telas dos computadores, dos *tablets* e *smartphone* entre outros suportes digitais multimídiais, acessando e navegando pelo ciberespaço.

Com a ampliação da Internet Banda Larga e das redes sem fio (*Wi-Fi*), surge um novo tipo de leitor, que é o resultado da união do leitor imersivo com o movente. O perfil cognitivo deste leitor se diferencia dos demais pela hipermobilidade, ou melhor, pela sua capacidade se mover fisicamente e de ler e transitar entre os espaços informacionais e comunicacionais com grande agilidade.

Este leitor é intitulado por Santaella (2013) como ubíquo e se diferencia dos demais leitores por ser um sujeito onipresente, que, como o domínio de um instrumento móvel, tem a liberdade de estar em vários lugares do planeta e se comunicar com várias pessoas ao mesmo tempo, sem ter a necessidade de sair de casa. O leitor ubíquo possui “uma prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado” (SANTAELLA, 2013, p. 22), onde este leitor tem a capacidade de manipular os diversos suportes.

Com tanta versatilidade por parte dos leitores, há uma tremenda urgência em criar métodos de integração entre esses novos leitores, inovar os conteúdos em sala de aula com o auxílio das novas tecnologias é essencial, por isso, cabe aos professores repensar e reatualizar as suas práticas pedagógicas. A internet possibilita novas alternativas de aprendizagens em interfaces virtuais, professores e alunos compartilham saberes, proporcionando uma nova forma de interação que vai além do espaço da sala de aula.

Com a grande participação dos novos leitores nas redes sociais encontramos na página do *Facebook* conteúdos interativos e também abertos à publicação como poesias, à produção do texto lírico e à leitura poética, despertando nos adolescentes o encantamento e o gosto pela leitura. Essas páginas garantem propostas estéticas que deliberadamente fogem ao cânone das manifestações artísticas elevadas, adentrando na ordem de uma cultura desobediente às determinações da “alta cultura”.

### **O perfil do professor dos leitores contemporâneos**

O professor mediador deve proporcionar aos educandos uma aprendizagem mais aberta, para isso, ele precisa ser um leitor, capaz de dominar todas as linguagens

acessíveis nos mais diferentes suportes, a fim de que possa projetar ações significativas de leitura e experiências multimídiais que sejam colaborativas, contínuas, desfragmentadas e vinculadas a um projeto maior dentro da escola. Porém, o professor carece ter um perfil e possuir domínio sobre essas novas ferramentas e também estar aberto a essas novas possibilidades de leitura apresentadas pelas tecnologias. Para isso, busca-se um professor leitor que esteja inserido nesse novo contexto das novas tecnologias da informação e da comunicação, de novos mecanismos de aprendizagens e comunicações, proporcionando interação, colaboração e diálogos diferenciados.

Nos atuais contextos podemos observar que o professor ainda está habituado às práticas tradicionais de ensino e, na maioria das vezes, recusa-se a reatualizar as suas práticas docentes e adotar um perfil mais inovador adequando-o com as possibilidades que a tecnologia oferece. Ainda podemos ouvir que os professores remetem às lacunas deixadas a sua formação acadêmica, também à falta de incentivo financeiro e profissional, que não oferece condições para que possa adquirir equipamentos e utilizar as tecnologias, já que isso não lhe é culturalmente inerente e também à falta de tempo para ler e preparar aulas diferenciadas, com apoio dos diferentes suportes tecnológicos. De acordo com Coll e Monero:

Uma escola, uma equipe docente ou um professor com muitos anos de experiência, com sólidas concepções objetivistas e com práticas eminentemente transmissivas, provavelmente acabarão utilizando as TIC para complementar as aulas expositivas com leituras e exercícios autoadministráveis na rede, mas dificilmente farão uso destas para que os estudantes participem em fóruns de discussão, trabalhem de maneira colaborativa ou procurem e contrastem informações diversas sobre um determinado tema (COLL e MONEREO, 2010, p. 33).

O uso das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) no ambiente escolar promove o desenvolvimento social e cognitivo dos jovens aprendizes, como um auxiliar para uma aula mais interativa. E, ainda, quando se trata de aprender em equipe, os autores Coll e Monereo (2010, p.31) destacam que “grupos de estudantes que, através da internet, colaboram e se ajudam em suas tarefas escolares com espantosa facilidade”.

Assim, com a presença das tecnologias em salas de aula e escolas, segundo os autores, “cada vez mais virtualizadas, ou seja, com mais e melhores infraestruturas e equipamentos de TIC e com projetos pedagógicos e didáticos que tenderão aproveitar as

potencialidades dessas tecnologias para o ensino e a aprendizagem” (COLL E MONEREO, 2010, p. 39). Como se nota, as TICs estão se inserindo cada vez mais, no ambiente escolar e, com isso, os professores são convidados a repensar as suas práticas pedagógicas e as formas de ensinar e de aprender ficarão bem mais atraentes e interativas.

Os professores, além de vencer os conteúdos propostos, devem mediar leituras, que, com sua experiência leitora, contribua com indicações de leituras significativas e atraentes que vão proporcionar entre professor-aluno-texto, um aprendizado focado na qualidade e formação de cidadãos atuantes na sociedade, com facilidade de ler em qualquer suporte e com a presença do texto literário, que sintetiza a importância do professor como mediador:

O importante é que o professor, no exercício da docência, sendo um leitor, aprecie as peculiaridades das linguagens e, assim, passe essa paixão no processo de formação de leitores [...] É importante que tenha prazer na leitura de textos literários, sejam eles impressos ou apresentados em distintos suportes (RÖSING, 2009, p. 134-135).

No atual contexto, mediado por circunstâncias comunicativas, e pelo acesso as novas tecnologias, a arte literária invadiu também os suportes digitais que possibilitou encontrar um espaço para a produção estética e para a leitura do texto artístico. A literatura tem aproveitado do enorme sucesso das redes sociais (*Facebook*) para publicação e interação de sujeitos e de textos, antes limitada principalmente ao livro e ao impresso.

Uma alternativa que os professores podem apresentar, para os novos leitores é a página do *Facebook*, denominada *Eu me chamo Antônio*. Essa rede social criada em 2004, vem apresentando um número cada vez mais de pessoas que buscam o que a rede oferece como: diálogo em tempo real, compartilhar fotos, vídeos, sons, textos postar fotos, agendar encontros, mostra o dia do aniversário dos amigos, dentre outras.

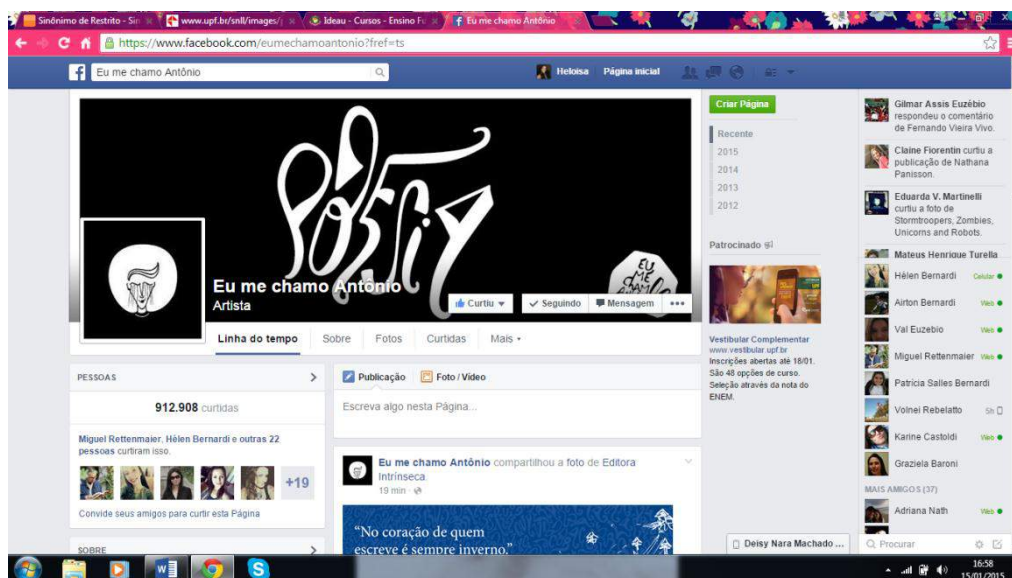


## **Análise do Facebook: espaço de publicação de poesias**

Com tanta publicação nas redes sociais, possibilitou aos escritores ambientes totalmente abertos à poesia, à produção do texto lírico e à leitura poética. Essas manifestações artísticas fogem do cânone literário e penetram em uma cultura totalmente desobediente às determinações da “alta cultura”.

Na página do Facebook intitulada *Eu me chamo Antônio*, de responsabilidade do artista Pedro Gabriel, encontramos a poesia escrita em guardanapos, suporte simplório, que se caracteriza como uma marca do artista, antes publicada nas redes sociais e devido ao grande sucesso da recepção dos seus textos, foi publicado *Eu me chamo Antônio* e *Segundo Eu me chamo Antônio*. A página do Facebook “Eu me chamo Antônio” pode ser apresentada pelos professores, para os “novos leitores”, em uma mediação de leitura, de arte literária. A literatura tem feito da tela do computador espaço de publicação e de interação entre sujeitos e textos em torno da palavra esteticamente elaborada.

**Figura 1: Página do Facebook**



Fonte: <https://www.facebook.com/eumechamoantonio?fref=ts>

As postagens são frequentemente comentadas, curtidas e compartilhadas pelos jovens leitores, que encontram na página uma linguagem acessível e compatível com a

linguagem juvenil e que podem compartilhar seus dramas e conflitos pessoais refletidos nas obras que leem.

Figura 2 – Página do *Facebook*: “Eu me chamo Antônio”



Fonte:

<https://www.facebook.com/eumechamoantonio/photos/a.563102913753965.1073741839.418909221506669/840514999346087/?type=1&theater>

Percebe-se que, apesar das dificuldades enfrentadas atualmente para despertar nos jovens o desejo em ler, a mediação de leitura realizada através da página *Eu me chamo Antônio* pode se mostrar como um aliada para a escola, na formação dos jovens leitores, como sujeitos criativos, críticos e esteticamente sensíveis.

Nesta perspectiva, as redes sociais da Internet poderiam propiciar que as diferentes vozes dos estudantes sejam ouvidas e interpeladas, criando vínculos mais estreitos entre todos os envolvidos nos processos de ensinar e aprender, de forma que os limites físicos das salas de aula sejam rompidos, garantindo que professores e estudantes encontrem espaços de troca nas interfaces digitais. Pensar sobre o uso do *Facebook*, na prática pedagógica também remete a entender como a educação poderia se apropriar do fenômeno da cibercultura e construir, com a juventude, novas estratégias

em sala de aula para abarcar as manifestações culturais que ocorrem diante das informações que circulam livremente nas/pelas redes sociais da Internet.

Com a participação constante de internautas nas redes sociais é evidente que os interesses em novas amizades no ciberespaço estabelecer novas oportunidades de negócios e contatos e além de todas essas possibilidades navegar em conteúdos e canais que apresentam a literatura em suporte interativo que desperta nos adolescentes o fascínio.

Além disso, possibilita aos leitores, entrar em contato com os escritores e trocar informações e compartilhar conhecimentos através da sua constante participação nesta nova concepção de leitura e de escrita que surge no meio digital, segundo Coracini (2005, p. 34):

Estamos na era da informática, da multimídia, enfim, das novas tecnologias. E o ensino imerso que está nesse universo globalizado, forma disfarçada de centralização ideológica, sob a aparência de acesso à democracia, à liberdade, a conhecimentos para todos (igualdade), não poderia permanecer à margem. Uma nova escrita surge daí e, diz-se, novas maneiras de nela penetrar, isto é, de ler: leitura em cascata ou arborescente, alinear, leitura de verdadeiros hipertextos.

### **Considerações finais**

Pensar uma educação para a cibercultura não se trata de planejar práticas educativas no *Facebook*, mas de se apropriar desta interface para ampliar os canais comunicativos entre alunos e professores. Contudo, quanto mais informação e tecnologias disponíveis, mais se criam oportunidades de geração de conhecimento e, conseqüentemente, reafirma-se a importância do professor estar atualizado perante as transformações tecnológicas da atualidade, buscando novas práticas leitoras multimídiais nos mais diversos suportes tecnológicos.

É nesse sentido que se pode acompanhar constantemente o crescimento destes canais de mediação de leitura e da rede mundial de computadores, no ciberespaço, que estimulam e que estão apontando novos horizontes para a literatura e para o ensino, e mostra-se como aliado para a escola, idealizando um jovem mais informado e crítico.

Através dessas leituras no ciberespaço, os jovens procuram, mesmo que inconscientemente, as respostas para suas próprias perguntas, sobre seus dilemas, já que, de certa maneira, se veem descritos no que estão lendo. A página nominada *Eu me chamo Antônio* pode incentivar e ser apresentada pelos professores, para os “novos leitores”, como um mediador de leitura, de arte literária. A literatura tem feito da tela do computador espaço de publicação e de interação entre sujeitos e textos em torno da palavra esteticamente elaborada.

Para que tudo isso se concretize no espaço da sala de aula algumas ações devem ser tomadas: a implantação das TICs nas escolas, a formação continuada dos docentes, a estrutura das escolas, uma reavaliação e revisão nas propostas pedagógicas das intuições de ensino, direcionando as aulas com a realidade da comunidade escolar, trazer textos literários em diversos suportes, com essas ações e transformações, o perfil do professor e da escola e dos alunos, que estão sempre em constante aprendizado vão estar abertos aos novos horizontes e conhecimentos.

### **Referências bibliográficas**

CORACINI, Maria José. Concepções de leitura na (pós) modernidade. In: CARVALHO, Regina Célia. *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado das Letras; Unifeob, 2005.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. 1. ed. São Paulo: Editora 34 (edição brasileira), 1999

\_\_\_\_\_. *O que é virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

RÖSING, T. M. Promoção da leitura e movimentações culturais: as Jornadas Literárias de Passo Fundo. In.: ZILBERMANN, R.; RÖSING T. M. K. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global editora, 2009.

\_\_\_\_\_. Do currículo por disciplina à era da educação-cultura-tecnologia sintonizadas: processo de formação de mediadores de leitura. In: SANTOS, F.; NETO, J. C. M.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.) *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? *Revista de Computação e Tecnologia da PUC/SP*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 17-22, out. 2010.

\_\_\_\_\_. Desafios da ubiquidade para a educação. *Ensino Superior Unicamp*, Campinas, n. 9, p. 19-28, abr./jun. 2013.

\_\_\_\_\_. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

Disponível em:

<<https://www.facebook.com/eumechamoantonio/photos/a.563102913753965.1073741839.418909221506669/840514999346087/?type=1&theater>>. Acesso em: 15/01/2015.

Disponível em: <https://www.facebook.com/eumechamoantonio?fref=ts>. Acesso em: 15/01/2015.

## VARIAÇÃO PRONOMINAL *NÓS/A GENTE* EM GUARAPUAVA, PARANÁ: UMA DISCUSSÃO PRELIMINAR

Vanessa Aparecida Deon (UNICENTRO)<sup>115</sup>

Loremi Loregian Penkal(UNICENTRO)<sup>116</sup>

Lucelene Teresinha Franceschini (UNICENTRO)<sup>117</sup>

**Resumo:** No presente trabalho, vamos apresentar uma discussão teórica acerca de trabalhos já realizados na área da sociolinguística variacionista, de acordo com Menon (1996), Omena (1998), Seara (2000), Tamanine (2002, 2010), Borges (2004), Franceschini (2011), Strapasson; Coelho (2013), enfocando o uso das formas pronominais *nós/a gente* nos Estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. Além disso, vamos apresentar e discutir, com base nas postulações teóricas da sociolinguística quantitativa proposta pelo americano William Labov (1972), as variáveis linguísticas e sociais que pretendemos contemplar na pesquisa de Mestrado, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Letras da Unicentro, sobre o uso de *nós/a gente* em Guarapuava, Paraná, município que tem aproximadamente 170.000 habitantes, e cujos estudos sociolinguísticos são praticamente inexistentes. Dessa forma, pretendemos contribuir para a descrição e análise do português falado em Guarapuava e aos estudos de variação/mudança linguística na região Sul do Brasil.

**Palavras-chave:** variação e mudança, *nós/a gente*, Guarapuava.

### Introdução

Neste artigo vamos apresentar uma discussão teórica acerca de alguns trabalhos sobre a variação pronominal *nós/a gente* já realizados na área da sociolinguística variacionista. Apresentaremos algumas variáveis sociais e linguísticas abordadas nas pesquisas de Menon (1996), Omena (1998), Seara (2000), Tamanine (2002, 2010), Borges (2004), Franceschini (2011) e Strapasson; Coelho (2013).

Além disso, pretendemos apresentar nossa pesquisa de Mestrado, em andamento no PPGL, sobre o uso de *nós/a gente* na posição de sujeito, em Guarapuava – Paraná. O município de Guarapuava tem aproximadamente 170.000 habitantes e os estudos sociolinguísticos são praticamente inexistentes nessa localidade. Dessa forma, com nosso estudo, esperamos contribuir para o avanço da descrição e análise do português

---

<sup>115</sup>Aluna regular do Mestrado em Letras da Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO. [vanessadeon@yahoo.com.br](mailto:vanessadeon@yahoo.com.br)

<sup>116</sup>Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Paraná - UFPR e pós-doutora pela mesma instituição. Atualmente é professora Associada na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, UNICENTRO, campus de Irati. [lpenkal@irati.unicentro.br](mailto:lpenkal@irati.unicentro.br)

<sup>117</sup>Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Paraná – UFPR (2011), pós-doutoranda em Linguística UNICENTRO (PNPD/CAPES). [lucelenetf@gmail.com](mailto:lucelenetf@gmail.com)

falado em Guarapuava e aos estudos de variação e mudança linguística na região Sul do Brasil.

O método utilizado pela sociolinguística variacionista visa a coleta de narrativas de experiências pessoais, pois geralmente quando os entrevistados narram suas experiências pessoais, eles desprendem-se de qualquer preocupação. Dessa forma, os relatos acabam sendo espontâneos, o que resulta na linguagem oral real, ou seja, a língua falada como ela é.

O *corpus* desta pesquisa é composto por uma amostra de 24 entrevistas gravadas. O critério para a seleção dos entrevistados foi a amostragem aleatória e o método utilizado para a pesquisa foi a coleta de narrativas de experiências pessoais.

Os informantes são moradores do Município de Guarapuava - PR (nascidos e criados neste município, moradores da zona urbana e bairros próximos ao Centro), distribuídos por faixa etária (25 a 49 anos, 50 anos ou mais), sexo/gênero (Masculino e Feminino), e escolaridade (1 a 4; 5 a 8; 9 a 11 anos de escola).

Quanto às variáveis sociais, em nossa análise serão consideradas a faixa etária, o sexo e a escolaridade, variáveis que têm se mostrado bastante significativas em outros estudos já realizados sobre a variação pronominal *nós/a gente*.

