

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408 - VOLUME 15.1 - ANO 2013



REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

VOLUME 15.1

JANEIRO A JUNHO DE 2013

Recife: Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Artes e Comunicação
Departamento de Letras

1. Língua Portuguesa - Periódicos.
2. Linguística - Periódicos.
3. Literatura Brasileira - Periódicos



Catologação na fonte. Bibliotecária Gláucia Cândida da Silva, CRB4-1662

A638 Ao pé da letra/ Departamento de Letras, Centro de Artes e
Comunicação, UFPE (nov. 1999 -). - Recife: Departamento
de Letras da UFPE, 1999 - .
v. : il.

Semestral, nov. 1999 –
v. 15, n.1, jan./jun. 2013.
Inclui bibliografia.
ISSN 1518-3610 (broch.)

1. Língua Portuguesa - Periódicos. 2. Linguística - Periódicos. 3.
Literatura brasileira - Periódico I. Universidade Federal de Pernambuco.
Departamento de Letras.

869 CDD (22.ed.)

EXPEDIENTE

REITOR

Anísio Brasileiro de Freitas Dourado

PRÓ-REITORA ACADÊMICA

Ana Maria Cabral

DIRETOR DO CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

Walter Franklin Marques Correia

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE LETRAS

Jose Alberto Miranda Poza

EDITORAS

Medianeira Souza (UFPE)

Joice Armani Galli (UFPE)

EQUIPE TÉCNICA

Valmir Joaquim da Silva Junior (UFPE)

Daisy Maria dos Santos Melo (UFPE)

Danilo Silva (UFPE)

Elisa Victor Chaves da Silva (UFPE)

REVISÃO TÉCNICA

Jéssica Cristina dos Santos Jardim (UFPE)

Renata Maria da Silva Fernandes (UFPE)

CONSELHO EDITORIAL

Acir Mário Karwoski (UFTM)

Adna de Almeida Lopes (UFAL)

Ana Lima (UFPE)

Ana M^a de M. Guimarães (UNISINOS)

Anco Márcio Tenório Vieira (UFPE)

André de Senna (UFPE)

Angela Paiva Dionisio (UFPE)

Antony Cardoso Bezerra (UFRPE)

Benedito Gomes Bezerra (UPE)

Beth Marcuschi (UFPE)

Désirée Motta-Roth (UFSM)

Félix Valentín Bugueño Miranda (UFRGS)

Francisco Eduardo Vieira da Silva (UEPB)

Ildney Cavalcanti (UFAL)

Joice Armani Galli (UFPE)

José Alexandre Maia (UFPE)

José Helder Pinheiro (UFCEG)

José Rodrigues Paiva (UFPE)

Judith Hoffnagel (UFPE)

Júlio César Araújo (UFC)

Karina Falcone de Azevedo (UFPE)

Márcia Mendonça (UNIFESP)

Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN)

Maria Antónia Coutinho (Universidade
NOVA de Lisboa)

Maria Augusta Reinaldo (UFCEG)

Maria Auxiliadora Bezerra (UFCEG)

Maria Cristina Leandro Ferreira (UFRGS)

Maria Medianeira de Souza (UFPE)

Miguel Espar Argerich (UFPE)

Norimar Judice (UFF)

Patrícia Soares (UFRPE)

Regina L. Péret Dell'Isola (UFMG)

Ricardo Postal (UFPE)

Sherry Almeida (UFRPE)

Vera Lúcia Lopes Cristóvão (UEL)

Vera Lúcia de Lucena Moura (UFPE)

Vera Menezes (UFMG)

Wagner Rodrigues Silva (UFT)

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Karla Vidal (Pipa Comunicação)

Augusto Noronha (Pipa Comunicação)

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408



POLÍTICA EDITORIAL

O Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, em 1998, criou a Revista Ao Pé da Letra com os seguintes objetivos:

- » Estimular e valorizar a escrita acadêmica dos futuros professores e pesquisadores na área de Letras.
- » Legitimar a escrita acadêmica em línguas materna e estrangeira.
- » Divulgar as pesquisas realizadas em diferentes IES no Brasil, possibilitando o intercâmbio entre alunos e professores de graduação.

A Revista Ao Pé da Letra é uma publicação semestral que se destina a divulgação de trabalhos, de cunho teórico e aplicado, realizados por alunos de graduação em Letras de todo o país.

Os trabalhos científicos enviados para publicação são submetidos a dois pareceristas. Caso haja opiniões divergentes entre esses avaliadores, o trabalho será avaliado por um terceiro.

Os pareceres são encaminhados para os autores e professores orientadores.

Somente serão publicados os trabalhos aceitos por dois pareceristas.



REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408



SUMÁRIO

- 11 **A morte do autor e o nascimento de *Em busca do tempo perdido*, de Marcel Proust**
Adir de Oliveira Fonseca Junior (UNIFESP)
Carla Lento Faria (UNIFESP)
- 29 **O desespero sem fim para os condenados à morte: O teor testemunhal na obra de Primo Levi**
Brunna Mayra Vieira da Conceição (UFJF)
- 49 **English language teaching and upward social mobility: a study on the discursive representations in students of elementary public teaching**
Ederson Henrique de Souza Machado (UTFPR)
- 69 **Resumo de trabalhos para congresso: uma proposta de sequência didática**
Ester Machna de Mendonça (UTFPR)
- 93 **Alguns aspectos sociointeracionistas do gênero *videoaula*: padrões sociocomunicativos e discursivos**
Jéssica Cristina dos Santos Jardim (UFPE)
- 111 **O gênero resumo acadêmico no ensino médio: relato de uma experiência**
Juliely Veiga Gomes (UFV)
- 133 **Os diferentes gêneros textuais em *A menina que roubava livros* e suas funções no construto do romance**
Letícia Raiane dos Santos (UFPE)
Simone Vieira Nunes (UFPE)
- 153 **Sujeito e sentido na Análise de Discurso**
Lucas de Jesus Santos (UFBA)

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

ARTIGOS



A MORTE DO AUTOR E O NASCIMENTO DE *EM BUSCA DO TEMPO PERDIDO*, DE MARCEL PROUST

Adir de Oliveira Fonseca Junior
Carla Lento Faria¹

Universidade Federal de São Paulo

Resumo: O presente estudo tem como objetivo ilustrar algumas das proposições expostas por Roland Barthes em “A morte do autor” (1971) à luz do ensaio “Contre Sainte-Beuve” (1954) e também do romance *Em busca do tempo perdido* (1913–27), ambos de Marcel Proust. A partir de uma leitura do ensaio de Barthes, pretende-se formular uma reflexão sobre o fazer literário que tem como apoio os textos de Proust. Assim, propõe-se observar até que ponto as considerações deste último acerca da autoria e da obra literária são retomadas por aquele, sobretudo em “A morte do autor”.

Palavras-chave: “A morte do autor”; Roland Barthes; Marcel Proust; Sainte-Beuve; *Em busca do tempo perdido*.

Abstract: The scope of this paper is to illustrate some of the propositions postulated by Roland Barthes in “The death of the author” (1971), in light of the essay “Contre Sainte-Beuve” (1954) and also of the novel *In search of lost time* (1913–27), both by Marcel Proust. Starting from a reading of Barthes’ essay, a reflection will be formulated about the literary production which is supported by those texts of Proust. Thus, our purpose is to observe to what extent the considerations of the latter on authorship and literary work are incorporated by the former, especially in “The death of the author”.

Key-works: “The death of the author”; Roland Barthes; Marcel Proust; Sainte-Beuve; *In search of lost time*.

1. Graduandos em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/UNIFESP). O presente artigo foi desenvolvido na disciplina “Teoria Literária II”, ministrada pela profa. Paloma Vidal durante o segundo semestre letivo de 2012. Agradecemos à profa. Paloma Vidal por suas sugestões e comentários, que tanto contribuíram para a escrita deste texto.

I. Introdução

Durante todo o século XIX, perdurou na crítica e nos estudos literários uma abordagem essencialmente biográfica, segundo a qual uma determinada obra podia ser lida como a expressão de seu autor físico, que teria colocado no papel sua própria visão de mundo, seus pensamentos e mesmo seus sentimentos mais íntimos. De fato, esse período foi marcado em grande parte pelos valores românticos que desde o final do século XVIII haviam regulado a produção artística como um todo, e que tinham em seu cerne a noção de 'gênio' criador. De certa forma, portanto, pode-se dizer que em princípio a crítica de teor biográfico teria adotado os mesmos parâmetros pressupostos na estética romântica, de modo a acessar a obra via o seu autor; afinal, para uma grande parcela dos críticos do século XIX e do início do século XX, a obra de arte era tida como o produto de um 'gênio', e conseqüentemente ela só podia ser explicada através desse mesmo 'gênio' que lhe havia dado origem.

No que se refere particularmente ao âmbito das letras, no entanto, apesar dessa crítica calcada no autor ter dominado em ampla medida a modernidade, observa-se já nas últimas décadas do século XIX o esforço de certos escritores em colocar o seu produto no centro do debate, trazendo para o foco a própria escritura em detrimento àquele que escreve. Dentre essas vozes que clamavam a autonomia da obra, e que propunham um tratamento diferente para ela, vista até então como um fenômeno indissociável do autor, encontra-se Marcel Proust (1871–1922). Com efeito, num período em que o método biografista advogado por críticos como Sainte-Beuve (1804–69) vigorava a pleno vapor, Proust defendeu o caráter específico da obra literária, sendo esta o produto de um *eu* artístico, de um *eu* projetado, mais do que de um *eu* social, de carne e osso, que se refletiria no papel. Anos depois, Roland Barthes (1915–80) iria ainda mais longe nessa

avaliação e, lançando mão de muitas das ideias disseminadas por Proust, chegaria a proclamar em um de seus ensaios a chamada morte do autor.

2. A morte do autor

Em “A morte do autor” (1968), Roland Barthes apresenta suas considerações a respeito do papel do autor em relação à escritura moderna. De acordo com Barthes (2004, p. 57), a escritura (*écriture*)² vai além do escritor, sendo ela entendida como “esse neutro, esse composto, esse oblíquo pelo qual foge o nosso sujeito”, ou ainda como “a destruição de toda voz, de toda origem” (*ibid.*). Assim, a partir do momento em que o escritor conta uma história, há um desligamento em que “a voz perde sua origem, o autor entra na sua própria morte, a escritura começa” (*Idem*, p. 58). A escritura, portanto, seria uma terceira categoria que permitiria a anulação de elementos como vida e obra, autor e texto; para Barthes, trata-se de uma atividade de risco, visto que o texto sempre diz muito mais ou muito menos do que aquilo que o escritor supostamente gostaria de dizer. Enfim, a escritura se desdobraria para muito além da intenção autoral.

Barthes (*ibid.*) afirma ainda que o autor, essa personagem moderna e fruto do prestígio do indivíduo, teria sido o foco dos manuais de história literária até então redigidos, e isso revelaria uma crítica centrada essencialmente na figura autoral. De fato, deve-se reconhecer que se a *explicação* da obra é sempre buscada por meio de quem a escreveu, conseqüentemente é atribuído à obra um caráter confessional. No entanto, segundo Barthes, já havia certo tempo que alguns escritores vinham tentando abalar esse “império do autor”, entre eles Mallarmé (1842–1898), Valéry (1871–1945) e

2. Embora Barthes tenha originariamente empregado a palavra *écriture*, convencionou-se distinguir, na tradução para o português, o termo *escrita* de *escritura*, de modo a assinalar a especificidade da escrita do escritor (escritura) em relação à qualquer outra escrita.

Marcel Proust (1871–1922). Enquanto Mallarmé concentrava seus esforços poéticos em suprimir a presença do autor em proveito da escritura, e Valéry em colocar em dúvida o Autor, Proust teria concentrado seus esforços em enredar escritor e escritura, de tal modo que teria feito da sua própria vida uma espécie de imitação da obra:

O próprio Proust, a despeito do caráter aparentemente psicológico do que chamamos suas *análises*, deu-se visivelmente ao trabalho de emaranhar inexoravelmente, por uma subutilização extrema, a relação do escritor com as suas personagens: ao fazer do narrador não aquele que viu ou que sentiu, nem mesmo aquele que escreve, mas aquele que *vai escrever* (o jovem do romance – mas, a propósito, que idade tem e *quem é ele?* – quer escrever, mas não pode, e o romance acaba quando finalmente a escritura se torna possível). Proust deu à escritura moderna sua epopeia: mediante uma inversão radical, em lugar de colocar a sua vida no seu romance, como tão frequentemente se diz, ele fez da sua própria vida uma obra de que o livro foi como o modelo (...) (*Idem*, pp. 59-60)

Ao dizer que Proust teria emaranhado a relação entre escritor e personagens em seu romance – e aqui, embora não nomeadamente, sabe-se que se trata de *Em busca do tempo perdido* –, Barthes estaria chamando a atenção para o fato de que o narrador que fala na *Recherche* é um ser até certo ponto indistinto, afinal não se sabe quem ele é, qual é o seu nome ou a sua idade; sabe-se apenas que é um jovem movido pelo desejo de

escrever³, e é disto que trata a *Recherche*: da possibilidade, da procura, da duração de um desejo, e não de seu fim propriamente. O narrador do romance não é aquele que, ao término de uma determinada experiência, se coloca numa posição de distanciamento total em relação aos eventos vividos, tal como se se colocasse num trono; pelo contrário, o que está em jogo aqui é justamente a Busca, e é nesta Busca e por esta Busca que o narrador da *Recherche* se inscreve e se constitui: “a sua vida já não é a origem das suas fábulas, mas uma fábula concorrente com a obra; há uma reversão da obra sobre a vida (e não mais o contrário)” (*Idem*, p. 72), dirá Barthes em “Da obra ao texto”.

Em última instância, ao se propor em retratar o desejo de escrever mais do que o resultado desse processo, Proust teria traduzido em seu romance aquilo que para Barthes seria o verdadeiro objeto da escrita: “dizer que quer escrever, eis, de fato, a própria matéria da escrita” (BARTHES, 2005, p. 17). Tal como em uma epopeia – uma “epopeia da alma”, diria Auerbach (2007, p. 340)⁴ –, o narrador de *Em busca do tempo perdido* atu-

3. Alguns anos após a publicação de “A morte do autor”, Barthes trataria com mais especificidade a sua relação de identificação com Proust. Na sua conferência “Durante muito tempo, fui dormir cedo” (1978), Barthes tece comentários a respeito de *Em busca do tempo perdido*, que para ele seria um romance sobre o desejo de escrever propriamente dito. Segundo Barthes (*ibid.*), sua identificação com essa obra resultaria da vontade de escrever trasposta na narrativa, sendo que nela a figura do autor é pintada como se fosse a de um “operário, ora atormentado, ora exaltado, de qualquer maneira modesto, que quis empreender uma tarefa à qual conferiu, desde a origem do seu projeto, um caráter absoluto” (BARTHES, 2004, p. 349).

4. “*Em busca do tempo perdido* é uma crônica da rememoração, na qual, em vez de seqüências temporais e empíricas, entra em cena uma conexão secreta e negligenciada de acontecimentos – justamente aquela que, olhando para trás e para dentro de si, esse biógrafo da alma considera autêntica. Os acontecimentos passados já não detêm qualquer poder sobre ele – que jamais trata o passado remoto como se não tivesse acontecido, nem o já consumado como se ainda estivesse em aberto. Por isso não há tensão, nenhum clímax dramático, nenhuma conflagração ou intensificação seguidos de um apaziguamento. A crônica da vida interior flui com equilíbrio épico, feita que é apenas de rememoração e auto-observação. Esta é a verdadeira epopeia da alma, na qual a própria verdade envolve o leitor num sonho longo e doce, cheio de um sofrimento que também tranquiliza; este é o verdadeiro *pálbos* da existência terrena, que nunca cessa e sempre flui, que sempre nos oprime e

aria como um aedo, que se põe a cantar os eventos de uma batalha, por exemplo, não como um historiador que documenta o passado e ao fazer isso revela o anacronismo de sua empreitada, mas sim como um intérprete que, ao mesmo tempo em que relata, vivencia a ação; e ao mesmo tempo em que traz à luz essa ação, se nutre dela. Ao seguir por esse caminho, então, Proust teria dado um passo importante para a morte do Autor: enquanto a maior parte dos escritores colocava-se numa relação de antecedência com seus livros, de modo que a distinção entre o passado e o presente ficasse nítida, o narrador de Proust – sugere Barthes – teria nascido ao mesmo que a escritura de *Em busca do tempo perdido*.⁵

Cabe ver, portanto, até que ponto o romance proustiano se constitui enquanto uma tentativa de afastamento da figura moderna e onisciente do Autor, e quais as possíveis reflexões contidas nele que sustentariam a leitura de Barthes.

3. O nascimento de *Em busca do tempo perdido*

Em busca do tempo perdido [À la recherche du temps perdu] (1913–1927), de Marcel Proust, é um romance ímpar na medida em que teria nascido do cruzamento de dois gêneros: o ensaio e o romance. Ao que consta, antes da publicação do primeiro volume da obra em 1913, Proust pretendia escrever

sempre nos impele” (AUERBACH, 2007, p. 340)

5. “O Autor, quando se crê nele, é sempre concebido como o passado de seu livro: o livro e o autor colocam-se por si mesmos numa mesma linha, distribuída como um *antes* e um *depois*: considera-se que o Autor *nutre* o livro, quer dizer que existe antes dele, pensa, sofre, vive por ele; está para a sua obra na mesma relação de antecedência que um pai para com o filho. Pelo contrário, o escritor moderno nasce ao mesmo tempo que seu texto; não é, de forma alguma, dotado de um ser que precedesse ou excedesse a sua escritura; não é em nada o sujeito de que o seu livro fosse o predicado; outro tempo não há senão o da enunciação, e todo texto é escrito eternamente *aqui e agora*.” (BARTHES, 2004, p. 61)

um ensaio atacando o método de Sainte-Beuve (1804–69), um crítico literário famoso pelos detalhes biográficos que costumava incluir em suas observações acerca das obras.⁶ O projeto de publicar um ensaio no qual pudesse expor suas opiniões acerca do fazer literário e ao mesmo tempo argumentar contra os pressupostos adotados por Sainte-Beuve, embora tenha resultado em um texto fragmentário e incompleto, frequentemente tem sido apontado pela crítica genética como uma das molas propulsoras para a composição da *Recherche* (cf. SCHMID, 2006, pp. 58-64). Assim, o ensaio inacabado “Contre Sainte-Beuve” é referido como um ponto de transição na carreira de Proust: a transição entre a extensa procura por uma voz e por uma forma, e a ascensão de seu romance propriamente dito (cf. WATT, 2011, p. 42).

6. “Charles-Augustin Sainte-Beuve (1804–69), one of the nineteenth century’s most influential critics, believed that in order best to understand and appreciate a writer it was necessary to inform oneself about his (Sainte-Beuve’s subjects were predominantly male) behaviour in society, his finances, his diet, his vices, his daily routine. Proust argues, however, that ‘such a method fails to recognize what any more than merely superficial acquaintance with ourselves teaches us: that a book is the product of a self other than that which we display in our habits, in company, in our vices’ (*ASB*, 12; *CSB*, 221–2). That Sainte-Beuve should chose to judge writers on the basis of their social selves, which bear no relation to the deeper selves that produce their art, is proof for Proust that the revered critic lacked a true understanding of artistic creativity – of literature itself – which he placed on the same plane as conversation. Sainte-Beuve’s weekly column in *Le Constitutionnel* was entitled ‘Causeries’ (talk or chatter), something quite opposed to the silence and withdrawal Proust believed to be necessary for the production of art.” (WATT, 2011, p. 40-41)

[Charles-Augustin Sainte-Beuve (1804–69), um dos críticos mais influentes do século dezanove, acreditava que para melhor entender e apreciar um escritor (os assuntos de Sainte-Beuve eram predominantemente masculinos) era necessário informar-se sobre seu comportamento em sociedade, suas finanças, sua dieta, seus vícios, sua rotina diária. Proust argumenta, porém, que “esse método desprezava aquilo que uma convivência um tanto profunda com nós mesmos pode ensinar: que um livro é o produto de um outro eu e não daquele que manifestamos nos costumes, na sociedade, nos vícios” (*ASB*, 12; *CSB*, 221–2. Trad. Haroldo Ramazini). Que Sainte-Beuve deveria ter escolhido julgar os escritores com base em seus *eus* sociais, que não mantêm nenhuma relação com os *eus* mais profundos que produzem a sua arte, é para Proust prova de que faltava ao reverenciado crítico um verdadeiro entendimento da criatividade artística – da própria literatura –, que ele colocava no mesmo plano da conversação. A coluna semanal de Sainte-Beuve em *Le Constitutionnel* intitulava-se ‘Causeries’ (conversa ou bate-papo), algo bastante oposto ao silêncio e à retração que Proust acreditava serem necessários à produção da arte. (Tradução nossa.)]

Já em 1905 Proust faz menção a Sainte-Beuve em um artigo, dizendo que “Sainte-Beuve desprezou todos os grandes escritores de seu tempo” (1988, p. 25), e criticando-o por ter rebaixado o escritor Stendhal cegamente. Três anos depois, ele relata numa carta a dificuldade de colocar suas ideias sobre Sainte-Beuve no papel, devido à sua debilidade física. Acredita-se que inicialmente Proust pretendia escrever apenas um ensaio crítico, mas o assunto a ser abordado – que, segundo o editor Pierre Clarac, era considerado ousado por tratar provavelmente de sadismo ou ‘inversão sexual’ (cf. PROUST, 1988, p. 27-28) – teria feito com que ele mudasse de ideia no decorrer do processo, optando então pela forma de uma novela.⁷ Mais adiante, no início de 1909, ele ainda não teria começado a escrever *Sainte-Beuve* – suposto nome atribuído por ele para a novela –, mas estaria apenas se preparando com leituras e tomando notas. Durante o mês de junho, porém, Proust teria se trancado em um hotel de modo a concentrar-se na redação de *Sainte-Beuve*. O mês de outubro deste mesmo

7. “We do not know precisely what made him return to novelistic writing in the early months of 1908. What is certain, however, is that, from January onwards, he was firmly embarked upon a new project, which, together with a series of literary pastiches, was to occupy him until the summer. Drafts for this period have been lost, but, if we are to believe Bernard de Fallois, the first editor (1954) of *Contre Sainte-Beuve*, there used to be seventy-five manuscript folios comprising six major episodes, all of which were taken up in the later *Recherche*. They contained a description of Venice, a stay at the seaside, an encounter with a number of young girls, the traumatic bedtime at Combray, the poetic nature of names, and even the two ‘ways’ (later called ‘le côté de Méséglise’ and ‘le côté de Guermantes’) which, in the published novel, symbolise the social division between the bourgeoisie and the aristocracy (see *CSB*, p.14).” (SCHMID, 2006, p. 58-59)

[Nós não sabemos precisamente o que o fez retornar à escrita novelística nos primeiros meses de 1908. O que é certo, porém, é que, de janeiro em diante, ele estava firmemente engajado em um novo projeto, que, junto com uma série de pastiches literários, iria ocupá-lo até o verão. Rascunhos deste período foram perdidos, mas, se nós acreditarmos em Bernard de Fallois, o primeiro editor (1954) de *Contre Sainte-Beuve*, teriam existido setenta e cinco fólios manuscritos contendo seis grandes episódios, os quais foram todos absorvidos na posterior *Recherche*. Eles continham uma descrição de Veneza, uma estada no litoral, um encontro com um número de garotas jovens, a traumática hora de dormir em Combray, a natureza poética dos nomes, e até mesmos os dois ‘caminhos’ (mais tarde chamados ‘le côté de Méséglise’ e ‘le côté de Guermantes’), os quais, no romance publicado, simbolizam a divisão social entre a burguesia e a aristocracia (ver *CSB*, p. 14). (Tradução nossa.)]

ano seria a última vez em que Proust chamaria a novela de *Sainte-Beuve*, e já no final do ano ele passaria a se referir ao projeto apenas como uma “longa obra, espécie de romance” (*Idem*, p. 33). Assim, em pouco tempo Proust teria passado da ideia de escrever um ensaio crítico sobre *Sainte-Beuve* para uma novela; depois para um romance que incorporasse aspectos de um ensaio crítico; e finalmente, para um romance sem qualquer menção explícita a *Sainte-Beuve*. E, dessa forma, teria nascido *Em busca do tempo perdido*, uma obra que segundo o próprio Proust “encobre tudo” (*Ibid.*).

Como já dito, o que restou da crítica a *Sainte-Beuve* foram apenas fragmentos de cadernos de anotações. Nesses fragmentos, Proust comenta sobre como esse método que consistia em “não separar o homem da obra” (*Idem*, p. 51) era admirado em seu século, e o quanto isso lhe parecia absurdo. Além disso, diz que até mesmo *Sainte-Beuve* “inquietava-se por ver que o [seu] método nem sempre era aplicável” (*Idem*, p. 46). Para Proust, tratava-se de um método de botânica literária:

Ter feito a história natural dos gênios, ter buscado na biografia do homem, na história de sua família, em todas as suas particularidades, a inteligência de sua obra e a natureza de seu talento, eis aí o que todos reconhecem como sua originalidade, eis aí o que ele mesmo reconhecia, no que, aliás, tinha razão. O próprio Taine, que sonhava com uma história natural dos gênios mais sistemática e melhor codificada, com quem, aliás, *Sainte-Beuve* não se mostrava de acordo com as questões de raça, não diz outra coisa em seu elogio a *Sainte-Beuve*: “O método de *Sainte-Beuve* não é menos precioso que sua obra. Nisso foi um inventor. Transportou para a história moral os procedimentos da história natural” (*Idem*, p. 50).

Proust se pergunta então em que medida saber detalhes sobre a vida de um escritor permitiria julgar melhor a sua obra; pelo contrário, talvez o conhecimento da religião, do status social e de outras informações

biográficas acerca dele apenas dificultasse o processo crítico. Mais do que isso, Proust demonstra reconhecer a impossibilidade de um terceiro ter acesso às intenções do escritor somente com base na sua imagem social; afinal, os hábitos cotidianos, os costumes, as opiniões proferidas por alguém revelariam não mais do que uma pequena parcela daquilo em que consistiria o seu *eu* criador. Se em certos momentos da *Recherche* o leitor é levado a crer que não pode confiar nem mesmo na sua própria memória – coisa parcial, obscura e falaz –, quanto mais confiar na reconstituição de seu ser pelos filtros do outro. No fim, a ideia de uma suposta *identidade substancial*, que se manifestaria parcialmente no plano da realidade empírica, e que no caso particular da crítica de Sainte-Beuve se encontraria igualmente refletida na obra de um escritor, seria uma ilusão; e aquele *eu* que muitas vezes o próprio sujeito e o outro buscam apreender em sua inteireza por um processo puramente intelectual não passaria de uma construção idealística, feita a partir dos pré-conceitos daquele que julga. Por isso mesmo, a tentativa de se ter acesso a um escritor por sua obra, e vice-versa, torna-se passível de questionamento, uma vez que nesse tipo de análise intervêm os valores de quem julga e também as limitações de seu juízo.

A respeito dessa parcialidade da memória e do julgamento, já nas primeiras páginas de *No caminho de Swann* Proust fala, através de seu narrador, das representações fragmentárias e enganosas que muitas vezes se fabricam acerca do outro, com base nas referências que se cristalizam no interior de cada indivíduo ao longo de sua vida – as únicas em que alguém pode se nortear para julgar o mundo:

Mas nem mesmo com referência às mais insignificantes coisas da vida somos nós um todo materialmente constituído, idêntico para toda a gente e de que cada qual não tem mais do que tomar conhecimento, como se se tratasse de um livro de contas ou de um testamento; nossa personalidade social é uma criação do pensamento alheio. Até

o ato tão simples a que chamamos “ver uma pessoa conhecida” é em parte um ato intelectual. Enchemos a aparência física do ser que estamos vendo com todas as noções que temos a seu respeito; e, para o aspecto total que dele representamos, certamente contribuem essas noções com a maior parte. (*Em busca do tempo perdido: No caminho de Swann*, 2006, p. 39. Trad. Mario Quintana.)

Com efeito, se é verdade que o julgamento que se faz acerca dos outros será sempre impreciso por conta dos dolos que a memória produz, quanto mais impreciso será o julgamento de uma obra que se faz a partir do julgamento prévio daquele que a escreveu. Partir do pressuposto de que a obra *reflete* a ‘essência’ do artista seria então um procedimento duplamente enganoso: primeiro, porque a imagem social que se tem de um sujeito não permite entrever aquilo que haveria por trás da superfície; segundo, porque a obra não é fruto desse *eu* que se revela publicamente, que conversa com os amigos e que tem certos hábitos e vícios: a obra, pelo contrário, seria fruto daquele *eu* mais profundo, daquele *eu* que não se acessa através da pessoa física que a produziu, daquele *eu* que escapa, inclusive, ao próprio artista – até porque, diria Proust numa entrevista, “é apenas às lembranças involuntárias que o artista deveria requisitar a matéria prima de sua obra.” (PROUST, 2006, p. 511)

Proust afirma em “Contre Sainte-Beuve” que tal crítico não compreendera as “particularidades da inspiração”, e que aquele que escreve não é o mesmo que o seu *eu social*. Sainte-Beuve teria ignorado que escrever é julgar as coisas “sem que sejamos nós mesmos” e que “nós nos colocamos face a face com nós mesmos” (PROUST, 1988, p. 54). Ao colocar a escritura no plano da conversação, Sainte-Beuve teria mostrado não compreender o “abismo que separa o escritor do homem do mundo” (*Idem*, p. 55). Logo, para Proust, Sainte-Beuve não entendera um detalhe fundamental:

Que um livro é o produto de um outro eu e não daquele que manifestamos nos costumes, na sociedade, nos vícios. Aquele eu, se desejamos tentar compreendê-lo, está no fundo de nós mesmos, tentando recriá-lo em nós é que podemos atingi-lo. (*Idem*, p. 52)

Ao que parece, portanto, tudo aquilo que Sainte-Beuve teria ignorado a respeito da atividade criadora de um modo geral, e particularmente da escritura, tomaria lugar de prestígio na *Recherche*, esse romance que trata essencialmente da matéria da vida, mas que não é a vida.

4. Barthes e o narrador da *Busca*

Em “Durante muito tempo, fui dormir cedo” (2004, p. 349), Barthes apresenta Proust como um sujeito dividido entre dois caminhos – o ensaio e o romance –, que ele não sabia poderem se juntar. No nível estrutural da *Recherche*, prossegue Barthes (*ibid.*), essa hesitação entre gêneros corresponderia à diferença entre metáfora e metonímia, estando a metáfora relacionada à questão do ensaio (o que é e o que quer dizer), e a metonímia, à questão do romance (sequência da enunciação e geração de algo por meio da enunciação). Ademais, enquanto o ato de interpretar seria da alçada da crítica, a junção e o desenvolvimento de impressões seriam da alçada da narrativa; e esses dois lugares acabariam se encontrando em Proust. É esta forma indefinida, mista, que não é nem ensaio nem romance, mas os dois ao mesmo tempo, que Barthes (*idem*, p. 353) chama de *terceira forma*. Esta seria produzida quando a cronologia fosse abalada e os fragmentos intelectuais ou narrativos formassem uma sequência “que se subtrai à lei ancestral da Narrativa ou do Raciocínio” (*idem*). A estrutura da obra seria então rapsódica, ou seja, costurada:

A obra se faz como um vestido; texto rapsódico implica uma arte original, como é a da costureira: peças, pedaços são submetidos a cruzamentos, a arranjos, a ajustes: um vestido não é *patchwork*, como tampouco o é a *Busca* (*Idem*, p. 353).