Em relação às variáveis linguísticas, elencamos para a análise dos dados da cidade de Guarapuava variáveis que se mostraram relevantes em outras pesquisas realizadas no Sul do Brasil, sendo elas: tempo verbal, concordância verbal, traço semântico do sujeito (determinado e indeterminado), tonicidade e tipo de texto (dissertativo, narrativo, descritivo). As variáveis sociais e as linguísticas serão futuramente submetidas ao programa estatístico Goldvarb 2001 para, assim, testarmos a relevância dessas variáveis no estudo sobre o uso de *nós/a gente* em Guarapuava - PR.

## **Fundamentação teórica**

### *Uma breve trajetória da Sociolinguística*

A língua está em constante transformação, e ela pode ser estudada do ponto de vista diacrônico, ou seja, na sua evolução no tempo, e do ponto de vista sincrônico, em

que os fenômenos linguísticos são considerados em determinado momento de sua história. Ela está em constante movimento e não podemos ficar indiferentes a essas mudanças. Percebe-se, então, a necessidade de compreender o significado da variação linguística e as diferentes possibilidades de uso da língua.

Bright (1966) e Fishman (1972) foram os primeiros a tentar definir o campo da Sociolinguística. Bright formulou uma série de vagas ideias sobre a relação entre língua e sociedade e acabou afirmando que o objeto de estudo da sociolinguística é a diversidade linguística; mas ambos os autores não conseguiram defini-la com exatidão.

Foi principalmente na década de 60, nos Estados Unidos, que os estudos relacionados à língua e à sociedade tomaram impulso, constituindo uma nova disciplina, a Sociolinguística. A partir da relação entre estudos sociológicos e linguísticos, buscava-se estudar os *dialetos sociais*<sup>118</sup>, pois a língua passou a ser considerada heterogênea e diversificada, funcionando como elemento de interação entre o indivíduo e a sociedade. O iniciador do modelo sociolinguístico foi o americano William Labov (1972), e um de seus objetivos era refletir sobre a natureza da linguagem humana, pois língua e sociedade, para o autor, são duas realidades que se relacionam.

Para Labov (1972), a língua está relacionada com a sociedade, pois a cada situação de fala da qual participamos notamos que a língua é diversificada e heterogênea. A teoria sociolinguística não admite o conceito de falante-ideal, proposto pela corrente gerativista, a Sociolinguística leva em conta a heterogeneidade da linguagem e propõe organizar o aparente “caos” da língua falada.

O objeto de estudo da Sociolinguística é, portanto, o fato linguístico, o “vernáculo”, a língua falada, sendo esta o veículo de comunicação usado em situações naturais de interação social, em nossos lares, rodas de amigos, ou seja, a língua falada em situações reais, que pode ser observada, descrita e analisada em todos os níveis de linguagem (fonológico, morfológico, sintático, semântico e discursivo). O que se pretende, pois, é sistematizar as variantes.

---

<sup>118</sup> Habitual subvariedade da fala de uma comunidade, restrita por operações de forças sociais a representantes de grupos étnicos, religiosos, econômicos ou educacionais específicos (PRETI, 2009).



As variantes podem permanecer estáveis nos sistemas durante um período curto de tempo ou até mesmo por séculos, podem sofrer mudanças quando uma das formas for substituída por outras formas, e os condicionamentos que concorrem para o emprego de formas variantes emergem de dentro ou fora dos sistemas linguísticos.

A variação linguística é uma das características universais das línguas naturais que convive com forças de estabilidade. Aparentemente caótica e aleatória, a face heterogênea imanente da língua é regular, sistemática e previsível, porque os usos são controlados por variáveis estruturais e sociais (MOLLICA, 2013, p. 27).

A variação é estruturada de acordo com as propriedades sistêmicas da língua, por isso a variação pode ocorrer no eixo diatópico e diastrático. Ou seja, quando nos referimos ao diatópico tratamos dos limites geográficos, no diastrático é a variação de acordo com as camadas sociais. Mas, não é possível demarcar nitidamente a área geográfica, já que a variação é contínua.

A variação no nível lexical é um dos modos como a língua pode variar, ou seja, um mesmo vocábulo pode ter diferentes usos das palavras para designar os mesmos referentes. Já na variação fonética, é comum a ocorrência de duas variantes numa mesma variável, e essa variação está relacionada com a alternância de pronúncia das palavras, ou seja, refere-se aos diferentes sotaques.

Quanto à variação no nível morfológico, essa se refere à variação nos morfemas, ou elementos significativos como, por exemplo, a ausência do “r” na forma infinitiva dos verbos. Neste caso, temos um tipo especial de variação, possivelmente definida por mais de um fator de natureza extralinguística, e em que deverá ser levada em conta a situação da fala e a escolaridade do falante. As variações sintáticas são as diferentes possibilidades de ordenação dos elementos nas sentenças.

Em toda comunidade de fala são frequentes as formas linguísticas em variação, existindo, em um mesmo contexto, diferentes maneiras de se dizer a mesma coisa, que a Sociolinguística denomina como variantes linguísticas. Ao conjunto de variantes dá-se o nome de “variável linguística”, sendo esta um conjunto de duas ou mais variantes que por sua vez são diferentes formas linguísticas que veiculam um mesmo sentido. De acordo com Calvet (2002, p. 102), “temos a variável linguística quando duas formas diferentes permitem dizer a mesma coisa, ou seja, quando dois

significantes têm o mesmo significado e quando as diferenças que elas representam tem uma outra função, estilística ou social.”

De acordo com Tarallo (2001, p. 11-12): “As variantes de uma comunidade de fala encontram-se sempre em relação de concorrência: padrão *vs.* não padrão, conservadoras *vs.* inovadoras, de prestígio *vs.* estigmatizadas.” A variante padrão é ao mesmo tempo conservadora, considerada variante de prestígio, já as variantes inovadoras são quase sempre não padrão. Ainda predominam muitos preconceitos em relação à linguagem e a visão de que a forma correta de falar é a que está nas gramáticas.

Desde o início dos estudos relativos à linguagem, a variação linguística era vista como um “defeito”, como algo que devesse ser combatido. Daí a preocupação com o estabelecimento de normas e a definição de gramática como “a arte de falar e escrever corretamente” (CÂMARA JÚNIOR, 1975, *apud* MOLLICA, 2009, p. 86).

Para Mollica (2009, p. 92), é preciso banir as considerações que reduzem toda questão linguística aos rótulos “certo” e “errado”, e também banir a ideia de que para se “falar corretamente” é preciso dominar a norma culta/padrão.

A Sociolinguística está relacionada de maneira interdisciplinar com outras áreas, como, por exemplo, a Linguística Aplicada, a Sociologia, a Filosofia, a Antropologia, a Psicologia. Para Labov (2008, p. 215), “Uma área de pesquisa que tem sido incluída na ‘Sociolinguística’ talvez seja rotulada mais adequadamente de ‘Sociologia da Linguagem’”. A Sociolinguística, pois, lida com fatores sociais de larga escala e sua interação mútua com a língua e dialetos.

No Brasil, segundo Scherre e Naro (2007), foi na década de 70 que se iniciaram os estudos sobre a variação linguística, com o grupo denominado PEUL (Programa de Estudos sobre o Uso da Língua), sediado no Departamento de Linguística e Filologia da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Os fenômenos de variação pronominal *nós/a gente* já foram estudados em várias localidades do Brasil. De acordo com Omena (1998, p. 211), “A partir da intervenção da forma indefinida *a gente* no sistema, iniciou-se uma mudança linguística que, ao que tudo indica, encontra-se em processo de desenvolvimento”.

## **Variáveis relevantes na análise da variação nós/a gente**

### *Variáveis externas ou sociais*

Os fatores da variação podem ser de natureza interna e externa, os internos são de natureza linguística, enquanto os externos à língua são inerentes aos indivíduos (idade, sexo, escolaridade e classe social, por exemplo).

A variável faixa etária indica se há ou não mudança linguística envolvendo o fenômeno estudado. Conforme Mollica (2013 p. 44-45), o processo de aquisição de linguagem se encerra mais ou menos no começo da puberdade, dessa forma a partir dessa idade a fala do indivíduo não poderia sofrer mudanças significativas. Assim, uma pessoa com 60 anos hoje representaria a língua de 45 anos atrás. Utiliza-se, nesse caso, a escala em tempo aparente, feita através do estudo de diferentes idades, chamada “gradação etária”.

Quanto ao sexo/gênero, vários estudos já demonstraram que homens e mulheres falam de forma diferente. Esta variável é, pois, altamente significativa nos estudos sociolinguísticos. No entanto, pesquisas mais atuais têm mostrado uma maior similaridade na fala de homens e mulheres mais jovens, o que parece estar relacionado a uma diluição entre os papéis masculino e feminino na sociedade. Então, além das modificações no uso linguístico devemos refletir também sobre as modificações no âmbito social.

A escolaridade gera mudanças na fala das pessoas, pois a escola atua como preservadora das formas de prestígio (norma padrão). Nos estudos sociolinguísticos esta variável tem se mostrado relevante e tem por objetivo descrever e analisar a língua utilizada por pessoas de diferentes níveis de escolaridade.

### *Variáveis internas ou linguísticas*

Em relação à determinação/indeterminação do referente, vários autores (Omena, 1998; Menon, 1995; Tamanine, 2002, dentre outros) já constataram que a variante *a gente* além de apresentar-se nos contextos de maneira indeterminada, passou também a referir-se à primeira pessoa do plural, substituindo muitas vezes o pronome *nós*, embora isso ainda não conste nas gramáticas tradicionais.

Os estudos realizados no Brasil sobre a variação pronominal *nós/a gente* mostram que quando o uso de *nós/a gente* é determinado, é possível recuperar-se o referente (eu + ele/eles). Também é muito recorrente o uso de *nós/a gente* com referente indeterminado, que indica que está se falando de indivíduos de maneira genérica (eu + pessoas em geral/todo mundo), de uma maneira que não indica de quem exatamente se fala.

Além da determinação do referente (ou traço semântico do sujeito), algumas das variáveis linguísticas selecionadas como significativas nas pesquisas sociolinguísticas realizadas na Região Sul do Brasil foram: tempo verbal, concordância verbal e tipo de texto (dissertativo, narrativo, descritivo). Estas variáveis serão testadas na pesquisa realizada na cidade de Guarapuava, a fim de verificar sua relevância na fala dos guarapuavanos.

### **Pesquisas sobre *nós/a gente* no sul do Brasil**

Apresentamos, nesta seção, resultados da análise de variáveis sociais e linguísticas obtidos em alguns trabalhos já realizados sobre a variação pronominal *nós/a gente* na região Sul, dentre eles: Seara (2000), Tamanine (2002, 2011), Borges (2004) Franceschini (2011) e Strapasson; Coelho (2013).

Na análise da variação *nós/a gente*, com dados de Florianópolis, Seara (2000) constatou que *o sexo* foi selecionado como a variável mais significativa pelo programa estatístico. Os informantes do sexo *masculino* inclinaram-se mais ao uso da variante *nós* (.70), enquanto com as *mulheres* ocorreu o inverso, ou seja, tenderam mais à variante *a gente* (.66). Esses resultados indicam, portanto, que o sexo feminino está impulsionando a mudança.

Quanto à *escolaridade*, Seara verificou que a probabilidade de uso de *a gente* é maior entre os falantes com ensino médio (.56), já o ensino fundamental I desfavorece este pronome (.46). Em suas palavras:

Isso parece mostrar que, à medida que se aumenta o grau de escolaridade, se tende a um maior uso dessa variante. Esperava-se, no entanto, que com o aumento da escolaridade, se tivesse justamente o contrário, já que na escola as variantes mais formais são as privilegiadas. E é a variante *nós* considerada a mais formal, sendo codificada nas gramáticas escolares e transformada em norma a ser aprendida, conforme salientamos acima. (SEARA, 2000, p.189)

Na pesquisa realizada por Strapasson e Coelho (2013), na cidade de Caçador, Santa Catarina, os informantes com nível superior apresentaram preferência pelo uso de *a gente*, (43,35%), seguidos dos informantes com ensino fundamental (31,96%). Os informantes com ensino médio apresentaram um menor uso de *a gente* (24,69%). Assim, o que se observou no estudo é que os entrevistados com formação superior foram os que mais utilizaram a forma *a gente*, já os entrevistados com o ensino médio foram os que menos usaram a forma inovadora. Strapasson e Coelho apresentaram seus resultados somente em percentagens, o que pode dificultar a comparação com resultados de outras pesquisas, em peso relativo.

O estudo realizado no interior de Santa Catarina por Tamanine (2002) teve como foco verificar a variação entre os pronomes de 1ª pessoa, *nós* e *a gente*, nas cidades catarinenses de Chapecó, Blumenau e Lages. O intuito era investigar o processo variacional em posição de sujeito dos pronomes *nós* e *a gente*, verificando os possíveis condicionamentos linguísticos e sociais. De acordo com Tamanine (2002, p. 76),

Quanto à faixa etária, em nossos resultados foram os mais jovens que apresentaram a maior tendência para o uso de *a gente*. Em ordem crescente, os percentuais para *a gente* na primeira faixa etária apresentaram 52% em Lages; 64% em Chapecó e 77% em Blumenau. O uso de *nós* apresenta maior resistência na faixa etária mais velha de Chapecó, com 69% dos dados, e de Blumenau, com 53%. No entanto, em Lages, também a geração mais velha já apresenta índice maior para o uso de *a gente*, com 62% das ocorrências.

Nos resultados gerais de Tamanine (2002), considerando juntamente todas as localidades, a probabilidade de aplicação do pronome *a gente* apresentou, para as faixas etárias *a* (25 a 45 anos) e *b* (mais de 50), distribuição similar entre OI (*ocorrências isoladas*) e OA (*sequências binárias e ternárias*). Os mais jovens, como nos demais

estudos, foram os que apresentaram maior uso de *a gente* tanto nas OI (.59) quanto nas OA (.58), indicando uma mudança em tempo aparente.

Assim, segundo esse estudo, a variável social faixa etária se constituiu como o fator mais relevante para determinar a mudança em direção à substituição de *nós* por *a gente*, tanto nas ocorrências isoladas, quanto nas ocorrências em sequências, apontando para a mudança em progresso da forma inovadora. A forma *a gente* foi utilizada pela população mais jovem, apresentando uma maior resistência de uso na população mais velha.

Apresentamos, a seguir, alguns resultados de variáveis linguísticas que se mostraram significativas nos estudos da variação *nós/a gente* realizados na região Sul do Brasil.

### ***Tempo verbal***

Em relação ao tempo verbal, a pesquisa de Tamanine (2010), com dados de Curitiba, apontou os maiores pesos relativos para *a gente* no gerúndio (.94) e no pretérito imperfeito do subjuntivo (.82), tempos que apresentaram reduzido número de ocorrências. O pretérito imperfeito do indicativo destacou-se com .75 a favor de *a gente*, enquanto o presente do indicativo desfavoreceu o uso deste pronome, com .40. Segundo Tamanine, este resultado contrariou a hipótese de que *a gente* seria favorecido com o presente, possibilitando ao falante evitar a ambiguidade na referência temporal presente/pretérito perfeito quando do uso de *nós* (*nós falamos* x *a gente fala/ falou*). O pretérito perfeito também desfavoreceu o uso de *a gente*, com .18, ou seja, favoreceu o uso de *nós* em .82.

Apresentamos, a seguir, alguns exemplos do uso dos diferentes tempos verbais com os pronomes *nós* e *a gente*, retirados de Borges (2004):

Presente

(49) ... mas *a gente está* sempre preocupado porque ela tem bastante problema assim de doença. (J 3)<sup>119</sup>

Pretérito Imperfeito do Indicativo

(52) ... *A gente ficava* lá, *brincava*, *ia* pra casa da minha tia cuidava de tudo lá. (J 8)

(29) ... Fico pensando comigo e digo: “ mas que barbaridade, *nós éramos* uns pobres diabo e *trabalhávamos* de graça”. (J 18)

Pretérito Perfeito

(16) ...Parece que *a gente não sentiu* bastante... E esse letreiro... Eu lhe tinha dito – Eterna saudade ... (In: Viúva Pitorra, p. 18).

### ***Concordância verbal***

De acordo com Cegalla (2008, p. 438), “Concordância é o princípio sintático segundo o qual as palavras dependentes se harmonizam, nas suas flexões, com as palavras que dependem”. No caso da concordância verbal, o verbo deverá concordar com o sujeito. Mas, nos estudos da língua falada, a questão da concordância verbal se constitui um traço de diferenciação social, a presença da forma verbal não é categórica.

Os estudos sociolinguísticos demonstram que a concordância verbal é variável em função dos fatores linguísticos ou extralinguísticos. Ou seja, a concordância pode ocorrer ou não. E cabe ao pesquisador identificar quais os fatores que estão condicionando o uso ou a não utilização da concordância. Os seguintes casos de concordância foram encontrados na pesquisa de Franceschini (2011), sobre a variação pronominal *nós/a gente* em Concórdia, SC:

a) *nós...*- mos

(77) Exatamente. E *nós não temos* propaganda nenhuma...nenhuma, nenhuma, nada, *nós não divulgamos* nada, *nós não patrocinamos* evento, nada.. (MS1r)

b) *nós...* Ø

---

<sup>119</sup> A numeração dos exemplos será mantida conforme a fonte, as siglas indicam os informantes.

(78) É, eu tinha um poquinho de receio. Não, eu acho que... um poquinho mais *nós* pensava de aproveitá, se divertí. (FP1v)

c) *a gente*...∅

(79) É, saúde assim, pelo que *a gente escuta* os outros falá, porque pra *nós* até praticamente, que nem eu, a mulher... quase nunca, difícil *a gente í* no médico, né? (MP1d)

Os resultados de Franceschini (2011) confirmaram, conforme sua hipótese, a maior frequência de uso da forma *a gente* com ∅ e de *nós* com *mos*.

### ***Traço semântico do Sujeito (determinado e indeterminado)***

No estudo realizado por Seara (2000), sobre a variação do sujeito *nós* e *a gente* na fala de Florianópolis - SC, os resultados relativos ao traço semântico do sujeito mostraram que a forma *a gente* é favorecida pelo traço [-específico] com (0,68), ou seja, com sujeito [-específico] a probabilidade do uso de *a gente* é superior a *nós* (0,32). No entanto, com o traço [+específico] o uso de *a gente* diminui (0,44), o pronome *nós* apresentando, nesse contexto, uma maior probabilidade de uso (0,56). Apresentamos alguns exemplos de Seara (2000):

a) [+ específico] - definido semanticamente

(2) Eu era aprendiz de marinho. Eu conheci ela foi no mês de abril ou maio de mil novecentos e quarenta. Aí *nós* (eu + ela) ficamos correspondendo, coisa e tal. (Inf.06-591)

(3) Toda vida assim eu e ela, *a gente* (eu + minha mãe) toda vida, se deu muito bem mesmo, eu e a mãe, né? (Inf.03-1068)

b) [- específico] - não definido semanticamente

(4) Até nos ônibus, uma pessoa grávida, uma senhora de idade, um senhor de idade (...) é a mesma coisa que nada. Ninguém levanta pra dar lugar hoje em dia. (...) Hoje não. Hoje *a gente* (eu + as pessoas em geral no mundo de hoje) vê as pessoas virem cansadas dentro do ônibus (...) (Inf.04-220).



## ***Tipo de texto***

Na pesquisa realizada por Tamanine (2010) na cidade de Curitiba - PR, *a gente* se destaca como forma pronominal sujeito no texto argumentativo (.58), e o uso de *nós* predomina nos textos descritivos (.75). A seguir, apresentamos exemplos, retirados da tese de Tamanine (2010), de diferentes tipos de textos utilizados pelos informantes de Curitiba.

### a ) Narrativo:

(2) Ontem inclusive *nós* tínhamos ensaio no Bom Pastor, reunião de liderança e reunião do apostolado. (CTBA 20).

(2-5) Eu não sei se com o passar do tempo você vê... depois *a gente* foi pra capela, ficamos lá, velando, [depois eles] - foi sepultado, né? Quando *a gente* voltou, *a gente* voltou assim tão aliviado...Não tinha mais aquela angústia que *a gente* saiu daqui com o corpo, sabe?(CBA 04, sexo feminino, faixa etária mais velha, escolaridade ginásial)

### b ) Descritivo:

(1-3) “*A gente* ia aos sábados e aos domingos pra catequese daí no Cristo Rei *a gente* fez a Primeira Comunhão. Na Igreja do Cristo Rei. Não, naquela época não existia a Nossa Senhora de Fátima. Só a Cristo Rei. E era a outra igreja velha. a igreja nova, né?”

### c ) Dissertativo:

(2-4) Mas, daí não sei se é Deus ou é o próprio espírito, o próprio- Dá tanto conforto pra gente, né? Não sei se porque *a gente* foi boa, ou se *a gente*, né? não faz mal pra ninguém. Sei lá, e *a gente* aceitou. (CBA 04, sexo feminino, faixa etária mais velha, escolaridade ginásial)

Segundo Tamanine (2010), o alto favorecimento do uso de *nós* nos *textos descritivos* (.75), pode estar relacionado ao uso de verbos estativos, frequentes nesse tipo de texto e já identificados como contextos de favorecimento do uso de *nós*. Em relação ao favorecimento de *a gente* nos textos argumentativos (.58), a autora diz:

Acredita-se que isso se deva ao traço semântico de *indeterminação* presente em *a gente*, o que permitiria ao falante um certo “afastamento” de sua imagem pessoal ao emitir opinião, ampliando a força da ideia e influenciando a busca de maior convencimento interlocutor. (TAMANINE, 2010, p. 164).

Assim, em nosso estudo sobre a variação pronominal *nós/a gente* em Guarapuava, pretendemos analisar essas diferentes variáveis aqui brevemente apresentadas e comparar nossos resultados aos já obtidos na análise dessa variação no Brasil, em geral, e na região Sul, em particular.

### **Considerações finais**

A língua é um dos fatores que está em constante transformação, os fenômenos linguísticos podem variar ou permanecer estáveis nos sistemas durante um período curto de tempo ou até mesmo por séculos, também podem sofrer mudanças quando uma das formas for substituída por outras formas.

Este trabalho teve por finalidade apresentar brevemente alguns trabalhos realizados na região Sul do Brasil sobre a alternância pronominal *nós/a gente* na língua falada. Apresentamos também algumas considerações sobre as variáveis sociais e linguísticas a partir de estudos realizados por Menon (1996), Omena (1998), Seara (2000), Tamanine (2002, 2010), Borges (2004), Franceschini (2011) e Strapasson e Coelho (2013).

De acordo com Omena (1998, p. 211), “A partir da intervenção da forma indefinida *a gente* no sistema, iniciou-se uma mudança linguística que, ao que tudo indica, encontra-se em processo de desenvolvimento.” A forma *a gente* muitas vezes substitui o *nós*, embora *a gente* ainda esteja excluída do quadro de formas canônicas dos pronomes pessoais.

Assim, considerando que os estudos realizados sobre a variação linguística contribuem para a descrição do português falado no Brasil, pretendemos contemplar na pesquisa de Mestrado, em andamento no PPGL, o uso de *nós/a gente* na posição de sujeito, em Guarapuava – Paraná. Dessa forma, esperamos também contribuir para o

desenvolvimento de estudos sobre a variação e mudança linguística na região Sul do Brasil.

## Referências bibliográficas

ALKMIN, Tânia Maria. Sociolinguística. In: MUSSALIN, Fernanda e BENTE, Anna Cristina (Orgs). *Introdução à linguística*. v.1. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BORGES, Paulo R. S. *A gramaticalização de a gente no Português Brasileiro: análise histórico-social-linguística da fala das comunidades gaúchas de Jaraguão e Pelotas*. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *História da linguística*. Trad. Maria do Amparo Barbosa de Azevedo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

LABOV, William. *Padrões Sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Martha Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FRANCESCHINI, Lucelene T. *Variação pronominal nós/a gente e tu/você em Concórdia – SC*. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2013.

MENON, Odete P. S. A gente: um processo de gramaticalização. *Estudos linguísticos*. Taubaté. (Anais do Seminário do GEL), 1996. XXV: 622-628.

\_\_\_\_\_. *A gente, eu e nós: sintomas de uma mudança em curso no português do Brasil?* In: MOURA, M. D. (org.) Anais do II Encontro Nacional sobre Língua Falada e escrita - ELFE. UFAL, Maceió, p. 397-403, 1995.

OMENA, Nelize Pires. A referência à primeira pessoa do discurso no plural. In: SILVA, Giselle M. de O.; SCHERRE, Maria Marta Pereira. (org.) *Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: Departamento de Linguística e Filologia, UFRJ, 1998. p. 185- 215.

\_\_\_\_\_. As influências sociais na variação entre nós e a gente na função de sujeito. In: SILVA, Giselle Machline de Oliveira; SCHERRE, Maria Marta Pereira (Orgs.). *Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: Departamento de Linguística e Filologia, UFRJ, 1998. p. 310-323.

PRETI, Dino. Fala e escrita em questão. In: MOLLICA, M. C. (Org) *Linguagem para formação em letras, educação e fonoaudiologia*. São Paulo: Contexto, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

TARALLO, Fernando. *A Pesquisa Sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2001.

TAMANINE, Andrea Maristela Bauer. *A alternância nós/ a gente no interior de Santa Catarina*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

\_\_\_\_\_. *Curitiba da gente: Um estudo sobre a variação pronominal nós/ a gente e a gramatização de a gente na cidade de Curitiba - PR*. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SEARA, Izabel Christine. A variação do Sujeito nós e a gente na fala Florianopolitana. *Revista Organon*. Instituto de Letras UFRGS, Porto Alegre - RS, v. 14, n. 28-29, 2000.

STRAPASSON, Gloria Elizabeth Riveros Fuentes; COELHO, Izete Lehmkuhl. Presença dos pronomes pessoais tu/você e nós/ a gente na narrativa de experiência pessoal nos indivíduos da cidade de Caçador – Santa Catarina. *Revista Professare*, Caçador - SC, v. 2, n. 1, p. 53-72, 2013.

# CAMPANHAS NACIONAIS DE INCENTIVO À LEITURA NO BRASIL: UMA ANÁLISE SOB O OLHAR DOS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO

Adriana Dalla Vecchia (UNICENTRO/PG-UEM)

Rafael Petermann (PG-UEM)

## Introdução

A instituição escolar configurou-se ao longo da história como a agência de “letramentos adequados/privilegiados” consagrada pela sociedade, sobretudo pelas classes dominantes. Street (2014), ao descrever sucintamente um estudo de caso realizado em escolas e comunidades particulares nos Estados Unidos, aborda o processo de escolarização do letramento e defende ser desnecessária a associação entre letramento e escolarização ou pedagogia. Segundo ele, a pesquisa na área deve “começar como *práticas sociais* de leitura e escrita e evitar juízos de valor acerca da suposta superioridade do letramento escolarizado com relação aos outros letramentos” (STREET, 2014.p.127).

Entretanto, no estudo de caso realizado pelo autor, evidenciou-se que a língua é objetificada tanto na escola quanto nas casas dos indivíduos pesquisados, pois os pais de classe média costumavam organizar a aprendizagem de seus filhos a partir dos modelos legitimados pela escola. Tal atitude, demonstrou-se, corrobora para a manutenção da ideia do letramento escolar supervalorizado em detrimento de outros e de que a aquisição do letramento adequado era percebida como uma tarefa a ser superada a partir de regras externamente fixadas.

Outra observação de Street é que a interiorização da voz pedagógica sobre o letramento está também conectada a correntes sociais e culturais mais amplas, ele exemplifica afirmando que: “[...] a coisa é produzida e reforçada pelas discussões sobre letramento nos jornais, pelos rótulos dos brinquedos educacionais, pelos debates políticos e pelo discurso dos pais” (STREET, 2014, p133).

Tendo em vista o cenário de pesquisa descrito por Street (2014) numa comunidade nos Estados Unidos, sobretudo as pressões sociais em prol da aquisição do “letramento adequado”, o grupo de pesquisa Letramento, Etnografia, Interação, Aprendizagem e Multilinguismo (LEIAM) propõe-se neste trabalho a apresentar algumas reflexões e indagações produzidas nos encontros do grupo realizados no primeiro semestre de 2014, acerca da importância de se conhecer quais instrumentos ou em que se fundamentam políticas e programas nacionais de incentivo à leitura e quais as concepções de leitura e escrita subjacentes ao seu discurso. Consideramos o esclarecimento fundamental, haja vista que essas concepções determinam ações tanto daquele que incentiva como, e principalmente, do público-alvo privilegiado pelas campanhas nacionais.

Para isso, apresentamos inicialmente o aporte teórico em que nos ancoramos para a produção deste trabalho: a teoria sobre os Novos Estudos do Letramento – *New Literacy Studies/NLS* (GEE, 2000; BARTON et al., 2000; STREET, 1999, 2003, 2014). Na seção seguinte, empreendemos uma breve análise de duas campanhas de incentivo à leitura – uma promovida pelo projeto *Educar para Crescer* e outra pelo projeto *Leia Mais Seja Mais*, do Ministério da Cultura – procurando demonstrar à qual modelo de letramento cada uma está afiliada e quais são as consequências dessa afiliação para a compreensão que a população terá de leitura.

Outro objetivo tocante a este trabalho é também fazer um convite à reflexão, sobretudo a professores e pesquisadores, acerca das campanhas de incentivo à leitura que têm circulado pelo país - e, de certa forma, influenciado escolas, pais e comunidades - afinal, faltam trabalhos que se prestem a abordar essa temática e que proponham campanhas ligadas ao modelo ideológico de letramento (Street, 1999).

### **Novos Estudos do Letramento: um breve apanhado conceitual**

A partir de suas experiências antropológicas, Brian Street, observando as limitações de algumas teorias sobre letramento, ocupou-se de elaborar um conjunto alternativo de conceitos teóricos (STREET, 1999). Nas novas formulações, também há conceitos que vêm de Gee e Barton, os quais unidos ao pensamento de Street designam

o que este estudioso chama de Novos Estudos do Letramento – *New Literacy Studies/NLS* (GEE, 2000; BARTON et al., 2000; STREET, 1999, 2003, 2014).

Para Street (1999), letramento se refere a práticas sociais permeadas pela leitura e a escrita, que não se dissociam do contexto socioeconômico cultural em que ocorrem. A partir dessa característica, o autor demonstra que, em cada contexto, variam as formas de interação devido à relação de poder existente entre os interlocutores e às necessidades de interação de cada momento. Essa caracterização endossa a visão de Marinho (2010) sobre o conceito de letramento, segundo a autora, o fenômeno é muito mais heterogêneo do que está acostumada nossa visão unificadora. Isso porque, para Marinho, letramento também está ligado às práticas sociais em que se faz uso da leitura e da escrita, as quais são heterogêneas e contraditórias, justamente por serem determinadas pelas “condições sócio-históricas e os contextos culturais que os engendram”, que são igualmente heterogêneas e contraditórias (2010, p.70).

Ampliando esse conceito, Marinho afirma que letramento envolve uma perspectiva interdisciplinar e está estreitamente relacionado “com os processos sociais de produção e de distribuição do conhecimento, com os processos de inclusão de grupos sociais e étnicos na escola de ensino fundamental” (MARINHO, 2010, p. 71). A partir desse breve levantamento a respeito do conceito de letramento, pode-se afirmar que sua cunhagem não se refere simplesmente a “um conjunto de habilidades individuais” (JUNG, 2003), mas, sim, ao “conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e a escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2002, p. 72).

Com base nessa conceituação, Barton e Hamilton (2004) resumem as características do que seja letramento da seguinte maneira:

**Quadro** : letramento como prática social.

La literacidad se comprende mejor como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos.

Existen diferentes literacidades asociadas con diferentes ámbitos de la vida.

Las prácticas letradas están modeladas por las instituciones sociales y

las relaciones de poder, y algunas literacidades se vuelven más dominantes, visibles e influyentes que otras.

Las prácticas letradas tienen un propósito y están insertas en objetivos sociales y prácticas culturales más amplios.

La literacidad se halla situada históricamente.

Las prácticas letradas cambian y las nuevas se adquieren, con frecuencia, por medio de procesos informales y de construcción de sentido.

Fonte: BARTON & HAMILTON (2004, p. 113).

Nesse sentido, o engajamento no letramento, segundo Street (2003, p.5), é sempre uma ação social. Assim, como diz o teórico, “não é válido sugerir que ‘letramento’ possa ser ‘dado’ de modo neutro, sendo seus efeitos ‘sociais’ experimentados [em geral] posteriormente”.

Essa constatação de Street (2003) distancia sua proposta do *modelo autônomo* de letramento que, para o autor, é apenas um conjunto de habilidades técnicas transmitidas aos que não as possuem. Conforme os pressupostos desse *modelo*, a aquisição da escrita bem como a leitura são processos neutros, gerando a ideia de que letramento é algo autônomo de seu contexto, separado culturalmente, e pressupondo que há apenas uma forma de o letramento ser desenvolvido. Segundo Kleiman (2012, p. 21), “essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social.” Como orienta Jung (2003, p.59), “nesse modelo, a escrita é um produto completo em si mesmo [...] o leitor não precisa considerar o contexto de sua produção para a interpretação”. Para a mesma autora, o ato de interpretar, nesse caso, vincula-se à compreensão do “funcionamento lógico do texto escrito”, sendo a escrita, portanto, completa em si mesma.

O *modelo autônomo* de letramento possui algumas características principais, uma delas é a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo. Segundo essa perspectiva, diferencia-se pensamento concreto e pensamento abstrato, considerando o parâmetro da abstração a aquisição da escrita, ou seja, a única forma de se desenvolver o pensamento abstrato é adquirindo a escrita (KLEIMAN, 2012). Nessa linha de raciocínio, aquele indivíduo ou grupo ágrafo não tem meios para desenvolver-



se cognitivamente. Há vários problemas, segundo Kleiman (2012, p. 27), o mais significativo deles relaciona-se ao “fato de que uma vez que os grupos não-letrados ou não escolarizados são comparados com grupos letrados ou escolarizados, estes últimos podem vir a ser a norma, o esperado, o desejado.”

Tal modelo associa principalmente às agências oficiais de letramento como a escola, permitindo, assim, a dicotomia alfabetizado/não-alfabetizado e se pensar em um letramento adequado, o da escola. O letramento adequado, segundo Street (2014), refere-se à aquisição de leitura e escrita, bem como das convenções ligadas à escolarização, as quais podem ser testadas por mecanismos formais. A essa visão relaciona-se a obtenção de poder e de conhecimento formal que distancia o estudo da linguagem do contexto social e ideológico onde a língua circula e é, de fato, utilizada, ou seja, trata-se de um trabalho com um conjunto separado, reificado de competências neutras (STREET, 2014).

O letramento dito adequado gera a visão de uma língua objetificada, ou seja, um construto autônomo, cujo funcionamento interno é lógico e dissociado do falante e do contexto social. Nesse sentido, conforme orienta Street (2014), esse constructo está distanciado de seus usuários e tende a continuar desse modo, uma vez que é estudado em seus aspectos internos, sem a preocupação com a realidade da língua. O objetivo final de se conceber a língua assim é o controle total sobre todas as estruturas internas ao sistema linguístico, cujos significados pouco são considerados. O letramento adequado trabalha com essa língua, caracterizando-se como possuidor de atributos autônomos, associados intrinsecamente à escolarização e à pedagogia (STREET, 2014). Ainda de acordo com Street (2014, p. 141),

O letramento pedagogizado que temos discutido se torna, então, um conceito organizador em torno do qual se definem ideias de identidade e valor social; os tipos de identidade coletiva a que aderimos e tipo de nação a que queremos pertencer ficam encapsulados em discursos aparentemente desinteressados sobre a função, o propósito e a necessidade educacional desse tipo de letramento.

Nessa perspectiva, é que se vão delineando o letramento padrão e, portanto, adequado e aqueles que serão marginalizados sob a explicação de que aquele que

oferece a tecnologia necessária para seu desenvolvimento também possui demanda institucional. Essa concepção de língua e de letramento certamente tem oferecido oportunidades para que preconceitos linguísticos e sociais perdurem e tenham cada vez mais força, inclusive conferindo licença para indivíduos, grupos e instituições reforçarem seus discursos em prol de um letramento adequado, ganhando adesão da sociedade como é o caso das mídias e jornalistas em geral que falam sobre essas questões com base em critérios duvidosos.

Outra característica fundamental desse modelo refere-se ao estabelecimento de qualidades intrínsecas à escrita, elevando-a ao nível de libertadora do indivíduo, gerando o *mito do letramento*. Esse mito refere-se a “uma ideologia que vem se reproduzindo nos últimos trezentos anos, e que confere ao letramento uma enorme gama de efeitos positivos, desejáveis, não só no âmbito da cognição, [...] mas também no âmbito social.” (KLEIMAN, 2012, p. 34) Isso relaciona-se aos efeitos que determinam a ascensão e mobilidade social, conforme dito acima, ou seja, a aquisição da escrita é pressuposto para indivíduos ou grupos que queiram ascender socialmente. Outra faceta dessa visão é que automaticamente serão permitidas aos indivíduos e grupos a ascensão e mobilidades sociais, se forem possuidores da escrita. O mito se constrói justamente no fato de que, como diz o ditado popular, *uma coisa leva a outra*, no entanto não se trata de uma relação causal entre escrita e ascensão e mobilidade social.

Esse modelo se contrapõe ao qual Street se filia, o *modelo ideológico* de letramento. Essa denominação refere-se à “dimensão de poder que o letramento confere aos indivíduos a partir dos processos de leitura e de escrita” (STREET, 2003, p. 6). O autor parte do pressuposto de que “as práticas variáveis de letramento são sempre enraizadas em relações de poder, e que as aparentes inocência e neutralidade das ‘regras’ atuam para disfarçar as maneiras de manter esse poder através do letramento” (STREET, 2003, p. 10). Nessa prática, o letramento empodera o indivíduo para atuar em práticas sociais, pressupondo, segundo Kleiman (2008), a desconstrução/desnaturalização das práticas de letramento dominantes que reproduzem as práticas sociais também dominantes. Desse modo, pode formar um indivíduo mais crítico e autônomo em tais práticas.