Percebe-se que Proust apaga os possíveis rastros autobiográficos em *Em busca do tempo perdido*, primeiramente por meio do *eu* narrador e depois pelo tema do desejo de escrever que é colocado na narrativa. Afinal, o *eu* da escritura proustiana “não é aquele que se lembra, se confia, se confessa” (*Idem*, p. 354), mas sim aquele que *enuncia* – de modo semelhante a um rapsodo que narra uma epopeia –, e que portanto seria um *eu da escrita*. Proust não expõe na narrativa a sua vida, na medida em que a narrativa só ocorre no próprio momento de narrá-la, a partir do tal desejo de escrever colocado nela. Pode-se dizer, então, que o que se passa na *Recherche* é uma vida desorientada do escritor, ou ainda uma biografia simbólica.⁸

As dobras do romance proustiano permitem entrever que o sujeito retratado nelas, não enquanto essência mas sim como constructo, encontra-se constantemente no limiar inapreensível da dúvida, da hesitação e da convicção; do sonho e da suposta realidade; do consciente e do inconsciente; da razão e dos sentidos (cf. GAGNEBIN, 2006, pp. 539-558). Ora, o próprio herói de *Em busca do tempo perdido* é um anônimo, o que desde o princípio impede ao leitor e à crítica o emprego de um referente preciso para sua identificação. Enfim, talvez esta escolha revele justamente a tentativa de Proust de anular a presença empírica de um sujeito em favor da escritura (*écriture*), para utilizar as palavras que Barthes emprega em “A morte do autor”. Através desse procedimento de indefinição, ao mesmo tempo em que Proust obteria o distanciamento necessário à realização de

8. “Proust entendeu (aí está o gênio) que ele não tinha de ‘contar’ sua vida, mas que a sua vida tinha entretanto a significação de uma obra de arte” (BARTHES, 2004, p. 355).

seu romance ele conseguiria despertar no leitor o efeito de identificação total com o sujeito enunciator da *Recherche*, porquanto uma vez que se adentra esse labirinto da memória – que não é a memória biográfica de uma pessoa real, mas antes a de um rapsodo, a de um sujeito que mergulha no mar do passado e que se deixa perder nele –, torna-se possível a assimilação desta *verdade* que não é produzida, mas que chega até o leitor por intermédio das vozes que integram o romance – e em especial à voz do narrador –, de modo a promover nesse leitor, mais do que uma descoberta, uma transformação, uma surpresa, um sobressalto.⁹

Talvez Proust não conseguisse esse efeito de transformação e de ‘verdade’ caso optasse por desvendar a sua própria vida no romance, tal como numa autobiografia; paradoxalmente, somente a ficção adquire em Proust o valor de ‘real’ – não o real documentário, o real histórico, empírico, mas o ‘real’ que, emulando a vida, é capaz de despertar as lembranças mais genuínas e os sentimentos mais vivos. E nisto consiste o poder da escrita: em fazer o leitor deparar-se, através de imagens e fantasias, com as verdades mais significativas da sua própria existência, verdades essas que não seriam possíveis de se apreender em toda sua extensão a não ser por meio da escritura. É disso que trata o trecho a seguir extraído da *Recherche*, num momento em que o narrador discorre sobre certas impressões suas acerca dos livros que lia:

Depois dessa crença central que, durante a leitura, executava incessantes movimentos de dentro para fora, em busca da verdade, vinham as emoções que proporcionava a ação em que eu tomava parte, pois aquelas tardes eram mais povoadas de acontecimentos dramáticos do que, muitas vezes, uma vida inteira. Esses aconte-

9. “A verdade que transforma a vida não é produzida por mim, mas chega até mim, me surpreende, me transtorna, me deixa estupefato, me faz ‘ter um sobressalto’ como escreve com tanta frequência Proust.” (*Idem*, p. 556)

cimentos eram os que sucediam no livro que eu lia; na verdade, as personagens a quem afetavam não eram “reais”, como dizia Françoise. Mas todos os sentimentos que nos fazem experimentar a alegria ou o infortúnio de uma personagem real só se produzem em nós por intermédio de uma imagem dessa alegria ou desse infortúnio; todo o engenho do primeiro romancista consistiu em compreender que, sendo a imagem o único elemento essencial na estrutura de nossas emoções, a simplificação que consistisse em suprimir pura e simplesmente as personagens reais seria um aperfeiçoamento decisivo. Um ser real, por mais profundamente que simpatizemos com ele, percebemo-lo em grande parte por meio de nossos sentidos, isto é, continua opaco para nós, oferece um peso morto que nossa sensibilidade não pode levantar. (EBTP: NCS, pp. 117-118. Trad. Mario Quintana)

5. Considerações finais

Assim como Barthes afirma em “A morte do autor” (1968), a escritura (*écriture*) não consistiria em contar um segredo último, mas precisamente em recusar um sentido único e final. Quando o Autor é afastado do texto – assim como Proust teria se afastado dele em seu romance *Em busca do tempo perdido* – a escritura passaria a ganhar sentidos múltiplos. Não caberia, portanto, explicar uma obra ou tentar decifrá-la como se fosse um texto sagrado, mas sim de reunir as multiplicidades de um texto em um único lugar: o leitor. E se Proust diz que “tudo está no indivíduo” (PROUST, 1988, p. 50), então a partir de Barthes pode-se dizer que a escritura é como um bem precioso passado de um indivíduo a outro, do escritor para o leitor; sendo este incitado a somar sentidos a cada nova leitura que faz de uma mesma obra.

Por fim, não se deve ignorar que talvez aquilo que atribui significado à escritura, assim como aquilo que atribui significado a uma experiência, se encontre justamente no campo do involuntário. Talvez ali onde o escritor

tenha se descuidado ou se deixado abandonar, tenha nascido a sua voz; talvez ali se encontrem seus traços ditos mais autênticos. E essa voz, cuja origem dificilmente pode ser recuperada, e que nasce já como o efeito de um eco intangível, ainda assim pode sempre ser *relacionada* – se não com a pessoa física do escritor, ao menos com outras vozes, com outros livros, e (por que não?) com a própria experiência do leitor e crítico. Com efeito, uma vez que este composto oblíquo, que esta rede de pluralidades é tecida pelo escritor, a escritura escapa das mãos do seu artífice para adentrar os rumos da potencialidade.

Referências

- AUERBACH, Erich. Marcel Proust: o romance do tempo perdido. In: *Ensaio de Literatura Ocidental*. São Paulo: Editora 34, 2007. pp. 333-340.
- BARTHES, Roland. A morte do autor. In: *O Rumor da Língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, pp. 57-64.
- _____. Da obra ao texto. In: _____, pp. 65-75.
- _____. Durante muito tempo, fui dormir cedo. In: _____, pp. 348-355.
- _____. *A Preparação do Romance I: da vida à obra*. São Paulo: Martins Fontes, 2005a.
- GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Entre sonho e vigília: quem sou eu?. In: PROUST, Marcel. *Em busca do tempo perdido: No caminho de Swann*. Trad. Mario Quintana. 3ª ed. Revisão de Olgária Chaim Féres Matos; prefácio, cronologia, notas e resumo de Guilherme Ignácio da Silva; posfácio de Jeanne-Marie Gagnebin. São Paulo: Globo, 2006, pp. 539-558.
- PROUST, Marcel. *Contre Sainte-Beuve: notas sobre crítica e literatura*. São Paulo: Iluminuras, 1988.
- _____. *Em busca do tempo perdido: No caminho de Swann*. Trad. Mario Quintana. 3ª ed. Revisão de Olgária Chaim Féres Matos; prefácio, cronologia, notas e resumo de Guilherme Ignácio da Silva; posfácio de Jeanne-Marie Gagnebin. São Paulo: Globo, 2006.
- _____. Uma entrevista com Marcel Proust. In: _____, pp. 509-512.

SCHMID, Marion. The birth and development of *A la recherche du temps perdu*. In: BALES, Richard. (ed.). *The Cambridge Companion to Proust*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006, pp. 58-64.

WATT, Adam. Early works and late essays: *Against Sainte-Beuve*. In: *The Cambridge Introduction to Marcel Proust*. Cambridge University Press, 2011, pp. 39-41.

Recebido em: 28/06/2013

Aceito em: 31/07/2013

O DESESPERO SEM FIM PARA OS CONDENADOS À MORTE: O TEOR TESTEMUNHAL NA OBRA DE PRIMO LEVI

Brunna Mayra V. Conceição¹

Universidade Federal de Juiz de Fora

Resumo: Com o intuito de posicionar a obra de Primo Levi, *É isto um homem?*, dentro da corrente literária de testemunho e do conturbado momento do segundo pós-guerra, este estudo procura apontar seus aspectos literários inseridos no atual debate contemporâneo. Para isso, o valor do texto é analisado segundo conceitos já enraizados por autores como Seligmann e Agamben, e é expandido em uma reflexão sobre a importância da memória na sociedade, percorrendo valores presentes nos direitos humanos e demonstrando que nenhuma experiência humana pode ser considerada como vazia de conteúdo, mas sim, que lidamos no caso com condições inscritas para além dos valores mais básicos de nossa sociedade moderna: está em estudo uma obra inserida em Auschwitz, e dentro do campo de concentração não existem as mesmas noções de bem e mal, certo e errado.

Palavras-chave: Literatura; Testemunho; Levi; Auschwitz.

Abstract: With the purpose of placing Primo Levi's work, *É isto um homem?* (*If This Is a Man*, title of the English version), within the Witness Literature movement and the disturbing moment of the second post-war, this study looks to point out its literary features inserted in current contemporary debate. The value of the text is analyzed using the concepts of authors like Seligmann and Agamben, and it is expanded into a reflection on the implications of memory in society, examining values present in the human rights and demonstrating that no human experience

1. Projeto de pesquisa: "Literatura em tempos de exceção", financiado pela Capes e vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora, sob orientação da Professora Doutora Prisca Agustoni de Almeida Pereira.

can be regarded as devoid of content, rather, in this case we deal with conditions beyond the most basic values of our modern society: a work set in Auschwitz is studied, and inside the concentration camp notions of good and evil, right and wrong are not the same.

Keywords: Literature; Witness; Levi; Auschwitz.

“[...] No instante, porém, em que de manhã estou livre da fúria do vento e transponho o umbral do Laboratório, aparece a companheira de todo momento de trégua, da enfermaria, dos domingos de folga: a pena de relembrar, o velho tormento feroz de me sentir homem que, logo que a consciência sai das trevas, me acua de repente como um cachorro que morde. Então pego lápis e caderno e escrevo o que não saberia confiar a ninguém”. (Primo Levi, *É isto um homem?*, Rocco, 1988, p.143-144. Trad. Luigi del Re)

I. Introdução

Toda palavra nasce como manifestação de uma informação onde residiria uma lacuna: um misto do significado real da experiência, ainda que traumática, e da tentativa de expressar aquilo que a língua não é capaz de transmitir na sua integridade; é na corrente de literatura de testemunho que, segundo Márcio Seligmann-Silva (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 376), oscila a lacuna entre a necessidade premente de narrar o que se viveu e a busca pouco frutífera de termos de uma língua capazes de descrever os fatos, reforçando o limite entre ficção e realidade. Um relato que procura resgatar a pior face do “real” e a percepção da insuficiência da linguagem diante do esforço para testemunhar é o que se encontra no livro de Primo Levi, *É isto um homem?*.

A obra em questão é escrita em formato de um diário/relato e teria por objetivo primeiro libertar o autor de suas memórias, confirmando,

através das palavras, uma fala em tensão com uma realidade conflituosa em nome daqueles sujeitos anônimos que não puderam sobreviver, milhões de “vidas” que depois de serem transformadas em números por Auschwitz e pelos muitos campos de extermínios montados pelo Nazismo, tiveram apagados seus nomes, sua carne e sua memória.

É isto um homem? é o título da tradução portuguesa de *Se questo è un uomo*, publicado em novembro de 1947, onde há a representação da fase histórica que percorre a captura do autor pelos nazistas até o término da Segunda Guerra Mundial, em 1945, junto da libertação dos prisioneiros do campo de Auschwitz pelos soldados russos.

Primo Levi, escritor e químico italiano, participou em primeira pessoa na segunda guerra mundial; tendo nascido em Turim (1919-1987), sofreu com as conseqüências dos ideais nazistas, sendo perseguido por ser judeu e componente de uma pequena força de guerrilha, um grupo de “*Partigiani*” criado para combater os fascistas no norte da Itália onde, por sua inexperiência, acaba Levi sendo preso em dezembro de 1943 e enviado para um campo de concentração fascista, em Modena. Acaba por ser transferido para o campo de Auschwitz dois meses depois, onde permaneceria até o fim da guerra, e só conseguiria sobreviver devido à necessidade alemã de mão de obra especializada, no caso do autor, sua formação como químico.

Em seu prefácio, Levi exprime seu conhecimento dos “defeitos” da obra, e em nenhum momento propõe que seu relato lhe confira algum estatuto de escritor. Na verdade, o autor expõe como justificativa para o que ele define como “defeitos estruturais do livro” a concepção e formulação inicial de sua obra durante a sua permanência dentro do Campo de concentração.

2. Testemunho e memória

É isto um homem? É um livro de relatos que buscaria, em um primeiro momento, sua pessoal libertação interior, sendo o texto audacioso na transmissão de uma mensagem quanto à liberdade de expressão das lembranças que descrevem o terror dos cativos de Auschwitz, uma busca que percorreria dois caminhos: o alívio da carga traumática da memória da testemunha e a memória no sentido de armazenamento de dados:

A necessidade de contar “aos outros”, de tornar “os outros” participantes, alcançou entre nós, antes e depois da libertação, caráter de impulso imediato e violento, até o ponto de competir com outras necessidades elementares. O livro foi escrito para satisfazer essa necessidade em primeiro lugar, portanto, com a finalidade de libertação interior. (LEVI, 1988, p. 8)²

Quando nos referimos ao conceito de “testemunho”, estamos querendo remeter à linha de pensamento apresentada por Agamben (AGAMBEN, 2008, p. 27), onde temos dois termos em latim para representar a testemunha: *testis*, o qual deriva o termo em português e que etimologicamente é representado por aquele que se põe como terceiro em um processo ou em um litígio entre dois contendores. Ou como segundo termo encontrar-se-ia a palavra *superstes*, indicativo de quem viveu algo, aquele que teria atravessado um evento até o final e pode testemunhar quanto a isso.

2. *Il bisogno di raccontare agli <<altri>>, di fare gli <<altri>> partecipi, aveva assunto fra noi, prima della liberazione e dopo, Il carattere di un impulso immediato e violento, tanto da rivaleggiare con gli altri bisogni elementari: Il libro è stato scritto per soddisfare a questo bisogno; in primo luogo quindi a scopo di liberazione interiore.* (LEVI, Primo. *Se questo è un uomo; La tregua.* Torino: Einaudi, 1989. Disponível em: http://www.giuseppeveronese.it/public/145/1612_Levi-SeQuesto-Uomo.pdf. Acesso em: junho de 2013. p. 9)

É perceptível para o leitor da obra testemunhal do autor italiano, e Agamben confirma, que Primo Levi encontra-se dentro da segunda linha de pensamento, isto é, como sobrevivente, ele não pode estar afastado do fato que vivenciou, mas é justamente diante dessa qualificação que nos deparamos com um embate: até que ponto se torna possível para a testemunha narrar e estabelecer aquilo que os sobreviventes não encontram palavras suficientes para descrever e que quem nem mesmo presenciou não tem qualquer experiência similar ou meios para imaginar?

A questão da sobrevivência dentro do campo, a partir das reflexões de Agamben em sua obra, pode ser explicada por diversos motivos: alguns dos sobreviventes apelam como argumento que o intuito de testemunhar a ocorrência da barbárie os impulsionaria e lhes permitiria viver em meio ao horror nazista, outras testemunhas indicariam a vingança como a força para manter sua sanidade, mas a grande maioria dos libertos dos campos de concentração nada mais fez do que buscar a primeira desculpa que pudesse lhes apaziguar a mente e mantiveram-se vivos mediante o instinto de sobrevivência do ser humano. Estar vivo torna-se difícil de explicar e é dotado de uma culpa e incompreensão. Tomando o Primo Levi como exemplo, nós encontramos um homem culpado, mas dotado do dever de testemunhar (AGAMBEN, 2008, p. 26).

Quando analisamos a obra de Primo Levi não encontramos um livro com o teor de um julgamento, na verdade, adentramos um território denominado pelo autor italiano e retomado em Agamben (AGAMBEN, 2008, pp. 30-31) como “zona cinzenta”, uma área do pensamento e história onde se tornaria impossível o ato de julgar, um local onde bem e mal não possuiriam valor; tanto aquele denominado como vítima, assim como o seu carrasco seriam abjetos. Porém, parece-nos evidente que quando tratamos dos campos de concentração é difícil a tarefa de abster-se do pensamento vil que se forma na comunidade de cativos e algozes, e adentrar a discussão de “certo” e “errado” torna-se uma

busca do leitor em uma tentativa de apoio e compreensão para além da sua capacidade de reflexão:

Desejaríamos, agora, convidar o leitor a medir sobre o significado que podia ter para nós dentro do Campo, as velhas palavras “bem” e “mal”, “certo” e “errado”. Que cada qual julgue, na base do quadro que retratamos e dos exemplos que relatamos, o quanto, de nosso mundo moral comum, poderia subsistir aquém dos arames farpados. (LEVI, 1988, p. 87)³

Ao não encontrarmos como dotada de julgamento a obra do sobrevivente Levi, mas como uma área de conflito e de horror isolada por muros e arames farpados, distanciamos a palavra do autor das categorias jurídicas: cabe à testemunha relatar tudo o que leva uma ação humana para além do direito, sendo nossas categorias éticas e jurídicas não aplicáveis à situação de Auschwitz, onde imperaria o instinto de sobrevivência. As palavras de Levi não são escolhidas em vista de punir ou elogiar, sendo seu discurso proferido aquém da benevolência ou maldade.

Por serem termos técnicos do direito, dotar alguém de “responsabilidade” e “culpa”, causaria uma insuficiência do ideal “ético” presente no campo. O gesto de assumir a responsabilidade de seus “crimes” e o ideal do delito em si é, portanto, unicamente jurídico e não pertence à realidade de Auschwitz, estando na realidade vinculado ao conceito de “culpa” dos conceitos morais de nossa sociedade, que em seu significado literal seria a imputabilidade de um dano.

3. *Vorremmo ora invitare il lettore a riflettere, Che cosa potessero significare in Lager le nostre parole <<bene>> e <<male>>, <<giusto>> e <<ingiusto>>; giudichi ognuno, in base al quadro Che abbiamo delineato e agli esempi sopra esposti, quanto del nostro comune mondo morale potesse sussistere al di qua del filo spinato.* (LEVI, Primo. op. cit., p. 143)

3. “Zona cinzenta”

Refletindo sobre a “zona cinzenta” onde se encontra o escritor sobrevivente e sua obra, tomamos por figura exemplar da situação os homens denominados como *Sonderkommandos*, judeus responsáveis pelo encaminhamento dos prisioneiros, pertencentes à mesma nacionalidade que eles próprios, para as câmaras de gás e pela limpeza dos cadáveres que restavam do processo de homicídio. Estes homens seriam aqueles que conheceram a destruição extrema e não se poderia esperar uma fala jurídica de qualquer um deles. Talvez somente, e como resultado de um discurso desestruturado resultante do trauma, seria lamento ou blasfêmia, uma vã tentativa de considerar como lícita sua sobrevivência para os parâmetros morais da sociedade para qual ele retorna.

[...] enquanto os não-judeus eram encarregados automaticamente de suas funções ao entrarem no Campo, em vista de sua superioridade natural, os judeus tinham que fazer intrigas e lutar duramente para conseguir essas funções.

[...] basta oferecer a alguns indivíduos em estado de escravidão uma situação privilegiada, certo conforto e uma boa probabilidade de sobrevivência, exigindo em troca a traição da natural solidariedade com seus companheiros, e haverá por certo quem aceite. (LEVI, 1988, p. 92)⁴

Colocar as barbáries de Auschwitz como indizíveis seria apoderar-se do silêncio, e fazer uso deste, para contribuir para a glória de um

4. [...] mentre gli altri venivano investiti degli incarichi automaticamente, al loro ingresso in campo, in virtù della loro supremazia naturale, gli ebrei dovenano intrigare e lottare duramente per ottenerli. [...] si offrì ad alcuni individui in stato di schiavitù una posizione privilegiata, un certo agio e una buona probabilità di sopravvivere, esigendone in cambio il tradimento della naturale solidarietà coi loro compagni, e certamente vi sarà chi accetterà. (Idem, *Ibidem*, p. 151).

horror histórico. São os *Sonderkommandos*, para Primo Levi, aqueles que permeiam o purgatório entre os homens e os mortos, mas incapazes de assumir publicamente um discurso descritivo de um extermínio que lhes parece sem sentido, inimaginável se não como o resultado de sua própria sobrevivência. Para se testemunhar é necessária a memória e a força para recordar, enfrentar e narrar os seus próprios pesadelos, sendo assim, é necessário que contornemos os errôneos usos de dois termos comumente escolhidos para a representação deste sobrevivente que narra e a situação que vivenciou: O de mártir e o de Holocausto.

Tomando por referência a pesquisa de Agamben (AGAMBEN, 2008, PP. 30-31), *martirium* representaria a morte dos cristãos perseguidos por testemunhar sua fé ou por agir de acordo com sua religião e, trazer esse significado para os sobreviventes de Auschwitz, seria o mesmo que falsificar seu destino como testemunha.

Enquanto a doutrina do martírio nasceria para justificar a morte a partir do preconceito e insensata perseguição contra os cristãos proclamadores de sua fé, as mortes dos campos de concentração não teriam sentido algum se não para evitar a reação das vítimas, negando a elas a consciência do genocídio, onde o encaminhar para a morte mostrava-se como normal e natural, resultando em uma burocratização e alienação do momento do falecimento.

Já o termo Holocausto teria como origem a palavra grega *holókaustos*, que pode ser traduzido por “todo queimado”, e seria ele extensivo, através de seu uso metafórico, aos mártires cristãos, com o ideal de equiparar o seu suplício a um sacrifício. Mas quando consideramos a morte de milhares de alienados ao motivo de suas prisões, condenações e assassinatos, soa como zombaria essa metafórica representação da câmara de gás como termo de designação a ocorrência nos campos de concentração nazista. Primo Levi escolhe outra opção e se utiliza do termo *Shoá* como devastação, a catástrofe ocorrida para os judeus.

Naquele tempo, ainda não me fora ensinada a doutrina que, mais tarde, eu seria obrigado a aprender rapidamente no campo de concentração: que o primeiro mandamento do homem é perseguir seus intentos por meios idôneos, e que quem erra, paga. De acordo com essa doutrina, eu não poderia deixar de concluir que tudo o que nos aconteceu foi rigorosamente certo. (LEVI, 1988, p. 11)⁵

Levi interpreta então o extermínio como punição pelos pecados de seu povo, e sem o uso de escárnio, pois para o autor nada justificaria as mortes de tantos senão seus próprios erros.

Podemos responder assim nossa questão proposta sobre qual o limite para a testemunha narrar e estabelecer aquilo que não presenciou e não pode imaginar: por trás do testemunho se encontraria a lacuna de narrar com a voz daquele que perdeu a vida, não sendo as testemunhas autênticas sobreviventes, mas aqueles que por sorte ou certa habilidade não teriam “submergido” e falecido como os outros prisioneiros.

Narrariam os sobreviventes, a seu modo e como podem, o seu destino e o daqueles falecidos nos tempos de horror, discursando em terceira pessoa ou não, mas falando por outro, mesmo que não tenham passado por tudo aquilo que discursam.

O testemunho vale por aquilo que lhe falta: a voz dos que morreram e são as reais testemunhas, que partiram antes de suas mortes físicas e não conseguiriam falar por si das situações de maus-tratos as quais foram submetidos.

A relevância do testemunho é justamente a impossibilidade de narração de quem morre e o cumprimento do dever do sobrevivente; isso obriga o leitor a buscar um sentido involuntário presente em uma zona

5. *A quel tempo, non mi era stata ancora insegnata la dottrina che dovevo più tardi rapidamente imparare in Lager, e secondo la quale primo ufficio dell'uomo è perseguire i propri scopi con mezzi idonei, e chi sbaglia paga; per cui non posso considerare conforme a giustizia il successivo svolgersi dei fatti.* (LEVI, Primo. op. cit., p. 13).

fora de seus conceitos éticos e morais, que, mesmo mediante esforço desse leitor, alcançaria apenas parte do que foi a realidade vivida pelos prisioneiros judeus.

4. O muçulmano

Um autor testemunhal então estaria limitado por uma tensão: o testemunho real em sua integridade não seria possível uma vez que ele não presenciaria tudo pelo qual o prisioneiro que faleceu presenciou, mas cede dentro da língua o lugar a uma adaptação da linguagem que usa, mostrando a impossibilidade de testemunhar se não em uma língua própria:

O sinal, que a língua julga transcrever a partir do não testemunhado, não é a sua palavra. É a palavra da língua, a que nasce lá onde a língua já não está no seu início, deriva disso a fim de – simplesmente- testemunhar: “não era luz, mas estava para dar testemunho da luz”. (AGAMBEN, 1942, p. 48)

Adentrar essa lacuna entre o narrador, o sobrevivente comum, passível de meios físicos e mentais de sobrevivência e aquele que submergiu, é reconhecer como intestemunhal o muçulmano⁶, o prisioneiro que deixa sua humanidade e abandona qualquer esperança, sendo abandonado então por todos os seus companheiros.

Em um único capítulo, “os submersos e os salvos”, distancia-se o autor italiano da narrativa em formato de diário para analisar os conteúdos da experiência humana e seus valores dentro da “zona cinzenta”, optando

6. Levi chama de “muçulmanos” aqueles que já estavam perto da morte e não tinham mais forças para reagir ou sequer se mover por conta própria. Eram “homens em dissolução”, (“*uomini in dissolvimento*” no italiano). A gíria no campo proferida pelos nazistas era literalmente “Musselmanner”, cf. LEVI, Primo. op. cit., p.148.

por caminhos biológicos e sociais nas descrições de personagens das quais ele se serve como exemplos daqueles que se mantiveram como homens em sua sanidade e puderam designar-se dentro do campo como sobreviventes, em oposição a um montante de não-vivos, os muçulmanos, vistos, somente, em sua não-história circular.

Sucumbir é mais fácil: basta executar cada ordem recebida, comer apenas a ração, obedecer à disciplina do trabalho e do campo. Desse modo, a experiência demonstra que não se agüenta quase nunca mais do que três meses. (LEVI, 1988, p. 91)⁷

Apenas na situação extrema do campo de concentração é que demonstra Levi a possibilidade de analisar e diferenciar o homem daquele que já sucumbiu à pressão e abandonou sua humanidade para se resignar e tornar-se alguém sem desejo de viver, um não-homem que perde sua esperança e sentimentos e, ao deixar de sentir, torna-se um muçulmano.

O *muslim* pode representar o sentido daquele que está submisso às vontades de Deus através de sua convicção, mas dentro de Auschwitz é aquele que perdeu sua consciência e tem sua vontade de viver destruída.

A história destes que perdem sua humanidade é sempre a mesma, eles simplesmente se deixaram levar pelo campo e antes mesmo que conseguissem se adaptar as condições inesperadas como prisioneiro, eles foram esmagados e desumanizados.

[...] os “muçulmanos”, os submersos, são eles a força do Campo: a multidão anônima, continuamente renovada e sempre igual, dos não-homens que marcham e se esforçam em silêncio; já se apagou neles

7. *Soccombere è la cosa più semplice: basta eseguire tutti gli ordini che si ricevono, non mangiare. Che la razione, attenersi. Allá disciplina del lavoro e del campo. L'esperienza ha dimostrato che solo eccezionalmente si può in questo modo durare più di tre mesi.* (Idem, Ibidem, p. 149).

a centelha divina, já estão vazios, que nem podem realmente sofrer. Hesita-se em chamá-los vivos; hesita-se em chamar “morte” à sua morte, que eles já nem temem, porque estão esgotados demais para poder compreendê-la. (LEVI, 1988, p. 91)⁸

Quando refletimos sobre o título da obra de Levi, *É isto um homem?*, podemos pensar no ponto em que o muçulmano, a verdadeira testemunha por ser aquela que presencia a barbárie em seu limite, a morte, havia eliminado a possibilidade de distinção entre o homem e o não-homem; sua escolha de título deixa de ser uma interrogação e concretiza-se como a imposição da realidade da testemunha integral em sua narração, sendo o homem aquele que sobreviveria à própria humanidade.

Dentro da obra de Primo Levi, nos impressionamos com algo além das chacinas as quais a modernidade e os centros urbanos nos acostumaram; ficamos comovidos com os muçulmanos e a visão de Auschwitz como algo nunca pensado, como a imagem de um purgatório dantesco, acima do que determinamos como vida e morte, onde o homem se transforma na figura do muçulmano, aquele que se encontra morto enquanto seu corpo físico ainda vive, e sem compreendermos este, não podemos nem mesmo imaginar a determinação do limite entre o homem e o não-homem estabelecido pelo campo de concentração.

Para sobreviver como um homem, não como um cadáver ambulante, como um ser humano humilhado e massacrado, mas ainda um ser humano, era preciso antes de mais nada manter-se informado e

8. [...] *i Muselmänner, i sommersi, il nerbo del campo; loro, la massa anonima, continuamente rinnovata e sempre identica, del non-uomini Che marciano e faticano in silenzio, spenta in loro la scintilla divina, già troppo vuoti per soffrire veramente. Si esita a chiamarli vivi; si esita a chiamar morte la loro morte, davanti a cui essi non temono perché sono troppo stanchi per comprenderla.* (LEVI, Primo. *Se questo è un uomo; La tregua*. Torino: Einaudi, 1989. Disponível em: http://www.giuseppeveronese.it/public/145/1612_Levi-SeQuesto-Uomo.pdf. Acesso em: junho de 2013. p. 150).

ciente de qual era seu ponto sem retorno, o ponto além do qual nunca, sob circunstância alguma, se cederia ao opressor, mesmo que isso significasse arriscar-se ou perder-se a vida. (AGAMBEN, 1942, p. 63)

Ao citar homens que sobreviviam dentro do campo ao seu modo, ainda no capítulo “os submersos e os salvos”, demonstra Levi que não eram os mais fortes ou inteligentes aqueles que conseguiam manter sua sanidade, mas sim os piores e capazes de fugir à destruição através de três métodos: o “jeito”, a compaixão e o roubo.