A respeito disso, Jung (2003, p.59-60) afirma que

As práticas de letramento (no plural) seriam social e culturalmente determinadas, o que equivale a dizer que os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e das instituições em que ela é adquirida e praticada. Assim, as práticas de letramento são aspectos da cultura e das estruturas de poder. Além do exposto, o modelo ideológico propõe observar o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes. Além disso, esse modelo está interessado nas instituições sociais gerais e não apenas nas educacionais, como se observa no modelo autônomo.

Letramento como prática social também é discutido por Barton e Hamilton, caracterizando-o a partir do que eles denominam de *práticas e eventos de letramento*. A respeito de *práticas de letramento*, os autores dizem que são práticas culturais de uso da língua escrita, os quais são processos sociais capazes de conectar pessoas entre si por meio de conhecimentos compartilhados permeados por ideologias e identidades sociais. Elas são moldadas pelas instituições sociais e pelas relações de poder. Isso dá origem aos letramentos dominantes e influentes bem como àqueles inferiores de pouca visibilidade (BARTON & HAMILTON, 2004, p. 112). Barton e Hamilton alertam ainda para o fato de as *práticas* serem abstratas e serem inferidas a partir de eventos e outras informações culturais.

Nas palavras de Barton e Hamilton (2004, p.112),

las prácticas letradas son las formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita, em las cuales la gente encuentra inspiración para sua vida. [...] [D]ichas prácticas no son unidades de comportamiento observables, ya que también implican una serie de valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales. Lo anterior incluye cierto grado de consciência que la gente tiene com respecto a la literacidad, construcciones de literacidad y discursos de literacidad, así como la manera em que la gente habla de ella y le confiere sentido.

Os *eventos de letramentos*, por sua vez, de acordo com os mesmos autores, são empíricos e observáveis. Isso quer dizer que são atividades, ou seja, ações que implicam o uso de textos escritos, nos quais os indivíduos assumem diferentes papéis (BARTON & HAMILTON, 2004, p. 112). Segundo Kleiman (2012, p. 40), em sua releitura de Street, os *eventos* são “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido a situação”. O acesso e aprofundamento dos *eventos de letramento* empodera o indivíduo, uma vez que o capacita para a atuação em práticas sociais de uso da escrita. Para Marinho (2010, p. 79), o *evento* é observável porque se refere a situações de interação mediadas pelo texto escrito, os quais “são orientados por princípios, regras e sentidos que permitem” compreender sua lógica de funcionamento.

Marildes Marinho (2010, p.77) alerta para o fato de, após conhecerem os principais conceitos abrigados pela noção de letramento, os pesquisadores que tomam como base os NLS devem fundamentar-se “em um trabalho de campo cuidadoso sobre as funções que as atividades e as habilidades de leitura e de escrita exercem na vida social”. Nesse sentido, nos instigam as campanhas nacionais de leitura, uma vez que são *eventos de letramento*, que veiculam ideologias e noções de leitura e, muitas vezes, de escrita como atividades autônomas do contexto em que estão inseridas. Apesar de demonstrarem que seus desenvolvedores compreendem a importância de se ter habilidades na leitura para a atuação na sociedade, consideram que a leitura do livro é a única que cumpre esse papel. No próximo item, discutimos essas e outras questões a partir de algumas peças das campanhas selecionadas para o estudo.

### **Análise de peças de campanhas de incentivo à leitura**

Nesta seção, apresentamos algumas questões surgidas em nossas discussões sobre os NLS relacionadas a campanhas de leitura veiculadas no Brasil, tentando evidenciar como o conceito de letramento “pedagogizado” (Street, 2014) é visto como o ‘adequado’, afiliando essas campanhas ao modelo autônomo de letramento (Street, 1999). Vale lembrar que não é intuito deste trabalho apontar falhas ou fazer juízos de valor negativos sobre essas campanhas ou sobre seus promotores, mas sim oferecer a professores e pesquisadores, que em geral são o público dessas campanhas, a

possibilidade de olhar de forma diferenciada para questões dessa natureza tendo como ancoragem teórica os pressupostos do letramento entendido como prática social (GEE, 2000; BARTON et al., 2000; STREET, 1999, 2003, 2014).

Optamos por trabalhar com uma amostragem de duas peças publicitárias, ambas amplamente veiculadas no Brasil, não somente nas escolas, mas também nos meios de comunicação em massa como jornais, revistas, internet e televisão. As duas peças foram promovidas por agências de grande influência no país, cujas cargas ideológicas determinam comportamentos e opiniões: a primeira foi promovida pelo Ministério da Cultura e segunda pelo Grupo Abril.

O primeiro artefato de nossa análise, apresentado abaixo, compõe a campanha *Leia Mais, Seja Mais*, realizada pelo Ministério da Cultura em 2012. Segundo o portal do Ministério<sup>120</sup>, a primeira etapa da campanha divulgou suas peças em 74 jornais e 4 revistas nacionais, e na segunda etapa, um filme publicitário com cerca de 40 segundos foi veiculado nas principais emissoras de televisão do país – Rede Globo, Bandeirantes, SBT, RedeTV e Record -, nas emissoras públicas e em diversas estações de rádio.

Peça 1 – Peça publicitária *Leia Mais Seja Mais*



Fonte <http://www2.cultura.gov.br/site/tag/leia-mais-seja-mais/>

<sup>120</sup> Link para o site do Ministério da Cultura em que estão disponibilizadas informações sobre o projeto: <https://www2.cultura.gov.br/site/tag/leia-mais-seja-mais>

O slogan que se repete em toda a campanha, “leia mais, seja mais”, seguido de outras inscrições, como no caso da peça 1 “invente mais, conquiste mais” e no canto inferior esquerdo “descubra novos livros. Leia com seu filho”, evidencia uma das características do modelo autônomo do letramento, o desenvolvimento cognitivo como finalidade da aquisição da cultura escrita. Todavia a associação entre a prática de leitura (pertencimento ao mundo da escrita) e desenvolvimento cognitivo apresenta problemas. Kleiman (2012) aponta que o principal desses problemas é a comparação entre grupos não-letrados ou não-escolarizados, com grupos letrados ou escolarizados, fazendo com que estes últimos venham a ser a ‘norma’, o modelo ‘adequado’ de letramento.

Segundo o site do Ministério da Cultura, a campanha que ora analisamos tem como objetivo chamar a atenção da população para a leitura sendo tanto uma atividade prazerosa quanto um caminho para o crescimento pessoal dos leitores e destina-se a todas as classes sociais, sobretudo as classes C, D e E, onde se encontraria a maioria dos “não-leitores” do Brasil.

Esse dado acentua outra finalidade implícita que é atribuída à leitura nesta campanha: a ascensão social do indivíduo leitor. Kleiman (2012), no entanto, ao discorrer sobre uma ideologia que perpassa a sociedade ao longo dos últimos trezentos anos pregando certos efeitos positivos que são atribuídos ao letramento, afirma:

Não existe evidência para a correlação entre letramento universal e desenvolvimento econômico, igualdade social, modernização. Entretanto, as vozes de historiadores, educadores, sociólogos raras vezes se fazem ouvir na mídia entre as vozes mais fortes dos políticos profissionais e dos burocratas. (KLEIMAN, 2012, p.37)

O segundo artefato analisado que apresentamos é pertencente ao projeto *Educar para Crescer*<sup>121</sup>, desenvolvido pelo Grupo Abril, sem fins lucrativos e que atinge uma média de 30 milhões de pessoas através das publicações da editora. O projeto atua em diversas áreas (jogos educativos, publicação de cartilhas, participação em eventos, *sites* etc), porém vale ressaltar que, neste trabalho, limitamo-nos a analisar uma peça publicitária de incentivo à leitura.

---

<sup>121</sup> Site do projeto *Educar para Crescer* <http://educarparacrescer.abril.com.br>

Peça 2: Peça publicitária Educar para Crescer



Fonte: <http://educarparacrescer.abril.com.br/cartazes/index.shtml>

Os nove itens que respondem à pergunta “o que a leitura pode fazer por você?” mostram que a finalidade da leitura, assim como analisado no artefato anterior, visa ao desenvolvimento cognitivo e à ascensão social. A tônica dada ao letramento pedagogizado tido como o ideal também é comum em ambos, pois tanto na peça 1 quanto na peça 2, sobretudo nesta última, é evidente a existência de uma voz pedagógica sobre a finalidade da leitura, como se o desenvolvimento cognitivo e a ascensão social fossem possíveis apenas através do letramento escolar.

Street (2014, p. 133) relata que, em uma comunidade norte-americana, a aquisição desse letramento adequado era percebida como um problema a ser resolvido, de forma que as regras eram fixadas externamente, e a criança e os pais tentavam juntos darem uma resposta a essa hegemonia. O grande problema é que tanto no contexto escolar quanto em casa a língua era objetificada como algo externo e dissociada de qualquer contexto, o que revela o predomínio do modelo autônomo de letramento.

Nessa mesma linha, as duas peças que analisamos dissociam a leitura de seus contextos sócio-histórico-culturais tão heterogêneos ao serem veiculadas em todo território nacional. Sua abrangência atinge desde escolas localizadas nas periferias de cidades do interior até as escolas centrais nas capitais, considerando os valores da

prática de leitura como sendo os mesmos, independente da constituição cultural, política, religiosa, ideológica das diversas comunidades.

A imagem do livro como aparentemente o único meio capaz de cumprir com as finalidades da leitura apresentadas, desconsiderando outros suportes como revistas, blogs etc. é também um ponto comum nos dois artefatos analisados. Essa representação do livro como suporte adequado e preferido da prática de leitura endossa a afiliação das campanhas a um modelo autônomo de letramento. Marinho (2010) afirma que o termo letramento está ligado às práticas sociais em que se faz uso da leitura e da escrita, as quais são heterogêneas e contraditórias, justamente por serem determinadas pelas condições sócio-históricas e os contextos culturais que os engendram, é necessário pensar se o objeto livro tem efetivamente papel privilegiado e superior nas práticas sociais de leitura e escrita.

Destaca-se ainda que cada uma das peças publicitárias são eventos de letramento, isto é, são atividades que implicam o uso de textos escritos, nos quais os indivíduos assumem diferentes papéis (BARTON & HAMILTON, 2004, p. 112) e em que se veiculam ideologias e valores. Conforme já mencionado, ao tomar o livro como objeto adequado e preferível na prática de leitura, é inegável que os valores ideológicos de um certo “letramento pedagogizado” dominante se sobreponham a valores de grupos minoritários, impondo-lhes a ideia de que o empoderamento que lhes possibilitará participar das mais diversas práticas sociais só pode ser alcançado pelas vias do letramento dominante. Em outras palavras, o indivíduo só conseguirá participar autonomamente da sociedade caso suas práticas de leitura estejam ligadas ao objeto livro.

### **Considerações Finais**

Neste trabalho trouxemos, inicialmente, um pequeno apanhado conceitual sobre letramento, adotando a ideia de que o termo está ligado a práticas sociais permeadas pela leitura e a escrita. Em seguida, na análise que empreendemos de duas peças publicitárias de campanhas de incentivo à leitura, evidenciamos que ambas se filiam ao modelo autônomo de letramento, concebendo a prática da leitura como meio



necessário para desenvolvimento cognitivo e ascensão social, o que, de acordo Kleiman (2012) não se sustenta. Mostramos também como a voz pedagógica está por trás dessas campanhas, o que demonstra como o modelo de letramento ideal para estas campanhas é o escolar, além de privilegiarem o livro como meio legítimo para aquisição do letramento ‘adequado’.

Tendo em vista as reflexões apresentadas, cabe-nos ainda pensar sobre a escola como agência de letramentos e que não deve perder de vista o seu papel de efetivamente ‘agenciar’ letramentos (no plural) a fim que possibilitar ao aluno lidar com a leitura e a escrita nas diferentes práticas sociais. Para isso, é preciso que a língua deixe de ser, conforme aponta Street (2014), objetificada em sala de aula, algo alheio tanto para professores quanto para alunos.

Outro ponto ainda a ser estudado pelo grupo LEIAM refere-se aos impactos que essas campanhas que adotam concepções do modelo autônomo de letramento podem gerar nas escolas. Nesse sentido, algumas perguntas que precisam de dados para serem respondidas começam a emergir: quando a escola fala em formar leitores, ela quer dizer formar leitores de livros? Quais são as finalidades das leituras na escola? A escola contempla os textos que fazem parte das práticas sociais dos alunos?

Por fim, nosso trabalho teve ainda uma finalidade social: contribuir para com reflexões teórico-práticas para que, apesar da existência de ideologias que supervalorizam um letramento em detrimento do outro através de comparações entre o escolarizado e o não-escolarizado, não produzam nas salas de aula o pior de seus efeitos: o preconceito.

### **Referências bibliográficas**

BARTON, D; HAMILTON, M; IVANIC, R. (Orgs). *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres e Nova York: Routledge, 2000.

BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (orgs.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima/Peru: Rede para el Desarrollo de las Ciencias Sociales em el Peru, 2004.

GEE, J. The New Literacy Studies: from socially situated to the work of the social. In: BARTON, D; HAMILTON, M; IVANIC, R. (Orgs). *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres e Nova York: Routledge, 2000. p. 180-195.

JUNG, N. *Identidades Sociais na Escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue*. 2003. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Os significados do letramento*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2012.

MARINHO, M. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, M; CARVALHO, G. T. (org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: EFMG, 2010.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 2002.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Austrália: University of Cambridge, 1999.

\_\_\_\_\_. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, out/2003.

\_\_\_\_\_. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

## MANIFESTAÇÕES DA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA EM *SÃO BERNARDO*, DE GRACILIANO RAMOS.

Lohanna Machado (UFPR)

Antonio Candido (1978, p. 97) afirma que a série de romances em primeira pessoa de Graciliano Ramos se constitui essencialmente em “uma pesquisa progressiva da alma humana, no sentido de descobrir o que vai de mais recôndito no homem, sob as aparências da vida superficial”. Dentro de suas dimensões e em consonância com Candido, este artigo pretende fazer um paralelo entre a representação de tipos “humanos” (a alma superficial e subterrânea) e a representação de tipos “sociais” (coletivos) no romance *São Bernardo*, de 1934. De forma paralela, mas sem fuga dos problemas centrais, procurar-se-á dimensionar o atilamento da obra em relação à sua contemporaneidade com o alvorecer da sociologia brasileira, especialmente com a obra *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda. Dessa forma também se buscará compreender o papel que a matéria social desempenha nesse romance, ou seja, como Graciliano, também um intérprete do Brasil, formulou um entendimento sobre o interior brasileiro.

Mas que interior seria esse? Hoje a palavra sertão vem sendo usada quase exclusivamente como sinônimo do semideserto nordestino, mas já significou todo o oeste brasileiro pouco ou medianamente afastado do litoral, os sertões do Brasil. São Bernardo, propriedade na qual se passa grande parte da ação deste romance de Graciliano, localiza-se a trinta minutos de pedalada de Viçosa (RAMOS, 1988, p. 8), cidade que durante quase todo o século XIX e XX era a segunda em importância no estado de Alagoas. Visto isso, compreende-se vacilar em contribuir para o engessamento de *São Bernardo* entre os romances rurais, em oposição aos urbanos. Porém, da perspectiva da cosmopolita metrópole carioca, na década de 30, todo o estado do Alagoas fazia parte de um Brasil ainda francamente ignorado. Dessa forma, um enquadramento possível parece ser entre os romances chamados “regionalistas”.

Pensando num autor como Graciliano, creio que não se aplicaria perguntar como e em que momento a cultura letrada começa a se interessar e dar voz a esse interior, pois

Graciliano está dentro desse interior, sente-se parte. Nascido em uma família de classe média do sertão nordestino, primeiro de dezesseis irmãos, não é o intelectual distante ou que por intenção se distancia da matéria interiorana. Em texto de *Linhas tortas*, coleção de ensaios e crônicas da década de 30 e 40 que será de suma importância aqui, Ramos demonstra preocupação em relação ao crescimento do país que percebe desnivelado tomando proporções abismáticas entre o campo e a cidade, entre o interior e a metrópole. Diz o escritor (1994, p. 124):

Enquanto a capital se desenvolve enormemente para cima e para os lados, importando por avião e transatlântico os bens e os males da civilização, o campo definha, pacatamente rotineiro, longe da metrópole no espaço e no tempo. Faltam-lhe vias de comunicação – e certos lugares, verdadeiras ilhas no mundo atual, pouco diferem do que eram sob o domínio dos capitães-mores. Os hábitos daquela época transmitiram-se fielmente de pais a filhos, os processos de trabalho pouco ou nada variavam, a gente escassa, confinada em extensas áreas inexploradas, enraizou-se: uma viagem ao litoral desconhecido parece-lhe aventura respeitável.

Com boa parte de nosso território embalada desta forma, como uma terra ignorada, as regiões mais prósperas do Brasil (entendidas nesta altura genericamente como “o sul”) por muito tempo fizeram vistas grossas à ajuda mútua que deveria existir em todo o território. O retrato mais pungente dos contrastes entre esses dois Brasis em nossa literatura até essa época talvez esteja no livro *Os sertões*, de Euclides da Cunha (2005), em inúmeras passagens como, por exemplo, a descrição de soldados enviados para conter Canudos chegando pela via férrea ao sertão desconhecido:

A linha férrea corre no lado oposto. Aquele liame do progresso passa, porém, por ali, inútil, sem atenuar sequer o caráter genuinamente roceiro do arraial. Salta-se do trem; transpõe-se poucas centenas de metros entre casas deprimidas; e topa-se para logo, à fímbria da praça – o sertão...

Está-se no ponto de tangência de duas sociedades, de todo alheias uma à outra. O vaqueiro encourado emerge da caatinga, rompe entre a casaria desgraciosa, e estaca o “campeão” junto aos trilhos, em que passam, vertiginosamente, os patrícios do litoral, que não o conhecem. (p. 271-2).

Graciliano (1994, p. 132), em texto de 1937, resolve se manifestar diante de certa polêmica a respeito de uma suposta agressividade presente na literatura “do norte”, em oposição a que seria “do sul”, divisão, aliás, que mal deveria existir para Ramos. Com ironia conclui escrevendo:

Vamos falar mal de todos os romancistas que aludem à fome e à miséria das bagaceiras, das prisões, dos bairros operários, das casas de cômodos. Acabemos tudo isso.

E a literatura se purificará tornar-se-á inofensiva e cor-de-rosa, não provocará o mau humor de ninguém, não perturbará a digestão dos que podem comer. Amém.

Antonio Candido (1978, p. 98), em “Os bichos do subterrâneo<sup>122</sup>”, interpreta que é por conta da necessidade de inventar do Graciliano ficcionista ter cedido à de depor no decorrer de sua carreira como escritor<sup>123</sup> que se pode perceber “que no âmago da sua arte há um desejo intenso de testemunhar sobre o homem, e que tanto os personagens criados quanto, em seguida, ele próprio, são projeções desse impulso fundamental, que constitui a unidade profunda dos seus livros.”. Não devemos ignorar também um dos fatos mais festejados, por uns, e polêmicos, por outros, de sua biografia: seu ativismo político. Foi prefeito, diretor da instrução pública de Alagoas, inspetor federal no ensino secundário, filiado ao PCB, para citar alguns eventos de relevo. Seguiu assim, então, a tradição brasileira de homens públicos que também eram homens de letras, e vice-versa. Mas chamo atenção neste artigo especialmente para os vieses mais localistas de seu envolvimento social, ou seja, para aquelas suas específicas preocupações com este espaço dos “sertões” e que devemos entender como todo o interior que seja, por um motivo ou outro, malquisto pelos que se consideram o centro.

Num texto pontilhado de ironia chamado “Um velho cartão postal”, Graciliano (1994, p. 168-9) relembra um evento marcante da infância quando, folheando uma coleção de cartões-postais que ilustravam vários países do mundo percebe incomodado que a ilustração feita para o Brasil era a de um índio recebendo correspondência de um carteiro com farda e boné. Posteriormente reflete que a ilustração havia, em verdade, acertado o âmago da natureza brasileira que seria metade tupinambá, metade

---

<sup>122</sup> Este texto, dedicado a Graciliano Ramos, compõe o livro *Tese e antítese*.

<sup>123</sup> Notadamente em *Infância* (1945) e *Memórias do cárcere* (1953).

funcionário público: “Dois tipos: - um vestido, carregado de papel impresso; outro nu, feroz, com os dentes pontudos, cacete na mão”.

Candido (1978), no ensaio “Os bichos do subterrâneo” dedicado à obra de Ramos, defende a tese de que Graciliano, especialmente em seus três primeiros romances, estaria explorando “a nossa parte reprimida, que opõe a sua irreduzível, por vezes tenebrosa singularidade, ao equilíbrio padronizado do ser social” (1978, p. 97) o que redundaria em certa dualidade homem-bicho, que pode ser entendida como a natureza humana-animal em curto-circuito com a nossa natureza social-civilizada. Ou nossa parte tupinambá em conflito com a parte funcionário público. Segundo Candido (1978, p. 108), essa formulação encontra seu ápice em Luís da Silva, narrador de *Angústia*, ainda que possa ser encontrada até mesmo em *Vidas secas*, romance em terceira pessoa. Mas é em *Caetés*, ou seja, já no primeiro romance, marcadamente desde o título, que Graciliano se utiliza da alegoria indígena para encarnar “o que há de permanentemente selvagem em cada homem; lembrando que, ao raspar-se a crosta policiada, desponta o primitivo, instintivo e egoísta, bárbaro e infantil” (CANDIDO, 1978, p. 103).

\*

Após esta breve excursão um tanto longe de *São Bernardo*, mas próxima de nosso tema, passaremos a segui-lo agora mais de perto. Este romance é narrado por Paulo Honório e a necessidade de compreender quem é esta personagem posta assim tão em evidência é incontornável. Schwarz (2000, p. 82) em um trecho do texto “Uma desfaçatez de classe” sobre *Memórias póstumas de Brás Cubas*, em que ele evoca também *Dom Casmurro*, afirma que na estrutura desses dois romances:

[...] a denúncia de um protótipo e pró-homem das classes dominantes é empreendida na forma perversa da auto-exposição “involuntária”, ou seja, da primeira pessoa do singular usada com intenção distanciada e inimiga (comumente reservada à terceira). A chave deste procedimento está na insuficiência calculada dos pontos de vista do narrador em relação aos materiais que ele mesmo apresenta. [...] A própria escolha do pseudomemorialismo é um lance de insídia, pois embora a moldura biográfica atenua a gravidade das acusações, diluindo-as na contingência de um percurso individual, finge-lhes também o estatuto irretorquível da confissão. É como se, movido pela

volubilidade, um prócer nacional abrisse à visitação pública, na própria pessoa, os vícios de sua classe.

Guardadas as diferenças entre Brás Cubas e Bento Santiago em relação a Paulo Honório, ou seja, entre o que representa um protótipo das classes dominantes fluminenses no final do século XIX e um homem de origem humilde do interior nordestino que cavou, seja pelo trabalho, seja pela violência, seu direito de mando, vê-se que há semelhança inegável ao menos na intenção com que esses tipos são postos em evidência, ou seja, a “da primeira pessoa do singular usada com intenção distanciada e inimiga”. De início, já a observação de que o romance é nomeado pela propriedade é digno de nota e reflexão. É a ambição de Paulo em ascender e conquistar a todo custo S. Bernardo que o perdeu, e também à sua esposa Madalena, como se verá em tempo.

Entre todos os textos de *Linhas tortas*, interessa especialmente o chamado “Alguns tipos sem importância” no qual Ramos (1994, p. 190-2) atende ao pedido de um amigo para comentar como nasceram os protagonistas de seus romances. Deixando de lado o lamento, neste texto, em relação à incompreensão do público diante dessas personagens e por sua trajetória de passos incertos até sua consolidação como escritor, atenhamo-nos às personagens que Graciliano curiosamente chama ali de “criminosos”: Paulo Honório e Luís da Silva. O primeiro criminoso representava “coronéis assassinos e ladrões” que o autor diz ter conhecido, e o outro “um pequeno funcionário, último galho de uma família rural estragada” com um nome medíocre. Conclui dizendo: “Todos os meus tipos foram constituídos por observações apanhadas aqui e ali, durante muitos anos. É o que penso, mas talvez me engane. É possível que eles não sejam senão pedaços de mim mesmo e que o vagabundo, o coronel assassino, o funcionário e a cadela não existam.” (1994, p. 192).

No início de sua narrativa, o “coronel assassino” avança em passos largos sobre seu passado. Vê-se que quase tudo lhe parece indigno de nota até o momento crucial da conquista de S. Bernardo, façanha da qual, aliás, inconfessadamente sente ainda orgulho. A partir daí, novas passadas largas que se reduzem em pontuar os eventos mais marcantes que contribuíram para a transformação da propriedade do estado decadente em que foi adquirida até se tornar negócio de importância na região e alto lucro para o

dono, além de paraíso bucólico para as eventuais visitas. A marcha só reduzirá realmente seu ritmo quando topar com Madalena, dando indícios de que era a ela que a memória vinha perseguindo.

Em texto de 1945, chamado “O fator econômico na literatura brasileira”, Graciliano (1994, p. 246-52) expressa insatisfação em perceber que em muitas produções literárias brasileiras as personagens eram dadas como capitalistas, ou agricultoras, ou operárias, mas sem nunca o autor explicar de onde lhe veio o capital, ou descrever uma visita às plantações ou o trabalho na fábrica. Queixa-se que “não surpreendemos essas pessoas no ato de criar riqueza.”. Desse defeito não sofre a literatura de Ramos, especialmente *São Bernardo*. Se a memória de Paulo persegue Madalena, o romance não deixa por isso de, no resultado final, ser um retrato positivo de certos tipos interioranos, do “coronel assassino”, passando pelo jornalista, pela mulher de cultura, mas sem meios, até ao trabalhador de eito. Mas convém ressaltar a observação de Candido (1978) de que, em oposição a *Caetés*, *São Bernardo* seria uma espécie de antinaturalismo, não se tratando mais de

[...] situar um personagem no contexto social, mas de submeter o contexto ao seu drama íntimo. [...] O mundo áspero, as relações diretas e decisivas, os atos bruscos, a dureza de sentimentos, tudo que forma a atmosfera de *S. Bernardo*, decorre da visão pessoal do narrador (CANDIDO, 1978, p. 104).

É uma história individual que, no entanto, pode tomar dimensões coletivas.

Torna-se notável, a partir de uma segunda leitura, que a palavra “trabalho” aparece já na primeira frase de *São Bernardo*, ainda que um tanto descontextualizada de seu sentido mais decisivo na trajetória do trabalhador e ambicioso Paulo Honório, diz ele: “antes de iniciar este livro, imaginei construí-lo pela divisão do trabalho.”<sup>124</sup> (RAMOS, 1988, p. 7). De certa forma é a obsessão pelo trabalho a responsável pela

---

<sup>124</sup> Na ocasião, pretendia dividir entre seus amigos as tarefas que considerava que cada um desempenharia melhor para o resultado final da obra. Paulo “traçaria o plano, introduziria na história elementos de agricultura e pecuária, faria as despesas” (RAMOS, 1988, p. 7) e poria seu nome na capa. Não consegue chegar a qualquer acordo com esses seus compadres e decide-se por escrever só. Certamente o resultado é uma obra de natureza bem diversa. Pode-se inferir que P. Honório já tinha a ideia de exorcismar suas memórias, mas essas ideias por muito tempo andaram confusas (1988, p. 8). Também é possível inferir que Paulo não se sentia habilitado para a empresa, ele tinha a matéria, mas Azevedo Gondim, por exemplo, seu colega jornalista, tinha a “linguagem”, o “jeito”.



ascensão e queda de Paulo, segundo suas próprias observações: “Creio que nem sempre fui egoísta e brutal. A profissão é que me deu qualidades tão ruins” (RAMOS, 1988, p. 187). No entanto, culpar a “profissão” que, bem ou mal, o livrou do destino de grande parte dos órfãos pobres, o de ser mais um “molambo”, para usar as palavras de Paulo Honório, e que lhe permitiu ter o poder de contratar outros molambos, é ou ingenuidade (portanto pouco provável), ou transferência de uma culpa cujo peso não é capaz de suportar sozinho. Candido (1978, p. 106) conclui que

o narrador sente que o homem que ele manifestou para o mundo, e se desumanizou na conquista da fazenda São Bernardo, no domínio sobre os outros, - que esse homem era parte do seu ser, não o seu ser autêntico; mas que o contaminou todo, inclusive a outra parte que não soube trazer à tona e que avulta de repente aos seus olhos espantados, levando-o a desleixar a fazenda, os negócios, os animais, porque tudo “estava fora dele”.

Sérgio Buarque de Holanda publicou em 1936 o livro *Raízes do Brasil*, portanto dois anos após *São Bernardo*. A obra é consagrada como de relevância incontornável para o entendimento da trajetória da sociologia brasileira. Segundo Buarque de Holanda (1989, p. 4), para os ibéricos, desde tempos imemoriais, “o índice do valor de um homem infere-se, antes de tudo, da extensão em que não precise depender dos demais, em que não necessite de ninguém, em que se baste”. Essa característica estaria ligada à difícil relação dos povos ibéricos com um princípio de hierarquia baseado em privilégios, sobretudo hereditários. Mais adiante acrescenta que “nunca eles [portugueses e espanhóis] se sentiram muito à vontade em um mundo onde o mérito e a responsabilidade individuais não encontrassem pleno reconhecimento” (HOLANDA, 1989, p. 9). Vemos claramente em *São Bernardo* o orgulho indissimulável de Paulo por suas próprias façanhas e pela importância de sua conquista. O capítulo em que ele narra a performática transação com Padilha que lhe resultará, por sua esperteza e malícia, na posse de S. Bernardo só não ultrapassa em extensão o capítulo que cobre seu último desentendimento e troca de palavras com Madalena e o posterior suicídio. Conseqüentemente, quando confrontado com situações que lhe parecem querer diminuir a grandiosidade da conquista da fazenda, sente-se ferido em seus brios:

Recordei o tempo em que aquilo só tinha muçambês e lama. [...] E as cercas do Mendonça avançando.

Que diferença! Senti desejo de levantar-me e exclamar:

- Vejam isso. Estão dormindo? Acordem. As casas, a igreja, a estrada, o açude, as pastagens, tudo é novo. O algodão tem quase uma légua de comprimento e meia de largura. [...] Olhem o descaroador, a serraria. Pensam que isso nasceu assim sem mais nem menos? (RAMOS, 1988, p. 122).

Prosseguindo suas reflexões sobre a natureza dos colonizadores ibéricos, Holanda vai se aproximando de um dos temas de seu livro que mais geram discussão até hoje, o tema do trabalho. Para Holanda (1989, p. 10):

O trabalho manual e mecânico visam a um fim exterior ao homem e pretende conseguir a perfeição de uma obra distinta dele.

É compreensível, assim, que jamais se tenha naturalizado entre gente hispânica a moderna religião do trabalho e da atividade utilitária. Uma digna ociosidade sempre pareceu mais excelente, e até mais nobilitante, a um bom português, ou a um espanhol, do que a luta insana pelo pão de cada dia.

Se Honório não representa essa suposta natureza portuguesa, podemos a identificar em Padilha, jovem sem vocação para uma profissão tão prática e, por vezes, bruta, como a da lida campestre, de quem Honório conquistou a posse da fazenda. Sérgio Buarque (1989, p. 13-4), a título de categorização, percebeu a existência de dois tipos de homens: os aventureiros e os trabalhadores. O aventureiro seria aquele que quer “colher o fruto sem plantar a árvore”, já o trabalhador, ao contrário, é aquele que enxergaria primeiro a dificuldade a ser vencida e não o triunfo a alcançar. Trata-se, é claro, de tipos humanos sem existência real, como o próprio autor em seguida afirma, mas que se mostram úteis para seu estudo. Na realidade, os dois tipos se mesclariam nas mais diversas combinações. Argumenta ainda que no início do período colonial o ambiente era mais propício aos homens façanhudos que aos demais. Mesmo Paulo Honório, enquanto uma complexa personagem ficcional, tem coloridos bastante

“aventureiros” na maneira como incorpora sua autoimagem (nem por isso menos verdadeira) de “trabalhador”.

Ainda que até hoje persista o lugar-comum de que os brasileiros seriam um povo preguiçoso para o trabalho, três anos antes desta publicação de Holanda era lançado *Casa-grande e senzala*, de Gilberto Freyre (2010), que defendia que os grandes problemas do Brasil trazidos pela colonização portuguesa eram a má alimentação (fruto da monocultura) e a sífilis. Paulo Honório representa um momento da história do país, no qual já havia se formado uma massa de homens pobres livres em um país recentemente escravocrata que, de maneira geral, seja pela feição ou pelo trabalho, encontravam dificuldades imensas para alcançar qualquer ascensão social relevante. “Tudo isso [as conquistas de Paulo em S. Bernardo] é fácil quando está terminado e embira-se em duas linhas, mas para o sujeito que vai começar, olha os quatro cantos e não tem em que se pegue, as dificuldades são terríveis.” (RAMOS, 1988, p. 11). Mas apesar de Paulo Honório se reconhecer de fato como um homem trabalhador, também não demonstra desprezo por outros que possam não ter essa característica, pois admite, ou melhor, conhece a existência de indivíduos que, apesar da preguiça, tem faro, e “quando a ocasião chega, desenroscam-se, abrem a boca – engolem tudo” (RAMOS, 1988, p. 40).

Se *São Bernardo* narra a ascensão de um órfão pobre à posição de próspero estancieiro, *Banguê*, de Lins do Rego (2007), e muitas outras obras de nossa ficção do século XX, narram a trajetória contrária. O século passado, especialmente sua primeira metade, assistiu à queda de imponentes e seculares famílias, muitas por negligência ou imprevidência. Não souberam se adaptar às mudanças socioeconômicas que marcaram o período, tais como a abolição da escravatura, a chegada da industrialização no campo e nas cidades, desvalorização de tradicionais produtos de monocultura, queda da bolsa de Nova York etc.

*Banguê*, último romance da trilogia de José Lins sobre a decadência do engenho açucareiro, é todo crepuscular. Essa trilogia, composta por *Menino de Engenho*, *Doidinho* e *Banguê*, é narrada por Carlos de Melo que no terceiro volume se tornará herdeiro do engenho do avô. Distante ainda de admitir que sua inabilidade (seja de

pulso, seja geracional) para tocar este engenho decretaria o fim do mesmo<sup>125</sup>, na primeira parte do romance, Carlos tem a seguinte reflexão sobre os engenhos próximos ao do avô: “Desde a minha infância que seu Lula era aquilo, aquele doloroso fim de uma raça. E o Santa Fé o mesmo, com a mesma tristeza, a mesma gente misteriosa.” (REGO, 2007, p. 68). Mais tarde, finalmente senhor após a morte do patriarca, reconhece a nulidade de seu esforço para recompensa tão grande: “tinha ganho o Santa Rosa. Era meu, livre de tudo. Todo aquele mundo de terras me pertencia de porteira fechada. [...] Era senhor de engenho. Muitos levaram uma vida para chegar àquela situação e conquistar o direito de mandar em terras e gente” (REGO, 1997, p. 177-8). No caso de Paulo Honório, uma vida de cabeçadas, suor e violência numa trajetória que se o permitiu ser proprietário legítimo e próspero de S. Bernardo, também cobrou tributo impossibilitando o verdadeiro desfrute dessas conquistas.

Zé Marreira, personagem de *Banguê* especialmente interessante no cotejo dessas obras, é também alguém que cavou sua ascensão social a partir do nada, como Paulo. Mas o protagonista de *São Bernardo* teve uma pressa de lebre em ascender se comparado com Marreira que, de forma mais mansa, mas também melhor medida e equilibrada, termina a narrativa de *Banguê* como um vencedor, enquanto Paulo termina a sua história como um vencido. Carlos de Melo também encontra equivalência em *São Bernardo*, ainda que, como já se viu, os protagonismos estejam invertidos. Carlos é o Padilha que não bebeu, não jogou, mas igualmente não tinha a fibra nem o interesse devido para tocar uma grande propriedade ganha por herança, sua identidade em relação ao mundo rural era precária por conta dos longos anos estudando na capital. Quando Carlos percebe-se ameaçado de perder tudo, como Padilha perdeu S. Bernardo para Paulo, sente pena dos pobres, mas vê-se que não é legítima, sente-a apenas quando teme ter destino semelhante. Ao final Carlos consegue fugir a esse destino, mas não o foge Padilha, que transformado em professor na escolinha que seu usurpador mandou construir na fazenda, espalha ideias subversivas e vermelhas contra o atual senhor e a desigualdade social das grandes propriedades (como em RAMOS, 1988, p. 59-63).

Esses homens molambos, desclassificados, sobre os quais pode se conquistar o direito de mandar e ferir quando se está, por exemplo, na posição de um grande

---

<sup>125</sup> Ainda que possamos considerar este fim já traçado pelos fatores (alguns dos quais já citados) que derrubaram a maior parte dos grandes senhores de engenho, ou ao menos os rebaixou em matéria de grandiosidade e poder.

proprietário nos rincões do Brasil, seriam eles mais bichos do que homens? Fabiano, o vaqueiro retirante de *Vidas secas* (RAMOS, 1997, p. 18-19) vacila em tentar responder, ou entender-se:

- Fabiano, você é um homem, exclamou em voz alta.

Conteve-se, notou que os meninos estavam perto, com certeza iam admirar-se ouvindo-o falar só. E, pensando bem, ele não era homem: era apenas um cabra ocupado em guardar coisas dos outros. Vermelho, queimado, tinha os olhos azuis, a barba e os cabelos ruivos; mas como vivia em terra alheia, cuidava de animais alheios, descobria-se, encolhia-se na presença dos brancos e julgava-se cabra.

- Você é um bicho, Fabiano.