Não podemos considerar o ideal de virtude aqui, mas em comparação com os menos adaptáveis são os sobreviventes aqueles que sofrem com a sensação de não ter feito o suficiente para salvar seus companheiros, mas usam de sua solidão para lutar pela sobrevivência. Ser temido ou ter a coragem de agir por meios ilícitos dentro de Auschwitz é sinônimo de uma boa probabilidade de sobrevivência; É a renúncia de seu mundo moral o que permite a adaptação e a resistência de poucos.

Seguir uma doutrina de honra e valores de nossa sociedade moral esta abaixo da necessidade de sobrevivência, sendo para o autor, o muçulmano como exemplo de um experimento onde a moral e a humanidade são postas em questão em um embate do limite da ética; ao ser privado de sua dignidade, o judeu abandonaria a sua humanidade.

Antes mesmo de ser um lugar de morte, define Agamben (2008) o campo de concentração como o lugar de produção do muçulmano, a última substância biopolítica isolável na teoria biológica de nossa sociedade.

Quando se depara com o muçulmano, a testemunha não pode deixar de ter o sentimento de culpa mediante a sua satisfação em estar vivo e ver outro em seu lugar a morrer, mas é esse embate sobre a responsabilidade dos assassinatos uma das características que definiriam os homens dentro do Campo como conscientes e adaptados a sua realidade: mostram-se eles

envergonhados por não agirem diante do assassinato de seu semelhante, mas mantém a ideia pretenciosa de inocência, ao que não são suas mãos a tirar a vida do outro.

Recuperamos na obra de Primo Levi a ideia de que o sentimento de culpa deveria dominar aqueles que não testemunharam, fossem alemães ou de outros países, e que falar sobre culpa ou inocência não teria sentido após Auschwitz.

Estabelecer um ideal de julgamento ético que penetre nesta questão não é possível considerando a “zona cinzenta”, resta ao sobrevivente algo além de aceitar ou desejar vingança do passado, mas resignar sua frustração que não encontra conflito apenas na questão da culpa, mas que não possui tempo ou possibilidade de retorno para ser questionada; o Campo tornou-se para o homem a não possibilidade de morrer no seu próprio lugar, restando aos submersos a vergonha.

Para que não se confunda a vergonha aqui citada, referimos a primeira definição dada por Agamben em sua obra:

Ela é nada menos que o sentimento fundamental do ser sujeito, nos dois sentidos – pelo menos na aparência – apostos do termo: ser sujeitoado ou soberano. Ela é o que se produz na absoluta concomitância entre uma subjetivação e uma dessubjetivação entre um perder-se e um possuir-se, entre uma servidão e uma soberania. (AGAMBEN, 1942, p. 112)

Para narrar é necessário, então, que a testemunha distancie-se do seu sujeito e de suas características como a vergonha ou a culpa, para só então formar-se como vazio de qualquer substancialidade se não o conteúdo e a voz daquele que não pode narrar. É Levi o narrador que nada tem a contar sobre si, mas sobre aquele que “submergiu” à instância da morte, é o homem o mandatário do muçulmano que lhe empresta as palavras das quais nem mesmo a testemunha conheceu o real significado.

Somente como locutor na instância da narrativa, como representativo daquele que está aquém do humano, é que pode o autor transitar entre o ser vivo e realizar a catarse do lugar do testemunho.

5. Conclusão

Em seu texto memorialístico, Levi apresenta a capacidade de adaptação do comportamento humano diante de ocorrências de extrema degradação e traz uma análise do estrangeiro como alguém contra quem se tem aversão e contra quem se declara guerra, trazendo uma concepção não só política, ao representar a ideologia nazista que reprime as características dos que representam a noção de “alteridade” forjada pela dita ideologia. Um arquivamento da experiência de um homem que parece errar unicamente por ter fé em sua religião, como se nascer tivesse sido uma escolha errada. Sua obra mantém a individualidade generalizada do sobrevivente judeu e salva a história enquanto lembrança.

Considerando Freud (FREUD, 1917) a experiência traumática é aquela que não pode ser totalmente assimilada enquanto ocorre, sendo o testemunho não só a narração da violência desses fatos, mas a resistência à compreensão dos mesmos.

Foram justamente as privações, as pancadas, o frio, a sede que, durante a viagem e depois dela, nos impediram de mergulhar no vazio de um desespero sem fim. Foi isso. Não a vontade de viver, nem uma resignação consciente: dela poucos homens são capazes, e nós éramos apenas exemplares comuns da espécie humana.
(LEVI, 1988, p. 15)⁹

9. *Sono stati proprio i disagi, le percosse, il freddo, la sete, che ci hanno tenuti a galla sul vuoto di una disperazione senza fondo, durante il viaggio e dopo. Non già la volontà di vivere, né una consapevole rassegnazione: ché pochi sono gli uomini capaci di questo, e noi non eravamo che un comune campione di umanità.* (LEVI, Primo. op. cit., p. 23).

Levi em sua narrativa, por inúmeras vezes, parece desacreditado diante do tratamento animalesco dado a si e seus companheiros, sendo que um animal mediante as pancadas reagiria, mas o ser consciente é tomado por tal espanto que o seu corpo não sabe responder senão com assombro à ocorrência de extrema brutalidade, como espancamentos sem motivo, ou o miserável estilo de vida imposto aos judeus dentro dos campos de concentração;

Ele não possui nem essa astúcia elementar das bestas de carga, que param de puxar antes de chegar ao total esgotamento; ele puxa, ou leva, ou empurra, enquanto tem forças para isso; logo cede de repente, sem uma palavra de advertência, sem levantar do chão seu olhar opaco e triste. Lembra-me os cachorros de trenós dos livros de London, que fazem força até o último alento e caem mortos na trilha. (LEVI, 1988, p. 42)¹⁰

O homem perde o medo e assim sua humanidade junto dos hábitos cotidianos. Nesse sentido, podemos observar que a figura da morte beira a obra toda de Levi como fiel companheira: a cada dia que se acorda no campo só se pode ter certeza de que a morte o espera.

É o trauma do nazismo, um período de desencontro com o real, que associa seu testemunho à responsabilidade social perante o passado. O real manifestar-se-ia na resistência ao simbólico, é inimaginável e irrepresentável o tratamento concedido aos prisioneiros judeus para qualquer pessoa que não o tenha presenciado, o que torna as palavras “insuficientes” para transcrever as inúmeras ocorrências do Campo; Cabe ao sobrevivente

10. *Non possiede la rudimentale astuzia dei Cavalli da traino, Che smettono di tirare un po' prima di giungere all' esaurimento: ma tira o porta o spinge finché de forze glielo permettono, poi cede di schianto, senza una parola di avvertimento, senza sollevare dal suolo gli occhi tristi e opachi. Mi ricorda i cani da slitta dei libri di London, che faticano fino all'ultimo respiro e muoiono sulla pista.* (Idem, Ibidem, p. 73).

reinventar a língua em meio a sua criação; daí o caráter misto da literatura de testemunho, sua capacidade de tocar a literatura de ficção e o mundo factual, é ela dotada da descrição do sobrevivente que molda esteticamente seu relato narrativo para o recebimento deste pelo público, de modo que o leitor possa ao menos compreender uma experiência inenarrável, onde apenas aquele que sobreviveu sabe o verdadeiro significado da realidade:

Alguém ousou perguntar pela bagagem; responderam: “Bagagem depois”; outros não queriam separar-se da mulher; responderam: “Depois, de novo juntos”; muitas mães não queriam separar-se dos filhos; responderam: “Esta bem, ficar com filho”. Sempre com a pacata segurança de quem apenas cumpre com sua tarefa diária; mas Renzo demorou um instante a mais ao se despedir da noiva Francesca, sua noiva, e derrubaram-no com um único soco na cara. Essa também era uma tarefa diária. (LEVI, 1988, p. 18)

A obra de Levi busca guardar a singularidade do evento, assim como a continuidade histórica que ele significa, ela não pode representar a fragmentada concepção de todas as vítimas do nazismo, mas é panorâmica, onde seu relato pessoal dá voz a personagens encontrados no campo; o principal exemplo desta ocorrência ainda é o capítulo “Os submersos e os salvos” onde o autor distancia-se esteticamente do formato de diário e dá voz aos homens do Campo, aqueles que fazem parte da multidão inominável, que jamais se destacarão e assim irão sucumbir no anonimato, e aqueles que por caminhos inimagináveis e diversos, salvam-se todos os dias em sua solidão; Dá o autor aparência diferenciada do relato constatado até então na narrativa com o intuito de expor pontos de vista caracterizados pela “zona cinzenta” e o embate da ética, já retratado neste trabalho.

A não ser por grandes golpes de sorte, era praticamente impossível sobreviver sem renunciar a nada de seu próprio mundo moral; isso

foi concedido a uns poucos seres superiores, da fibra dos mártires e dos santos.

Contando as histórias de Schepschel, Alfred L., Elias e Henri, tentaremos demonstrar quantas maneiras pode-se alcançar a salvação. (LEVI, 1988, p. 94)¹¹

O testemunho de Levi percorre a estética literária e a ética histórica como campos indissociáveis de pensamento. O valor do texto e a relevância da escrita são lançados no âmbito da discussão dos direitos humanos, em que o verbo, a palavra, são vistos como enunciação posicionada em um campo social marcado por conflitos, em que a imagem do poder e do governo podem ser constantemente colocadas em questão, e onde os valores mais básicos inscritos em nossa sociedade moderna são questionados: dentro do campo não existem as noções de bem e mal, ou certo e errado.

Como uma reflexão sobre a importância da memória na sociedade, a obra de Levi nos mostra que nenhuma experiência humana é vazia de conteúdo e combate a neutralização dos julgamentos morais. Sendo uma obra de testemunho, ela nos relembra constantemente das condições que levaram o homem a Auschwitz e ao assumirmos a postura da literatura de testemunho, damos voz aqueles que podem ser definidos como excluídos e recuperamos sua perspectiva, ainda que impossível de ser plenamente retratada, dos fatos e seu significado.

11. *Il sopravvivere senza aver rinunciato a nulla del proprio mondo morale, a meno di potenti e diretti interventi della fortuna, non è stato concesso che a pochissimi individui superiori, della stoffa dei martiri e dei santi.* (Idem, *Ibidem*, p. 154).

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *O que resta de Auschwitz*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

LEVI, Primo. *É isto um homem?*, tradução de Luigi Del Re. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

_____. *Se questo è un uomo; La tregua*. Torino: Einaudi, 1989. Disponível em: <http://www.giuseppeveronese.it/public/145/1612_Levi-SeQuesto-Uomo.pdf> Acesso em: junho de 2013.

OLIVEIRA, Mariana Camilo de. “Diálogo inconcluso entre Paul Celan e Theodor W. Adorno.” XI Congresso Internacional da ABRALIC. USP, 2008.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. O testemunho: entre a ficção e o “real”. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio (org.). *História, Memória, Literatura. O testemunho na era das catástrofes*. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

_____. Reflexões sobre a memória, a história e o esquecimento. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio (org.). *História, Memória, Literatura. O testemunho na era das catástrofes*. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

Recebido em: 28/05/2013

Aceito em: 29/07/2013

ENGLISH LANGUAGE TEACHING AND UPWARD SOCIAL MOBILITY: A STUDY ON THE DISCURSIVE REPRESENTATIONS IN STUDENTS OF ELEMENTARY PUBLIC TEACHING

Ederson Henrique de Souza Machado¹
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Abstract: The present work is included in a research project which investigates concepts about English Language Teaching in the context of public teaching based on Critical Discourse Analysis and Systemic Functional Linguistics. In this text, the attention will be turned to the grammatically marked aspects present in discourse about English language teaching by 9th year students of public elementary teaching in eight schools from different cities of the southwest region of Paraná. The argument is that, in the case analyzed, the grammatical aspects express the relation of detachment – existing between English language teaching, in its respective association with the upward social mobility, and students – which occurs in the social and ideational context of students.

Key-words: English language teaching; Critical Discourse Analysis and Systemic Functional Linguistics.

Resumo: O presente trabalho está incorporado a uma pesquisa que investiga os sentidos construídos sobre o ensino de língua inglesa no contexto da rede pública de ensino à luz da Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistêmico-Funcional.

1. English and Portuguese major (8th semester) from Universidade Tecnológica Federal do Paraná-campus Pato Branco. Research Initiation Scholarship (2009-2012). Monitor Scholarship of Discourse Analysis (2013), edersonletrasutfpr@gmail.com. This work is a research carried out in the southwest region of Paraná, advised by professors Márcia Andréa dos Santos (UTFPR) and Didié Ana Ceni Denardi. (UTFPR).

Neste texto, a atenção será voltada aos aspectos marcados gramaticalmente no discurso sobre o ensino de língua inglesa de estudantes do 9º ano do ensino fundamental público de oito escolas de diferentes municípios da região sudoeste do Paraná. O argumento defendido é que, no caso analisado os aspectos gramaticais demonstram a relação de distanciamento – existente entre ensino de língua inglesa em sua respectiva associação com ascensão social e os estudantes – que se instaura no contexto social e ideacional dos estudantes.

Palavras-chaves: Ensino de língua inglesa; Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistêmico-Funcional.

I. Introduction

The present work refers to a partial result of a research work carried out in some towns of the Southwest of Paraná on the meanings built about the English language teaching by 9th year students of the elementary public school. The text observes how the relations between the representations in the investigated youngsters and their context are marked in the materiality of language; that is, the grammatical elements which mark linguistically certain effects of meaning, which rise from the contextualized representations in the students of public schools.

As theoretical support for this enterprise, we turned to the theoretical foundations about the operation of textual, discursive and social relations in the Critical Discourse Analysis, as well as the fundamental about the functional aspects of language in the Systemic Functional Linguistics.

Accordingly, the reason to take the meanings built about English language teaching under such perspective is supported by the intention of, as said by Silva (2009), “focusing the language as system and as behavior, probing it since the interiority (grammar) until its outer dimension (discourse)” (SILVA, 2009, p.721).

2. Critical Discourse Analysis and Systemic Functional Linguistics

Even that it is not possible to delimitate a unique specific epistemological and historical point to the appearance of Critical Discourse Analysis (forth CDA), we can, in a general sense, locate its initial manifestations in the studies carried out in the 1970's by researchers of the East Anglia University in England, who were responsible for the elaboration of a subject called Critical Linguistics. According to Magalhães (2005), one decade later, other researchers, among them Norman Fairclough, from Lancaster University; entered in the Critical Linguistics' field. Later, the term Critical Discourse Analysis was adopted by Fairclough (MAGALHÃES, 2005).

However, Magalhães (2005) draws attention to an important aspect; according to the author, we must not consider the CDA just as a continuation of Critical Linguistics, though, there is a relation of contiguity between the two subjects. Whereas Critical Linguistics has its methodological proposals developed to the analysis of few samples of texts, CDA attempts to the "texts and events, in the several social practices, proposing a theory and a method to describe, interpret and explain the language in the socio-historical context" (MAGALHÃES, 2005, p.3).

In another work about the historical foundation of CDA, elaborated by Ramalho (2005), the author emphasizes the relevance of some basilar concepts like the notions of ideology, inseparable from the semiotic features; the notions of dialogism originally from the Bakhtin's writings; as well the principles exposed by Foucault about discursive formation analysis and its respective relations of power, which is set socio-historically (RAMALHO, 2005).

The relation between language and power is precious to the CDA (WODAK, 2001), nevertheless, according to Ramalho (2005), in the relation to power studied by Foucault – despite his essential contributions to the

CDA – lingers a determinist and unilateral character of discourse, being necessary, to Fairclough, as mentioned by Magalhães (2005) “to consider the power in its dialectic: as local of power and as affirmation of the power” (MAGALHÃES, 2005, p. 6).

Thereby, besides the notion of power, the concepts of ideology, subject and history should be studied, according to the view of CDA, describing the structures and social process; as those which implicate in certain textual production as those related to the production of meaning by the individuals or groups (WODAK, 2001).

Hence, these concepts are treated by the CDA in the scope of social relations, (GUIMARÃES, 2005), of the social subjects and of social groups, without necessarily considering a pure individual level (VAN DICK, 1993). It means that the subjects in CDA are social subjects, being their respective discourses understood as a three-dimensional model which involves textual dimension, discursive and social practices (FAIRCLOUGH, 2001, 1992).

Fairclough’s proposal about language as a three-dimensional model reveals an important factor of a theoretical and methodological approach which has “three analytical dimensions which had been studied separately” (RAMALHO, 2005, p.282).

Fairclough (2001; 1992) presents the indissolubility of these three dimensions. According to Fairclough (2001) things which refer to the social relations are, in part, semiotic. That is, language permeates the consciousness, identities and cultural values. Nevertheless, the author observes that this close relation does not implicate in the lack of distinctions among these instances or in the same treatment to them. As said by Fairclough(2001) “CDA is analysis of the dialectical relationships between semiosis (including language) and other elements of social practices” (FAIRCLOUGH, 2001, p.123). In other words, although the dimensions of the three-dimensional model are inseparable, they are not the same, for that reason we should analyze them in their dialogism.

These considerations bring some implications to the research, leading it to be socially oriented (FAIRCLOUGH, 2001). Such premise is also remembered by Halliday (2009), when the author explains that at the moment of investigation on the language phenomena, we often need to explore phenomena of other instances too. Therefore, “if we want to understand functional variation in language, for example, we will need to know something about the sociological foundations of human relationships and interaction” (HALLIDAY, 2009, p.59).

Taking it into account, initially, we should situate our work in the textual dimension, but also considering the order of the other dimensions involved in it. Thus, we need to observe the formal elements of language, which, according to Van Dick (2001) “are much less consciously controlled or controllable by the speakers” (VAN DICK, 2001, p. 106). Thereby, we are going to enter in the contributions, theorized in the Systemic Functional Linguistics, about the textual analytical procedures about relations which cross the discourse.

The Systemic Functional Linguistics (forth SFL) takes language in its social and contextualized functions. Thus, the SFL assumes language as an instance organized in three main metafunctions: ideational, interpersonal and textual, in which, each one of these performs a role in the dynamics of meaning production. As said by Halliday (2009), language has been developed as a form to establish sense to our experience and also operating in a way to deal with each one of these experiences in the social life; this means, “language manages these as complementary modes of meaning (*ideational, interpersonal*) – along with a third functional component (*the textual*) which maps these on to each other and on to the context in which meanings are being exchanged” (HALLIDAY, 2009, p.62).

Thereby, as our work is interested in how the English language teaching is represented discursively by the students of elementary school, we should observe more emphatically the manner that the experiences are

codified in semiotic elements, providing to the speaker, images of mental and physical reality (GOUVEIA, 2009). That means: the focus will be turned to the ideational line of meaning.

In the ideational instance, the events experimented by us are organized in some figures related to these experiences. Then, the mechanisms which orient grammatically the organization of elements of empirical reality into figures constitute the transitivity system. By this system, figures comprehend processes of our inner and outer experience and participants which are involved in these processes. The relation between the process and its participants can also appear under some kind of circumstances (HALLIDAY, 2004).

According to Halliday (2004), processes obtained from the experience can be related to the world of abstract relations, the physical world or even to the world of consciousness which involve the relational process, verbal process, existential process, material process, mental process and behavioral process. It is important to notice that a process does not have to set necessarily in just one kind of mentioned perceptual world (HALLIDAY, 2004).

The process is the essential element of structure of transitivity system; as well participants are the closest instance linked to the process. However, the circumstances are optional in the constitution of representation in the clause; “their status in the configuration is more peripheral and unlike participants, they are not directly involved in the process” (HALLIDAY, 2004, p.176).

Taking the transitivity system we are going to identify how the perceptions of the relations which constitute the representations about English Language Teaching built by the students of elementary public teaching are organized grammatically in the relations among participants, process and circumstances.

3. Methodology

The data was collected through questionnaires, applied in 8 schools from 8 different towns of the southwest region of Paraná. All the questionnaires were applied to 9th year students of elementary public schools. Taking all the collected data, the sample is composed of 402 students who answered 2 open questions related to the perception of English language teaching and its finality, they being: 1) For you, what is English language Teaching? And 2) What is the aim of English language Teaching?

It is important to mention that we have decided to use “English language teaching” in the questions – as well as we are using in many parts of this text – as generic expression, referring to perceptions about: the teaching and learning relations, involving the English language².

Before the students answered the questions, they had been previously clarified about the proposal of the research and about their spontaneous participation. These informational aspects were contained in a Term of Clarification, located at the top of the questionnaire. All the invited students accepted to participate and the filling of the questionnaires took about 15 minutes in each investigated classroom.

Since the collecting of the data had been finished, the information of the questionnaire answered by students was computed by a text editor, preserving its original content. Each questionnaire – as the original completed by students as the computed ones – was numbered; one

2. Here, we cannot comprehend “English language teaching” only as an act of teaching, as it was only restricted to formal-didactic aspects. It was understood in the questions as social practice, considering, mainly, other teaching and learning relations, such as: identity features (*for whom* is the English language teaching?); and contextual characteristics (which is the most appropriate social context for the achievement of English teaching purposes?). As we are going to see along the analysis, we can identify some aspects of these relations in students’ answers and exploit them through their lexicogrammar expression.

number related to the total of questionnaires of the same school, and another which refers to the number of each school in relation to the total of schools investigated.

The organized data were analyzed according to some suggestions from Spink (1995), with some adaptation of the referred methodology for the objectives of our work. According to Spink, we need to observe: 1) the underlying themes of subjects' discourse and 2) the linguistic elements which organize the thematic structure (SPINK, 1995).

In regards to the first aspect of this methodology, Spink states that themes rise from free-association with an inductor term – in our case “English language teaching,” present in the open questions given. This means that the analyst should apprehend the thematic structure of representations through the analysis of the association of ideas which emerges from the answered questions (SPINK, 1995).

As far as it concerns the analysis of the linguistic elements (the second aspect), we explored how the contents of representation appear in the transitivity system.

4. Results and Discussion

As already stated, the research involved 402 students in the 9th year of elementary public school, with participants of both sexes, 193 boys (28%) and 209 girls (52%). The average age is 14.15 years old and varies from 13 to 18 years old.

The scholastic context of the investigated students mirrors the general socio-economic situation of students attending public schools. According to some documents from investigated schools, the majority of students come from lower and lower-middle classes of society, either from the rural or from urban locations.

Analyzing the answers of the questionnaires, we could perceive that student discourse about English language teaching expressed five main themes: contact to abroad, language proficiency, job market, cultural learning and instrumental knowledge³. From these categories, we can notice the predominance of the first three themes, as it is possible to see in Table I, which shows the frequency of the themes mentioned by each participant:

Table I: frequency and percentage of themes associated to the English language teaching by students of elementary public school.

Theme	Frequency	%
Contact to abroad	204	50.74
Language proficiency	179	44.52
Job market	167	41.54
Cultural learning	48	11.94
Instrumental knowledge	25	6.21

Source: data collected and organized by researchers

Therefore, the themes of contact to abroad, language proficiency, and job market are the most present in the imaginary of the students in relation to English language teaching. In each of these categories lies an

3. As previously suggested in the methodology session, these themes rose from the free-association with “English Language teaching”; they were identified through the analysis of the students’ answers in the open questions. A study specifically on these themes is presented in Machado and Denardi (2012, in press).

implicit relation with upward social mobility. The proposal of this text shows how this relation between English language teaching and upward social mobility produces some discrepancy between English language teaching and the students of elementary public school, which can be perceived through the analysis of linguistic elements in the transitivity system.

However, before we start to analyze transitivity in the collected sample, we need to determine the reading that most concerns our research trajectory. That being said, the linguistic elements taken from the sample regard the relation between English language teaching, the respective associated theme, and a *Learner subject*. The element *Learner subject* does not necessarily refer to the investigated student; this element appears in the discourse of students and can be related to a person, a group, or even to an unidentified subject.

The discrepancy which posits a kind of self-exclusion in the imaginary of students in relation to English language teaching appears as a relation coined by the research team as a relation of impersonality.

4.1 The Relation of Impersonality

In the statements included in this relation, we can perceive how a process of self-exclusion is established between students and the content associated to the English language teaching. In this relation, the *Learner subject* develops an essential role. For this reason, we verified the occurrence of the *Learner subject*, obtaining whom the *Learner subject* refers to in the student's discourse, through the quantitative search for the pronominal manifestation of *Learner subject*. The occurrence can be verified on table 2:

Table 2: pronominal occurrence of the Learner subject, frequency of students who mention it and respective percentage.

Type of occurrence	Frequency	%
1 st person of plural	226	56.21
Impersonal infinitive	164	40.79
3 rd person of singular	83	20.64
3 rd person of plural	46	11.44
Indefinite pronoun	40	9.95
1 st person of singular	33	8.2

Source: data collected and organized by researchers

It is possible to perceive that the most prominent occurrence among the students in relation to the indication of impersonality was in the first person plural, which appeared in the answers of 226 students; this represents 56.21% of the total sample.

The first person plural, “we” (*nós* or *a gente*), exercises on the investigated public a function of coherency of identity, which refers, in a general sense, to a collective *Learner subject*, more specifically to the students of public school. Thus, the subject, in this case, departs from the individual sense, and incorporates the possibilities, limitations, wishes and duties common to the group. Thus, the first person plural has the function of representing the homogeneity between the speaker (the student) and the situation of the group (the students of public teaching).

The frequency of impersonal infinitive tense, mentioned by 164 students, 40.79%, is also important in the configuration of sample. However, this tense does not present a formal subject, responsible for the action. The *Learner subject* is elliptic, despite being associated to the processes.

This tense was present in several manifestations of material and mental processes like: *having a good job, traveling abroad, learning the English language*. Nevertheless, the presence of impersonal infinitive marks the personal and temporal disengagement of students in relation to the content they are producing. This relation sets, irrelative of a lack of moral or cognitive engagement, a social condition in the context of these students, which prohibits a closer approximation between the students and the themes they associate in their English language teaching.

The manifestations of statements in third person of singular, third person plural and the indefinite pronouns have, essentially, the same function and thus were used by 83 subjects (20.64%); 46 subjects (11.44%) and 40 subjects (9.95%).

The essential feature of these kinds of statements is to mark the *Learner subject* as another person (or people) who is (are) not the student. It can be seen in the answers of subjects 43.1; 5.5 and 13.7:

Sujeito 43.1: É muito importante, mas é muito difícil de aprender, e é importante para *quem* viaja para outros países que falam outras línguas.

Subject 43.1: It is very important, but it is too much difficult to learn, and it is important for *someone who* travels to other countries that speak other languages.

Sujeito 5.5: Preparar *as pessoas* para o futuro por ser uma língua de influência, *pessoas* de grande importância necessitam do idioma.

Subject: 5.5: To prepare *people* for the future; being an influential language really important *people* need this language.

Sujeito 13.7: Para tudo, com a modernização a língua inglesa é falada por todo o mundo, se *você* quer ter um bom trabalho, ou essas coisas, esse é um ótimo ensino para a vida.

Subject 13.7: For everything, with modernization the English language is spoken throughout the world, if *you* want to have a good job, or these kinds of things, it is an excellent teaching for life.

It is possible to perceive in the examples above, the relation of validity of English language teaching marks the self-exclusion of the student/speaker in the statement. This is one of the main features which resonates in the practices of public English language teaching, in which, the lack of affinity towards involving students of public school due to their social condition, is then imbedded into the imaginary of the same students.

However, the self-exclusion is grammatically organized in different ways, noticeable by these three statements. Thus, it is necessary to dissect how the linguistic organization occurs in each one of these.

About the statement of subject 43.1 we can take the excerpt:

It (English language teaching)	is	very important	for someone who	travels	to other countries
Carrier	Relational process	Attribute	Beneficiary/ Actor	Material process	Goal

In this statement we have a common relation in the sample: two participants (*English language teaching* and *someone*) linked by a relational

process. The second participant is an indefinite pronoun, the actor involved in a material process of *travels*. Through this lens, the subjects, who are related to the English language teaching, are just those involved in the material processes which require some social and economic status.

About the statement of subject 5.5 we can highlight the follow excerpt:

really important people		need	this language
Attribute		Relational process	Value
Carrier			

The notion evoked in this statement can be approximated to the relation presented by Rajagolapan (2003), in which, according to Rajagolapan, the English language has become an object of social desire, a product for purchase and consumption.

The relation between the *Learner subject* (really important people/ carrier) and the English Language (value) is linked by a possessive relational process in the statement of subject 5.5. The English language as a respective value element is represented like a commodity, a product necessary to some people, more particularly to people with a specific kind of status, as demonstrated by the attribute: *really important people*.

About the statement of subject 13.7 we draw attention to the excerpt:

If	you	want to	have	a good job
Connector	Sensor	Mental process	Material process ¹	Goal
			Phenomenon /Projected clause	

Here, we need to perceive that after the analyzed excerpt we have “...*this is an excellent teaching for life.*” The validity of this statement appears under the condition of the previous statement. The conditional clause requires a *Learner subject* in the third person (you) who projects a goal (a good job) obtained through a material process (have) in his/her mental process (want to). According to this representation, the English language teaching will just make sense for the people who project it onto utilitarian purposes.

The configuration of these three examples is different. However, they have some features in common, which also summarize some aspects of the sample. In each one of these statements self-exclusion occurs, indicating that the English language is under some specific social position.

The effects of this representation appear clearly when we look to the number of subjects that used the first person singular to express the idea of *Learner subject*. From the 33 students (8.2%) who used the first person as participants linked to the English language teaching, 15 are involved by emotive mental process: *I like (or do not like) English* or *I would like to learn English*. Just 18 students represented in their own speech a linkage between the English language teaching and a relational or material process. This means that just a minority of group of students consider themselves included in the relations of English language teaching, when it is associated with utilitarian values.

Certainly, the *Learner subject* has the function of including or excluding individual (and/or groups) of relations with English language teaching, in regards to the discursive representations as linguistic elements employed by the students. Therefore, the *Learner subject* will vary according to the process or circumstance in the same speech. It becomes clear through the discourse produced by subject 29.7:

Sujeito 29.7: é muito bom para a *nossa vida* e bom para *quem* quer fazer um intercâmbio. Então da minha parte *eu gosto* da língua inglesa.

Subject 29.7: it is very good for *our life* and good for *someone who* wants to do an exchange. So, on *my part*, I like English language.

It (English language teaching)	is	very good	for our life
Carrier	Relational process	Attribute	Beneficiary

And	good	for someone who	wants to	do	an exchange
connector	attribute	Beneficiary/Senser	Mental process	Material process	Goal
				Projected clause	

So	On my part	I	Like	English language
Connector	Nominal group	Senser	Mental process	phenomenon
	Projecting	Projected clause		

When we divide the speech of subject 29.7 into three parts we can see that students exclude themselves from certain processes or circumstances. Further, in the first part, the relational process admits the beneficiary (our life) in the first person plural – which probably refers to the students of public school as previously mentioned – into the edges of the attribute, which demarcates this relation.

In the second part, there is an occurrence of a goal (related to a utilitarian value) and a material process in a projected clause. Due to these conditions, the exclusion of the speaker happens as it is possible to see in the use of indefinite pronoun.

In the third part, the *Learner subject* appears in the first person singular as a *senser*, linked to English language teaching (the phenomenon) by a mental process in an emotive verb, instead of a desiderative verb, as it appeared in the mental process of the second part. The projected clause: *I like English language* is under the projecting: *on my part*, which indicates the edges of relation between students and English language.