Na propriedade S. Bernardo o cuidador de animais alheios vivendo em terra alheia é Marciano que, espancado pelo patrão e assim despertando a indignação de Madalena, trás à baila também a dualidade bicho-homem:

Está você aí se afogando em pouca água. Essa gente faz o que se manda, mas não vai sem pancada. E Marciano não é propriamente um homem.

- Por quê?

- Eu sei lá. Foi vontade de Deus. É um molambo.

- Claro. Você vive a humilhá-lo.

- Protesto! exclamei alterando-me. Quando o conheci, já ele era molambo.

- Provavelmente porque sempre foi tratado a pontapés.

- Qual nada! É molambo porque nasceu molambo (RAMOS, 1988, p. 110).

No entanto, é o próprio narrador que será ator das mais vulgares formas de violência no romance, apesar da crosta civilizada com que forcejou se travestir. Sem a metade “funcionário público”, Paulo Honório é inteiro a metade “tupinambá”, ou caeté.

“Nele [P. Honório] fulge invicto um caeté; ele próprio se compara a um bicho, um ser dalgum modo animalizado na luta pela vida.” (CANDIDO, 1978, p. 104). Segundo o próprio narrador, seu primeiro ato digno de referência aconteceu aos dezoito anos quando, por motivo de honra e/ou ciúme, esbofeteou a Germana, “cabritinha sarará”, e esfaqueou João Fagundes, com quem Germana havia “se enxerido” (RAMOS, 1988, p. 13). Madalena, de natureza pacífica e bondosa, aos poucos percebe a dimensão da brutalidade do marido, que ia muito além de simples falta de educação formal ou bons modos. Lentamente também se dá conta da irremediabilidade da situação na qual foi encontrar-se, até o ponto de, peito oprimido, desafogar-se acusando Paulo de assassino, seja por Mendonça ou João Fagundes, e em seguida envenenar-se quase em paz consigo (RAMOS, 1988, p. 140 e 160-3). Da parte de Paulo, ele afirma que nunca soube quais foram os seus atos bons e seus atos maus: “Fiz coisas boas que me trouxeram prejuízo; fiz coisas ruins que deram lucro. E como sempre tive a intenção de possuir as terras de S. Bernardo, considere legítimas as ações que me levaram a obtê-las” (RAMOS, 1988, p. 39).

Analisando as letras do samba “Oh! Seu Oscar”, de 1940, e “Aurora”, do carnaval de 1941, Graciliano (1994, p. 209-11) ironiza que o problema maior desses tipos masculinos “vitimizados” pela liberação da mulher é o de fazerem parte da classe média da cidade, preocupados com o que dirão os vizinhos, amigos, chefe. Como o mundo rural tem um sistema de valores, em geral, diferente, Graciliano brinca que numa cidade pequena a vizinhança se ocuparia de fiscalizar de graça os costumes da mulher de “seu Oscar”, já no campo ele poderia dar-lhe uma surra sem remorsos. Nem uma coisa nem outra fez Paulo Honório. Elevado socialmente, Paulo se torna o tipo que “proprietário de algumas luzes e precisando manifestar-se em letras [...] arranja uma história introspectiva, cataloga as ruínas que o ciúme produz no espírito dum cristão”, outra sugestão de Graciliano para “seu Oscar” na mesma crônica. No entanto, diferentemente das “Auroras”, em *São Bernardo* não há espaço para desconfiar-se da fidelidade de Madalena, pois o próprio narrador já está convencido de sua inocência, o que não acontece, por exemplo, em *Dom Casmurro* (2006).

Para Candido (1978, p. 103) é o hábito quase obsessivo que Paulo teria de ver em tudo relações de domínio e resistência entre presa e apresador que não o permite perceber a dignidade da esposa nem “a essência do seu próprio sentimento” tiranizando-a, então, sob a forma de um ciúme “agressivo e degradante”. Nota-se também, inclusive

o próprio narrador o nota, a sua maneira, que Madalena entrou em conflito com a autoridade que Paulo mantinha, ou achava que devia manter, enquanto senhor de terras, animais, gente e de uma esposa. Só, concluído seu relato e rememoração, desabafa: “Madalena entrou aqui cheia de bons sentimentos e bons propósitos. Os sentimentos e os propósitos esbarraram com a minha brutalidade e o meu egoísmo” (RAMOS, 1988, p. 187). Holanda (1989, p. 49), refletindo sobre um Brasil ainda escravocrata, observa que

Os escravos das plantações e das casas, e não somente os escravos, como os agregados, dilatam o círculo familiar e, com ele, a autoridade imensa do pater-famílias. Esse núcleo bem característico, em tudo se comporta como seu modelo da antiguidade, em que a própria palavra “família”, derivada de *famulus*, se acha estritamente vinculada à ideia de escravidão.

Ainda que os trabalhadores em *São Bernardo* sejam assalariados, podemos perceber que a autoridade e poder de Paulo naquela pequena sociedade rural são semelhantes ao da figura do pater-famílias e que a organização do espaço lembra ainda muito a descrição da casa-grande e da senzala por Gilberto Freyre (2010, p. 36) que para ele se completam e são a matriz da formação brasileira. Paulo tem o poder de ser rude com seus funcionários, seja com pancadas ou descomposturas verbais, sem receber represália nem ser abandonado por suas vítimas. Sob sua proteção pôde também reunir pequeno grupo de agregados como a velha Margarida que cuidou de si na infância, e também a tia de Madalena.

Os conflitos começam quando sente essa autoridade ameaçada pelas atitudes caridosas da esposa para com os seus inferiores o que, para Paulo, poderia resultar em insubmissão. Posteriormente a ameaça vem da suposta infidelidade de Madalena, ameaça ainda mais grave a sua figura autoritária. Segundo Freire (2010, p. 114) o fato da “mulher ser tantas vezes no Brasil vítima inerme do domínio ou do abuso do homem; criatura reprimida sexual e socialmente dentro da sombra do pai e do marido” está ligado à circunstância econômica de nossa formação patriarcal. Mesmo antes de pensar em casar, Paulo já considerava que as mulheres eram bichos esquisitos, difíceis de

governar (RAMOS, 1988, p. 59), o que sem dúvidas era um problema para um homem dominador como ele.

Antes de concluir este ponto de análise sobre o que há de patriarcalismo e violência em relação à mulher expresso neste romance, convém chamar atenção para um fato que não recebeu muita atenção da crítica. Logo no início do romance Paulo afirma que o mesmo será publicado com pseudônimo para preservar sua identidade sob o risco de ser chamado “potoqueiro” (RAMOS, 1988, p. 10). Naturalmente isso resultaria também, no mínimo, na invenção de nomes para as personagens mais centrais que poderiam levar o público a identificá-lo. Nesse ponto gostaria de avaliar a escolha do nome Madalena, seja então esta escolha obra exclusiva do autor implícito ou outro pseudônimo que teria sido inventado por Paulo Honório. Maria Madalena, como se sabe, é o nome de uma figura controversa do Novo Testamento. Nele não se encontra menção a uma suposta atividade como prostituta antes de encontrar remissão junto ao Messias, mas, independentemente disso, o boato de que ela seria uma prostituta arrependida ganhou força através da história. Para além desse ponto, de fato, creio que levar mais adiante a possibilidade de que nomes e quem sabe até outros eventos e circunstâncias de *São Bernardo* sejam falsos seja infrutífero.

Fabiano, de *Vidas secas*, que não tinha o aparato verbal que Honório conquistou, “Admirava as palavras compridas e difíceis da gente da cidade, tentava reproduzir algumas, em vão, mas sabia que elas eram inúteis e talvez perigosas” (RAMOS, 1997, p. 20). Ele representa o sertão que não fala, desarticulado, como o Casimiro Lopes de *São Bernardo* que por sua convivência na fazenda havia “decorado alguns termos, que empregava fora de propósito e deturpados” (RAMOS, 1988, p. 56).

Encontramos este caráter encantatório das palavras “compridas e difíceis” também, por exemplo, na narrativa da história de seu Ribeiro, espécie de contador da fazenda. Conta Paulo, “usando quase a linguagem dele” (RAMOS, 1988, p. 35), que quando seu Ribeiro era grande, major, “à luz da candeia de azeite, queimava as pestanas sobre livros que encerravam palavras misteriosas de pronúncia difícil. Se se divulgava uma dessas palavras esquisitas, seu Ribeiro explicava a significação dela e aumentava o vocabulário da povoação.” (RAMOS, 1988, p. 35). O perigo das palavras reside na ignorância em seu uso ou decodificação, como na carta de despedida que Madalena



escreve a Paulo, e cujo destinatário intercepta pela metade, sem imaginar que se endereçava a ele mesmo.

Encontrei diversas palavras desconhecidas, outras conhecidas de vista, e a disposição delas, terrivelmente atrapalhada, muito me dificultava a compreensão. (...) reli o papel e agadanhei ideias indefinidas que se baralharam, mas que me trouxeram um arrepio. Diabo! Aquilo era trecho de carta, e de carta a homem (RAMOS, 1988, p. 156-7).

Candido (1978, p. 104) ressalta que, diferentemente de *Caetés*, o uso da linguagem em *São Bernardo* “parece antes um fator de antagonismo, tornando-se um contraponto de réplicas breves, essenciais, sempre desfechando em algo decisivo. Os interlocutores não falam à toa, e a impressão é que duelam.” O suicídio de Madalena será a prova de sua inocência. Prova que Paulo tantas vezes implorou sem imaginar este possível desfecho: “Se eu tivesse uma prova de que Madalena era inocente, dar-lhe-ia uma vida como ela nem imaginava” (RAMOS, 1988, p. 148). Tragicamente, alcançará a paz da verdade apenas quando não puder mais desfrutar dela ao lado da esposa que, se no início era apenas uma conveniência, aprendera a amá-la, como provam a sua amargura e infelicidade expressas na obra.

Enquanto narrador ou escritor de sua história, por vezes Paulo chega a ser pouco convincente, pois sua escrita é severa e sem afetações, mas corretíssima e alcançando por vezes momentos de alta inspiração. A narrativa chama a atenção desde a primeira página pelo tom de conversa, embora com perceptível cálculo e correção. Tanto a correção quanto os efeitos expressivos pungentes, parecem estranhos vindos de um narrador que, no que deixa transparecer, teve sua educação letrada exclusivamente em manuais campestres e jornais, após ser alfabetizado em uma bíblia protestante, na prisão. No entanto, entendo que, como já assinalou Candido (1980, p. 12-3), o trabalho artístico estabelece uma relação arbitrária e deformante com a realidade, e que esta liberdade é o quinhão da fantasia “que às vezes precisa modificar a ordem do mundo justamente para torná-la mais expressiva; de tal maneira que o sentimento de verdade se constitui no leitor graças a essa traição metódica.”

Sobre esse aspecto em *São Bernardo*, Candido (1978, p. 103) acrescenta que “Acompanhando a natureza do personagem, tudo em *S. Bernardo* é seco, bruto e cortante. Talvez não haja em nossa literatura outro livro tão reduzido ao essencial, capaz de exprimir tanta coisa em resumo tão estrito.” O que encontra consonância com o estilo de Graciliano de forma geral: “correção de escrita, a suprema expressividade da linguagem, a secura da visão do mundo, o acentuado pessimismo, a ausência de qualquer chantagem sentimental ou estilística.” (CANDIDO, 1978, p. 98). Graciliano (1994, p. 146), numa crítica a um romance de J. C. Borges, por pedido do mesmo, faz elogios à linguagem ficcionalizada por esse autor os quais chamam atenção para a forma como o próprio Graciliano tenta emular a linguagem:

[...] não comete os deslizes em que são férteis os campeões da lei gramatical. Também não pratica os erros voluntários de certos cidadãos que, escrevendo sistematicamente às avessas, são puristas falhados, tentaram forjar uma língua capenga e falsa. Exprime-se direito, sem penduricalhos, e isto dá à sua prosa uma aparência de naturalidade que engana o leitor desprevenido. Não percebemos o artifício, temos a impressão de que aquilo é espontâneo, foi arranjado sem nenhum esforço.

A oralidade é um tema, ou melhor, um problema que esteve em discussão por quase todo o século XIX na literatura brasileira, especialmente na representação de personagens interioranas. No texto acima, da década de 30, vê-se que ainda não havia se tornado tema apaziguado. Mesmo Paulo Honório se revolta ao ver os primeiros rabiscos de Gondim para o livro que intencionavam escrever juntos, diz ele: “Você acanalhou o troço. Está pernóstico, está safado, está idiota. Há lá ninguém que fale dessa forma!” (RAMOS, 1988, p. 9).

Espero não ter sido acrítica a forma como se falou em influência do instinto selvagem dos índios em nossa formação, em homens aventureiros, obsessão pelo enriquecimento fácil e rápido etc., pois isso seria compactuar com certa sociologia expressionista da época, como a de um Paulo Prado (1997). Esse autor parecia enxergar na formação do Brasil a reencenação do pecado capital entre Adão (conquistador) e Eva (indígena), chegando a afirmar que o Brasil seria a “terra de todos os vícios e de todos os crimes” (PRADO, 1997, p. 76).

Tem-se a impressão ao final do livro de Sérgio Buarque de Holanda que, após ter-se debruçado sobre o passado brasileiro, Holanda terminou por concluir que este passado era um fardo para se entender, conviver e superar. Conviver, pois havia o entendimento de que o passado colonial ainda estava no presente e porque, portanto, entender o passado auxiliaria numa compreensão mais eficaz do presente. A principal diferença de Graciliano para os autores da sociologia abordados é que se eles estavam, então, debruçados sobre o passado para entender o presente, Ramos estava debruçado sobre o presente, angustiosamente debruçado sobre um presente em que via necessidade urgente por mudanças.

Esse artigo pretendeu cotejar recortes da obra de Graciliano com recortes de algumas contribuições de relevo da sociologia brasileira em torno da década de 30, especialmente aqueles que contribuísssem para um entendimento do interior brasileiro onde nossas raízes parecem sempre ganhar maior evidência. Em todo o trabalho é preciso fazer escolhas, ainda mais em um com estas dimensões, e essas escolhas incluíram sem dúvidas o abandono de outros recortes e autores que também contribuiriam em muito para o que foi, afinal, uma tentativa de mostrar a consonância de Graciliano com essa sociologia nascente contemporânea do autor e a felicidade de suas proposições, sejam literárias ou argumentativas.

### **Referências bibliográficas**

- ASSIS, Machado de. *Dom Casmurro*. São Paulo: Escala Educacional, 2006.
- CANDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Tese e antítese*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.
- CUNHA, Euclides da. *Os sertões*. Belo Horizonte: CEDIC, 2005.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo: Global, 2010.
- HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.
- PRADO, Paulo. *Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- RAMOS, Graciliano. *Angústia*. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. *Linhas tortas*. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 1994.

\_\_\_\_\_. *São Bernardo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 1988.

\_\_\_\_\_. *Vidas secas*. Rio de Janeiro, São Paulo: 1997.

REGO, José Lins do. *Banguê*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

SCHWARZ, Roberto. *Um mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000.

# CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA, POR MEIO DOS LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS DO ENSINO MÉDIO APROVADOS PELO PNLD 2012

Lilian Paula Dambrós (UEPG)<sup>126</sup>  
Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG)<sup>127</sup>

**RESUMO:** Os livros didáticos estão muito presentes na vida escolar dos brasileiros e, certamente, ajudam a construir as identidades sociais de raça. Por este motivo, o objetivo deste artigo é o de refletir sobre documentos oficiais e sobre os conceitos teóricos, com o intuito de entender como as identidades sociais de raça têm sido representadas nos livros didáticos. Os aportes teóricos que servem de fundamentação para este artigo estão respaldados em estudos que vêm sendo realizados com os livros didáticos (FERREIRA; FERREIRA, 2013; FERREIRA; CAMARGO, 2014), e sobre a representação e formação de identidades (HALL, 2000 e BAUMAN, 2005). A metodologia será de análise documental das políticas linguísticas e educacionais e análise de conceitos teóricos sobre identidade. Neste artigo será apresentado uma análise inicial que traz reflexões dos limites, desafios e possibilidades das políticas educacionais e linguísticas e reflexões sobre as identidades sociais de raça em livros didáticos. Busca-se com os resultados desta pesquisa compreender se as políticas educacionais e documentos oficiais, relacionadas ao tema raça, atingem os objetivos propostos. Pela breve reflexão realizada neste artigo, é possível mencionar que há necessidade da melhor reflexão por parte dos autores e editoras de livros didáticos em relação ao tema raça no contexto de sala de aula de língua inglesa mediado pelo livro didático.

**Palavras-chave:** Livro didático; Identidade racial; Língua inglesa como línguas estrangeira.

**ABSTRACT:** Textbooks are very present in the school life of Brazilian and certainly help build social identities of race. Therefore, the aim of this article is to reflect on official documents and on the theoretical concepts in order to understand how the social identities of race have been represented in textbooks. The theoretical contributions that serve as the foundation for this article are supported by studies that have been conducted with the textbooks (Ferreira and Ferreira, 2013; FERREIRA AND CAMARGO, 2014), and on the representation and identity formation (HALL, 2000 and Bauman, 2005). The methodology is documentary analysis of linguistic and educational policies and analysis of theoretical concepts of identity. An initial analysis that brings reflections limits, challenges and possibilities of educational and language policies and reflections on the social identities of race in textbooks this article appears. Search up with this search to understand the educational and political official documents related to the subject race, reach those goals. For the brief reflection held this article, you can mention that there is a need of better reflection by autares and publishers of textbooks by Topic race in the context of English language classroom mediated textbook.

**Keywords:** Textbook. Racial identity. English as a foreign language.

---

<sup>126</sup> Mestranda em Linguagem, Identidade e Subjetividade na UEPG Universidade Estadual de Ponta Grossa.

<sup>127</sup> Doutora pela Universidade de Londres, Inglaterra. Professora Associada da UEPG Universidade Estadual de Ponta Grossa, atuando no mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade na mesma instituição.

## Introdução

Os livros didáticos fazem parte do cotidiano escolar, tanto em escolas públicas, quanto em escolas particulares e certamente ajudam a construir as identidades sociais de raça de nossos alunos. Por esse motivo, temas de pesquisa relacionados ao preconceito de raça em livros didáticos tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores no Brasil a um longo tempo. Dessa forma, esse tema merece nossa atenção, devido a sua íntima relação com a sala de aula de língua estrangeira. Watthier (2008, p. 47), por exemplo, afirma que “os livros didáticos possuem forte influência na Educação”. Da mesma forma, Camargo e Ferreira (2014, p.165) acreditam que nas escolas os livros didáticos tem sido um exemplo do racismo velado, pois muitos deles têm representado a raça branca como norma e em específico os de inglês são marcados pela ideologia.

É possível citar outros autores que também pesquisam a esse respeito, a exemplo deles estão Ferreira (2012), Ferreira e Ferreira (2013), com estudos intitulados “Identidades Sociais de Raça/Etnia em sala de aula de língua inglesa” e “Vozes de aprendizes acerca de identidades sociais de raça/etnia na escola: percepção sobre materiais didáticos”, reespectivamente, Rosemberg, Bazilli e Silva (2003) tem a obra intitulada “Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate” e, também, “Racismo Cordial no Livro de Língua Inglesa Aprovado pelo PNLD”, pesquisa de Ferreira e Camargo (2014).

Bittencourt (2010) argumenta que o livro didático ainda é o principal instrumento utilizado nas escolas por alunos e professores, assim como Rosemberg, Bazilli e Silva (2003) consideram que expressões de racismo em livros didáticos são mais que a ponta “de um iceberg”, e que é uma das formas de sustentação do racismo brasileiro. Para completar, Moita Lopes (2003) supõe que o livro didático pode ser até mesmo parte do discurso de construção social de inferioridade e, dessa maneira, poderá introjetar no aluno negro o sentimento de baixa autoestima e é mesmo poderá vir a causar exclusão escolar. Sendo assim, a presente pesquisa se justifica devido ao fato dos livros didáticos continuarem produzindo discursos racista, a pesar de todos os documentos oficiais existentes e as pesquisas que vêm sendo realizadas em relação ao tema.

Para Silva (2008), apesar de haver intensa movimentação no campo da análise de produção do livro didático e do tema racismo sempre aparecer na agenda das políticas educacionais (nos Parâmetros Curriculares Nacionais-1998, nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna-2008, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio-2012, na Lei 10639/03-2003 e nas avaliações promovidas pelo Ministério da Educação), o livro didático continua produzindo e veiculando discursos racistas. De acordo com Bittencourt (2010, p. 72),

[...] o livro didático é um importante veículo portador de valores, ideologia e cultura e várias pesquisas vêm demonstrando como eles transmitem valores que vem de encontro com os preconceitos da sociedade branca burguesa.

Desta forma, este artigo pretende responder a seguinte pergunta de pesquisa: Quais têm sido os limites, desafios e possibilidades das políticas educacionais e linguísticas com relação aos livros didáticos de língua inglesa e questões de raça?

O presente artigo traz inicialmente uma discussão sobre o que entendemos por identidade social de raça, na sequência refletimos sobre os limites, desafios e possibilidades das políticas educacionais e linguísticas, na terceira seção apresentamos reflexões sobre as identidades sociais de raça em livros didáticos: a relevância da discussão e finalmente, apresentaremos as considerações finais respondendo a pergunta de pesquisa colocada nesta introdução.

### **Identidade social de raça**

Buscamos trazer neste momento, o que entendemos por raça e, para isso, buscamos em Gomes (2005) e Cashmore (2000) definições para o termo. De acordo com Gomes (2005), a palavra raça é o termo que melhor nos faz compreender a verdadeira discriminação e também compreender de que forma o racismo afeta as pessoas negras em nossa sociedade, devidas sua ligação direta com o significado do termo racismo. De acordo com Cashmore (2000), raça é algo socialmente e historicamente construída. Gomes (2005), também acredita que ao usar o termo raça,

para fazer referência à relação entre negros e brancos não se deve considerar de forma alguma o conceito biológico. Também, para Gomes (2005) ao usar o termo raça, o movimento negro, também se baseia na dimensão social e política do termo, bem como na discriminação racial. Sendo assim, os militantes veem o significado político como algo construído e que existe no contexto brasileiro devido às dimensões históricas e culturais (GOMES, 2005). Desta forma, acreditamos, assim como Cashmore (2000) e Gomes (2005), que a questão da identidade de raça é uma construção social, política e cultural produzida nas relações sociais e de poder ao longo de nosso processo histórico.

### **Reflexões dos limites, desafios e possibilidades das políticas educacionais e linguísticas e intersecção com raça.**

Quanto às políticas educacionais, é possível perceber nitidamente que todos visam promover a construção da cidadania, no entanto, na maior parte das vezes há certa incoerência entre o que dizem os documentos oficiais e a prática na sala de aula, principalmente no que diz respeito ao livro didático. De acordo com os PCN's (BRASIL, 1998, p. 93), por exemplo, “[...] os livros didáticos, em geral, não cumprem seu objetivo, pois os textos que neles se encontram são, na maioria das vezes, elaborados ou selecionados tendo em vista o ensino do componente sistêmico”. Ou seja, estudo gramatical, voltado para a decodificação de regras.

Quanto ao posicionamento em relação à raça, acreditamos que as diretrizes curriculares da educação básica de língua estrangeira moderna e o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), assim como outros documentos oficiais, deveriam propiciar uma abertura maior para a discussão étnico racial, bem como utilizar esta questão como pré-requisito na pré-seleção dos livros didáticos, tendo em vista que estamos em um momento onde presa-se pela contextualização sócio-histórica e identidade e subjetividade do aluno, bem como o bom relacionamento entre as raças, enfatizando-se o respeito às relações étnico raciais.

É possível observar algumas semelhanças no discurso dos documentos oficiais (DCE's, PCN's e OCEM) em relação ao sujeito, pois todos se referem a ele como fruto de seu tempo histórico e presam pelas relações sociais em que o sujeito está inserido, porém, é raro encontrar algo que se refira diretamente a raças. As DCE's (BRASIL, 2008, p.15), por exemplo, mencionam apenas algo sobre “pertencimento étnico” e de forma bastante ampla, o que pode demonstrar, a meu ver, pouco comprometimento com



a questão racial. Quanto ao PNLD, é importante frisar que apesar de ter papel importante na escolha dos livros didáticos, pelos professores, não faz referência de maneira explícita às relações raciais, pois em nenhuma das coleções, ou livros dentro dos conjuntos descritos nas resenhas do guia do ano de 2012 há referência direta às relações raciais, muito menos nos critérios de escolha. Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 7) trazem como um de seus objetivos:

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

Ao analisar os documentos oficiais, relativos à educação, é perceptível que todos concordam em um mesmo ponto, o de que o livro didático não precisa ser o único recurso do trabalho do professor e que há outras fontes que podem contribuir para que as aulas sejam percebidas como momentos de discussão e reflexão com os alunos. A respeito disso, as OCEM's de língua estrangeira orientam a usar o livro didático apenas como uma das ferramentas que auxiliam o professor em sua prática, portanto seu uso se restringiria em ser apenas “[...] um recurso a mais, entre tantos, de que o professor dispõe para estruturar e desenvolver seu curso e suas aulas” (OCEM-LE, 2006, p. 154).

### **Reflexões sobre as identidades sociais de raça em livros didáticos: a relevância da discussão**

É relevante trazer a discussão sobre identidades sociais de raça e classe nos livros didáticos de língua inglesa, pois no decorrer de nossas vidas é importante sabermos como nossas identidades são construídas e as influências que elas sofrem do meio que nos cerca. Desta forma, Bauman, Hall e Silva, trazem alguns conceitos em relação ao que vem a ser identidade. Para Bauman (2005, p. 21), por exemplo, a identidade é algo a ser inventada e não a ser descoberta e que precisa ser construída a partir do zero. Para Hall (2000, p. 108), a identidade deve ser vista como algo que “não deve ser essencialista, mas um conceito estratégico e posicional”. De acordo com Silva (2000, p.96), a identidade de fato “não é uma essência, nem fixa, estável, coerente, unificada, permanente, nem homogênea, acabada, idêntica”. Podemos dizer que para Silva, ela está sempre em construção, é um processo de produção e reprodução, é uma relação

“instável, contraditória, fragmentada, inconsistente e inacabada” (SILVA, 2000, p. 96) e desta forma, ela jamais poderá ser única.

Em relação à construção da identidade de raça, Paula (2003, p.182) afirma que a construção dessa identidade ocorre em práticas discursivas e a leitura tem papel central na (re)construção das identidades sociais, demonstrando, assim, a necessidade de formação de professores e mudanças no livro didático, para que possa auxiliar nesta mudança, em relação às questões de raça em sala.

Se por um lado as identidades sociais negras são discursivamente construídas como marginais, desviantes e inferiores por outro lado, elas podem ser reconstruídas sobre outras bases expondo-se a outros discursos que mostrem as ideologias da sociedade branca e excludente, que predetermina papéis sociais diferentes para negros e brancos” (PAULA, 2003, p.183).

Ou seja, para se (re) construir uma identidade positiva do negro há de se apresentar exemplos que criem desejos de serem seguidos, os quais sejam iguais ao em vez de inferiores, que demonstrem papéis sociais igualitários entre as raças, demonstrando o mesmo respeito para ambos.

Santana (2003, p. 235) observa que os processos de (re) construção da identidade social se dá também na sala de aula, pois ela é um espaço no qual, professores e alunos têm a possibilidade de interferir na transformação da estrutura social. Por esse entre outros motivos conclui que a escola, como espaço institucional, exerce papel central na construção de quem somos na vida social e na construção das identidades de forma sócio-construcionista (SANTANA, 2003, p.247). Desta forma, Silva (2000, p.97) destaca o papel da escola na criação e manutenção das identidades no âmbito escolar, tendo em vista que são múltiplas e não ao contrário. E de que forma essa manutenção se dá na escola? Por meio dos discursos de professores e de livros didáticos. Para Hall (2000, p. 109), as identidades são construídas dentro dos discursos e nós precisamos compreender como produzidas em locais históricos e institucionais específicos.

Em relação às identidades baseadas em raça, Woodward (2000, p.36) afirma que é preciso reconhecer a complexidade das divisões sociais pela política de identidade, na qual raça é central e têm chamado atenção para outras divisões sociais, sugerindo que não é mais suficiente argumentar que as identidades podem ser deduzidas da posição de

classe ou que as formas pelas quais elas são representadas têm pouco impacto sobre sua definição. Ou seja, não é todo negro que é pobre, assim como não é todo branco que é rico, essa representação de classe e raça precisam estar presentes e melhor representadas no livro didático, brancos pobres e ricos, bem como negros também ricos e não somente pobres.

### **Considerações finais**

Após essa pequena revisão de literatura, finalizamos respondendo a pergunta colocada inicialmente, na introdução deste artigo: Quais têm sido os limites, desafios e possibilidades das políticas educacionais e linguísticas com relação aos livros didáticos de língua inglesa e questões de raça? Constatamos que um dos desafios é que o livro didático, de acordo com Camargo e Ferreira (2014), não trazem reflexões sobre as questões raciais e as imagens geralmente são estereotipadas, proporcionando assim um racismo velado. De acordo com Camargo e Ferreira (2014), os livros precisam proporcionar maior representação do negro. Outra conclusão a que chegamos, para responder a essa questão é que o livro didático continua produzindo e veiculando discursos racistas e, conforme argumenta Silva (2008), há grande movimentação por parte das políticas educacionais e linguísticas em prol da desvinculação do estereótipo presente nos livros didáticos, tanto no campo da análise, quanto na produção do livro didático, mas mesmo assim, o tema racismo sempre aparece.

Por esse motivo destaca-se, que tão importante quanto o cumprimento das políticas educacionais e linguísticas é a questão da formação de professores, que também tem sido um desafio. Afinal, para que o professor possa perceber o preconceito contido nos livros didáticos e lutar contra ele é preciso saber detectá-lo. Afinal, de acordo com Ferreira et. al. (2009, p. 128), “um livro didático pode desempenhar papéis completamente diversos nas mãos de diferentes profissionais, usuários e contextos”. Sendo assim, é necessário que o professor saiba fazer uso deste material, pois a melhor utilização do livro didático vai depender de quem o está utilizando e como é feita sua utilização. Gottheim (2013, p.81) também acredita que é importante aprimorar a capacitação docente para analisar os materiais criticamente e para tanto, os professores devem ser mais bem preparados para agir com autonomia e serem mediadores no processo de ensino.

Desta forma, concluímos que os maiores desafios em relação aos livros didáticos de língua inglesa no que diz respeito à raça tem sido sua forma de representação do negro nesses livros, bem como a formação crítica dos professores, para que possam trabalhar com os livros didáticos com uma visão mais crítica e atenta às questões sociais.

### Referências bibliográficas

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vicchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 1, 2005. 105p.

BITTENCOURT, C. M. F. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto. Ed. 11, 2010.

BRASIL. Lei 10.639/2003. *Estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura afro-Brasileira e Africana*. Brasília, Ministério da Educação, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012 : Língua Estrangeira Moderna*. Brasília, 2011.

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

BRASÍLIA, Ministério da Educação, Linguagens, códigos e suas tecnologias. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Secretaria de Educação Básica, v. 1, p. 239. Brasília, 2006.

CAMARGO, M. FERREIRA, A. de J. Identidades Sociais de Raça no livro didático de Língua Inglesa: A branquitude como norma. In: FERREIRA, A. de J. (Org.). *As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça , Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 163-183.

CASHMORE, E. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. 1. ed. São Paulo: Selo Negro, 2000. 598p.

FERREIRA, A. de J. COUTO, F. C. ORLANDO, A. F. WATHIER, L. Ao Estereótipos do negro presente em livros didáticos: Uma análise a partir do parâmetros nacionais. In: (Org.) SELLA, A. F. CORBARI, C.C. *Discutindo o Ensino*. 1. ed. Cascavel, Pr: Edunioeste: 2009. p. 59-73.

FERREIRA, A. de J. *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula d línguas e formação de professores/as*. Campinas, SP. Pontes, 2012.

FERREIRA, A. de J. Identidades Sociais de Raça no Livro Didático de Inglês mais vendido no Brasil. In: SALEH, P. B. de O. HARMUCH, R. A. (Org.) *Identidade e Subjetividade Configurações Contemporâneas*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 99-116.

GOMES, Nilma L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre Relações Raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASÍLIA, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Org.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005. p. 39-62.

GOTTHEIM, L. A gênese de um material didático para o ensino de língua. In: PEREIRA, A. L. GOTTHEIM, L. (Org.) *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 55-92.

Hall, S. Quem precisa da identidade? In: \_\_\_\_\_. *Identidade e diferença a perspectiva dos Estudos Culturais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.103-133.

MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Discursos de identidades: Discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. 271p.

PARANÁ, Secretaria da Educação do Estado do Paraná. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna*. 2008.

PAULA, R.C. de. Construindo consciência das masculinidades negras em contexto de letramento escolar: uma pesquisa-ação. In: Moita Lopes, L. P. da. *Discursos de identidades: Discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROSEMBERG, F; BAZILLI, C; SILVA, P. V. B. da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun. 2003.

SANTANA, L.M. de. Alinhamentos entre meninos e meninas na construção de gênero em sala de aula. In: Moita Lopes, L. P. da. *Discursos de identidades: Discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SILVA, P. V. B. da. *Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, T. T. da A produção social da identidade e da diferença. In: Hall, S. *Identidade e diferença a perspectiva dos Estudos Culturais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.73-102.

WATTHIER, L. A discriminação racial presente em livros didáticos e sua influência na formação da identidade dos alunos. *Revista Urutágua – revista acadêmica multidisciplinar*, Maringá, – Quadrimestral, n. 16 1519-6178– ago./set./out./nov. 2008.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Hall, S. *Identidade e diferença a perspectiva dos Estudos Culturais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

# O PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E OS ESPAÇOS DE CONTRADIÇÕES

Gesualda dos Santos Rasia ( UFPR)

## Introdução

A presente discussão parte de uma materialidade fílmica, enquanto linguagem artística, mas não só. Isto porque meu interesse central não é a materialidade fílmica projetada; ela é apenas um link para o que me interessa de fato. Desde 2011 estou à frente de um Projeto de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID<sup>128</sup> Língua Portuguesa, no âmbito da UFPR, programa este fomentado pela CAPES, que é implementado em escolas públicas, no qual os acadêmicos experienciam a imersão no cotidiano escolar em todas as suas dimensões, podendo ser desde já o primeiro semestre da licenciatura, com o acompanhamento de um professor-supervisor da escola parceira e estudos-planejamentos semanais na academia.

A atual edição do projeto, iniciada em 2013, com vigência prevista até julho de 2015, intitulada "Leituras na e além da escola: cinema e literatura" consiste na projeção de filmes pré-selecionados pela equipe, após ampla discussão a partir de tema selecionado. A projeção para os alunos, na escola, é seguida de debates, com vistas à ampliação do universo de leituras do público envolvido, o que lhes possibilita acesso aos bens da cultura letrada, sem desconsiderar os elementos trazidos pela cultura das ruas, própria do seu cotidiano.

Do ponto de vista da formação acadêmica, a proposta nasceu da necessidade de criação de um espaço de vivência do cotidiano escolar em sua amplitude, e no qual a dimensão teórica pudesse ser transformada em práxis concreta. Do ponto de vista da Educação Básica, o projeto responde à expectativa de diálogo vivo de parte da academia com a escola, na busca de qualificação do trabalho de leitura-interpretação nas aulas de língua portuguesa.

---

<sup>128</sup>Programa de Incentivo de Bolsas de Iniciação à Docência. Projeto disponível no site [http://www.pibid.ufpr.br/pibid\\_new/uploads/portugues2011/arquivo/434/Projeto\\_Lingua\\_Portuguesa\\_2013.pdf](http://www.pibid.ufpr.br/pibid_new/uploads/portugues2011/arquivo/434/Projeto_Lingua_Portuguesa_2013.pdf)

## Sobre a materialidade fílmica e suas condições de produção

A tessitura desse diálogo acontece e se sedimenta à medida que os encontros de estudo-planejamento acontecem, nos quais o arcabouço teórico acessado no curso de Letras, pelos acadêmicos, é recortado e retomado para, na sequência, subsidiar a transformação em práticas concretas. E no que tange às especificidades da proposta que ficam a descoberto, tais como o conhecimento da leitura da linguagem cinematográfica, utilizam-se recursos do projeto para a promoção de oficinas para os pibidianos<sup>129</sup>. Ainda, assistem-se a filmes, no âmbito do grupo de bolsistas, seguidos de discussão, os quais dizem respeito ao universo temático a ser projetado para os estudantes e também temas de interesse mais direto para os bolsistas.

Deste segundo grupo destaco o filme “Entre os muros da escola”, cujo título original é “Entre les murs”<sup>130</sup>, de autoria de François Bégaudeau e dirigido por Laurent Cantet. Lançado em 2008, na França, e vencedor do Palma de Ouro do Festival de Cannes do mesmo ano. O filme, estrelado por François Bégaudeau, que vive o personagem François Marin, professor de língua francesa em uma escola periférica de ensino médio, é uma espécie de microcosmo da França contemporânea, na medida em que tem como foco central uma sala-de-aula “caldeirão”, com jovens de diferentes culturas, todas minoritárias e marginalizadas na pólis que os recebe sem acolher.

Estas são as condições imediatas de produção da narrativa: uma França contemporânea, notadamente xenófoba, com migrantes vivendo às suas margens físicas, econômicas, políticas e culturais. E, em que pese os esforços de acolhimento de um professor que se trai no equívoco da imposição da norma culta, da língua das elites, sua relação com os alunos é marcada pelo jogo de forças, pela resistência manifesta na fala dos filhos desses migrantes, os quais se recusam a falar uma língua/registo que não lhes diz respeito e nem se traduz em sentido. Atentemos a um fragmento de diálogos em sala de aula, em que essa tensão se faz presente:

---

<sup>129</sup>Uma das oficinas ofertadas intitulou-se “Técnica, linguagem e antropologia do cinema”, com total de 08 horas, ministrada pelo professor doutor Hertz Wendel, da UFPR.