Here, we should not consider lightly the interpersonal instance. We can perceive that when there are some processes which, associated to the English language teaching, produce meanings in utilitarian senses, the students are more likely to exclude themselves. This has to do with the material conditions of the students that do not correspond to the status required by some figures associated with English language teaching. Therefore, the identity of the *Learner subject* in some processes is dissonant in relation to the students' identity, due to the divergence of material status required. This relation is not imaginative, as it comes from the typical social practices in a capitalist society, which distinguishes subjects and classes, and determines their identity and the role of each in the social relationships.

One misunderstanding that our work could suggest is that we are trying to show how the socio-economic context of students in public schools defines the detachment between them and the English language teaching. Certainly, this is not the aim of this work, as it is obvious that the social context influences the referred relation.

Although there is influence from the socio-economic context, it does not determine absolutely the distance between English language teaching and students. The relation of self-exclusion and subsequent detachment occurs mainly when the *Learner subject* is linked to the English language teaching by

utilitarian processes and goals. It means that the English language teaching appears far from students due to its associated themes, which express a strong relation with upward social mobility and, thus, with utilitarian values. The association with these themes causes a great discrepancy, since they do not correspond to the material conditions of students.

Therefore, it is necessary to consider that there is a difference between English language teaching as referent and as signification in the students' imaginary. As signification, it "comprises the role of discourse in constituting, reproducing; challenging and restructuring systems of knowledge and belief" (FAIRCLOUGH, 1992, p. 169). That being said, the dissonance in the studied case lies, primordially, in the signification of English language teaching rather than just in its material contextual reference.

However, the interpersonal (identity and relational) function will overlap and maintain the configuration of meanings (FAIRCLOUGH, 1992). Accordingly, English language teaching, keeping a close ideational relation with upward social mobility – a typical value structured in our society – mirrors interpersonal relations of the social structure of capitalism. As a result, English language teaching deals with the problems of the identities established by the *Learner subject* and with the negotiation of these identities. Such problems cause the detachment relation among students.

5. Concluding Remarks

From the analysis of various linguistic elements of speech about English language teaching in students of elementary public schooling in the southwest region of Paraná, we were able to perceive how the detachment between students and English language teaching is discursively represented.

This process of detachment is manifested in a relation of self-exclusion, which excludes the students from certain processes or circumstances. The students appear excluded, mainly, from the utilitarian processes and goals,

along with the implicit relation of upward social mobility. Therefore, English language teaching does not produce the detachment of the students of elementary public school directly; its associated themes, maintained by the interpersonal relations, become responsible.

One of the limitations of our work is that we explored the relation of detachment between English language teaching and students just in the sense of self-exclusion, focusing solely on the pronominal relations. The collected data can be explored further in regards to how the detachment unfolds through time of clauses.

Despite limitations, the results presented in this text can provide some contributions to English language teaching in public schools. Through this study, we were able to conclude that some associated representations of English language teaching are prominent influences in the relation of detachment. Therefore, it would be highly beneficial to explore ways of expanding the notions of English language teaching beyond the utilitarian values of upward social mobility.

References

FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

_____, Norman. *Critical Discourse Analysis as a method in a Social Scientific Research*. In: WODAK Ruth.; MEYER Michael. (eds.). *Methods of Critical Discourse Analysis*. Londres, Thousand Oaks, Nova Delhi: Sage Publications. 2001. p.121-138.

GOUVEIA, Carlos A. M. Texto e Gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. *Matraga*. 16 (24), 2009, pp. 13-47.

HALLIDAY, Michael A. K. *An introduction to functional grammar*. 3rd ed. reviewed by Christian M. I. M. Matthiessen. London: Edward Arnold, 2004.

_____, Michael A. K. *Methods, techniques and problems in:* HALLIDAY, Michael A. K.; WEBSTER, Jonathan. J. (eds.). *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistic*. New York: Continuum, 2009, pp.59-86

MACHADO, Ederson H. S.; DENARDI, Didiê A. Representações sociais de estudantes de ensino fundamental sobre o Ensino de Língua Inglesa. *Revista Uniletras*. 34 (2), 2012 (in press).

MAGALHÃES, Izabel. Introdução à Análise de Discurso Crítica. *D.E.L.T.A.* 21 (esp), 2005, pp. 1-9.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica*. São Paulo: Parábola, 2003.

RAMALHO, Viviane C. V. S. Constituição da Análise de Discurso Crítica: um percurso teórico-metodológico. *SIGNÓTICA*. 17(2), 2005, pp. 275-298.

SILVA, Denize E. G. Representações discursivas da pobreza e gramática. *D.E.L.T.A.* 25 (spe), 2009, pp.721-731.

SPINK, Mary. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In GUARESCHI Pedrinho. A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. (org.), *Textos em representações sociais*. 2nd ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995.

VAN DICK, Teun. *Multidisciplinary CDA: a plea for diversity* In: WODAK Ruth.; MEYER Michael. (eds.). *Methods of Critical Discourse Analysis*. Londres, Thousand Oaks, Nova Delhi: Sage Publications, 2001, pp. 95-120.

_____, Teun. Principles of Critical Discourse Analysis. *Discourse & society*, 4 (2), 1993, pp. 249-283.

WODAK, Ruth. *What CDA is About – A Summary of Its History, Important Concepts and Its Developments*. In: WODAK Ruth.; MEYER Michael. (eds.). *Methods of Critical Discourse Analysis*. Londres, Thousand Oaks, Nova Delhi: Sage Publications, 2001, pp. 1-13.

Recebido em: 31/12/12

Aceito em: 10/04/13

RESUMO DE TRABALHOS PARA CONGRESSO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Ester Machna de Mendonça¹

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Resumo: O presente trabalho visa propor uma sequência didática para o ensino do gênero *resumo de trabalho para congressos*, a ser aplicada em diferentes turmas de graduação. A partir dos pressupostos teóricos contidos em Machado (2010), Motta-Roth e Hendges (2010) e Silva e Mata (2002), analisamos um *corpus* composto por resumos pertencentes a diferentes áreas do conhecimento, a fim de identificar características estruturais comuns, principalmente quanto às seções (introdução, metodologia, objetivos, entre outras) contidas nestes textos.

Palavras-chave: Letramento Acadêmico; Sequência Didática; Resumo de trabalhos para congressos.

Abstract: The present study, which is a result of a research project on the Institutional Scientific Initiation Scholarships (PIBIC), aims to propose a didactic sequence for the genre abstract, to be applied in different undergraduate classes. From the theoretical assumptions contained in Machado (2010), Roth and Hendges Motta (2010) and Silva and Mata (2002), we analyzed a *corpus* composed of abstracts from different areas of knowledge, in order to identify common structural features, especially with regard to the sections introduction, methodology, goals, etc. present in these texts.

Key-works: Academic Literacy; Didactic Sequence; Abstract.

1. Trabalho realizado no âmbito Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), desenvolvido pelo Grupo de Estudos da Linguagem, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Curitiba (UTFPR-CI), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Luciana Pereira da Silva.

I. Introdução

Ao ingressar no ensino superior, o discente entra em contato e passa a fazer parte de um novo campo de atividade humana, na qual circulam gêneros textuais próprios da academia, vagamente conhecidos pelos alunos, tais como artigos científicos, resenhas e resumos. Para inserir-se neste novo contexto e agir em prol da construção de conhecimentos necessários à formação universitária, é imperativo saber ler e, sobretudo, escrever os gêneros habitualmente utilizados nesse domínio discursivo. Entretanto, o ensino da escrita acadêmica não acontece de modo sistemático: não é incomum exigir-se dos alunos conhecimentos nunca antes a eles ensinados de maneira objetiva, fator nocivo ao desempenho acadêmico desses estudantes.

Artigo científico, pôster (ou painel), resenha e resumo estão entre os gêneros escritos frequentemente requeridos no ensino superior. Sob o título desse último, encontram-se gêneros um tanto díspares, tais como o “resumo para verificação de leitura” ou “resumo escolar”, “resumo para recuperação futura de informações”, “resumo de teses e dissertações” e o “resumo de trabalho para congressos”. Por viabilizar a aceitação de trabalhos realizados pelos próprios discentes em congressos científicos da área a qual pertencem, o *resumo de trabalho para congressos* é visto como um importante instrumento para a inserção do discente no contexto acadêmico de produção de conhecimento.

Assim, o presente estudo visa à elaboração de uma proposta de sequência didática para o ensino do gênero *resumo de trabalho para congressos*, a fim de (ao menos tentar) suprir a demanda por um ensino dos gêneros acadêmicos que tenha organização clara e sistematizada. Para alcançar esse intento, analisamos um *corpus* composto de vinte resumos, dos quais dez pertencem à área de Letras, Linguística e Artes e dez pertencem à área de Engenharia, observando a composição dos textos quanto às

seções (introdução, objetivos, referencial teórico, entre outras) presentes neles. Em seguida, propusemos uma sequência didática para o ensino do gênero em questão, sequência essa que, com as devidas acomodações de exemplos, pode ser utilizada em grupos pertencentes a diferentes áreas do conhecimento. Acreditamos que este trabalho possa auxiliar os professores no ensino dos gêneros acadêmicos e, por conseguinte, proporcionar aos graduandos acesso à apropriação e à produção do conhecimento na universidade.

2. Referencial teórico

Segundo Bakhtin (2000 [1952]), cada área do conhecimento possui modos peculiares de utilização da língua, diferentes tipos de enunciados que apresentam temática, estilo e composição característicos. Cada esfera de atividade (jurídica, científica, por exemplo) elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, que são os chamados *gêneros*.

Entre as esferas de atividade social, está a esfera acadêmica que, assim como as demais, também elabora esses enunciados relativamente estáveis. Os gêneros mais comumente encontrados nessa esfera são o artigo científico, o pôster, a apresentação oral, a resenha e o resumo. Levando em consideração que os ingressantes no ensino superior – ingressantes na academia – geralmente não trazem conhecimentos suficientes para a produção dos gêneros que nela circulam, faz-se necessário, então, dar subsídios aos discentes para que eles possam compreender e produzir de modo autônomo esses gêneros. Silva (2009), ancorada principalmente em Ramires (2007) e Motta-Roth (1998), enfatiza essa necessidade, afirmando que a apropriação dos gêneros que circulam na academia visa à diminuição das relações de poder nela existentes, poder esse determinado principalmente pelo domínio dos gêneros acadêmicos. Além disso, segundo Silva (2009), esse domínio é fundamental para um bom desempenho acadêmico e

indispensável para aqueles que desejam pleitear uma vaga na pós-graduação, seguindo na carreira acadêmica.

Para que o ensino e a aprendizagem dos gêneros sejam eficazes, é imprescindível que tanto professor quanto aluno tenham claro o objetivo do estudo (MACHADO, 2010). Nesse sentido, esclarecer as denominações comumente utilizadas, a fim de que a apreensão de determinado gênero não seja prejudicada, é indispensável. Buscando sanar possíveis incoerências terminológicas que circundam o gênero resumo, Machado (2010) discute seu conceito e características e diferencia resumo de sumarização, processo com o qual esse gênero é habitualmente confundido. Segundo Machado (2010), a denominação dos gêneros nem sempre é sistemática e a identificação deles é prejudicada pela heterogeneidade dos textos que os materializam, especialmente “quando pertencentes a gêneros que permitem uma maior liberdade do produtor”(p.151). A autora também verificou que, quando se trata do meio digital, há uma grande diversidade de textos sob o rótulo “resumo” e que grande parte deles refere-se a sínteses de obras literárias, comumente cobradas em vestibulares. Contudo, há vários textos que, mesmo sendo nomeados como resumo, pertencem a outros gêneros, tais como resumos tipicamente escolares, resenhas, contracapas de livros, resumos de artigos ou obras científicas (produzidos por autor que não o da obra resumida), *abstracts* de artigos científicos e resumo de teses. Sobre esses dois últimos, Machado diferencia-os dos resumos de um modo geral, por estarem

subordinados a normas acadêmico-científicas, frequentemente explicitadas, por exemplo, nas normas de apresentação de resumos de diferentes congressos, em que se pede que os resumos apresentem os objetivos, os pressupostos teóricos, a metodologia, os resultados e as conclusões a que se chegou (MACHADO, 2010, p.160).

Assim como Machado, Silva e Mata (2002) também discutem o gênero resumo, buscando descrevê-lo e defini-lo, com vistas a um embasamento teórico que possa nortear intervenções didático-pedagógicas eficientes (p. 124). Sobre os resumos que circulam na esfera acadêmica, as autoras levantam e caracterizam quatro principais modalidades que apresentam, segundo elas, características distintas: o resumo escolar, o de tese e dissertação, o *abstract* e o de trabalhos para congressos. Como o objeto desta pesquisa é esse último tipo de resumo, o qual é normalmente confundido com o penúltimo mencionado, nos deteremos nesse momento apenas nesses dois.

As autoras afirmam que o *abstract* tem por objetivo apresentar de forma concisa “informações de cunho teórico e metodológico, sobre o objeto em discussão no texto-fonte” (p. 127), e possui um círculo comunicativo amplo, atingindo membros da academia em geral, por circularem em periódicos. Já os resumos de trabalho para congressos têm objetivos semelhantes aos do *abstract*, mas se referem a um trabalho que será apresentado oralmente (p. 127). Contudo, antes de detalhar as características do gênero em questão, é importante esclarecer algumas divergências terminológicas. Lendo atentamente as características propostas por Silva e Mata (2002), não consideramos produtiva a separação entre resumo de trabalhos para congresso e *abstract*. Tal como Motta-Roth e Hendges (2010, p. 152), acreditamos que se trata de um único gênero que pode ser publicado de duas diferentes maneiras: nos anais ou cadernos de resumos de congressos ou acompanhando textos acadêmicos mais longos, como artigos. Além disso, para Motta-Roth e Hendges (2010), tal diferença não é ao menos cogitada, uma vez que o capítulo no qual as autoras tratam desse gênero se intitula “*abstract/resumo acadêmico*”, deixando explícito que as duas denominações são possíveis (na concepção das autoras) e tratam do mesmo gênero. Corroborando essa não separação em dois gêneros distintos, temos ainda o verbete do *Dicionário de gêneros textuais*, de Costa (2008, p.29):

ABSTRATO/ABSTRACT (v. Ementa, Recensão, Resumo, Sinopse, Síntese, Sumário): colocado, em geral, antes/acima do texto principal, é um resumo (v.) conciso, coerente e objetivo dos pontos principais (objetivo, objeto, base teórica, metodologia [material e métodos], análise, resultados e conclusões) de um artigo científico (v.), dissertação (v.), tese (v.), relato de caso (v.), etc. Nestes tipos de trabalhos científico, o *ABSTRACT* é redigido em língua diferente da do texto principal. Nos textos escritos em Língua Portuguesa, usa-se a palavra **RESUMO** (v.), enquanto *ABSTRACT* é usada para a síntese redigida em língua estrangeira (Inglês, geralmente).

Deste modo, consideramos, tal como a definição acima exposta, *abstracts* como resumos escritos em língua estrangeira, especificamente em inglês, e que ambos – resumos e *abstracts* – possam se referir a trabalhos que serão apresentados ou não. Neste trabalho, contudo, nos preocuparemos com os resumos em língua portuguesa que estejam publicados em cadernos de resumos de eventos acadêmicos.

Uma vez discutida a multiplicidade terminológica de resumo e *abstract*, é importante acrescentar algumas características presentes no gênero sobre o qual trataremos neste estudo, o resumo de trabalho para congressos. Os interlocutores desses textos são membros da academia, mas o objetivo do produtor não se restringe à apresentação concisa do conteúdo do trabalho: o produtor preocupa-se, em primeiro lugar, em convencer a comissão avaliadora do congresso para o qual o resumo foi enviado a aceitar o trabalho e, em seguida, em convencer os demais participantes do congresso a assistirem sua apresentação (Motta-Roth e Hendges, 2010, p.151). Além disso, esses resumos estão subordinados às normas de cada evento, sofrendo alterações quanto ao número de palavras, tamanho e tipo de fonte. Espera-se também que o resumo de trabalho para congressos acompanhe minimamente a organização do artigo a que se refere, ou seja, espera-se que sua estrutura ou, nas palavras

de Motta Roth e Hendges (2010), sua “organização retórica”, espelhe à do artigo acadêmico.²

Sintetizando essas características, temos que o resumo de trabalhos para congresso:

- é a apresentação concisa das informações principais (objetivo, objeto, base teórica, metodologia [material e métodos], análise, resultados e conclusões) do texto acadêmico (oral ou escrito) a que se refere, estando sempre subordinado à organização deste;
- circula na esfera acadêmica e pode estar publicado em anais e/ou cadernos de resumo;
- está subordinado às normas de cada evento, sofrendo variações na formatação (número de palavras, tamanho e tipo de fonte);
- tem como destinatários os membros da comissão avaliadora do congresso e os participantes do evento;
- tem um produtor interessado em ter o trabalho aceito pela comissão e assistido pelos participantes, ou seja, a organização do texto precisa ser clara o suficiente para chamar a atenção daqueles a quem se destina.

Uma vez discutidas e elencadas as características do gênero “resumo de trabalho para congressos”, o próximo passo deste trabalho é viabilizar o ensino e a aprendizagem desse gênero em contexto universitário. Para isso, vamos utilizar a proposta de Schneuwly e Dolz (2004), que trata de

2. Embora seja uma prática pouco admitida, é comum encontrar resumos produzidos sem que haja um artigo ao qual o autor se reporte. Nesses casos, os artigos são escritos *a posteriori*, dependendo do parecer da comissão avaliadora.

um procedimento nomeado “sequência didática”. A sequência didática é definida pelos autores como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p.97) e tem como finalidade ajudar o aluno a dominar um determinado gênero sobre o qual ele não tem conhecimentos ou não os tem de modo suficiente, contribuindo assim para uma melhor adequação comunicativa em determinadas situações (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004). Com a elaboração de uma sequência didática para o ensino de resumo de trabalhos para congresso, pretendemos instrumentalizar os alunos do ensino superior para a produção desse gênero acadêmico, importantíssimo para a inserção dos acadêmicos no âmbito da apropriação e produção do conhecimento.

3. Metodologia

Uma vez elencadas as características linguísticas do gênero resumo de trabalho para congressos, analisamos um *corpus* constituído de vinte resumos, sendo dez pertencentes à área de Letras, Linguística e Artes e dez pertencentes à área de Engenharia. Os primeiros foram selecionados aleatoriamente no *Caderno de Resumos do XX Seminário do CELLIP* (Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná), realizado na Universidade Estadual de Londrina, em outubro de 2011. Os pertencentes ao segundo grupo foram coletados no *Caderno de Resumos do 19º Evento Anual de Iniciação Científica (EVINCI)* e *4º Evento de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (EINTI)*, realizado em outubro na Universidade Federal do Paraná. Em cada um dos resumos, buscamos identificar as seções (introdução, objetivos, metodologia, entre outras) neles presentes.

Os dados obtidos foram esclarecedores, no sentido de evidenciar características das produções textuais acadêmicas de duas áreas distintas e possibilitar a elaboração de uma sequência didática mais abrangente. A

seguir, há uma tabela com a porcentagem – dentro do *corpus* de cada uma das áreas – de ocorrência das seções.

Tabela I: Porcentagem de aparecimento das seções nos resumos das áreas de Letras, Linguísticas e Artes e Engenharia.

Seção	Porcentagem de aparecimento	
	Linguística, Letras e Artes	Engenharias
Introdução	20%	80%
Objetivo	100%	100%
Justificativa	30%	10%
Referencial	70%	20%
Metodologia	70%	90%
Hipótese	30%	Não encontrada
Resultado	60%	90%

Como se pode perceber, a porcentagem de aparecimento das seções dos resumos de uma e outra área é distinta. Enquanto na área de Letras, por exemplo, a seção “referencial teórico” aparece em 70% dos resumos, nos textos da Engenharia a seção é encontrada em apenas 20% deles. Os dados apontam a existência de diferenças no modo de construção textual em cada um dos campos mencionados, divergências essas que devem ser levadas em consideração no momento de ensinar os alunos a escreverem esses textos. A partir do resultado da análise, partimos então

para a elaboração de uma sequência didática, com base nas proposições de Schneuwly e Dolz (2004).

4. Sequência didática

A seguir, apresentamos a proposta de sequência didática elaborada para o ensino do gênero resumo de trabalhos para congresso. A sequência deve ser produzida de modo a atender às especificidades existentes em cada área do conhecimento, portanto, é importante ressaltar que esta proposta é genérica, ou seja, ao aplicá-la, é preciso adequar os resumos utilizados à área na qual o trabalho será desenvolvido. Os exercícios aqui propostos podem ser aplicados, especialmente, em turmas de Letras e Engenharia, pois os textos utilizados pertencem a trabalhos destas áreas.

4.1 Apresentação da situação

DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Duração: Uma aula – aproximadamente 50 min.

- “Problema de comunicação que precisa ser resolvido com a produção de um texto oral ou escrito” ([10]p.99):
Submissão de resumo a evento acadêmico;
 - Gênero abordado: resumo de trabalho para congressos
 - A quem se dirige a produção: Em um primeiro momento, à comissão avaliadora do evento; posteriormente, a todos os participantes interessados em assistir às comunicações;
 - Que modalidade assumirá a produção: texto escrito;
 - Quem participará da produção: acadêmicos interessados em apresentar uma comunicação em evento científico.
- O número de autores varia de acordo com o número de autores do trabalho que será inscrito.

CONTEÚDOS

- Variáveis, pois referem-se à área do conhecimento. Se Letras, os conteúdos podem ser Língua, Literatura e suas especificidades; se Engenharia, os textos podem versar sobre Resistência dos Materiais, Automação, entre outras possibilidades.

4.2 Primeira produção

Duração: Uma aula – aproximadamente 50 min.

Pedir aos alunos que, partindo de um trabalho elaborado em alguma disciplina, produzam um resumo para ser enviado a um congresso (fictício) x.

A “ficcionalidade” do congresso supracitado deve-se à dificuldade para motivar uma primeira produção de um gênero que depende de outro (uma comunicação ou um artigo científico) para constituir-se e de uma situação específica (evento científico) para ser apresentado. Diferentemente de um resumo escolar, de um artigo de opinião ou de uma carta, a situação de produção que cerca o resumo de trabalho para congressos envolve um contexto bastante complexo, a começar com uma pesquisa científica, a existência de um congresso na área em que a pesquisa se insere e, então, a produção de um resumo. A solução pensada por nós para esse problema foi apresentada acima.

4.3 Módulos

MÓDULO I – As seções constitutivas de um resumo de trabalho para congresso

Duração: Duas aulas – aproximadamente 1h e 30min.

- apresentar de modo geral quais são as partes que constituem um resumo de trabalho para congresso, utilizando vários textos como exemplos, provenientes do Caderno de Programação e Resumos do XX Seminário do CELLIP e do Livro de Resumos do 19º Evento Anual de Iniciação Científica e 4º Evento de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação.
- desenvolver exercícios em sala para que os alunos possam identificar as seções individual e independentemente.

Exercícios

I. Nos resumos abaixo, identifique as seções (introdução, objetivos, justificativa, metodologia, referencial teórico, hipótese e/ou resultados) destacadas em cada um dos quadros.

a. (CELLIP, p.403)

O presente trabalho traz os resultados parciais de nossa pesquisa de iniciação científica, cujo objetivo foi analisar as diferenças estilísticas resultantes das manipulações estratégicas de recursos linguístico-discursivos produzidos pelo rapper Mano Brown em duas situações comunicativas: discurso de agradecimento.

Nossa hipótese é a de que o fenômeno de tópico discursivo é um dos principais lócus de observação da variação estilística.

Com a descrição da organização hierárquica e da segmentação linear, pudemos concluir que há uma tendência de ocorrer maior descontinuidade tópica na segunda situação do que na primeira, em função tanto do tipo de audiência, como também em função do tópico discursivo: se na primeira situação, Mano Brown agradece o prêmio que está recebendo por meio da tematização das qualidades e defeitos do ser humano e se na segunda situação, o rapper está discorrendo de maneira informal sobre uma experiência sua com um determinado objeto cultural (um documentário), cada um desses tópicos discursivos parece demandar atividades de textualização específicas (comentário & narração) associada a recursos linguísticos específicos (por exemplo, o uso de diferentes conjuntos de marcadores discursivos para cada situação comunicativa), associação esta que pode ser considerada como um processo de iconização necessário para a caracterização do estilo (Irvine, 2001).

b. (CELLIP, p.403)

Este artigo tem como ponto de partida uma crônica de Rubem Braga de 1952, “Os amantes”, publicada em *A borboleta amarela*, e uma de Antonio Prata bem mais recente, embora não datada, “O apartamento dela”, que integra livro de 2010: *Meio intelectual, meio de esquerda*. A última possui como tema o apartamento da namorada; na primeira, esse espaço é o local onde as relações entre os amantes se dão.

A análise pretende verificar como o espaço íntimo é trabalhado por cronistas de tempos diferentes.

Em Rubem Braga, muitas vezes, o apartamento é percebido, por exemplo, como um mundo alheio à realidade que permite a fantasia própria do sonho, pois é nesse espaço que os amantes, enfim se amam. Com Antonio Prata, o apartamento é aquilo que impede a intimidade de um casal.

Para tal pesquisa, utilizaremos teóricos da intimidade e do espaço, como Giddens, com *A transformação da intimidade*, Sennett, com *O declínio do homem público*, e Bachelard, com *A poética do espaço*.

c) EVINCI (p. 232)

O objetivo geral é o aprofundamento de estudos em sistemas CAD (*Computer Aided Design* ou Projeto Auxiliado por Computador) baseados na modelagem BIM (*Building Information Modeling* ou Modelagem de Informações para Edificações) visando a integração de sistemas de projeto, análise e simulação de edificações. Em específico este estudo buscou o tratamento da eficiência energética em edificações.

A sustentabilidade é um assunto em foco na sociedade e tem adquirido grande importância na indústria da construção civil. Inseridos neste contexto, estão vários métodos e análises referentes ao desempenho térmico, acústico e lumínico das edificações. Todos estes aspectos irão interferir no desempenho energético final da construção, por meio de parâmetros mínimos estipulados para cada avaliação.

Assim, neste estudo foram realizadas simulações energéticas de uma residência localizada na cidade de São José dos Pinhais sendo necessários o estudo e aprendizagem de dois aplicativos, o ArchiCAD 14 e o EcoDesigner. O ArchiCAD 14 é um software do tipo CAD-BIM desenvolvido e mantido pela empresa Graphisoft e foi utilizado na modelagem da residência em estudo. Por sua vez o EcoDesigner é um aplicativo para uso com o ArchiCAD e foi utilizado para a simulação citada acima. Para esta simulação são inseridos parâmetros como: características térmicas dos materiais empregados, localização, luminosidade, sombreamento e ventilação na propriedade, funcionalidade da construção, matriz energética para geração de energia elétrica da região dentre outros. Com esses valores de entrada o aplicativo produz um relatório completo sobre a simulação de desempenho energético realizada com parâmetros como: pegada de carbono por ano, valores mensais de energia absorvida e emitida pela edificação e consumo de energia elétrica por ano.

Com a utilização do EcoDesigner foi possível realizar comparações entre materiais buscando um melhor rendimento quanto à pegada de carbono e ao desempenho térmico e lumínico da edificação.

d) EVINCI (p.235)

A evolução das técnicas clínicas odontológicas fez com que houvesse um aprimoramento dos materiais empregados em tratamentos dentários. Esses tratamentos normalmente requerem o uso de agentes cimentantes resinosos, seja para a recomposição da estrutura dentária, como para a fixação de pinos intrarradiculares ou até mesmo ancoragem de implantes. Tais materiais quando em meio bucal, por serem requisitados de inúmeras formas nos processos mastigatórios, estão sujeitos a diversos tipos de esforços, que geram tensões de tração, compressão e cisalhamento. Em geral, assim como materiais de origem cerâmica, compósitos, rochas, concreto ou estruturas biológicas como ossos, tais agentes cimentantes apresentam uma característica peculiar, conhecida como bimodularidade, onde as propriedades elásticas são distintas à tração e à compressão. Os testes tradicionalmente empregados para a determinação das propriedades mecânicas desses materiais na macro-escala envolvem ensaios de tração direta, compressão uniaxial, flexão de três pontos e compressão diametral, e na nano escala, ensaios de nanoindentação. Na interpretação dos resultados destes ensaios, assume-se que o material homogêneo, isotrópico e possui comportamento elástico linear até sua ruptura. Ao se assumir a condição de comportamento elástico linear, implicitamente, considera-se que as propriedades elásticas à tração e à compressão são iguais, fato que não ocorre na realidade.

O objetivo principal deste trabalho é desenvolver um modelo computacional para simular o comportamento de materiais cimentícios utilizados comumente na mecanobiologia, introduzindo o efeito bimodular (anisotrópico).

As propriedades mecânicas à tração e à compressão desses materiais foram obtidas a partir de experimentos previamente executados por uma cirurgiã dentista em amostras de um cimento dental biocompatível.

Por meio do Método dos Elementos Finitos, um modelo numérico computacional foi desenvolvido visando adequar o comportamento anisotrópico do material, que permitiu ilustrar a influência da consideração de propriedades desiguais à tração e à compressão na magnitude das tensões no material.

MÓDULO 2 – Marcadores metadiscursivos

Duração: Duas aulas – aproximadamente 1h e 30 min.

- evidenciar os marcadores que introduzem as seções dentro dos resumos;
- organizar um quadro com os mais comumente presentes em cada uma das sessões.
- identificar e utilizar os diferentes marcadores em atividades propostas em sala.

Exercícios

Releia os resumos da atividade 1. Quais marcadores metadiscursivos, ou seja, aqueles trechos em que o autor indica, textualmente, a introdução de novas partes do discurso, foram utilizados? Liste-os abaixo. Analise e discuta com os colegas a relevância de utilizá-los em seu texto.

MÓDULO 3 – As possibilidades de organização das partes.

Duração: Uma aula – aproximadamente 50 min.

- evidenciar as diferentes maneiras de organização discursiva dos resumos (ou seja, diferentes maneiras de dispor, textualmente, as seções), a partir da análise comparativa de textos que apresentem diferentes ordenações;
- atentar para o estabelecimento da coesão e da coerência nos textos analisados;
- elaborar exercícios que trabalhem possibilidades variadas de organização textual do resumo, ou seja, que apresentem variação na ordem de aparecimento das seções.

Exercícios

1. A seguir, você encontrará um resumo cujas seções constitutivas (introdução, objetivos, metodologia, entre outras) foram embaralhadas. Tente reorganizar os trechos abaixo, de forma a construir um texto coeso e coerente. Em seguida, indique a seção de cada um dos trechos. Para isso, tome por base as informações que você já possui sobre as partes constitutivas do resumo de trabalho para congressos e sobre os marcadores metadiscursivos.

a. (CELLIP, p.263)

1. A ideia central do trabalho é a de explicitar a força interna que a poesia brasileira impulsiona sobre si própria, caminhando do conceito Antropofágico para o Autofágico.

2. Esta comunicação tem como objetivo analisar dois poemas brasileiros, Catar feijão e Caçar em vão, de João Cabral de Melo Neto e Armando Freitas Filho, respectivamente.

3. Os dois poemas em pauta dialogam entre si, ao mesmo tempo em que se opõem no que se refere ao conceito do fazer poético.

4. A literatura é a única arte que tem a capacidade de ser objeto de si própria. Por esse raciocínio, é possível abordar a Metapoesia e a Intertextualidade, as quais alcançaram um espaço de destaque na literatura brasileira a partir do Modernismo. Nesse sentido, é notório perceber uma espécie de afirmação e maturidade na produção poética do país. A poesia brasileira promove-se articulando intertextualidade com outros poemas, em sua maioria canônicos, além de, pelo próprio texto, meditar a respeito do fazer poético.

2. Leia os dois resumos abaixo:

“Os mapas conceituais são instrumentos muito úteis nos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que podem ser utilizados, por exemplo, na análise do conteúdo curricular e como meio de avaliação. Segundo Moreira (2010), eles são entendidos como diagramas de relações significativas entre conceitos, ou palavras usadas para representá-los. A utilização dos mapas conceituais no ensino é embasada pela teoria cognitiva de aprendizagem, postulada por Ausubel et. Al. (1978) e Ausubel (2003) através do conceito de aprendizagem significativa. Neste sentido, o objetivo do presente trabalho foi o de verificar em que medida esses mapas auxiliam na leitura e na compreensão de conceitos presentes em textos em inglês como língua estrangeira. Os dados foram coletados em uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental de uma escola de ensino particular de Curitiba. A amostra foi dividida

em dois grupos: o grupo controle e o grupo experimental. No primeiro, os sujeitos realizaram leitura de um texto e responderam perguntas de compreensão sobre o mesmo. Já no segundo grupo, os sujeitos desenvolveram um mapa conceitual a partir das informações contidas no texto, e posteriormente responderam as mesmas perguntas apresentadas ao grupo de controle.” (CELLIP, p. 371)

“A tomografia de impedância elétrica consiste na obtenção de imagem da distribuição de impedância elétrica no interior de um objeto a partir de medidas feitas inteiramente do lado de fora. Os métodos de tomografia elétrica convencionais utilizam eletrodos em contato com corpo humano e medem a diferença de potencial elétrico ao se aplicar corrente elétrica por um par de eletrodos. Neste projeto, pesquisa-se o método onde a aplicação e detecção da corrente elétrica se dão por indução magnética. Trata-se, portanto de um método sem contato elétrico. Neste trabalho, realiza-se um mapeamento da perturbação magnética sobre um objeto que contém uma distribuição bidimensional de condutividade, utilizando-se uma bobina como sensor. A partir dos dados coletados, busca-se determinar a distribuição de impedância, resolvendo-se o problema inverso. Inicialmente foram feitos diversos testes com o sistema de detecção, a fim de aferir suas características de resposta a diversas situações, estabilidade e possíveis erros devidos a um mau ajuste e interferência do meio. Foram realizadas comparações dos valores de amplitude e fase obtidos pelo processamento do sinal medido com os valores obtidos pelo medidor *LCR*, para se comparar a razão sinal/ruído pelos dois métodos. Em seguida, vários mapeamentos magnéticos

foram realizados e comparados para se determinar o erro de repetibilidade. Mapeamentos de diferentes distribuições bidimensionais foram realizados para se calcular a função de transferência média do sistema e foi avaliado o erro neste processo. A função de transferência obtida permite a filtragem inversa do mapeamento para obtenção de uma estimativa da distribuição de impedância elétrica. Suporte Financeiro: UFPR – TN” (EVINCI, p.240)

- a. Quais sessões cada um deles apresenta?
- b. Em que ordem essas sessões aparecem?
- c. Em que outra ordem elas poderiam ter sido expostas?

Você acredita que a ausência de alguma seção ou a disposição delas no texto prejudicou a organização desses resumos? Justifique.

4.4 Produção final

Repete-se o mesmo procedimento utilizado para a primeira produção.

5. Conclusão

A finalização deste trabalho, no qual nos propusemos a estudar o gênero resumo de trabalho para congressos e elaborar uma proposta de sequência didática para o ensino desse gênero em turmas de ensino superior, admite que façamos uma breve síntese das conclusões a que chegamos. A primeira delas, de cunho conceitual, diz respeito à definição de resumo. É importante que o objeto que está sob análise, seja ele um

gênero ou qualquer outra espécie de elemento, seja bem definido *a priori*, assim como os objetivos do estudo. Desse modo, professores e alunos terão clareza quanto aos resultados a serem alcançados com a conclusão desses módulos de exercícios.

Além disso, em segundo lugar, quanto ao *corpus* analisado, percebemos que quanto mais definidas estiverem as normas para a elaboração dos resumos, mais homogêneos serão os textos. Por fim, enfatizando ainda a relevância do estabelecimento de ordem e normas, ressaltamos ainda a importância da proposta de Schneuwly e Dolz para o ensino sistemático dos gêneros textuais.

Esperamos com este trabalho ter contribuído para a instrumentalização do professor do ensino superior para o trabalho com os gêneros acadêmicos em sala de aula e, conseqüentemente, para uma inserção plena do discente na academia e no contexto de apreensão e produção de conhecimentos.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000[1952] p. 279-287.
- COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de Gêneros Textuais*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p.29.
- EVINCI (19.:2011 Curitiba) EINTI (4.:2011 Curitiba). 19. Evento de Iniciação científica. 4. Evento de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação, Curitiba, 2011; Universidade Federal do Paraná. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. – Curitiba, 2011.
- MACHADO, Anna Rachel. Revisitando o conceito de resumos. In: *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 149-162 .
- MOTTA-ROTH, Desirée. A importância do conceito de Gêneros discursivos no ensino da redação acadêmica. In. *Intercâmbio*, n.8, p. 1999-128.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. *Produção Textual na Universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SILVA, Jane Quintiliano e MATA, Maria Aparecida da. Proposta tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos. In: *Scripta*, Belo Horizonte, v.6, n.11, p.123-133, 2º sem.2002.

SILVA, Luciana Pereira da. Gêneros Acadêmicos: efetivação em contexto universitário. In: *Anais do XIX Seminário do CELLIP*, Cascavel, 2009.

RAMIRES, Vicentina. Gêneros Textuais e relações de poder na comunidade acadêmica. In: *Revista de Estudos Linguísticos Veredas online – 1/2007*, p. 66-79.

SCHNEUWLY, Bernard E DOLZ, Joaquim. Sequências didáticas para o oral e o escrita: apresentação de um procedimento. In.: ROJO, Roxane e CORDEIRO, Gláís Sales Cordeiro. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado da Letras, 2004.

CENTRO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS DO PARANÁ, 20., Londrina, 2011. Caderno de Programação e Resumos. Universidade Estadual de Londrina, 2011.

Recebido em: 26/02/13

Aceito em: 04/04/13

ALGUNS ASPECTOS SOCIOINTERACIONISTAS DO GÊNERO *VIDEOAULA*: PADRÕES SOCIOCOMUNICATIVOS E DISCURSIVOS

Jéssica Cristina dos Santos Jardim¹
Universidade Federal de Pernambuco

Resumo: O presente trabalho é o resultado da pesquisa PIBIC/UFPE “Linguagem e ensino na EAD: um estudo sobre interatividade em videoaulas de educação a distância da UFRPE”. Nos últimos anos, tem-se formado um novo domínio discursivo em meio virtual, com a implementação de políticas públicas incentivadoras da Educação a Distância, o que possibilitou a emergência de gêneros textuais, em consonância com outros já estabilizados e legitimados socialmente, mas ainda possuindo características distintas que os tornam reconhecíveis, de fato, como novos gêneros do discurso, tal como as videoaulas. Uma dessas marcas diz respeito aos processos interativos, os quais se dão, nestas, em contextos diferentes de impressão e expressão de seus participantes ratificados institucionalmente, ou seja, professores e alunos. A partir dessa demanda, este trabalho tem como objetivo principal estudar como ocorrem tais processos interativos de cunho pedagógico em videoaulas de educação a distância (EAD) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Palavras-chave: educação a distância; videoaulas; sociolinguística interacional; gêneros textuais.

Résumé : Cet article est le résultat de la recherche PIBIC/UFPE « Langage et enseignement dans l'EAD : une étude à propos de l'interactivité dans les cours-vidéo de formation à distance de l'UFRPE ». Nous avons observé l'émergence d'un nouveau champ du discours dans le monde virtuel. En effet, ces dernières

1. A pesquisa PIBIC/UFPE/CNPq (2012) apresentada neste artigo foi realizada pela autora no ano de 2012, sob orientação da Profa. Dra. Siane Gois Cavalcanti Rodrigues (UFPE).

années, l'établissement des politiques publiques qui encouragent la Formation à Distance a rendu possible l'émergence des genres textuels, en conformité avec d'autres déjà établis et légitimés socialement, mais en ayant des caractéristiques distinctives qui les rendent reconnaissables, de fait, en tant que nouveaux genres du discours, à l'exemple des cours-vidéo. Une de ces marques concerne les processus interactifs qui se déroulent dans des contextes différents d'impression et expression de ses participants ratifiés, c'est-à-dire, professeurs et étudiants. À partir de cette demande, ce projet a eu par objectif principal d'étudier la manière dont se produisent les processus interactifs à caractère pédagogique durant cours-vidéo de la formation à distance (EAD) de l'Université Fédérale Rurale de Pernambuco (UFRPE).

Mots-clés : formation à distance ; cours-vidéo ; sociolinguistique interactionnelle ; genres textuels.

I. Introdução

Neste artigo visamos apresentar parte dos resultados da pesquisa PIBIC/UFPE “Linguagem e ensino na EAD: um estudo sobre interatividade em videoaulas de educação a distância da UFRPE”, realizada durante o ano de 2012. Nosso estudo se voltou, em grande medida, às relações interativas entre professores e alunos da Educação a distância da Universidade Federal Rural de Pernambuco, a partir, sobretudo, do aporte teórico da Sociolinguística Interacional. Durante o desenvolvimento do estudo, no entanto, surgiu a necessidade de conhecer mais de perto nosso objeto, o que nos instigou a elaborar uma espécie de tipologia do evento social de cunho pedagógico representado pelas videoaulas, as quais se materializam no sistema da Educação a distância como gêneros. Assim, teceremos considerações relativas não apenas a um evento social – ou seja, a delimitação de uma situação em torno de um tópico ou tema – mas, sobretudo, a um gênero do discurso, neste caso, a *videoaula* de educação a distância (EAD).

Conforme constata Moran (2009, p. 286), o modelo de educação a distância em muito responde às necessidades da contemporaneidade, por fornecer modelos pedagógicos menos caros e mais democráticos, e que se encontram hoje ultrapassando o período de implantação para chegar às raias do aperfeiçoamento. De fato, tais gêneros em muito respondem às novas demandas sociais, que, aliadas ao fluxo cultural de uma sociedade, tendem a se materializar em também novas práticas textuais e interativas. Deste modo, a ampliação da oferta de cursos a distância nos últimos anos no Brasil, principalmente os de ensino superior, caso específico da nossa pesquisa, suscitou a necessidade de adaptações e inovações das práticas pedagógicas, visando a suprir necessidades interativas dos estudantes vinculados a esses cursos.

Ainda é importante assinalar o discurso político que entremeou essas práticas, de democratização do ensino – discurso esse já presente na Constituição Federal (CF) de 1988 –, sobretudo pela criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB)², por meio do decreto 5.800, de junho de 2006. Trata-se de um sistema conjunto cujo objetivo é promover o ensino superior no Brasil, a partir da metodologia da *educação a distância*. No entanto, conforme nos advertem Gomes *et al.* (2010, pp. 3-4):

Nesta perspectiva, a EaD transformou-se em estratégia rápida de oferecer a qualificação necessária para um grande número de professores. Desta maneira, podemos denominá-la de educação de massa, onde as tecnologias da comunicação passaram a ser utilizadas como o instrumento pedagógico que melhor atende ao modelo de educação tradicional revestido de uma lógica de comunicação no sentido broadcasting³. Esta forma de comunicação distribui a infor-

2. Mais informações encontram-se disponíveis no portal da UAB: <http://uab.capes.gov.br/>

3. Termo em língua inglesa para “radiodifusão”, conforme Houaiss (2002) “serviço de transmissão

mação em larga escala sem considerar as especificidades de cada cultura e da realidade escolar.

O objetivo de promover a democratização do ensino fundamenta a utilização de um sistema virtual de acesso amplo e simplificado como um dos pontos-chave da metodologia da educação a distância. Assim, apesar da uniformização de contextos e de público que tal medida pode representar, a EaD se fundamenta no estabelecimento de um “ambiente virtual” no qual serão estabelecidas diversas relações interativas. Assim, teremos como eixos principais desse sistema os fóruns, as aulas-chats, as esporádicas aulas presenciais ministradas por professores e tutores, as webconferências e as videoaulas.

Dentre as universidades brasileiras compreendidas pelo sistema da UAB, encontra-se a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), que, em verdade, desde 2005, ou seja, antes de sua integralização pela Universidade Aberta do Brasil, começou a ofertar cursos de Graduação a distância, além dos convencionais cursos presenciais. Entre seus cursos de graduação, encontram-se os de Letras, Física, Computação e Sistemas da Informação, além de cursos de extensão e especialização.

Compuseram o *corpus* para análise em nossa pesquisa videoaulas selecionadas do curso de graduação em Letras da UFRPE. Consideramos a importância das videoaulas, enquanto ferramentas pedagógicas da EAD, produzidas dentro do contexto do ensino virtual, embora variáveis em suas formas de produção, podendo dar-se “em estúdio e vistas pelos alunos, individualmente ou reunidos em salas, com o acompanhamento de um professor orientador/tutor ou não. Também há dois modelos predominantes utilizando a videoaula, um semipresencial e outro online.” (MORAN, 2009,

de sinais, sons ou imagens, por meio de ondas eletromagnéticas, destinado ao público em geral [Abrange rádio, televisão, telefac-símile, telex etc.]”.

p. 287) No caso da UFRPE, porém, tais aulas se dão em estúdio com a presença apenas do professor.

Tivemos em consideração também a analogia possível das videoaulas com as *aulas presenciais* – ainda que resguardadas as devidas diferenciações – a qual pode ser pressentida em um primeiro momento pela sua própria denominação: video(aulas). Esta, marca sua atividade enquanto aula ministrada por meio de vídeo. No entanto, como tentaremos demonstrar mais adiante, há ainda outras diferenças a serem assinaladas, principalmente no que se refere às aulas presenciais e a distância poderem ser compreendidas como gêneros do discurso diversos. Em termos discursivos, conforme resumem Camargo *et al.* (2011, p. 9), temos que:

na aula presencial o professor poderá moldar seu texto em relação ao ambiente e ao público presente [...] O professor, nesse caso, não pode apagar o que diz e é levado pela dinâmica da sua própria fala, utilizando recursos da linguagem como modalizações, fórmulas fáticas e da linguagem própria do ambiente (no caso de a sala possuir ou não lousa, projetor de slides, etc.). [...] Na videoaula a linguagem é mais objetiva, sem muitas reformulações, mesmo porque ela pode ser gravada a partir de um roteiro. Além disso, durante a gravação, se o professor erra algo em sua fala, a edição do vídeo pode excluir esse erro. A linguagem se apoia em um sistema de referência intradiscursivo, sendo autossuficiente, uma vez que o ambiente não é compartilhado e o discurso será ‘preso’ dentro da gravação. A videoaula também faz usos de outros recursos possíveis, assim como na aula presencial, mas que são próprios do seu tipo de mídiuim.

Nossa pesquisa se fundamentou principalmente nas contribuições da Sociolinguística Interacional, em autores como Goffman (1985; 2002), Blom e Gumperz (2002), Tannen e Wallat (2002) e Bronckart (1999). A partir dessa perspectiva, pudemos compreender as videoaulas como integrantes

de “situações sociais” pedagógicas, ou contextos de interação, nas quais indivíduos com papéis específicos realizam atividades também específicas; neste caso, temos professores e alunos interagindo de forma assíncrona, pois os contextos de atividade não se dão ao mesmo tempo. Podemos dizer, desse modo, tomando emprestado o termo utilizado por Goffman (1985), que os contextos de expressão – a enunciação dos professores – e impressão – a recepção pelos alunos e as possíveis respostas que darão – não ocorrem ao mesmo momento.

Com o objetivo de descrever mais precisamente as videoaulas estudadas, além das ferramentas da Sociolinguística Interacional, compreendemos que a Análise de Gêneros poderia ser útil na sistematização dos dados, pela possibilidade de se estabelecer uma analogia entre os “eventos” (cada videoaula em si) que ocorrem em uma “situação social” (do ensino a distância) e o “gênero do discurso”. Isso se daria pela noção de “delimitação” que cada um destes representa em seu contexto teórico: a “situação social”, contexto de interação, individualizada no “evento” que cada videoaula representa, pois cada um desses abarca a existência de tópicos (temas) delimitados, como o “assunto” de determinada aula; o “gênero do discurso” enquanto materialização limitada de determinadas práticas, “relativamente estável”, porém, tendo ainda uma estabilidade que permita a descrição.

Assim, partimos da compreensão de serem as videoaulas não apenas eventos interativos, mas também gêneros do discurso, em consonância especificamente com seu congênera “aula presencial”, mas implicando em uma atualização e modificação das práticas de seus agentes. Para tal, contamos com os fundamentos da teoria de gêneros sociointeracionista, tendo por base Bakhtin (1997), Marcuschi (2005; 2006; 2008) e Bazerman (2005), e as ferramentas da Análise da Conversação (Marcuschi, 2003) para transcrição do *corpus*.

2. Fundamentação teórica

Para Bakhtin (2003), os gêneros do discurso estão fortemente relacionados a diferentes esferas de atividade humana, e por isso são inesgotáveis. Igualmente, os gêneros passam por adaptações e ampliações à medida que o campo no qual emergem também se modifica. Como assinala Marcuschi (2006, p. 24), os gêneros do discurso podem ser compreendidos como enunciados “de natureza histórica, sociointeracional, ideológica e linguística ‘relativamente estável’”. Dentro dessa perspectiva, os gêneros, ao mesmo tempo em que são a materialização textual de formas de ação social, também podem ser reconhecidos enquanto tais por seus usuários.

O reconhecimento dos gêneros do discurso se dá em grande parte pela recorrência de características nos exemplares utilizados em determinadas situações sociais. Essa recorrência, ou “tipificação”, resulta na “compreensão padronizada de determinadas situações” (BAZERMAN, 2005, pp. 29-30). Nos gêneros, compostos por *enunciados*, podemos encontrar, em cada um dos exemplares com os quais lidamos, características recorrentes que permitem o reconhecimento do gênero e certo esquema de comportamento social diante dele.

Para Bakhtin (2003, p. 275, grifos do autor), o enunciado trata-se da “*real unidade da comunicação discursiva*”, sendo delimitado por alternâncias na tomada da fala pelos falantes. Assim, não se pode dizer que o enunciado é uma unidade demarcada apenas por convenção, ou delimitação teórica, mas que se trata de um elemento real a ser apreendido nos discursos de sujeitos envolvidos em diversas atividades humanas. O momento de transmissão da fala ao outro estabelece, para o teórico russo, “limites precisos” (BAKHTIN, 2003, p. 275), no que diz respeito à delimitação dos enunciados, por mais variadas que sejam as características desse instante, por vezes silencioso. Tomando como exemplo o diálogo, Bakhtin considera que esses momentos de alternância de fala encerram em si pequenas unidades de

caráter responsivo, por instigarem/suscitarem do outro com o qual se fala uma réplica, e assim sucessivamente.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 154), é impossível não se comunicar verbalmente por meio de gêneros, pois a base da interação verbal é a materialização em textos, os quais se dão em formas tipificadas e reconhecíveis. Porém, a noção de gênero não abarca apenas uma forma linguística, mas “uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. Assim, conforme resume, para Marcuschi,

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Por fim, Marcuschi (2008, p. 155) os contrapõe aos tipos, que são “uma espécie de construção teórica (em geral uma sequencia subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo)”:

Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em principio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, [...] conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.” (p. 155)

Assim, quando tratamos de um gênero como a “videoaula de educação a distância”, devemos ter em vista a esfera de atuação na qual tem aparecimento, neste caso, o meio virtual; as recorrências que permitem identificar determinado conjunto de elementos como pertencentes a um mesmo gênero; as modificações em nível diacrônico, por conta das transigências históricas, sobretudo, as novas tecnologias com as quais dialoga; as condições ideológicas que intermeiam a atividade do gênero; suas características textuais, aqui marcadas como tipificação, que podem ser destrinchadas por descrição; e sua segmentação em unidades menores de cunho interativo, enunciados que permitem a atividade responsiva.

3. Apresentação do *corpus* – videoaula I

Antes de realizar a análise, houve a necessidade de realizar a transcrição do *corpus*, pois tínhamos de buscar uma maneira de sistematizar as informações nele contidas. Tivemos em consideração a existência de diferentes canais/semioses na videoaula, pois além do nível linguístico (tanto oral como escrito) havia *gifs*, quadros e um material audiovisual no qual se depositavam grande parte das informações do gênero estudado. Para a transcrição do *corpus*, o qual nomeamos de Videoaula I (VI) – um arquivo de vídeo com duração de 3 minutos e 43 segundos – utilizamos as ferramentas da Análise da Conversação, tomando como empréstimo as notações utilizadas nas análises dessa abordagem.

Assim, obtivemos para a Videoaula I o seguinte resultado (Tabela I):

Tabela 1: Transcrição da Videoaula 1 (VI)

olá:’ ((estremecimento ligeiro de voz)) (+) tudo be::m’’ ((sorri))
 (+) meu nome é / . . ./ sou formada em’ letras ((olha rapidamente
 para o lado)) (+) pela / . . ./ ((olha rapidamente para o lado)) campus
 / . . ./ ((centra-se mais, o período seguinte adquire mais velocidade
 e firmeza)) e tenho especialização em língua portuguesa (+) pela
 mesma instituição’ (+) tenho mestrado em educação subária língua
 portuguesa pela / . . ./ e atualmente curso doutorado também na
 / . . ./ (+) ((expressão séria)) é um prazer conhecê-lo’ e é com
 o mesmo prazer que vou compartilhar com você ALGUNS dos
 meus conhecimentos’ na verdade (+) ((engole seco)) o que eu
 vou fazer é construir com você NOVOS conhecimentos’ já que
 o processo de ensino-aprendizagem é uma constante troca entre
 quem aprende’ (+) e quem ensina (+) juntos’ nós estudaremos
 linguística geral (+) uma disciplina obrigatória de 60 horas que tem
 papel FUNDAMENTAL no curso de Letras’ pois é a partir dela
 que você iniciará as discussões acerca ((eleva sobancelhas)) da
 ciência da linguagem (+) ((aparece o quadro azul de título Ementa,
 com aumento da intensidade da música de fundo)) a disciplina tem
 como ementa’ (+) os estudos da linguagem’ (+) língua e linguística’
 (+) linguística como ciência (+) conceito e objeto de estudo’
 (+) a evolução dos estudos linguísticos’ (+) algumas noções
 teóricas de estruturalismo (+) do gerativismo E do funcionalismo
 linguístico (+) veremos também (+) interacionismo linguístico e
 suas principais vertentes e por fim’ a linguística e e o ensino de
 língua portuguesa ’ ((aparece o quadro azul de título Objetivo,
 com aumento da intensidade da música de fundo)) nosso objetivo
 principal é ampliar os conhecimentos dos educandos acerca da
 língua’ ((eleva sobancelhas)) sua estrutura e seu funcionamento
 (+) tornando-o capaz de refletir criticamente sobre questões

referentes à ciência linGUÍstica (+) já os objetivos específicos” revelam o nosso desejo de oferecer ao educando condições para (+) primeiro (+) ((aparecerão quadro azuis, nos quais se lerão os segmentos seguintes)) construir conhecimentos ((no entanto, no quadro leem-se conceitos)) e identificar concepções de linguística e língua” (+) segundo’ ((surge quadro com segmento seguinte)) (+) reconhecer a linguística como ciência, refletindo sobre seus fundame::ntos (+) conceito e objeto de ensino (+)’ terceiro’ (+) ((surge quadro com segmento seguinte)) refletir sobre as mudanças ocorridas na língua (+) e sobre os estudos pré-saussurianos possibilitando a RE-construção dos caminhos da evolução da linguística ao longo do tempo’ (+) quarto’ (+) reconhecer os elementos básicos do estruturalismo, gerativismo e funcionalismo, refletindo sobre os limites e fronteiras desses componentes linguísticos’ (+) quinto’ (+) reconhecer as características do interacionismo ((estremecimento de voz)) linguístico (+) e as suas diversas vertentes relacionando-as às várias áreas do saber que lhe são correspondentes’ (+) E sexto (+) ((surge quadro com segmento seguinte)) reconhecer as contribuições das teorias linguísticas para o ensino da língua portuguesa ’espera:mos que as atividades que serão desenvolvidas no decorrer da disciplina (+) contribuam para que sua aprendizagem seja SInificativa e efetiva (+) desde já::’ (+) anuncio que podem contar comigo (+) professora executora (+) e com os tutores virtuais na realização das atividades (+) estamos juntos (+) para ajudar você no que for preciso’ um GRANde abraço (+) VIRTUAL mas verdadeiro (+) assim como nosso ensino’

Legenda Tab. I: Principais notações utilizadas: [:] prolongamento da sílaba; [((...))] comentários; ['] subida de entonação; [(+)] pausa; [/ . . /] omissão de trecho; [CAIXA-ALTA] ênfase.

4. Análise do *corpus* – videoaulas de educação a distância

Nossa pesquisa, de cunho qualitativo, foi feita nas seguintes etapas: (i) leitura e interpretação de textos dos principais teóricos relacionados à nossa fundamentação teórica; (ii) disposição dos principais conceitos a serem empregados; (iii) análise propriamente dita, discussão e organização dos resultados. Assinalamos que, conforme mencionamos em nossa introdução, este artigo tem em vista apresentar os resultados relativos unicamente às questões da *videoaula enquanto gênero do discurso*. Assim, mostraremos nossa análise em recorte.

Partimos da ideia de que os gêneros são entidades de base textual “relativamente estáveis” e relacionadas a uma esfera de atuação humana. Sem dúvida, as videoaulas têm lugar nos sistemas de educação a distância, como uma das ferramentas dessa metodologia de ensino. A implicação disso está presente no fato de que devemos entendê-las dentro de seu campo de atuação, ou seja, os campos educacional (e institucional) e digital, e em consequência dentro da compreensão que seus usuários fazem dela. Como destacamos anteriormente, existe uma compreensão no campo da Educação a distância, apreendida por sua nomeação, de que as videoaulas são aulas adaptadas ao meio digital, ou seja, representam atualizações do gênero secular aula presencial, respondendo, no entanto, a novas demandas sociais e tecnológicas.

Isso pode ser observado por meio da transcrição do *corpus*. Tomando como exemplo uma das videoaulas analisadas, encontramos enunciados, tais como o que segue abaixo, no qual destacamos a compreensão, por parte da professora, de que se está realizando ali parte de uma “disciplina” em nível de graduação:

juntos, nós estudaremos linguística geral (+) uma *disciplina* obrigatória de 60 horas que tem papel FUNDAMENTAL no *curso de*

Letras' pois é a partir dela que você iniciará as discussões acerca ((eleva sobrancelhas)) da ciência da linguagem (Videoaula I [ver Tab. I], grifos nossos)

Apesar disso, no entanto, não podemos afirmar que a aula presencial e a videoaula são o mesmo gênero, diferenciados apenas pelas adaptações relativas ao veículo de comunicação, por ser a primeira um tipo de interação face a face e a última ser veiculada em arquivo de vídeo, disponível em página *online*. Dentro do sistema da EAD, as videoaulas não são os eixos principais, mas apenas ferramentas para a aprendizagem, pois ainda é importante haver *chats*, webconferências, quando for o caso, leituras individuais, fichas de estudo etc. Sobretudo, deve haver um espaço que supra as necessidades responsivas dos estudantes, que não podem ocorrer simultaneamente às falas do professor na videoaula, por serem diferentes os contextos de atuação dos falantes e dos ouvintes. Em uma aula presencial, há, em geral, um espaço voltado às atividades comunicativas entre professores e estudantes ou entre os estudantes. No caso da educação a distância, este espaço se realiza nos *chats*, fóruns e nas correções, por professores e tutores, das atividades escritas.

Consideramos, assim, que não se pode demandar das videoaulas uma plena correspondência com as aulas presenciais, pois, deste modo, estaríamos ignorando as condições do campo em que são produzidas e que a interação, tão necessária à aprendizagem, ocorre, de fato, mas em contexto diverso do da enunciação do professor. Em suma, que se trata de gênero diverso às aulas presenciais, ainda que podendo representar sua atualização.

O discurso que corrobora a existência da educação a distância, e de seu bom funcionamento, pôde ser apreendido em diversos momentos da Videoaula I. Compreendemos, pelos enunciados que citamos abaixo, que ainda existe a necessidade de, atualmente, se afirmar a educação a

distância como metodologia de ensino válida. Os termos relacionados à aprendizagem “significativa” e “efetiva”, além da afirmação de a professora estar presente, ainda que virtualmente, no processo de aprendizagem dos alunos, assim como os tutores, e o trecho final, que vem corroborar a prática social da videoaula, assim como da educação a distância, como “virtual, mas verdadeira”:

esperamos que as atividades que serão desenvolvidas no decorrer da disciplina (+) contribuam para que sua aprendizagem seja Significativa e efetiva (+) desde já:’ (+) anuncio que podem contar comigo (+) professora executora (+) e com os tutores virtuais na realização das atividades (+) estamos juntos (+) para ajudar você no que for preciso, um GRANde abraço (+) VIRTUAL mas verdadeiro (+) assim como nosso ensino. (Videoaula I [ver Tab.1])

Ainda, no que diz respeito à relativa “estabilidade” do gênero, observamos que sua materialidade não se dá apenas a nível linguístico (oral e escrito). Por sua natureza audiovisual, há a recorrência de imagens, *gifs*, quadros, ilustrações, além do próprio vídeo. Todos esses elementos são imprescindíveis, por veicularem informações, mas também para evitar uma possível monotonia visual, pois na videoaula visualizamos apenas o professor, desde a cabeça até parte do tronco.

Voltando ao nível de análise linguístico, o qual se encontra também vinculado à prática de ensino no campo específico acadêmico, temos uma enunciação formal, mas tendo alternâncias informais para garantir maior proximidade com os alunos. Um exemplo é o trecho seguinte,

olá:’ ((estremecimento ligeiro de voz)) (+) tudo be::m” ((sorri)) (+) meu nome é / . . / sou formada em’ letras ((olha rapidamente para o lado)) (+) pela / . . / ((olha rapidamente para o lado)) campus / . . / ((centra-se mais, o período seguinte adquire mais velocidade

e firmeza)) e tenho especialização em língua portuguesa (+) pela mesma instituição. (+) tenho mestrado em educação subária língua portuguesa pela / . . / e atualmente curso doutorado também na / . . / (+) ((expressão séria)),

no qual observamos cumprimentos iniciais (“olá”) e marcas de informalidade (“tudo bem?”), seguidos da apresentação do currículo da professora. Assinalamos aqui também que o currículo é uma das maneiras de legitimação da prática docente nas universidades, com a exigência de alto grau de escolaridade para o exercício da docência.