<sup>130</sup>Versão completa disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=FgP404aQE4E>.  
<https://www.youtube.com/watch?v=FgP404aQE4E>



Professor: - Ei, ei, vamos nos acalmar! “Era preciso que eu...” Khoumba?

Khoumba: - “Fusse”...

Professor: - Fosse?

Khoumba: - Acha que eu vou falar pra minha mãe: “Precisava que eu fosse sido”?

Outro aluno: - Isso é coisa da Idade Média.

Professor: - Não é não. Será que posso responder a pergunta que me fizeram?

Outra aluna: - Eu autorizo.

Professor: - Percebo que antes mesmo de aprender o uso do imperfeito do subjuntivo já estão me dizendo que ele não serve para nada. Primeiro, aprendam. Depois, você pode questionar o uso dele. Preste atenção no que está escrito aqui.

O argumento “Primeiro aprendam e depois questionem sobre o uso” não convence os alunos, aliás, gera reações de agressão física na classe, rebeldia esta que pode ser sintoma da impossibilidade de estes alunos ocuparem efetivamente um lugar social, de serem reconhecidos como cidadãos.

Por esta razão julguei pertinente que este filme fosse o mote do debate que aqui proponho, sobretudo, enquanto porque pauta as fronteiras políticas da linguagem e da identidade dos sujeitos. Ainda, porque diz respeito à relação ensinante-aprendizes de língua, e muito pode provocar a dimensão da formação inicial de professores a dizer sobre isso.

### **Sobre a cena da sala de aula no contexto da escola e suas contradições**

O ato principal que me interessa, conforme já afirmado, é a sala de aula da Educação Básica, arena onde os acadêmicos encenam sua formação inicial. Contudo, não se reduz a esse lócus, evidentemente. Trata-se de um processo que faz convergir memórias e experiências diversas e diferentes, senão divergentes. Não apenas dos

acadêmicos, mas também dos alunos, do professor supervisor, da coordenação, da academia e da comunidade escolar. Posições-sujeito, discursivamente falando.

Mas falemos, antes do cenário ampliado: a escola, definida como AIE (Aparelho Ideológico de Estado) por Althusser (1985), na medida em que se trata de instância empírica na qual se materializam as práticas do Aparelho Repressivo do Estado. Estes, segundo o autor, “funcionam principalmente através da ideologia, e secundariamente através da repressão, seja ela bastante atenuada, dissimulada, ou mesmo simbólica.” (Althusser 1985, p. 71). Uma das escolas onde o PIBID –Língua Portuguesa é implementado, a primeira de turno integral da cidade, situa-se no coração de uma das favelas de Curitiba. E seu entorno sócio-geográfico está assim descrito no PPP:

O interior da Vila revela situações precárias no que se refere ao acúmulo de lixo e materiais recicláveis que chegam a formar montanhas que extravasam dos terrenos para a rua no final do dia. Nestes locais a infestação de ratos e insetos acarreta a essas famílias mais um complicador ambiental que atinge principalmente as famílias que moram nos depósitos.

Ao longo dos anos foram se delineando dois mundos distintos na comunidade da Vila das Torres: o mundo do trabalho e o da criminalidade. Segundo pesquisadores, a Vila das Torres

(...) é uma zona de conflito, mas organizada, mais rica que as outras zonas favelizadas e mais próxima de onde se produz o crime, a droga, além de vizinha do poder. Sem falar da estranheza de não ter virado zona nobre, como o antigo Capanema, hoje Jardim Botânico. A Vila das Torres se apresenta de forma contraditória. (BONETTI, 2008, p. 04).

Assim, causa estranheza a convivência entre a organização comunitária e o crime, o que faz deste espaço urbano um mistério para muitos. Sempre se esperando que uma força iniba a outra, a região é um sobremaneira um desafio científico, com uma população vítima, mas não causadora dos conflitos sociais que ali parecem se perpetuar, a Vila das Torres é um espaço urbano que faz transparecer o lixo advindo do trabalho de muitos de

seus carrinheiros misturado ao lixo da criminalidade, da contravenção, da falta de regras e da organização social controversa.

(...) Os grupos formados dentro do território da Vila de denominam “Turma da Ponte”, “Turma da Chicarada” e “Toca do Índio”. E é na intersecção desses três segmentos que se localiza a escola onde estudam os alunos pertencentes aos respectivos grupos. Conseqüentemente, as relações que se constituem no interior da escola são influenciadas pelos conflitos externos a ela. (Projeto Político Pedagógico Colégio estadual Manoel Ribas. Secretaria de Estado da Educação – Governo do Estado do Paraná)

Atualíssimo o pensamento althusseriano, na medida em que a escola, retirando os “pivetes” que poderiam estar pedindo, importunando pelas ruas, ficam na escola, ainda que ela não tenha espaço apropriado, grade curricular apropriada, projetos adequados. Ainda que entre os muros da escola os conflitos entre as gangues se encontre agudizado. Althusser foi duramente criticado por aparentemente ter postulado uma simples reprodução ideológica, equívoco este que a releitura de Pêcheux (1975) muito ajudou a desfazer, agregando a categoria da contradição: há a possibilidade da falha no funcionamento da ideologia.

Para entendermos esse funcionamento e sua materialização, vale retornarmos a uma categoria teórica há pouco assinalada e seus respectivos desdobramentos: a de posição-sujeito. Esta noção, cunhada por Michel Pêcheux (1988, p. 213-217), a partir de Foucault (1969)<sup>131</sup>, parte do princípio de que “as palavras, as expressões, as proposições, etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam”. Esta afirmação, já antológica no edifício teórico pêcheuxtiano, dá conta do fato de que os sujeitos constituem-se pelas relações históricas, nas quais encontram-se imersos, e os sentidos, por extensão, derivam dessas relações nas quais os homens dão-se a produzir. Por isso a não fixidez dos sentidos. E nem dos sujeitos. Pêcheux explicita essa não fixidez pela formulação das categorias de assujeitamento, ou seja, os modos como os sujeitos se identificam à Formação Discursiva (FD) à qual se filiam.

---

<sup>131</sup>FOUCAULT, Michel. Arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969.

A FD, enquanto lugar de domínio de saberes, que regula o que pode e deve (ou não pode/não deve) ser dito, possibilita, a partir dos jogos de força a que sujeitos e sentidos estão continuamente submetidos, três formas de identificação, a saber: a) de modo pleno, havendo aí uma superposição entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal, o que caracteriza o que Pêcheux designa de discurso do “bom sujeito”; b) o chamado discurso do “mau sujeito”, no qual o sujeito da enunciação “se volta” contra o sujeito universal por meio de uma “tomada de posição“. Essa segunda modalidade consiste em uma separação (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...) em relação ao que diz a forma-sujeito, conduzindo o sujeito do discurso a contra-identificar-se com o saber da formação discursiva que lhe é imposta, levando, assim a uma terceira modalidade que funciona sob o modo da desidentificação do sujeito enunciador, de uma formação discursiva e de sua forma-sujeito, deslocando sua identificação para outra formação discursiva e sua respectiva forma-sujeito ou, até mesmo, instituindo outra formação discursiva. Vale dizer que os limites entre uma posição-sujeito e outra são extremamente tênues, o que caracteriza a heterogeneidade de uma Formação Discursiva.

Esse princípio, constitutivo de toda FD, deriva uma outra característica sua: a contradição, pelo fato de que os sujeitos circulam, não raro, por diferentes posições, e, mais do que isso, fazendo intervir, também, saberes de outras FDs no interior daquela à qual se filiam. Como isso se materializa? Ora, os acadêmicos convivem com a contradição quotidianamente: a mesma escola que convidou o projeto para fazer parte de seu programa, num grito de desespero, não raro fecha-lhes as portas, nos dias fixados para o programa, porque surgem atividades inesperadas de programas outros, voláteis, que se utilizam da escola como laboratório experimental. Programas que assim como surgem, desaparecem, com os dados colhidos, tal qual os viajantes que dissecaram o Brasil Colonial.

E há também o espaço da contradição na resistência manifesta pelos próprios alunos, que não querem o turno integral, preferindo a arriscada liberdade das ruas, ainda que precisando empurrar pesados carrinhos com resíduos recicláveis, ou pedindo nos sinaleiros, ou fazendo nada, ou aguardando a casa onde moram encerrar a jornada como ponto de prostíbulo. A contradição faz-se presente também no olhar descritivo lançado para a comunidade escolar. A afirmação de que “a população é vítima, mas não causadora dos conflitos sociais que ali parecem se perpetuar”, ignora os movimentos

dialéticos da história, pelos quais é possível se entender como as disparidades sociais criam os guetos de violência e transformam, sim, sujeitos socialmente inocentes em “bandidos”.

### **Um lugar de memória na formação dos acadêmicos**

Se o aluno da escola pública é, desde os processos de universalização do acesso à educação, um sujeito não mais conformado ao perfil das elites, o que ajuda a desmistificar discursos de saudosistas de que a “escola de antigamente preparava melhor”, não podemos nos esquecer de que o professor também provém das camadas populares. E com relação aos professores em formação, interesse deste estudo, Britto (2008) traça, a partir de Bourdieu (1998)<sup>132</sup>, um perfil sobre o “novo aluno” dos cursos superiores, o qual, segundo ele, nem sempre dispõe de condições apropriadas para estudar, tem formação escolar insuficiente e pouca convivência com os objetos culturais e artísticos da cultura hegemônica; além disso, mais frequentemente trabalha durante o dia e assiste a cursos noturnos, com pouca disponibilidade de tempo e de recursos para participar de atividades acadêmicas que transcendam o espaço-aula, raramente participando de atividades de extensão cultural, atividades de pesquisa, encontros científicos, etc (p.798).

Esta, geralmente, é a realidade dos alunos de instituições privadas, periféricas, os quais têm a formação acadêmica como regime de exceção, terceira jornada do dia e não visam a uma efetiva mudança de condição social, econômica e, sobretudo, intelectual. Contudo, dentre os segmentos que estão chegando à universidade pública, com seus programas de expansão, altamente positivos, diga-se de passagem, encontram-se também sujeitos oriundos desses segmentos.

E, junto com as precariedades de condições, vem sedimentado esse pré-construído, de que a universidade, ou pior, a não construção, da universidade como lugar de construção efetiva de lugar de saberes intelectuais, com as efetivas condições para isso. Em se tratando de cursos de formação de professores isso é ainda mais sério,

---

<sup>132</sup>BOURDIEU, Pierre. **Escritos em educação**. Seleção, introdução, organização e notas Maria Alice Nogueira; Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

na medida em que se pressupõe um fazer centrado no eixo somente teórico ou, inversamente, somente no *savoir-faire*. Estou falando da dicotomia da formação bacharelado-licenciaturas, que tantos danos tem causado nos processos de formação e na base que é a sala de aula.

E quero materializar esse trajeto que compus, a partir de uma narrativa memorialística, de um recorte de como uma professora em formação inicial do PIBID se constituiu leitora e precisa romper essas barreiras, quotidianamente, na base da resistência.

*“Em minha trajetória escolar, eu lembro muito bem, não tinha contato com livros ou bibliotecas. Frequentei onze escolas, situadas nas cidades de Canoas, Chapecó e Curitiba, poucas tinham bibliotecas. Lembro de uma, na vila Guaira, na qual era preciso procurar no pátio a responsável pela chave da biblioteca Noutra, a biblioteca funcionava a portas fechadas. Outra, funcionava somente durante o recreio. Devo mencionar também que eu tinha asma crônica, além do pouco dinheiro para comprar a bombinha, nunca fazia Educação Física. Então usava as aulas de educação Física e o recreio para ler. Isso não causava boa impressão. Escutava coisas do tipo: “Ela tá tristinha”? Um dia conheci a Biblioteca Pública do paraná. Fui até lá porque soube que davam aulas de xadrez. Não me saí muito bem na “carreira”. Fui para os livros. Então “tiravam” comigo: “empresta livro fininho para ela, serve para firmar os pés da mesa” (...). (Dalva Mabel da Rosa – bolsista de Iniciação à Docência).*

*“Quando comecei meu processo de escolarização logo foram identificadas dificuldades, diante do que minha professora recomendou atividades de leitura. Minha mãe, querendo ajudar, presenteou-me com a obra ‘o menino maluquinho’, de Ziraldo, o qual foi bastante importante para mim naquela etapa. Foi um dos presentes que mais me interessou naquele período da minha vida.*

*A relação que tive com a obra foi muito intensa. Li esse livro várias vezes e o tenho até hoje. A partir desse momento comecei a ter contato com a leitura, vindo então a conhecer outras publicações da literatura infantil e infanto-juvenil. A leitura me acompanhou por toda a vida escolar, com as obras solicitadas pelos professores e também com livros escolhidos na biblioteca da escola e em outros espaços com possibilidade de empréstimo (...).” (Bhorel Enrique Santinho da Silva – bolsista de Iniciação à Docência).*

*“Meu processo de formação-leitora iniciou-se com as cantigas de ninar entoadas por minha mãe; porém, a minha memória remonta à época em que comecei a decodificar as palavras. O que veio antes sei pelas histórias de meus pais, especialmente de minha mãe. Ela sempre foi de cantar cantigas para mim e minhas irmãs, e conta que achava engraçado porque eu sempre chorava quando ela cantava “Boi da cara preta”. Os livros surgiram na minha vida quando eu já tinha uns quatro anos, cujas histórias eram então narradas pela voz de meu pai.*

*Quando na escola, eu pedia indicações de leitura para ele. Uma, marcante, foi “Meu pé de laranja-lima”, de José Mauro de Vasconcelos. Com o avanço da escolarização, vieram as leituras obrigatórias e, junto com elas, o tédio. Mas aprendi a tapear a*

*leitura: eu respondia todas as perguntas da ficha de questões que acompanhava a obra, apenas procurando no livro. E depois estudava por ela para fazer a prova. Pensando bem, dava mais trabalho do que se eu lesse o livro inteiro. E foi por causa dessa minha recusa pela leitura que minha mãe me rotulou com uma frase que me acompanhou a vida toda: “A Carla não gosta de ler”. Na época de fim do ensino fundamental e início do médio me apaixonei por autores como Fernando Sabino, Paulo Coelho, Paulo Leminski, Vinícius de Moraes e também por livros introdutórios de filosofia. E, aos poucos, tateando em descobertas, fui redescobrimdo o mundo da leitura e seus mistérios e encantos (...)” (Carla Olsemann – bolsista de Iniciação à Docência).*

*“Para responder sobre como me tornei uma leitora é necessário remontar à infância. Morei com meus avós maternos até os sete anos de idade e eles foram os responsáveis pela minha educação na primeira infância. E, entre mimos, massa de pão caseiro, romeu e julieta e bambolê, havia as histórias contadas pelos dois, cada um à sua maneira. Minha avó, criada no interior do Paraná, trazia o folclore – sempre contava da vez que na beira do rio viu o Curupira, também falava do vizinho que era lobisomem e nas noites de lua cheia ia caçar as galinhas no terreno do ‘biso’. A história do boto era a predileta da minha irmã; a minha, era a história da minha bisa – que fugiu de casa aos 12 anos para casar com nosso biso – montada na garupa da bicicleta eles saíram de Umuarama e foram até Castro. Eu adorava essa história e sempre perguntava para a bisa se era verdade, então ela completava, falando sobre como meu biso era bonito, galanteador e sorridente, sobre como foi passar tanto tempo na garupa dele – mas que eu não acreditasse nos homens, porque eles só falam coisas bonitas para impressionar, depois que a gente ‘monta na garupa deles’, passam a esquecer de tudo (...)”. (Sueelem Witsmiszyn – bolsista de Iniciação à Docência).*

### **Produzindo alguns links**

O recorte apresentado não é hegemônico em termos de representatividade do perfil dos professores em formação da universidade pública, haja vista que na mesma equipe de pibidianos há relatos de experiências de sujeitos que frequentaram boas escolas, com amplo acesso à leitura e aos bens da cultura, isso já desde a família. Contudo, testifica que a profissão-professor também abriga excluídos socialmente. E essa exclusão passa por bens econômicos e alcança os bens da cultura, o que, inevitavelmente, produz efeitos sobre o constituir-se professor. Essa realidade é, no mínimo, sinalizadora de uma não total fronteira entre esses novos professores e o aluno da periferia, lá na ponta.

Tal realidade, sob minha perspectiva, amplia as chances de desconstruir o histórico papel/lugar da escola de aparelho reprodutor dos interesses do Estado, de

manutenção do status quo, principalmente de precarização da formação, nestes tempos em que se ampliou o acesso, sem a simetria necessária na qualidade. E, ao lado disso, o fosso histórico, o diálogo de surdos entre a massa teórica produzida na academia e a práxis quotidiana desenvolvida no chão da sala de aula. Diante disso, uma questão se impõe na formação da nova geração de professores: que língua(gem) e temas podem, efetivamente, promover mediação entre sujeitos alunos e escola?

Certamente a via da imposição de uma língua que não lhes diz respeito e, tampouco lhes respeita, não cumprirá o propósito de promover links de identificação. O que não significa, absolutamente, que o conhecimento/acesso à norma culta deva ser sonegado aos estratos menos favorecidos. Muito pelo contrário. Assim como os bens produzidos pela cultura e suas formas de expressão artística, a língua, enquanto patrimônio de uma sociedade, deve ser disponibilizada a seus usuários, em suas diferentes formas de manifestação. E a via da leitura, em diferentes linguagens e registros, é um meio de o fazê-lo, porque assim ela se coloca via domínios de memória, não desvestida de sua historicidade, das vivências e embates que a constituem. Aí, suas estruturas, por mais estranhas que possam parecer, podem até começar a fazer sentido.

Outro aspecto que chama a atenção, nos relatos, é o fato de que a leitura de mundo ocupa lugar central na constituição leitora, abrigando as narrativas orais, o universo dos causos, lendas, fábulas, alguns à margem do cânon literário. Isso conduz a pensar acerca da memória leitora como lugar, essencialmente, de resistência, análogo à língua. E, por consequência inevitável, a constatação de que cabe, sim, à escola, a promoção e legitimação desses espaços.

### **Referências Bibliográficas**

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro, Graal, 1985.

BRITTO, Luiz Percival Leme, et al. "Conhecimento e formação nas IES periféricas: perfil do aluno 'novo' da educação superior". In: *Avaliação*, Campinas, 2008.



PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988.

\_\_\_\_\_; FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. Tradução de Péricles Cunha. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997 [1975]. p. 163-252. Projeto Político Pedagógico Colégio Manoel Ribas, Secretaria do Estado de Educação do Paraná, 2012.

RASIA, Gesualda dos Santos. “Leituras na e além da escola: cinema literatura”. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – projeto Língua Portuguesa, disponível em [http://www.pibid.ufpr.br/pibid\\_new/uploads/portugues2011/arquivo/434/Projeto\\_Linguagem\\_a\\_Portuguesa\\_2013.pdf](http://www.pibid.ufpr.br/pibid_new/uploads/portugues2011/arquivo/434/Projeto_Linguagem_a_Portuguesa_2013.pdf)