Além disso, é regra existir um “tema” sobre o qual a aula trata, com termos que assinalam a inserção da videoaula no campo acadêmico, neste caso, de uma aula de “Linguística I”, com a apresentação da “ementa”:

((aparece o quadro azul de título Ementa, com aumento da intensidade da música de fundo)) a disciplina tem como ementa' (+) os estudos da linguagem' (+) língua e linguística' (+) linguística como ciência (+) conceito e objeto de estudo' (+) a evolução dos estudos linguísticos' (+) algumas noções teóricas de estruturalismo (+) do gerativismo E do funcionalismo linguístico (+) [...] (Videoaula I [ver Tab. I])

Há também tópicos que a orientam no esquema Introdução-Desenvolvimento-Conclusão, pois a videoaula possui, de fato, a característica essencial de ser demarcada (tendo a duração do arquivo de vídeo). Pode ser, portanto, “salva” para ser reenunciada em ocasiões diferentes, e acessada na página online da EAD.

5. Conclusão

Podemos dizer, a partir da análise feita, que as videoaulas de educação a distância se constituem enquanto gênero autônomo, quando em comparação com as aulas presenciais. É certo que representam, enquanto reconhecimento social, uma adaptação daquelas às novas demandas tecnológicas do nosso século, além de responderem ao discurso de democratização de ensino, com oferta de mais vagas nos curso de graduação das universidades federais. No entanto, elas se caracterizam como gênero distinto por possuírem características de tipificação distinguíveis em canal/semiose distintos (imagens, quadros, *gifs*) dos daquele gênero presencial, tendo, portanto, nova tipificação e novas exigências de comportamento por parte de seus usuários.

No que diz respeito à produção/recepção, esses se dão em momentos diferentes, sendo, portanto, assíncronos. Sua duração é limitada, tendo em geral a extensão do texto oral ou escrito que veicula, sendo este último corrido, sem mudanças de turno professor-aluno – as unidades enunciativas não podem ser marcadas por troca de turno, mas apenas por delimitações de tópico ou expressão –, admitindo a possibilidade de mudança de turno professor-professor. Os participantes da situação social são, além dos que participarem da execução da aula, os ouvintes ratificados inscritos no curso a distância. Assim, esses ouvintes são em geral conhecidos, porque precisam ter sua participação legitimada pela matrícula no curso superior. A relação acaba sendo, entre professor e aluno, de hierarquia para organização do ensino, com papéis e funções da instituição de ensino bem definidos para cada um desses. Toda a mensagem resultante da preparação do vídeo será gravada, ou “salva”, para ser recuperada no sistema online da EAD e reenunciada depois em momentos distintos.

Destacamos, contudo, que as videoaulas não podem ser consideradas, dentro da metodologia da EAD, como únicas ferramentas de aprendizagem, pois não podem suprir por elas mesmas todas as demandas comunicativas dos

estudantes de ensino superior. Estes precisam manter, para um aprendizado satisfatório, uma postura crítica diante das teorias, temas e técnicas de ensino, além do constante diálogo com os professores e colegas envolvidos. Apenas assim, as interações pedagógicas conduzirão os estudantes a não só a aprender, mas a refletir e contribuir com a formação de novos conhecimentos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4 ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

BLOM, Jan-Petter; GUMPERZ, John J. O significado social na estrutura linguística: alternância de códigos na Noruega. In RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002, pp. 45-84.

BRONCART, Jean-Pierre. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. São Paulo: Editora Vozes, 1985.

_____. A situação negligenciada. In RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002, pp. 13-20.

CUQ, Jean Pierre & CRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires, 2009.

GARCEZ et al. Glossário conciso de sociolinguística interacional. In RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002, pp. 257-264.

GOMES, Keyne Ribeiro; SILVA, Marcelo Santos Leite da; FERREIRA, Simone de Lucena; ROMÃO, Eliana Sampaio. A educação a distância em ambientes virtuais de aprendizagem: percursos e percalços. In *Anais do 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação*. Recife: 2010. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Keyne-Ribeiro&Marcelo-Santos&Simone-Lucena&Eliana-Sampaio.pdf> . Acesso em 02/04/2013.

- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 2003.
- _____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In *Hipertextos e gêneros digitais*. (XAVIER et al.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, pp. 13-67.
- _____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e ensino. In *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. (KARWOSKI et al.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, pp. 23-36.
- _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MORAN, José Manuel. Aperfeiçoando os modelos de EAD existentes na formação de professores. In *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 286-290, set./dez. 2009.
- SÁ, Marcio. *Frutos do Agreste: sobre ensino e pesquisa em Administração*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011.
- TANNEN, Deborah; WALLAT, Cynthia. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: Exemplo de um exame/consulta médica. In RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002, pp.183-214.

Recebido em: 12/02/2013

Aceito em: 14/03/2013

O GÊNERO RESUMO ACADÊMICO NO ENSINO MÉDIO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Juliely Veiga Gomes¹

Universidade Federal de Viçosa

Resumo: Analisou-se o efeito de atividades na produção do gênero discursivo *resumo acadêmico* (Therezo (2001); Machado *et al.* (2004), entre outros) no ensino médio. A partir das categorias compreensão global, subversão de ideias originais, sumarização, cópia e inserção de autoria, foram avaliados 174 textos produzidos antes e depois de uma semana de oficinas sobre o tema. Na primeira fase, confirmou-se o desconhecimento generalizado dos alunos sobre o gênero resumo e dificuldade na compreensão do texto resumido. Os resumos da segunda fase refletiram uma significativa evolução na maioria dos quesitos avaliados, mas revelaram aspectos, que demandam uma abordagem mais prolongada de ensino, mais especificamente, o domínio, por parte do aluno, de um vocabulário mais rico, necessário para a construção de paráfrases e para a nomeação das ações do autor.

Palavras-chave: Resumo; Produção textual; Ensino.

Abstract: This paper analyzes the impact of intensive teaching on high-school students' writing of *academic summaries* (Therezo, 2001; Machado *et al.*, 2004, among others). Based on the categories *global understanding*, *subversion of original ideas*, *summarization*, *copy*, and *authorship information*, we analyzed 174 compositions, produced before and after a week's workshops on the theme. The first texts confirmed students' generalized unfamiliarity with this discourse

1. O presente artigo é resultado do Projeto de Extensão "Aprimoramento da habilidade de produção textual no ensino médio no Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Alegre", vinculado à Universidade Federal de Viçosa, no ano de 2011, e orientado pela Profa. Dra. Aparecida de Araújo Oliveira.

genre, and some difficulty in understanding the original text. In contrast, the summaries produced after the workshops exhibited significant improvement in the categories assessed, while still revealing the need for extensive teaching of some linguistic aspects such as vocabulary enhancement, which would foster the development of skills such as paraphrasing and labeling of author's actions.

Key words: Academic summary; Summarizing strategies; Teaching.

I. Introdução

Este artigo é resultado de um projeto de extensão, que teve como foco o ensino de estratégias envolvidas na produção de resumos para alunos do segundo ano do ensino médio. A motivação para a realização deste trabalho adveio da dificuldade observada entre calouros universitários na produção de sínteses a partir do trabalho de outros autores, uma habilidade essencial no percurso do estudante na graduação e na pós-graduação.

Uma dessas dificuldades se revela na redução, pelo aluno, do conceito de *resumo* ao de *cópia*, um fenômeno que, segundo Silva (2008, p. 357) tem como uma de suas causas preponderantes uma mudança na concepção da autoria, por parte dos alunos, facilitada pelo acesso a hipertextos, que favorece a cópia sem os devidos créditos ao autor original. O problema, que começa no ensino fundamental e no médio, tem implicações ainda mais graves no ensino superior, em que se espera, do estudante, ter capacidade para sintetizar ideias de outros autores em exames, relatos de pesquisa, resenhas, artigos acadêmicos, monografias etc.

Outras vezes, a dificuldade de muitos calouros para resumir fica aparente em trabalhos acadêmicos nos quais o volume de longas citações diretas, com autoria identificada, compete com aquele de redação original. Esse fato demonstra a falta de habilidade para expressar ideias próprias e para parafrasear as de outrem.

O texto que se segue faz uma breve revisão da literatura sobre o papel relevante do resumo na aprendizagem, confrontando-a com a realidade observada entre calouros na universidade; sobre o resumo acadêmico como um gênero discursivo e sobre estratégias sugeridas para esse tipo de produção textual. A seguir, apresentam-se aspectos metodológicos e uma discussão dos resultados do projeto.

2. Pressupostos teóricos

2.1 O papel do resumo na formação do aluno

O texto tem tido papel relevante nos programas de ensino de línguas. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000, p. 18), por exemplo, podemos ler que “o aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz.” (ver também os PCN para o Ensino Fundamental, 1997). A possibilidade de levar o aluno do ensino fundamental e do médio a interagir com uma grande variedade de textos e de gêneros discursivos pode ser o caminho para sanar gargalos no aprendizado, como o discutido acima, que ocorrem na produção textual na língua materna.

Entre os diversos gêneros discursivos, o *resumo* das mais variadas formas destaca-se porque o desenvolvimento da capacidade de sintetizar contribui para o aprimoramento acadêmico, uma vez que ela está relacionada à leitura e à escrita. O resumo é até mesmo considerado uma estratégia de estudo a ser aplicada, durante a escolarização, numa escala evolutiva no desenvolvimento do aluno (BROWN & DAY, 1983).

No geral, o trabalho com resumos na escola pode influenciar positivamente na compreensão e na produção textual porque, segundo Machado (2007), a *sumarização*, estratégia essencial na produção do resumo, é um processo mental, muitas vezes, inconsciente, usado durante

a leitura, quando se retêm as informações principais com o intuito de conseguir compreender a ideia central. Nesse processo de sumarização mental, o leitor vai construindo a “macroestrutura mental do texto”, ao processar as informações por meio de um vínculo entre os novos dados do texto e o seu conhecimento enciclopédico (VAN DIJK, 1988 apud ALVES, 2010, p. 24; COLOMER & CAMPS, 2002, idem, p. 20).

A despeito de todas essas recomendações altamente balizadas, calouros de diversos cursos de graduação em nossa universidade revelaram-nos informalmente que nenhum tipo de resumo, menos ainda o resumo acadêmico, integrou sua formação nos níveis fundamental e médio. Outros informaram que, quando abordado esse tipo de produção textual, não lhes foram apresentadas as etapas e estratégias importantes em sua preparação. O resultado disso é que a grande maioria desses estudantes sequer se dá conta desse seu déficit ou da importância desse gênero na vida acadêmica que pretendem seguir.

2.2 O resumo como um gênero discursivo

Bakhtin (1992 apud MACHADO, 2007) define o gênero discursivo como qualquer tipo de comunicação dos indivíduos em uma sociedade. Sua função básica é organizar os eventos comunicativos e, segundo Marcuschi (2007), os gêneros discursivos devem ser definidos levando-se em conta as funções comunicativas, cognitivas e institucionais do texto. Segundo se lê comumente na literatura sobre esse tema, a configuração dos gêneros discursivos inclui ainda aspectos extralinguísticos, como o *background* do autor, o local, o suporte e o meio de divulgação, assim como a época de produção e o interlocutor previsto.

O resumo acadêmico é um gênero discursivo preponderante na universidade e uma de suas principais funções comunicativas é demonstrar a compreensão, por parte do aluno, de um texto original – um artigo,

capítulo de livro, um filme, etc. Basicamente, seu leitor alvo é um professor que já domina o conteúdo do texto original e também deseja avaliar sua capacidade de síntese, que está vinculada à função cognitiva. Esse leitor tem, portanto, expectativas específicas em relação ao resumo produzido pelo aluno. Ele espera, por exemplo, que as ideias mais relevantes do texto original estejam presentes no resumo, apresentadas de maneira tal que se possam perceber interligações coerentes entre elas. E que a ideia global do texto original seja captada no resumo sem distorções, como propõe Therezo (2001).

Essas expectativas do leitor do resumo acadêmico são identificadas na definição adotada por essa autora (p. 20): “Resumo é a condensação de um texto, inteligível em si mesmo, redigida em nível padrão de linguagem, com as próprias palavras do leitor resumidor.” O resumo a que se refere neste artigo não inclui, portanto, avaliação por parte do resumidor, como no gênero *resenha*. Além dessas habilidades, Therezo (2001) também entende que o bom resumidor deve ainda demonstrar conhecimento sobre o uso de elementos coesivos e da “norma-padrão da língua”, que lhe permita produzir um resumo com base em suas próprias palavras.

Além disso, na obra que serviu de base para as atividades práticas desenvolvidas com os alunos durante as oficinas (MACHADO, LOUSADA & ABREU-TARDELLI, 2004), são elencadas outras características importantes do resumo acadêmico, de natureza mais formal. São elas: indicação de dados que identifiquem o texto original (título, local, data de publicação e autoria), apresentação do tema, associação entre o nome do autor original e as ideias colocadas em diferentes partes do resumo e menção dos atos de linguagem do autor (explicação, afirmação, exemplificação, questionamento etc.). Esta última demonstra uma compreensão ainda mais refinada, por parte do resumidor, das intenções do autor ao usar a linguagem.

2.3 Estratégias de produção de resumos acadêmicos

Sendo a atividade de resumir um exercício de escolhas, muitas vezes, inconscientes (MACHADO *et al*, 2004, p. 25-26, 31), ela demanda uma leitura fluente e, ao mesmo tempo, cuidadosa. O ponto de partida deve ser a compreensão da ideia que o autor desejou comunicar no texto original, a qual norteará o uso da capacidade de discriminar o essencial do acessório, ou seja, “das informações adicionais, ou até [de] elementos estilísticos, retóricos” (ALVES, 2010, p. 41).

A mera utilização de estratégias de apagamento e seleção não são suficientes para a elaboração de um resumo, segundo Therezo (2001). Menos ainda a cópia aleatória de algumas ideias básicas, ou o “cômodo apagamento” daquelas que o leitor não compreende. O resumidor deve ser capaz de realizar generalizações e de construir novos enunciados com suas próprias palavras e, para isso, é fundamental que ele tenha atribuído sentido às informações disponíveis no texto e também que domine um amplo vocabulário.

Machado *et al.* (2004) propõem a técnica da esquematização temática para a realização de um bom resumo. O esquema funciona como um texto preparatório, que representa as relações entre as ideias do texto original de forma sintetizada. Seu modelo de esquema de um texto argumentativo, por exemplo, inclui o fato que desencadeou a discussão, a questão levantada, a posição contrária à do autor (quando houver), a posição do autor, seus argumentos e a conclusão. Essa técnica possibilita uma visualização geral do texto original, já que o esquema é formado por tópicos curtos que sintetizam as ideias fundamentais do texto. No momento da produção do resumo, através das palavras do resumidor, essas ideias serão reapresentadas e, então, organizadas por meio de elementos coesivos.

Para Therezo (2001), a sumarização se divide em regras de apagamento e de substituição, sendo que as primeiras correspondem ao apagamento das ideias secundárias, isto é, desnecessárias à compreensão do texto. As segundas correspondem à construção de novos enunciados baseados no texto original, de modo que elas ainda podem ser divididas em regras de construção e generalização. As regras de construção são utilizadas no momento em que o resumidor usa apenas uma proposição que seja capaz de representar e sintetizar um conjunto de proposições presentes no texto original. Já as regras de generalização são utilizadas no momento em que se substitui um conjunto de substantivos, adjetivos ou verbos por uma palavra de caráter mais geral. Machado (2007) chama a atenção para o fato de que essas estratégias de sumarização vão ser aplicadas de acordo com o gênero textual do texto original, pois cada gênero apresenta um esquema básico específico utilizado na sua elaboração.

3. Metodologia

Com vistas a introduzir um novo conceito sobre o ato de resumir e avaliar o efeito das atividades de ensino, primeiramente aplicou-se um pequeno artigo (*Culpa do homem ou do clima?*, de Edilson Adão Candido da Silva, 2011) para os alunos resumirem. Nesta etapa, nosso objetivo foi analisar sua capacidade para produzirem um resumo e identificar as principais dificuldades que careciam ser trabalhadas. O segundo passo foi a preparação e a realização de oficinas sobre resumo, nas quais foram apresentadas as principais competências necessárias para a elaboração eficiente desse gênero. As oficinas trataram de tópicos relacionados com a compreensão global do texto, maneiras diferentes de se referir ao autor do texto e também mostraram em que consiste a técnica da sumarização. A terceira etapa foi a aplicação de um novo texto (*Truculência na internet*,

de Marcelo Leite, 2003) para os estudantes resumirem. Seguiu-se a análise dos resumos de cada etapa, de acordo com as categorias discutidas acima, o que permitiu identificar o impacto das oficinas no desempenho dos alunos ao produzirem resumos. Os resultados da análise são sintetizados nos gráficos 1 e 2 na próxima seção. A análise foi realizada com base em 87 resumos produzidos pelos alunos em cada etapa e, portanto, trabalhou-se com o total de 174 produções textuais.

4. Análise de dados

4.1 Resumos da primeira etapa

A particularidade predominante nos resumos da fase pré-oficina foi a cópia aleatória de fragmentos do texto original, cujo resultado mais frequente é a falta de coesão e de coerência, que dificultam a compreensão, como no seguinte exemplo:

Excerto I – Do artigo original

Contudo, quando acontecem movimentos gravitacionais de massa, os deslizamentos, como os ocorridos em janeiro deste ano na região serrana do Rio de Janeiro, alguns repensam a anedota nacional. No entanto, é bom que se diga, não podemos atribuir exclusivamente à natureza os tristes episódios da abertura de 2011. Eles são, sim, um híbrido entre fatores naturais e sociais, mas com um peso bem maior ao segundo via ocupação desordenada em encostas com mais de 45 graus. Tampouco convém afirmar categoricamente ser “o maior desastre natural da história brasileira”; ainda não, pois os deslizamentos na Serra das Araras em 1967, levando-se em consideração os corpos

desaparecidos pela inviabilidade da busca, somaram 1,4 mil mortos.

Excerto 2 – Aluno 1²

Quando ocorre movimentos gravitacionais de massa, os deslizamentos, como os que ocorreram em janeiro deste ano na região serrana do Rio de Janeiro, mas não o maior desastre natural da história brasileira, ainda não, pois os deslizamentos na Serra das Araras em 1967.

No excerto 2, não existem elementos coesivos que organizem as ideias copiadas, salvo o conectivo *quando*, que igualmente não cumpre a função de unir sequências coerentes de texto. Por exemplo, o que acontece *quando* tragédias, como a descrita, ocorrem? Não é possível saber se se trata de consequências materiais, de providências que deveriam ser tomadas, de providências que são de fato tomadas, daquilo que pensam as pessoas etc. Outro problema é saber qual a relação entre o fato acontecido em janeiro de 2011 e aquele que se deu em 1967. O leitor do resumo pode deduzir que este último tenha sido mais grave, mas não saberá por quê. Além disso, não houve uma preocupação, no resumo, com a natureza da informação expressa em cada trecho que uniu e, menos ainda, com o resultado dessa fusão. E essa falta de uma sequência lógica também contribui para a incoerência do parágrafo.

2. Os exemplos de textos dos alunos foram transcritos preservando-se os desvios ortográficos, morfossintáticos e de vocabulário.

Excerto 3 – Aluno 2

Por apresentar uma geologia muito antiga, com alguns terrenos que datam do período arqueozóico, o país praticamente está insento de grandes sismos e conseqüentemente, das catástrofes tectônicas. Pelo mesmo motivo há ausência de vulcões ativos. Os tufões, não menos trágicos, são asiáticos e os tsunamis, tectonismo oceânico, também passem longe da costa brasileira.

A geografia explica que a porção oriental do Sudeste brasileiro em grande parte é dominada por aquilo que Aziz Ab'Saber cunhou como domínio morfoclimático dos mares de morros. A topografia irregular dessa faixa intertropical foi esculpido por um alto índice pluviométrico que pode chegar a 4 mil milímetros anuais, como ocorre nas Serra do Mar.

O natural e o social. Parece difícil o homem entender que a natureza coloca algumas placas de aviso: “Não se aproxime!” o homem ignora, retira a cobertura vegetal, coloca em seu lugar concreto ou deixa o solo desnudado e exposto à ação das chuvas. Feito isso, é só esperar pelo pior.

Mais coerente que o excerto 2, o excerto 3 é um resumo integral que também se caracteriza pela cópia direta de trechos do texto original, embora se observe algum empenho na seleção dessas ideias. Mesmo assim, os dois primeiros parágrafos desse resumo concentram muitas informações secundárias. Isso demonstra falta de uma compreensão global do texto, cuja ideia central – o fato de as catástrofes terem como principais causas fatores sociais e políticos – não consta no resumo.

No primeiro parágrafo desse resumo, são unidos dois fragmentos do início do texto original, o que acabou resultando em um trecho

coerente a respeito da afortunada situação geográfica de nosso país, que, em tese, o tornaria imune a grandes catástrofes que afligem outras regiões do planeta. Contudo, não se estabelece qualquer ligação deste com o parágrafo seguinte, que também inclui ideias que poderiam ter sido omitidas, referentes a características geográficas do Sudeste brasileiro. Na verdade, houve apenas um recorte de um trecho sobre o relevo do Rio de Janeiro, sem menção à ideia central do parágrafo, que é a associação desse relevo às chuvas fortes geradoras de deslizamentos. Por fim, o terceiro parágrafo também não se relaciona semântica ou formalmente ao anterior, embora seja internamente coerente no tratamento do papel da ocupação urbana desordenada como causadora da grande tragédia.

Em síntese, o resumidor não se preocupou em relacionar ideias entre si, produzindo parágrafos soltos. Tampouco foi mantida a organização do texto original, já que o resumo apresenta somente a introdução do texto base e, conseqüentemente, não traz quase nenhuma informação a respeito da tese do autor sobre a causa da tragédia e sequer menciona o fato que motivou toda a discussão: os deslizamentos.

Outra característica típica dessa etapa foi a subversão de ideias do autor. Nesses casos, o autor do resumo insere ideias ausentes do texto original ou tira conclusões diferentes das do autor. Essas inserções normalmente resultam de associações e generalizações inadequadas que o aluno estabelece entre o assunto do artigo e seu conhecimento de mundo, o que se observa nos três trechos abaixo.

No excerto 4, o aluno faz uma generalização inadequada quando diz que as pessoas que moram no local em que aconteceram os deslizamentos estão lá por falta de opção. Na verdade, alguns dos moradores das encostas lá residem, por vontade própria, em construções de padrão elevado. O aluno não observa a modalização feita pelo autor: *as vítimas NORMALMENTE são os pobres*.

Excerto 4 – Aluno 3

Outro fator são as moradias construídas em terrenos com grande declividade, mas isso é uma coisa inevitável, pois essas pessoas ali residem por falta de opção, “foram empurrados para lá” por serem a parte pobre da sociedade. Uma solução seria a remoção das pessoas desses locais, pois sem melhora social o problema se perpetuará.

Já o fragmento abaixo representa uma síntese confusa do artigo original. Aqui o aluno cria um novo problema: o risco aos seres vivos (inclusive não humanos) que vivem nas áreas desmatadas. E ao afirmar que “não existe solução sem remoção”, imagina-se o problema das espécies ameaçadas pela retirada da cobertura vegetal e a “remoção” dessas mesmas espécies para outras áreas, talvez. Não fica claro como tudo isso se conecta ao problema social.

Excerto 5 – Aluno 4

O homem na maioria das vezes não entende que retirando a cobertura vegetal, irá colocar em risco muitos seres vivos. Não haverá solução se não houver remoção e, a longo prazo, autoridades e sociedades haverão de compreender que sem melhora social o problema se perpetuará.

No excerto 6, o aluno também subverte a ideia do autor do texto original, que, em momento algum, elenca a poluição entre as causas da tragédia. Ao contrário, ele afirma que os deslizamentos têm origem na associação entre fatores climáticos e sociais. O aluno também demonstra ter dificuldade com o uso do advérbio *contanto*, pois ele não estabelece

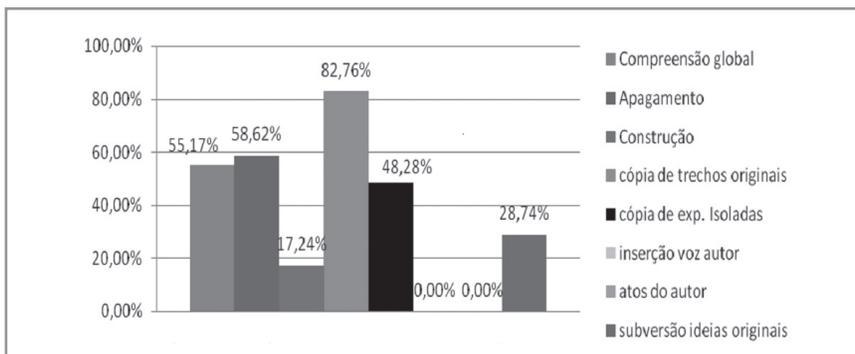
oposição entre duas proposições no excerto abaixo. Esse fenômeno é denominado, por Costa Val (1991), contradição léxico-semântica. Caracteriza-se pelo fato de uma palavra ser utilizada em uma produção textual com seu significado “distorcido”. Isso geralmente ocorre quando o aluno não tem amplo conhecimento sobre o significado de um vocábulo e, conseqüentemente, o utiliza em situações inadequadas.

Excerto 6 – Aluno 5

Contanto, quando acontecem deslizamentos como os ocorridos em janeiro na serra fluminense devido a chuvas fortes pode ser culpa da poluição.

Nesses casos, a falta de coesão ocorre de duas maneiras: pela inexistência de conectivos adequados e pelo “desbaste” excessivo de ideias importantes, que dificulta a retomada anafórica. Ao unir ideias copiadas, sem realizar qualquer adequação sintática ou lexical, o aluno demonstra, ainda, uma leitura rasa, insuficiente para gerar uma compreensão global do artigo original.

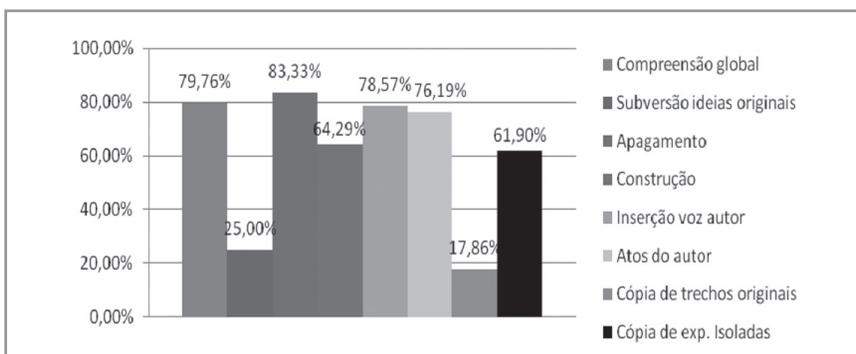
O gráfico abaixo sintetiza a situação dos alunos, anteriormente à realização da oficina. A inexistência de menção a autoria (voz e atos do autor) é consistente com o alto índice de cópia de trechos originais e ambos corroboram a afirmação de Silva (2008) a respeito da mudança na concepção de “autoria”, mencionada na introdução deste artigo.

Gráfico I: estratégias de produção de resumo acadêmico da primeira etapa

Fonte: As autoras.

4.2 Resumos da segunda etapa

O gráfico abaixo apresenta o rendimento dos alunos na utilização das principais estratégias para a elaboração do gênero resumo após a realização da oficina. Comparado ao gráfico I, a melhora em seu desempenho foi bastante significativa.

Gráfico 2: estratégias de produção de resumo acadêmico da segunda etapa

Fonte: As autoras.

Destaca-se a diminuição considerável de cópia aleatória de fragmentos extensos do texto original e um conseqüente aumento nas demais estratégias de sumarização, especialmente, por construção, além da mudança no conceito de autoria, que se dá pela inserção da voz do autor e de suas ações. O tipo de cópia observada resume-se a expressões isoladas ou de trechos menores do texto original. Essas estratégias são encontradas abaixo:

Excerto 7 – Aluno 6

Leite não concorda com o fato dos produtores musicais processarem as pessoas que fazem download dessas músicas, porque ele acha que essa prática é ineficaz, porque na opinião do autor as pessoas fazem download de músicas por diversão, não por maldade, e essa prática de baixar arquivos já é uma prática social, um costume. Como o preço dos cds são altos, a melhor coisa a fazer é fazer download. Outro argumento é que se começar a abrir processos os produtores vão ficar menos populares. Assim os produtores musicais tem que inventar novas formas de lucrar com os cd's.

No texto 7, o aluno expôs, de forma coerente, a tese, os argumentos (exceto a descrença do autor na eficácia dos processos judiciais em face do número incalculável de pessoas que baixam músicas na internet) e a conclusão do autor do texto original. Isso demonstra, por parte do aluno, compreensão da ideia global: Leite não concorda com a atitude das gravadoras. Essa coerência é enriquecida pelo estabelecimento de relações coesivas adequadas, tais como *porque* ligando a tese do autor a um dos argumentos; *outro argumento* introduzindo um novo argumento; e *assim*, introduzindo a conclusão. Além disso, o resumidor apagou a informação

contrária à do autor do texto original e justificativas secundárias presentes no penúltimo parágrafo do texto base.

Excerto 8 - Aluno 7

Marcelo leite em “truculencia na internet”, uma reportagem publicada pelo jornal, “Folha de São Paulo”, aborda o fato de que a industria musical começou a abrir processos contra pessoas que fazem downloads de música na internet . Ele levanta a questão de que se é realmente eficaz esses processos. Sobre isso, o autor defende que as ações judiciais não surtem muito efeito. Marcelo argumenta que muitas pessoas praticam esse ato, e que muitas vezes sem fins lucrativos, o escritor afirma ainda que essa prática já faz parte do dia-a-dia das pessoas e diz que isso iria prejudicar a reputação do produtor musical. Leite finaliza defendendo a ideia de que os profissionais do marketing tem que descobrir novas formas de lucrar se adaptando as novas redes.

A considerável melhora na compreensão global nesta fase é resultado de um esquema elaborado pelos alunos, com o conteúdo sintetizado de cada parte e a organização das ideias no texto original.

Do excerto II, que é apresentado mais abaixo e também demonstra boa compreensão do original, destaca-se a maneira como o aluno fez uso da estratégia de sumarização por apagamento. Embora, assim como no texto anterior, este aluno tenha apagado um dos argumentos do autor, ele soube selecionar as demais informações essenciais para o resumo, e excluir, como sugerido por Machado *et al.* (2004), informações menos relevantes. Entre essas, uma opinião contrária a do autor e explicações referentes ao porquê de os processos serem prejudiciais aos produtores musicais.

A sumarização por substituição/reconstrução também é sintoma de boa compreensão do texto original, pois requer que o resumidor apresente, em suas próprias palavras, as ideias mais relevantes do texto original. No excerto 11, o aluno substituiu palavras do texto original por palavras sinônimas como *abarroado* em vez de *entupido*, e constrói novos enunciados que representam a ideia central como o trecho “...ele retrata que poucos são pegos e pagam por seus crimes, e que a maioria das pessoas que praticam tais irregularidades fazem pelo simples prazer de ouvir música...”.

Excerto 9 – Do original

As chances de ser pego e processado ainda são minúsculas (da ordem de uma em 1 milhão, se houvesse pelo menos 261 milhões de internautas baixando músicas da rede). Só nos EUA estima-se em 60 milhões o total de ‘criminosos’. Seria preciso entupir a Justiça com outros milhares de processos antes que a garotada hormonalmente inclinada à contestação de fato se intimidasse. (...) O problema que a indústria desconsidera é que a maioria dos ‘criminosos’ não faz isso para ganhar dinheiro, mas para se divertir.

A reconstrução também pode ser observada ao se compararem o trecho 10 abaixo, em que Marcelo Leite apresenta sua solução para o dilema observado, e as paráfrases dos alunos no final dos excertos 8 acima, e 11 abaixo.

Excerto 10 – Do original

Está mais do que na hora de os gênios do marketing queimarem seus miolos, tão criativos, para inventar uma forma de ganhar dinheiro com as novas redes – como elas são.

Excerto II – Aluno 8

Marcelo leite começa sua reportagem “truculência na internet” apontando o fato de que ocorreram vários processos contra pessoas que usam a internet para baixar músicas. Diante disso, ele levanta a questão de que como repreender todos os usuários de internet que fazem download. Sendo que, o autor defende a tese de que processar todos esses “internautas”, que não são poucos, daria muito trabalho ao tribunais que ficaram abarrotados. Além disso, ele retrata que poucos são pegos e pagam por seus crimes, e que a maioria das pessoas que praticam tais irregularidades fazem pelo simples prazer de ouvir musica o que já se tornou hábito da população, com isso, o autor sugere que os “especialistas em propaganda” inovem e procurem um novo jeito de lucrar com os novos métodos de vender os CDs. (9a)

Totalmente negligenciada nos resumos da fase pré-oficinas, a referência ao autor do texto original foi observada em cerca de 80% dos textos na segunda etapa, através da citação do nome ou sobrenome do autor mais de uma vez no texto, por meio da expressão *o autor* ou do pronome pessoal *ele*, ou, ainda, identificando-o por sua profissão. Essa presença demonstra que o resumidor tem agora a consciência da noção de autoria e reconhece que as ideias contidas no resumo não pertencem a ele.

Também reflete essa mudança de atitude dos alunos a menção dos atos do autor, um aspecto igualmente marcante na segunda fase de produção textual (presente em mais de 75% dos resumos). A título de exemplo, no excerto II, foram utilizados cinco verbos para representar as ações discursivas do autor do texto original: *apontando o fato*, *levanta a questão*, *defende a tese*, *retrata* e *sugere*. Além de serem importantes para a organização estrutural do resumo, esses verbos demonstram uma

compreensão da intenção do autor e da organização textual, por um lado, e, por outro, de um vocabulário mais especializado, que exige um refinamento maior por parte do leitor. Infelizmente, entretanto, essas expressões raramente se constituem como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa. Uma evidência disso é o uso questionável do verbo *retratar*, mais adequado para introduzir a descrição de uma cena ou um evento, e não uma argumentação.

Nesta segunda etapa, ainda se observou algum momento em que o aluno desvirtua o discurso do autor do texto original. No exemplo acima, o resumidor utilizou palavra “crime”, um termo que não está presente no texto original e que, da maneira como foi empregado, “modifica” a visão do autor a respeito do assunto. Marcelo Leite é bem mais cauteloso: embora salientando seu respeito aos direitos autorais, ele utiliza o termo ‘criminoso’ sempre entre aspas, além de destacar a ausência de uma finalidade lucrativa na prática dos *downloads* pela maioria das pessoas. Acredita-se que, novamente, este é um caso em que o aluno não percebe as estratégias de modalização empregadas pelo autor do original.

5. Conclusão

A análise apresentada neste artigo confirmou a necessidade de intervenção no ensino médio em relação à produção textual do gênero resumo acadêmico, em face das dificuldades observadas em grande parte dos textos produzidos na fase pré-oficinas. Entretanto, também se demonstrou que o domínio das principais estratégias para a elaboração desse gênero textual pode ser obtido através da instrução e da prática, tendo em vista os significativos resultados obtidos com uma semana de treinamento. O estudo também revelou que determinados aspectos, como o domínio de um vocabulário mais rico, que auxilie na produção de melhores paráfrases, e, especialmente, aquele relacionado

às ações discursivas do autor – além da própria percepção dessas ações – demandam uma abordagem de ensino mais prolongada e direcionada para esse fim. Com isso se quer dizer, em primeiro lugar, que a formação de um bom vocabulário por parte de um leitor não ocorre da noite para o dia, e, em segundo lugar, que acreditamos que os alunos se beneficiariam do ensino e da prática de funções da língua durante o ensino médio e dos verbos específicos que sintetizam essas ações. Acredita-se que esse desconhecimento seja um dos fatores que induzam o aluno à cópia.

Referências

- ALVES, Sandra M. L. *Estratégias de compreensão leitora e de produção de resumo do gênero científico: aspectos textuais e cognitivos*. [Tese de doutorado]. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2010.
- ANTUNES, Irlandé. Noções preliminares sobre o texto e suas propriedades. In: *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 29-44.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes e Machado, 1992.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Parte II – linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: 2000. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em 08.12.2012.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: 1997. 144p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em 08.12.2012.
- BROWN, L., DAY, J. D. “Macrorules of summarizing texts: the development of expertise”. *Technical report 270 iii*. Center for the Study of Reading, 1983.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler – Ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MACHADO, Anna R. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 138-150.

MACHADO, Anna R. (Coord.); LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília S. *Resumo*. 6 ed. São Paulo:Parábola, 2004.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p.19-36.

SILVA, E.A.C. Culpa do homem ou do clima? *Carta capital*. Ano XVII. 10 de março, 2011. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/carta-fundamental/culpa-do-homem-ou-do-clima>. Acesso em 20.04.2011.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2008, v.13, n.38, p. 357-368.

THEREZO, Graciema Pires. O resumo como prática de leitura e produção de texto. *Revista de Letras*, Campinas: PUC, v. 20, n. 1/2, p. 20-43, dez. 2001.

VAN DIJK, T.A. *Texto y Contexto*. Madrid: Cátedra, 1988.

Recebido em: 08/02/2013

Aceito em: 24/07/2013

OS DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS EM A MENINA QUE ROUBAVA LIVROS E SUAS FUNÇÕES NO CONSTRUTO DO ROMANCE

Letícia Raiane dos Santos

Simone Vieira Nunes¹

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo: Este artigo apresenta estudos sobre os gêneros textuais no Romance Contemporâneo. Pautados sobre os pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, temos como objetivo apresentar os resultados de uma investigação sobre como os gêneros textuais são abordados no interior do romance “A menina que roubava livros” e a função que cada gênero apresenta. Os resultados demonstram que existe uma diversidade significativa de gêneros textuais dentro do romance. Cada gênero encontrado estabelece relações com os demais gêneros presentes na narrativa, dialogam entre si, apresentam importantes funções na construção do gênero romanesco, como direcionar o leitor a entender melhor os fatos narrados ou até mesmo fornecer informações essenciais acerca do contexto histórico-cultural dos personagens envolvidos na história.

Palavras-chave: gêneros textuais; romance contemporâneo; intergenericidade; intertextualidade.

Abstract: This article presents studies about textual genres in the Contemporary Novel. Based on the theoretical assumptions of Applied Linguistics, it presents the results of an investigation on how textual genres are handled within the novel “The Book Thief” and the role each genre plays. The results show that there is a significant diversity of textual genres inside of the novel. The genres found establish

1. Graduandas em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Este trabalho foi requisitado e orientado pela professora Karina Falcone para a disciplina Linguística III – Linguística Aplicada.

relationships with other ones present in the narrative, dialogue with each other and have important functions in the construction of the romantic style such as directing the reader to a better understanding of the narrated facts or even providing essential information about the historical and cultural context of characters involved in the story.

Key-words: textual genres; contemporary novel; mixed genres; intertextuality.

1. Introdução

O Romance Contemporâneo, que começou a ser escrito no início do século XX, possui um aspecto plurilinguístico, pois em seu interior estão intercalados diferentes discursos, gêneros textuais (literários e extraliterários), que se imbricam e interpenetram, constituindo entre si uma relação dialógica.

O romance admite introduzir na sua composição diferentes gêneros, tanto literários (novelas intercaladas, peças líricas, poemas, sainetes dramáticos, etc.), como extraliterários (de costumes, retóricos, científicos, religiosos e outros). Em princípio, qualquer gênero pode ser introduzido na estrutura do romance, e de fato é muito difícil encontrar um gênero que não tenha sido alguma vez incluído no romance por algum autor. Os gêneros introduzidos no romance conservam habitualmente a sua elasticidade estrutural, a sua autonomia e a sua originalidade linguística e estilística. (BAKHTIN, 1990, p. 124).

“A menina que roubava livros” é um romance que trata da história de uma garotinha alemã chamada Liesel Meminger. A narração perpassa a Segunda Guerra Mundial e é feita pela Morte, vista na narrativa como um narrador-personagem, que conta a história de uma menina que conseguiu escapar dela em três ocasiões distintas. Dentro dessa obra, observa-se a presença de diversos gêneros textuais.

Levando-se em consideração que a escolha dos gêneros textuais presentes no romance “A menina que roubava livros” surge de acordo com as intenções do autor e que não ocorre por acaso, pretende-se observar a ligação desses gêneros no contexto da narrativa. Para isso, foram utilizados os referenciais teóricos de Bazerman (2006, 2009) acerca dos gêneros textuais. Utilizou-se também estudos de Marcuschi (2008) sobre suporte textual, gêneros e suas relações de intergenericidade na obra, já que “os gêneros se imbricam e interpenetram para constituírem novos gêneros”. No que concerne à intertextualidade explícita dentro do romance, fez-se uso dos estudos de Koch (2008) e Dionísio (2008). Quanto à definição dos gêneros literários presentes no romance, utilizaram-se os pressupostos teóricos de Moisés (1990).

Considerando que a estrutura do Romance Contemporâneo está sempre aberta às necessidades do autor, e que permite a inserção de intertextos que dialoguem com o conteúdo da obra, este estudo tem como foco central a análise dos gêneros textuais presentes em “A menina que roubava livros” e da função desses gêneros para o desenvolvimento da narrativa. O romance do autor australiano Markus Zusak foi escolhido levando-se em consideração a forte presença dos mais variados gêneros textuais, o alto grau de entrelaçamento que os gêneros estabelecem no interior da obra e suas relações de sentido no construto da narrativa.

Todo livro é um suporte para a realização de gêneros. O suporte é o local onde o gênero é fixado, “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARSCUSCHI, 2008, p. 174). Todo gênero necessita de um suporte para realizar-se.

Bazerman (2009) ressalta que os gêneros, ao serem produzidos, possuem uma funcionalidade específica e não surgem por acaso. Dentro do romance podemos observar que a presença de um determinado gênero vai cumprir uma determinada função no processo de construção do sen-

tido. Todos os gêneros encontrados no romance “A menina que roubava livros” introduzem nele as suas linguagens e, portanto, estratificam a sua unidade linguística.

Os gêneros intercalados ou enquadrados dentro do romance são formas fundamentais para introduzir e organizar o plurilinguismo romanesco. Segundo Bakhtin (1990, p. 125), os gêneros inseridos no romance podem ser “diretamente intencionais ou totalmente objetivos”, ou seja, eles podem estar presentes para exercer alguma função visada pelo autor, um papel específico dentro da obra, ou pode ser desprovido inteiramente das intenções do autor. Para Bakhtin os gêneros intercalados podem ser diretamente intencionais ou totalmente objetivos, ou seja, desprovidos inteiramente das intenções do autor. Eles não foram ditos, mas apenas mostrados como uma coisa pelo discurso; na maioria das vezes, porém, eles refrangem em diferentes graus as intenções do autor, e alguns dos seus elementos podem afastar-se, de diferentes maneiras, da última instância semântica da obra. (1998, p. 124-125).

Através da análise, observa-se que dentro do romance de Markus Zusak, a presença dos gêneros textuais é intencional, pois se percebe no decorrer da leitura que cada gênero possui uma função específica, podendo exercer a função de simplesmente situar o leitor historicamente ou até mesmo fazer representações de livros e cartas mencionadas no decorrer da história. Os gêneros possuem finalidades específicas e ocorrem de diversas formas, dependendo do que o autor pretende provocar no leitor e abordar na sua obra.

No construto da obra há a presença de intertextos, que fazem parte de diferentes gêneros textuais. Para Barthes (1974, apud Marcuschi, 2008, p. 131), “todo texto é um intertexto”, pois apresenta uma unidade heterogênea, de maneira mais explícita ou não, onde outros textos estão presentes, afinal, todo texto que é produzido por um determinado autor traz em si uma carga de tudo aquilo que foi produzido anteriormente. Um

texto sempre estabelece relações dialógicas com outros textos em níveis variáveis. No romance de Markus Zusak, a narradora expõe ao longo da história que nos conta, por exemplo, citações de livros roubados pela menina, histórias escritas pelo personagem judeu Max Vandenburg para a personagem Liesel Meminger, algumas cartas, opiniões da narradora sobre diversos fatos sob a forma de notas, que se apresentam relacionados direta ou indiretamente com a história, dentre outras coisas.

2. Os gêneros textuais no romance

Até o século XX não havia entre os romancistas uma preocupação quanto à originalidade estilística do discurso romanescos. Aplicaram-se por muito tempo as categorias da estilística tradicional ao romance, pois se entendia o discurso da prosa literária como algo estritamente semelhante ao discurso poético. Não havia espaço, portanto, para a incorporação de diferentes gêneros textuais, presentes no cotidiano da língua, ao Romance Tradicional.

Na década de 1920, a situação muda de figura: percebe-se que a concepção do discurso poético e todas as categorias pertencentes à estilística tradicional são inadequadas e inaplicáveis ao discurso romanescos. Faz-se necessário então diferenciar os discursos poético e romanescos. A presença de outros gêneros textuais no interior do romance que começa ser escrito a partir daí, surge como um aspecto diferenciador e identitário do gênero romance. O Romance Contemporâneo “A menina que roubava livros” incorpora os mais variados gêneros. Encontra-se no interior da narrativa gêneros como nota, lista, verbete de dicionário, carta, referência catalográfica, charge, memórias literárias e conto (ver anexo).

De acordo com Marcuschi (2008, p. 178), “um livro é sempre um suporte”. Para que um romance seja construído é necessário fundamentalmente que se tenha um local onde se possa fixá-lo. O romance é um

gênero aberto, pois permite a inserção de outros gêneros em seu interior. No romance de Markus Zusak, a presença de variados gêneros textuais dentro da estrutura do romance constitui o que podemos chamar de intergenericidade, pois os diferentes gêneros que encontramos em sua composição realizam-se em função de outro: o romance.

Observa-se no romance a presença de intertextos. Entende-se o intertexto como “o uso que o autor faz de textos de outrem ou de seus próprios ao produzir um novo texto” (DIONÍSIO, 2008, p. 120). Os gêneros textuais são inseridos em “A menina que roubava livros” de quatro formas distintas: através de intertextos inseridos diretamente no romance, como se fossem simples recortes de outros textos (como é o caso de uma carta escrita pelo personagem Rudy Steiner, de um trecho do livro “O manual do cozeiro”, das charges, do conto e das memórias literárias, que foram escritos pelo personagem Max Vademburg), de intertextos inseridos dentro do gênero nota (como verbetes do “Dicionário e tesouro Duden” e cartas), de notas que trazem dentro de si diferentes gêneros produzidos pela própria narradora (referências catalográficas, listas, verbetes de palavras em alemão ditas por personagens), ou através da inserção do gênero nota de forma pura, surgindo dentro do romance apenas para informar o leitor.

Exemplo I:

• UMA CARTA COMPLETA PARA CASA •

As minhas queridas Rosa e Liesel,
Está tudo bem por aqui.
Espero que vocês duas estejam bem.
Com amor, Papai.
(ZUSAK, 2007, p. 374).

No exemplo I temos o gênero nota que traz dentro de si uma informação adicional, a carta que foi escrita pelo personagem Hans Hubermann, quando este é convocado para lutar na Segunda Guerra Mundial, para sua esposa Rosa e filha adotiva Liesel. A nota apresenta-se como um suporte onde o autor pode fixar a carta de Hans. A presença de outros gêneros textuais dentro do gênero nota nesse romance de Markus Zusak é frequente. A nota apresenta-se como um gênero bastante maleável, pois ele ora cumpre seu papel de trazer somente uma informação adicional, ora comporta dentro de si diferentes gêneros produzidos tanto pela narradora da história, quanto pelos seus personagens.

Dentro do romance ocorre uma intertextualidade explícita através de citações diretas de cartas escritas por personagens e trechos de alguns livros roubados pela garotinha alemã. Para Koch (2004, p. 28), “a intertextualidade será explícita quando, no próprio texto, é feita a menção à fonte do intertexto, isto é, quando outro texto ou um fragmento é citado, é atribuído a outro enunciador; ou seja, quando é reportado como tendo sido dito por outro ou por outros generalizados”. A maior parte das citações diretas encontradas no romance surge dentro do gênero nota, com exceção das páginas 78 e 85, onde as citações são inseridas diretamente na narrativa, com recuo, sem que se recorra ao gênero nota para inseri-la no discurso romanesco.

Exemplo 2:

Enfim, quando a escuridão lá fora começou a clarear um pouco, eles terminaram. O último trecho dizia assim:
Nós da Associação Bávara de Cemitérios, esperamos ter informado e entretido o leitor quanto ao funcionamento, às medidas de segurança e aos deveres da escavação de túmulos. Desejamos extremo sucesso em sua carreira nas artes

funerárias e esperamos que este livro tenha contribuído de algum modo.

(ZUSAK, 2007, p. 78).

No exemplo 2, a narradora apresenta ao leitor as últimas frases de “O manual do Coveiro”, primeiro livro furtado pela personagem Liesel. Esse livro é de extrema importância para a personagem tanto por seu valor simbólico, quanto educacional, pois ele chegou ao seu poder em um momento triste de sua vida, o enterro de seu único irmão, e foi através desse livro que a garotinha, com a ajuda do seu pai adotivo, enfim aprende a ler.

A presença efetiva de diversos gêneros textuais, de citações de outros romances que estiveram diretamente ligados à vida de Liesel e a exposição na estrutura do romance de gêneros produzidos por personagens da história, apresentam relações intergenéricas e intertextuais. Os gêneros ocorrem em função do discurso romanesco, atendendo a dinâmica das situações narradas de acordo com as intenções do autor.

2.1 Gênero Nota

Em linhas gerais, entendemos o gênero nota como um texto curto que traz possui a função primeira de esclarecimento de algum fato. Esse gênero possui uma estrutura fixa e comporta dentro de si comentários, apontamentos, informações adicionais que sejam relevantes para que se compreenda melhor algo que foi tratado anteriormente. A nota apresenta no romance múltiplas funções e é o gênero mais recorrente em todo livro. Através de notas de esclarecimento o autor pretende situar o leitor no contexto narrado, envolvê-lo, fornecer informações históricas que vão além da simples história de uma garota alemã que roubava livros, mas que são de suma importância para a compreensão do desfecho do romance.

Nesta narrativa especificamente, “A menina que roubava livros”, a nota surge com as funções de dialogar com o leitor, apresentar informações relevantes para compreender o contexto da história, antecipar acontecimentos futuros, traduzir palavras em alemão, trazer verbetes não usuais e que não fazem sentido fora do contexto do romance, descrever situações e lugares, apresentar referências catalográficas dos livros que estiveram em contato com a personagem principal, Liesel, listar objetos, fatos relevantes e situações, apresentar pontos de vista de personagens, representar um desenho que foi feito pelo personagem Hans Hubermann, apresentar frases que foram mencionadas pelos personagens, relatar fatos e memórias da narradora Morte, esclarecer situações, expor algumas cartas e excerto de obras mencionadas no romance.

Existem outros gêneros dentro do gênero nota, como os gêneros lista, verbete de dicionário, carta e referência catalográfica. O gênero nota possibilita a inserção de outros gêneros de forma mais sutil, de modo que a estrutura da narrativa não é prejudicada. Este gênero possibilita ao autor fazer um parêntese dentro do romance para introduzir uma informação nova, que acrescenta fatos relevantes, mas que não possui uma relação de total dependência do conteúdo. Sem as notas, a narrativa conseguiria funcionar bem, porém, com elas, um novo horizonte de possibilidades e interpretações se abre diante do leitor.

Na página 455, a narradora apresenta uma nota com a referência catalográfica de um livro que foi escrito pela personagem Liesel Meminger intitulado “A menina que roubava livros”. Em um primeiro momento o leitor pode achar que se trata do próprio romance que ele tem em mãos, entretanto, a presença de notas com citações diretas de algumas páginas do livro escrito pela garotinha alemã (pp. 457, 458 e 459) leva o leitor a perceber que se trata de outro livro que possui o mesmo título do romance narrado pela Morte.

2.2 Gênero Lista

De modo geral, o gênero lista cumpre a função de fazer uma relação de nomes baseando-se em um critério específico. A lista é o segundo gênero mais recorrente na estrutura do romance, surge de diferentes formas e com variadas funções na estrutura narrativa. Dentro do romance ela não só enumera objetos (pp. 144, 245, 284, 419 e 432), como também fatos históricos (p. 67), acontecimentos (p. 164), sentimentos (p. 327), significados de ações (p. 39), percepções da narradora (p. 111), atitudes dos personagens (pp. 259 e 267), metas a serem atingidas pela personagem principal Liesel (p. 77), problemas vividos por personagens (pp. 237 e 238), possibilidades de acontecimentos dentro da história (p. 356), número de visitas que o personagem Max recebeu durante o período em que esteve enfermo (p. 278), tipos de almas recolhidas pela narradora Morte (p. 272) e características de personagens (p. 131).

No prólogo de “A menina que roubava livros”, a narradora apresenta de modo peculiar a primeira lista, fazendo uma relação dos principais assuntos que serão narrados em todo o romance (p. 11). Observa-se, através da leitura da lista presente na página 11, que cada um de seus componentes é um elemento-chave para a compreensão do que a história trata.

Exemplo 3:

É só uma pequena história, na verdade, sobre, entre outras coisas:

- Uma menina
- Algumas palavras
- Um acordeonista
- Uns alemães fanáticos

- Um lutador judeu
- E uma porção de roubos

(ZUSAK, 2007, p. 11).

Esta lista inicial possibilita ao leitor uma ideia geral do que será narrado no desenrolar da história, familiarizando-o com os principais pontos que serão abordados no romance. Através dessa primeira lista, o romance é apresentado ao leitor, permitindo que o mesmo possa tomar conhecimento do que será narrado posteriormente.

2.3 Gênero Verbetes de Dicionário

Em linhas gerais, o gênero verbete de dicionário possui um papel de apresentar definições de vocábulos e apontar os seus significados. Todos os verbetes que estão presentes dentro do romance surgem através de notas. Dentro da estrutura narrativa, os verbetes traduzem palavras em alemão, apresentam o sentido de algumas palavras do “Dicionário e tesouro Duden”, dicionário que a personagem principal ganhou de presente da mulher do prefeito, Ilsa Hermann, e trazem também, no início da história, o significado de uma palavra de forma diferente e que só existe no contexto desse romance.

Exemplo 4:

- UMA DEFINIÇÃO NÃO ENCONTRADA •
NO DICIONÁRIO

Não ir embora: ato de confiança e amor,
Comumente decifrado pelas crianças.

(ZUSAK, 2007, p. 37).

No exemplo 4, identifica-se uma nota que traz em si uma definição específica. No entanto, não é dado ao leitor um verbete que normalmente ele encontraria em qualquer dicionário. Na história, logo nos primeiros dias em que havia sido adotada pela família Hubermann, a personagem Liesel tinha pesadelos frequentes. Por este motivo, toda noite seu pai adotivo Hans sempre aparecia para acalmá-la e permanecia por perto até que tudo estivesse bem. A definição do ato de “Não ir embora” está relacionada ao gesto de Hans de sempre estar ao lado da garotinha amparando-a, nunca a deixando só em momentos de aflição. O significado apresentado só faz sentido dentro da situação na qual está inserido e fora dela não possui muita importância.

2.4 Gênero Carta

No romance ocorrem citações diretas de cartas escritas de um personagem para outro. Esse gênero textual surge na estrutura narrativa com maior frequência dentro do gênero nota. Dentre as cinco cartas que estão presentes em toda a narração, quatro delas são citadas na íntegra. Bazerman define o gênero carta de modo geral e afirma que

A carta, com sua comunicação direta entre dois indivíduos dentro de uma relação específica em circunstâncias específicas (tudo o que podia ser comentado diretamente) parece ser um meio flexível no qual muitas das funções, relações e práticas institucionais podem se desenvolver. (2009, p. 83).

A primeira carta encontrada no livro (p. 85) foi escrita por Rudy, em um exercício escolar, no qual cada aluno escreveria duas cartas, uma para algum amigo e outra para algum colega de turma. Uma das cartas escritas por ele foi direcionada a Liesel e estava repleta de provocações. A exposição da carta de Rudy fez-se necessária para que o leitor compreendesse a irritação da professora ao ler a carta que ele escreveu para a amiga e a atitude do menino de rasgá-la e reescrevê-la.

A segunda carta (pp. 322 e 323) foi escrita pela mulher do prefeito, Ilsa Hermann, quando esta deixou em um lugar fácil o “Dicionário e tesouro Duden”, com a intenção de que Liesel o “roubasse”. A carta foi deixada junto ao dicionário e apresenta um papel fundamental na resolução de uma dúvida que o leitor pudesse ter em relação aos roubos que Liesel fazia à biblioteca do prefeito. A garotinha sempre conseguia roubar livros dessa biblioteca muito facilmente e jamais era pega em flagrante. Ao ler o que está escrito no papel, o leitor pode perceber que os roubos eram permitidos por Ilsa, e que, ao contrário do que parecia, a primeira dama era muito mais esperta do que se imaginava.

A terceira carta (p. 374) foi escrita por Hans Hubermann para sua esposa e filha adotiva. A quarta (p. 438), escrita pelo personagem Michael Holtzapfel e destinada a sua mãe Frau Holtzapfel, trata da sua despedida antes de cometer suicídio. E finalmente, a quinta (p. 453) foi escrita pela garotinha Liesel para a primeira dama, como uma forma de pedir desculpas após destruir um dos livros da biblioteca do prefeito em um momento de fúria.

2.5 Gênero Referência Catalográfica

Reconhece-se de forma geral gênero referência catalográfica como um gênero que cumpre o papel de apresentar as principais informações de livros e outros documentos de uma biblioteca. No romance “A menina que roubava livros” existem notas que trazem referências catalográficas de diferentes livros que estiveram sob o poder da personagem Liesel. São feitas ao todo quatro referências catalográficas dentro do livro.

A primeira referência (p. 30) pertence ao primeiro livro furtado por Liesel, “O manual do coveiro”. A segunda pertence ao livro “Mein Kampf”, escrito por Adolf Hitler, e que ironicamente estava sendo lido pelo personagem judeu Max como uma maneira de encarar seus medos de frente. A

terceira (p. 384) refere-se ao livro escrito por Max para Liesel, “A sacudidora de palavras – Pequena coletânea de pensamentos para Liesel Meminger”.

A quarta referência catalográfica (p. 455) pertence ao livro escrito por Liesel, “A menina que roubava livros – uma pequena história de Liesel Meminger”. Através dessa referência o leitor do livro percebe que a personagem principal escreveu um livro que possui o mesmo nome do romance narrado pela Morte.

2.6 Gênero Charge

Em linhas gerais, entende-se a charge como um gênero que faz uma representação pictórica de caráter burlesco que possui a finalidade de satirizar algum fato, geralmente no âmbito político, que é do conhecimento do público. O dicionário Houaiss define a charge como um desenho humorístico, com ou sem legenda ou balão, veiculado pela imprensa e tendo por tema algum acontecimento atual, que comporta crítica e focaliza, por meio de caricatura, uma ou mais personagens envolvidas. Do francês *charge* (S. XII), significa carga que por extensão quer dizer que exagera o caráter de alguém ou de algo para torná-lo ridículo, representação exagerada e burlesca. (2001)

Os desenhos feitos pelo personagem Max Vandenburg, presentes nas páginas 247 e 248 do romance, pertencem ao gênero charge, pois se percebe claramente que a junção de elementos pictóricos e textos ocorrem com a finalidade de fazer uma crítica ao nazismo, regime a que o personagem estaria submetido no momento em que os produziu.

Exemplo 5:



Não o Führer — o maestro!



(Desenhos feitos pelo personagem Max Vandenburg – pp. 247 e 248)

A primeira charge mostra a figura do Führer na postura de um maestro, como se estivesse regendo uma orquestra. Há um grupo de pessoas ao redor de Hitler, que juntamente com ele fazem a saudação do nazismo, o “heil Hitler”.

A segunda charge traz um casal, que representa o povo alemão submisso ao regime nazista, no alto de uma montanha de cadáveres judeus mortos na Segunda Guerra Mundial. Eles agem naturalmente, como se nada estivesse acontecendo e todo o horror causado pelo holocausto fosse algo perfeitamente normal. Acima deles brilha um sol que traz em si uma suástica, símbolo nazista.

2.7 Gênero Memórias Literárias

O gênero memórias literárias configura-se de modo geral como uma narração com fins literários, que narra fatos verídicos que aconteceram na vida do narrador. Esse gênero que está inserido em “A menina que roubava livros”, é escrito em 1º pessoa e preocupa-se em selecionar e apresentar aos possíveis leitores lembranças de uma série de acontecimentos que possuam em si certa relevância para o que o autor pretende demonstrar.

“O vigiador”, presente na íntegra da página 200 a 212 no romance, foi escrito pelo personagem Max para a personagem Liesel e pertence ao gênero memórias literárias. Nele, o judeu relata para sua amiga diversas situações onde as pessoas velavam sobre ele, vigiando-o, e o temor que ele sentia pelo fato de ter sido frequentemente vigiado em toda a sua vida.

2.8 Gênero Conto

O gênero conto, para Moisés (1990, p. 20), “trata-se, pois, de uma narrativa unívoca, univalente”. Ele caracteriza-se por narrar acontecimentos meramente ficcionais, não se preocupando com a veracidade dos fatos. É uma narração breve, com poucos personagens e que costuma ser escrita em 3º pessoa. Para Moisés (1990, p.20), “todos os ingredientes do conto levam a um mesmo objetivo, convergem para um mesmo ponto”.

Dentro do romance “A Menina que roubava livros” especificamente, a narrativa “A sacudidora de Palavras” (pp. 386 a 391), escrita pelo personagem judeu Max Vandenburg, configura-se como um conto. A história é narrada em 3º pessoa e possui poucos personagens: Führer, a sacudidora de palavras, o amigo dela, as pessoas que eram alimentadas com as palavras do Führer e as pessoas que trabalhavam para ele coletando as palavras que eram semeadas no alto das árvores.

Apesar deste conto abordar claramente o surgimento da ideologia nazista, ele não está preocupado no relato verídico de como tudo aconteceu. Nele, as pessoas eram postas em esteiras rolantes pelo Führer e levadas até máquinas-baluarte, que literalmente as alimentava com palavras, que brotavam de árvores de uma floresta na Alemanha.

Através desse conto, o personagem Max tenta explicar para sua amiga Liesel alguns princípios defendidos pelos nazistas, apresentando os absurdos da ideologia criada por Hittler e mostrando que, apesar das grandes dificuldades impostas, o mal semeado pelo nazismo pode ser vencido pela força de palavras de amor e de amizade.

Considerações finais

Observa-se no romance que a narradora Morte tem pleno conhecimento de cada detalhe da vida da personagem principal, Liesel. Nota-se através da leitura do livro que a narradora não esteve em contato com Liesel em todos os momentos da vida dela. Pelo contrário, o contato ocorria de forma indireta, em situações específicas, nos instantes em que a Morte cumpria sua tarefa de recolher almas de pessoas, que morreram próximas à menina. Nestas situações Liesel não a via, somente a própria narradora conseguia ver a garota.

O fato da Morte adicionar dentro de sua narração a referência do livro escrito por Liesel Meminger e apresentar alguns trechos dele, demonstra que a narradora da história tinha conhecimento do conteúdo do livro. Este fato é confirmado no último capítulo do livro, quando a Morte enfim reencontra a “roubadora de livros” após o seu falecimento, conversa com ela e entrega para sua alma o livro “A menina que roubava livros”, que havia escrito por Liesel em sua infância, e afirma tê-lo lido muitas vezes. Nota-se que o título escolhido para a narrativa da Morte é o mesmo título do livro que a personagem Liesel escreveu. Esse fato sugere que o título do

romance foi inspirado na narrativa escrita por Liesel Meminger. Percebe-se que a construção da narração da Morte é feita tomando por base outros textos, que foram produzidos pelos personagens da história, e livros que estiveram ligados à vida deles.

Ao expor no romance “A menina que roubava livros” os livros escritos pelo personagem Max Vandenburg e seus desenhos na íntegra, apresentar referências catalográficas dos livros que estiveram em contato com Liesel, alguns verbetes do “Dicionário e tesouro Duden” e de palavras em alemão ditas pelos personagens da história, citar fatos que ocorreram na Alemanha nazista e no cotidiano da personagem principal, organizando-os em forma de lista ou apresentando-os em notas, como forma de esclarecimento, a Morte demonstra ao leitor do romance que tem um conhecimento supremo de todos os detalhes da vida de Liesel Meminger. Deste modo, a narradora passa segurança ao leitor em relação às informações que disponibiliza e consegue demonstrar a veracidade de cada acontecimento que foi narrado por ela dentro do livro.

Com a análise aqui empreendida, foi possível perceber que a presença de diferentes gêneros textuais no romance “A menina que roubava livros” de fato contribui para transmitir informações úteis e imprescindíveis para o enriquecimento e melhor compreensão da obra. Através da utilização de cada gênero e das funções que os gêneros exercem no interior do romance, o leitor consegue entender bem tudo o que lhe é informado na narrativa e compreender com clareza como toda a história aconteceu.

Referências

- BAKTHIN, M. *Questões de literatura e de estética*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BAZERMAN, C. *Gênero, Agência e Escrita*. Org.: A. Paiva Dionisio e J. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais: tipificação e interação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

- DIONISIO, A.P. *Linguística II*. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2008.
- HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles; FRACO, Francisco Manoel de Mello. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MOISES, Massaud. *A criação literária: prosa*. 5. ed. São Paulo: Cultrix: 1990.
- ZUSAK, M. *A menina que roubava livros*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2007.

Recebido em: 07/02/2013

Aceito: 30/04/2013

Apresentação de resultados.²

Gêneros identificados	Quantidade de cada gênero	Páginas
Notas	153	9, 10, 13, 15, 19, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 37, 39, 40, 43, 46, 47, 48, 49, 55, 58, 61, 64, 67, 68, 70, 75, 77, 95, 97, 105, 107, 110, 111, 119, 121, 127, 131, 133, 134, 138, 141, 143, 144, 151, 157, 158, 159, 162, 164, 174, 179, 190, 191, 193, 195, 196, 217, 224, 229, 237, 241, 244, 259, 267, 271, 272, 275, 277, 278, 281, 284, 285, 286, 289, 290, 291, 298, 301, 303, 310, 313, 315, 317, 319, 320, 322, 327, 328, 333, 335, 336, 340, 345, 346, 349, 353, 356, 359, 361, 362, 363, 365, 367, 368, 371, 373, 374, 376, 380, 384, 385, 393, 403, 408, 412, 414, 419, 421, 422, 424, 431, 432, 435, 436, 437, 438, 439, 442, 451, 453, 454, 455, 457, 458, 459, 462, 463, 465, 466, 467, 471, 478
Listas	22	11, 39, 67, 77, 97, 111, 131, 144, 164, 237, 245, 259, 267, 272, 278, 284, 285, 327, 356, 419, 432
Verbetes de dicionário	13	27, 37, 68, 119, 313, 322, 328, 333, 336, 340, 345, 349
Carta	5	85, 322, 323, 374, 438, 453
Referência catalográfica	4	30, 143, 384, 455
Charge	2	247, 248
Memórias Literárias	1	200 a 212
Conto	1	386 a 391

2. 27, 68, 119, 313, 322, 328, 333, 336, 340, 345, 349 – Gênero nota que contém o gênero verbete. 39, 67, 77, 97, 111, 131, 144, 164, 237, 259, 267, 272, 278, 284, 285, 327, 356, 419, 432 - Gênero nota que contém o gênero lista. 30, 143, 384, 455 – Gênero nota que contém o gênero referência catalográfica. 322, 323, 374, 438, 453 – Gênero nota que contém o gênero carta.

SUJEITO E SENTIDO NA ANÁLISE DE DISCURSO

Lucas de Jesus Santos¹

Universidade Federal da Bahia

Resumo: Pretende-se investigar as relações de constituição entre sujeito e sentido na Análise de Discurso. São trazidos para discussão os conceitos de Ideologia, de Althusser, e de Inconsciente e Significante, de Lacan, relacionando-os com dois textos de Pêcheux, a saber, “Só há causa daquilo que falha” (1978) e “A Análise de Discurso: três épocas” (1983). Observamos que o processo de constituição de um indivíduo em sujeito está diretamente ligado à questão do sentido. Notamos que este processo não se dá de maneira uniforme, sem desvios ou contradições; pelo contrário, o tornar-se sujeito é um percurso constitutivamente falho, disperso, um caminho aberto ao equívoco.

Palavras-chave: Sujeito; Sentido; Ideologia; Inconsciente.

Abstract: This article investigates the relations of constitution between subject and meaning in Discourse Analysis. The concept of Ideology, by Althusser, and those of Unconscious and Signifier by Lacan, are related to two texts by Pêcheux, namely, “There is only cause for what fails” (1978) and “Three stages of discourse analysis” (1983). It is noticed that the process of constitution of an individual into a subject is directly connected to the question of meaning. This process does not happen in a uniform way, without deviations and contradictions. Instead, the becoming-subject process is a constitutively failed, disperse, an path opened to equivocity.

Keywords: Subject; Sense; Ideology; Unconscious

1. Aluno de graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Trabalho desenvolvido na disciplina Introdução à Crítica Textual, 6º semestre, do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia, sob orientação do Prof. Me. Arivaldo Sacramento.

I. Introdução

A questão fundamental das problemáticas que envolvem a Análise de Discurso é o sentido. Principalmente, os (des)limites da sensação de sua evidência, de transparência da linguagem, de imbricação entre intenção e significação. Partimos então da pergunta: em que consiste uma evidência de sentido? Que relações ela institui e pressupõe? Em quais espaços esta evidência se projeta, traça caminhos, solicita posições, desliza em estranheza? Admitir que algo na sensação de sentido *falha*, que algo vacila não simplesmente por uma espécie de erro ou engano, mas que, estruturalmente, há um ponto em que “cessa a consistência da representação lógica inscrita no espaço dos ‘mundos normais’” (PÊCHEUX, 2008, p. 51): é sobre esse ponto que pretendemos basear nosso trabalho. Na perspectiva de que a dinâmica de fluxo do sentido empurra-o sempre a um esvaziamento, a seu (des)limite, a um *non-sense*.

Objetivamos, desta forma, investigar as relações de constituição de sujeito e sentido na Análise de Discurso materialista. A nosso ver, há uma imbricação entre a constituição de um indivíduo em sujeito e a produção de sentido. Especificamente, nosso interesse está em verificar como a construção de sentido está diretamente ligada à de sujeito, utilizando-nos de um conceito da aparelhagem teórico-analítica da AD, a saber, o equívoco. Para realizar essa empreitada, trazemos à discussão o texto de Pêcheux, de autocrítica, *Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação* (1978) e um texto de balanço teórico *A Análise de Discurso: três épocas* (1983). Em nosso percurso, retomamos os conceitos de ideologia em Althusser e de inconsciente em Lacan, com o intuito de traçar uma trajetória no entendimento do *status* do sujeito, na obra de Pêcheux, identificando pontos de descontinuidades e confluência na constituição da subjetividade e sentido.

A pesquisa nasce de uma curiosidade específica sobre a relação sujeito/sentido e suas relações com o conceito de equívoco, pois ele nos parece basilar para o trato de um dos questionamentos fundamentais da subjetividade – as relações do indivíduo com suas condições concretas de (produção da) existência – e posiciona Pêcheux numa mudança de paradigma dentro da AD e do marxismo, com respeito à compreensão do funcionamento das relações de produção e de sua reprodução.

Tendo em vista as duas conexões teóricas que destacamos acima (ideologia em Althusser e inconsciente em Lacan), pretendemos abordar o tema da seguinte maneira: primeiramente, estabelecendo o entendimento de Althusser do conceito de ideologia e o deslocamento que o autor opera dentro da visão marxista tradicional deste conceito; semelhantemente com Lacan, circunscrevendo a diferença de seu conceito de inconsciente do de Freud. Após esses passos, traçamos as relações entre os conceitos de ideologia althusseriana e inconsciente lacaniano na constituição e funcionamento de sujeito e da produção e dispersão de sentido, recusando a ideia de equívoco como uma espécie de solução dada por Pêcheux à problemática da subjetividade, em relação aos conceitos de Althusser e Lacan; finalmente, tratamos das posições tomadas por Pêcheux em seus textos *Só há causa daquilo que falha* e *A Análise de Discurso: três épocas*, onde Pêcheux faz uma autocrítica de sua obra referida acima, um balanço da AD e reformula seu entendimento de sujeito na economia da Análise do Discurso, revisitando tanto os conceitos de Althusser e de Lacan.

2. Ideologia e sentido

Em seu texto *Sobre a Reprodução* (1999), Althusser pretende pensar uma abordagem para uma problemática antiga do marxismo: como, primeiramente, é garantida a continuidade das relações de produção na sociedade capitalista? Mais especificamente, como é possível que esse modelo

econômico, baseado na exploração do trabalho, se sustente durante longos períodos de tempo, mantido pelos próprios trabalhadores explorados? Qual o jogo que assegura a reprodução das condições de produção?

Dois fatores são apontados. Um sistema econômico precisa assegurar a reprodução: a) das forças produtivas; b) das relações de produção existentes. Sobre as forças produtivas, Althusser indica, como primeira forma de continuidade, a existência do salário. Sendo entendido como “capital de mão-de-obra” (ALTHUSSER, 1999, p. 255), o salário tem o papel de assegurar a reconstituição da força de trabalho do assalariado (vestimenta, alimentação, alojamento, etc). O salário tem o papel de garantir a reprodução das condições materiais da força de trabalho dos indivíduos. A segunda forma de continuidade das forças produtivas é o sistema escolar capitalista e outras instâncias e instituições (ALTHUSSER, 1999, p. 256). É lá que, desde pequenos, os indivíduos, que se constituirão em trabalhadores depois de completada sua formação, aprendem, segundo Althusser, alguns “conhecimentos” e “comportamentos”: regras de moral, consciência cívica e profissional, falar bem a língua, escrever corretamente. Em última instância, aprendem as “regras da ordem estabelecida pelo domínio de classe” (ALTHUSSER, 1999, p. 257), seu lugar na sociedade, suas funções correspondentes; submetem-se, por fim, à ideologia dominante.

A submissão ideológica – tomada, neste momento, como a aprendizagem dos “conhecimentos” e “comportamentos” de classe – é requisito *sine qua non* para que, materialmente, as forças de trabalho se renovem. Assim, temos que, sobre as relações de produção, a educação proporciona tanto a qualificação profissional do indivíduo, especializando-o para a divisão social do trabalho na sociedade capitalista, quanto para que ele perceba sua realidade como a única possível, como aquela que lhe diz o mais diretamente: “você é isto e isto e nada além disso”.

Althusser segue, em seu texto, discorrendo sobre as relações estatais com a ideologia dominante, burguesa, suas formas de manutenção e

atualização (os aparelhos ideológicos), e assim por diante. Vamos transpor essas considerações, porque elas dizem respeito a questões estritamente marxistas: a teoria da dialética das estruturas, qual o papel do Estado na sociedade, qual sua relação com a dominação de classe, etc (do tópico “Infra-estrutura e Superestrutura” em diante). Seguiremos por um caminho que atende mais às questões projetadas no início do nosso texto: em que consiste a evidência de sentido?

Cito por completo uma passagem de *Ideologia e Aparelhos ideológicos de Estado*, que introduz um gênero muito particular de evidência, a saber, a ideológica:

Como dizia admiravelmente S. Paulo, é no ‘Logos’, entendamos, na ideologia, que temos ‘o ser, o movimento e a vida’. Segue-se daí que, para você como para mim, a categoria de sujeito é uma ‘evidência’ primeira (as evidências são sempre primeiras): é claro que eu e você somos sujeitos (livres, morais, etc). Como todas as evidências, incluindo as que fazem com que uma palavra ‘designa uma coisa’ ou ‘possua uma significação’ (portanto, incluindo as evidências da ‘transparência’ da linguagem), esta ‘evidência’ de que eu e você somos sujeitos – e que isso não crie problema – é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar. (ALTHUSSER, 1999, p. 284).

Segundo o excerto acima, a ideologia funciona como um mecanismo de evidenciação de sentidos. O efeito ideológico, por excelência, é o de tornar os sentidos fixos, necessários, a-históricos. A Ideologia, em Althusser, está eminentemente na prática discursiva. Um indivíduo se constitui como sujeito pela interpelação ideológica, através da linguagem. A Ideologia constitui os indivíduos em sujeitos por posicioná-los na economia simbólica social (linguagem), e por solidificar tais posicionamentos como únicos, estáveis e óbvios. Dessa maneira, os indivíduos compreendem o mundo e a si próprios de maneira naturalizada, como se as interpretações e os

valores que lhes foram passados fossem o conteúdo genuíno das coisas, sua razão de ser. Sem todo esse processo, não há subjetivação².

Pêcheux (1977) segue a mesma lógica de Althusser, quando afirma que o caráter da ideologia é o de dissimular sua existência através da criação de um tecido de evidências subjetivas. Assim, o subtítulo de *Semântica e Discurso* é “uma crítica à afirmação do óbvio”, ou seja, trata-se, para Pêcheux, de desestabilizar os significados fixados ideologicamente, tomá-los em suspensão e conectá-los com as diversas formações discursivas que os dispõem. Desta forma, o trabalho analítico consiste em lidar com a tensão do sentido, entre estabilização e deslizamento, tocando, em último caso, nas próprias modalidades de constituição do sujeito.

No entanto, a dimensão ideológica do processo de constituição dos indivíduos em sujeitos não é suficiente para dar conta da complexidade que há nas relações entre sujeitos, ideologia e linguagem. Há ainda espaços não abordados. Se, segundo Althusser, os indivíduos tornam-se sujeitos pela interpelação ideológica – na entrada do indivíduo na economia social de significados, que confere às coisas seu ser, seu movimento, sua vida –, esta interpelação é feita de um modo absolutamente homogêneo, direto e sem nenhuma espécie de falha? O próprio tecido que serve à interpelação ideológica – a língua, “tomada como a base linguística de processos discursivos ou processos de significação articulados com processos sócio-históricos” (FONSECA-SILVA, 2005, p. 1-2) – é constituído de maneira uniforme, sem desvios, contradições, fragmentações? Para esse aspecto da subjetivação, requer-se o trato de outra dimensão envolvida na constituição da subjetividade: o inconsciente.

2. Por subjetivação, entendemos o processo de transformação de um indivíduo em sujeito: categoria que expressa a posição simbólica, ideológica, histórica, cultural, econômica de um indivíduo.

3. Inconsciente, significante e subjetividade

Em uma entrevista sobre o lugar de Lacan na história da psicanálise, Foucault aponta o que haveria de novo nos textos lacanianos:

[...] nós descobrimos que a filosofia e as ciências humanas viviam sobre uma concepção muito tradicional do sujeito humano, e que não bastava dizer, ora com uns, que o sujeito era radicalmente livre e, ora com outros, que ele era determinado por condições sociais. Nós descobrimos que era preciso procurar libertar tudo o que se esconde por trás do uso aparentemente simples do pronome ‘eu’ (je). O Sujeito: uma coisa complexa, frágil, de que é tão difícil falar, e sem a qual não podemos falar (FOUCAULT, 2002, p. 329-330).

Assumindo essa fala de Foucault, temos que a questão da subjetividade é uma das mais importantes nos trabalhos de Lacan. Os escritos do psicanalista francês ultrapassam o dualismo determinação/liberdade, uma vez que não se trata de buscar o verdadeiro *status* do sujeito – o que este realmente é no seu mais íntimo recanto –, mas trazer à tona “tudo o que se esconde por trás do uso aparentemente simples do pronome ‘eu’” (FOUCAULT, 2002, p. 330), seus modos de constituição, estratégias de formação, enfim, como o indivíduo se torna um sujeito.

Para entender esses processos de subjetivação, Lacan desenvolve alguns conceitos que destacaremos neste trabalho, a saber: o inconsciente e o significante. Tais conceitos são de suma importância para entendermos qual o status do sujeito na AD materialista, uma vez que Pêcheux se utiliza de conceitos lacanianos (Inconsciente, Falha). Outro ponto importante, é que o próprio conceito de equívoco nasce a partir das reflexões lacanianas sobre a subjetividade e os processos de subjetivação. Precisamos tratar, rapidamente, do conceito de Inconsciente em Freud, para, depois,

diferenciá-lo da abordagem feita por Lacan, indicando, logo em seguida, suas conexões com as ideias pecheuxtianas.

Freud, no período da primeira tópica, cria um modelo topológico, onde a mente estaria estruturada em instâncias. Primeiramente, o Inconsciente freudiano é uma instância ou um sistema formado por conteúdos recalçados, que escapam às outras instâncias (o pré-consciente e o consciente) (ROUDINESCO & PLON, 1998). Posteriormente, o Inconsciente torna-se uma espécie de forma de qualificação das instâncias da segunda tópica (Id, Eu e Supereu). O conteúdo do Inconsciente são os representantes ideativos das pulsões, espécies de roteiro de fixações dessas pulsões, que tentam descarregar-se em forma do que se chama de “moções de desejo” (ROUDINESCO & PLON, 1998, p.377). Os representantes são o modo como as pulsões podem chegar à consciência, pois, segundo Freud (2010, p. 85) “um instinto não pode jamais se tornar objeto da consciência, apenas a ideia que o representa”. Assim é que um instinto ou pulsão estão necessariamente ligados a um representante ideativo e somente eles podem emergir de uma experiência analítica.

Lacan parte das ideias de Freud e se utiliza do conceito de representante ideativo para desenvolver sua teoria do Inconsciente. Se, para Freud, apenas o representante ideativo pode advir na análise, qual seria o caráter desse representante? Para responder a essa pergunta, Lacan insere um conceito na psicanálise: o significante. Tomado da Linguística de Saussure, o significante lacaniano faz parte da tese de que o Inconsciente está estruturado em uma linguagem. Para o psicanalista francês, o Inconsciente é formado em um sistema semiótico, uma série de signos, os quais podem ser reunidos, formando um sentido (OLIVEIRA, 2012). O significante estaria “isolado do significado como uma letra, um traço ou uma palavra simbólica, desprovida de significação, mas determinante, como função, para o discurso ou o destino do sujeito” (ROUDINESCO & PLON, 1998, p. 709). O significante sempre escapa ao discurso estrategicamente orientado por

um sujeito consciente e dominador dos sentidos de sua fala. Não está na ordem da escolha ou da manipulação pela intenção do sujeito. O significante está em descompasso em relação ao significado, o que “permite o surgimento do inconsciente nos tropeços de fala”, revelando-se através de formas diferentes de elaboração do discurso durante o processo analítico (OLIVEIRA, 2012, p.116).

A partir da teoria do significante em Lacan, temos que, para a Análise de Discurso Materialista, o Inconsciente – mais especificamente o discurso do sujeito – é o Outro que marca a cisão do sujeito, é a emergência de um *non-sense*, onde se instauram pontos de deriva discursivos, que não detém nem proporcionam qualquer oportunidade de controle intencional por parte do sujeito. Em *Só há causa daquilo que falha*, Pêcheux diz:

É nesse ponto que ao platonismo falta radicalmente o inconsciente, isto é, a causa que determina o sujeito exatamente onde o efeito de interpelação o captura; o que falta é essa causa, na medida em que ela se ‘manifesta’ incessantemente sob mil formas (o lapso, o ato falho, etc) no próprio sujeito, pois os traços inconscientes do significante não são jamais ‘apagados’ ou ‘esquecidos’, mas trabalham, sem se deslocar, na pulsasão sentido/*non-sens* do sujeito dividido. (PÊCHEUX, 1997, p. 300)

O Inconsciente é a instância, onde marca, no indivíduo, a impossibilidade de ser senhor de si mesmo e do que diz, a impossibilidade de instituir sobre si mesmo um saber total. É justamente a possibilidade de se constatar que o sujeito não “pode imaginar que ele ‘domina’ esse saber inconsciente” (PÊCHEUX, 1999, p. 6). O Inconsciente sempre escapa às investidas do sujeito-assujeitado, é sua instância inalcançável, o interdito, aquilo que foi retirado da paisagem do dizer, de modo a sempre se deslocar, ao nível da imagem, trilhando e formando outros pontos de significação.

4. Pêcheux e a questão do sujeito: o equívoco

E é nesse ponto que Pêcheux não se fixa apenas nos parâmetros althusserianos de subjetivação, apesar de *nunca abandonar a tese do assujeitamento e nem da interpelação ideológica*. Conforme diz em *A Análise de Discurso: três épocas*, a tomada de posição estruturalista (presente nas teses de Althusser sobre o funcionamento da ideologia) “produz uma recusa (que, esta, não vai variar da AD-1 à AD-3) de qualquer metalíngua universal supostamente inscrita no inatismo do espírito humano, e de toda suposição de um sujeito intencional como origem enunciativa de seu discurso” (1983, p. 311). Como também afirma Orlandi (1999) o assujeitamento não é *quantificável*: não se é mais ou menos sujeito, bem como o sentido não é mais ou menos controlável; não há margem de liberdade, não existem delimitações no campo da ação que proporcionem espaço para, ali sim, o sujeito se realizar plenamente, como se houvesse uma *transparência* entre o que ele diz e o seu desejo primordial. Toda a crítica de Pêcheux sempre foi à pretensa espontaneidade com que sempre se qualificou a relação entre linguagem, mundo e sujeito.

“Não se pode dizer senão afetado pelo simbólico, pelo sistema significante”, continua Orlandi (1999, p. 10), portanto não há sentido que não esteja *sujeito* à língua, na história. O simbólico é, como definem Roudinesco e Plon:

Um sistema de representação baseado na linguagem, isto é, em signos e significações que determinam o sujeito à sua revelia, permitindo-lhe referir-se a ele, consciente e inconscientemente, ao exercer sua faculdade de simbolização. (ROUDINESCO & PLON, 1998, p. 714)

Sendo assim, o material simbólico não é virgem, límpido e cristalino. Não se relaciona com o mundo, os indivíduos e as coisas de um modo inocente. Está, antes de tudo, imbricado em uma teia sem fim de valores e interpretações que conferem para o mundo, o sujeito e as coisas, seu ser, movimento e vida (ALTHUSSER, 1999). O Simbólico, como afirmam Roudinesco e Plon (1998) está à revelia do sujeito, portanto não lhe pertence, de modo algum, o que diz e como diz. Antes que o sujeito possa dizer “Eu falo” ele é falado, significado; seu estatuto é conferido pelo jogo da língua na história, pelos sentidos.

A sensação de posse do sentido pelo sujeito está, para Pêcheux, relacionada ao que chama de teatro da consciência – mecanismo de reconhecimento e encenação dos papéis distribuídos pela inserção do indivíduo na linguagem. Assim, o sujeito sabe de si próprio e reconhece a si próprio como sendo si mesmo através dos dispositivos disponibilizados pelas estruturas da linguagem. A questão é que, esse processo de reconhecimento – a que poderíamos qualificar de ideológico, pois está relacionado com a língua tomada em sua historicidade, ou seja, na profusão de sentidos concebidos previamente ao sujeito – não acontece de modo homogêneo e estável: há a falha, a dispersão, os chistes, as contradições. Até mesmo a própria materialidade da língua é suscetível a falhas. Segundo Orlandi:

a língua é capaz de falha. Essa possibilidade - a da falha - é constitutiva da ordem simbólica. Por seu lado, o equívoco já é fato de discurso, ou seja, é a inscrição da língua (capaz de falha) na história que produz o equívoco. Este se dá, portanto, no funcionamento da ideologia e/ou do inconsciente. O equívoco é a falha da língua, na história. (ORLANDI, 1999, p.13)

O equívoco é, portanto, a dimensão onde todo enunciado está “suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente”.

sivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX, 2008, p.53). O equívoco é o lugar onde se instauram pontos de deriva de sentido e da própria constituição da subjetividade. É pelo e no equívoco que os sentidos escorregam à apreensão. O equívoco é a falha da língua na história. Assim, observamos que há uma abertura da língua para o equívoco, e que o próprio *modus operandi* da ideologia é “pelo equívoco”, estruturando-se “sob o modo da contradição” (ORLANDI, 1999, p. 13). A ideologia é um ritual com falhas e não é no conteúdo que a ela afeta o sujeito, mas na estrutura mesma pela qual o sujeito (e o sentido) funciona (ORLANDI, 1999, p. 13).

Aqui, confluem os trabalhos de Pêcheux, Althusser e Lacan. O tratamento dado ao problema da subjetividade pelos dois últimos autores possibilita a Pêcheux desenvolver uma teoria da subjetividade não subjetivista, que não afirma um indivíduo senhor de si e tampouco defende um sujeito constituído de maneira totalmente limitada pela ordem do discurso. No entanto, não se trata de postular que haveria um espaço onde, na falha da ideologia, a vontade do sujeito ainda pulsa. Ao contrário, se a ideologia é falha, o sujeito e o sentido também o são, uma vez que a “questão da *constituição do sentido* junta-se à da *constituição do sujeito*” (PÊCHEUX, 1997, p. 153-154, grifo do autor). Portanto, tanto na perspectiva do sujeito para com o sentido, quanto do sujeito para consigo mesmo a experiência do equívoco é constitutiva. Após tornar-se sujeito pela interpelação ideológica e pela inserção na camada simbólica, o indivíduo tem sua forma individual(izada) concreta através das instituições e as relações materializadas (pelo Estado) que especificam a forma histórica do indivíduo, possibilitando as ações de resistência e evasão.

Como vimos, não há em Pêcheux uma recusa radical do assujeitamento, enquanto processo de subjetivação. A mudança observada em relação ao estatuto do sujeito na Análise de Discurso Materialista se dá, na verdade, no modo de entendimento da constituição *do próprio processo de subjetivação* e não especificamente do *status do indivíduo*. Pelo processo

(o assujeitamento) ser falho – ser vazado, contraditório, enfim, ser suscetível ao equívoco da língua na história – é que o produto (sujeito, sentido) constitui-se em dispersão. Os pontos de deriva não pertencem ao sujeito, mas são fissuras providas por sua própria constituição assujeitada. Assim é que Pêcheux (1990), no final de seu texto *Análise de Discurso: três épocas*, coloca interrogações que advêm dessa problemática contraditória da constituição do sujeito na AD:

Como separar, nisso que continuamos a chamar “o sujeito da enunciação”, o registro funcional do “ego-eu” estrategista assujeitado (o sujeito ativo intencional teorizado pela fenomenologia) e a emergência de uma posição do sujeito? Que relação paradoxal essa emergência mantém com o obstáculo, a irrupção imprevista de um discurso-outro, a falha no controle? O sujeito seria aquele que surge por instantes, lá onde o “ego-eu” vacila? (PÊCHEUX, 1990, p.317)

Vê-se, portanto, que as questões suscitadas pela mudança de estatuto do processo de subjetivação demonstram as tensões que a AD materialista tem de lidar no trato da problemática do sujeito. A partir de tais indagações seria possível propor uma reavaliação da visão das ciências humanas em geral sobre o sujeito. Como disse Foucault (2002, p. 330), na entrevista sobre Lacan, trata-se de trazer à tona tudo o que se esconde “por trás do uso aparentemente simples do pronome ‘eu’”.

Referências

ALTHUSSER, L. *Sobre a Reprodução*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999.

FONSECA-SILVA, M. da C. *O Sentido como Efeito de e Bases Simbólicas de Significação*. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/MariaDaConceicaoFonsecaSilva.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2013.

FOUCAULT, M. Lacan, o “Liberatore” da Psicanálise. In: _____. *Problematização do Sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise*. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. p. 329-330.

FREUD, S. *Introdução ao Narcisismo: ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916)*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LACAN, J. *O Seminário: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Versão brasileira de M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

MALDIDIER, D.; NORMAND, C.; ROBIN, R. Discurso e Ideologia: bases para uma pesquisa. In: ORLANDI, Eni (Org). *Gestos de Leitura*. Tradução de Bethania S. C. Mariani. Campinas: Unicamp, 1994. p. 67-102.

OGILVIE, B. *Lacan: a formação do conceito de sujeito*. Tradução de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

OLIVEIRA, J. B. O Inconsciente Lacaniano. *Psicanálise & Barroco em revista*, Juiz de Fora, vol. 10, n. 1, p. 109-120, jul., 2012.

ORLANDI, E. Do Sujeito na História e no Simbólico. *Escritos*, Campinas, n° 4, maio, 1999.

PÊCHEUX, M. Análise de Discurso: três épocas (1983). In: GADET, F. e HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Jonas de A. Romualdo. Campinas: Unicamp, 1990. p. 311-318.

_____. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas-SP: Pontes Editores, 2008.

_____. Ideologia: aprisionamento ou campo paradoxal?. In: ORLANDI, E. (Org.). *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Tradução de Carmen Zink. Campinas: Pontes, 2011. p. 107-119.

_____. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Orlandi et al. Campinas-SP: Ed. Unicamp, 1997.

_____. Sobre os Contextos Epistemológicos da Análise de Discurso. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. *Escritos*, Campinas, n° 4, maio, 1999.

_____. Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação. In: PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Orlandi et al. Campinas-SP: Ed. Unicamp, 1997. p. 293-307.
ROUDINESCO, E.; PLON, M. *Dicionário de Psicanálise*. Tradução de Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

Recebido em: 14/03/13

Aceito em: 07/05/13

