

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE — ISSN 1984-7408 — VOLUME 18.2 — ANO 2016



REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE — ISSN 1984-7408 — VOLUME 18.2 — ANO 2016

VOLUME 18.2

JULHO A DEZEMBRO DE 2016

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

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



Catálogo na fonte: Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

A638 Ao pé da letra. Revista dos alunos de graduação em letras / Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. – Vol.1, (1999)-. – Recife : Ed. UFPE, 1999-

V.

Semestral.

Descrição baseada no Vol.18.2 (versão online/jul. a dez. de 2016)

Inclui referências.

ISSN 1518-3610 (impresso)

ISSN 1984-7408 (online).

EXPEDIENTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

REITOR

Prof. Anísio Brasileiro de Freitas Dourado

VICE-REITOR

Prof. Sílvio Romero Marques

PRÓ-REITORA PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS

Paulo Savio Angeiras de Goes

DIREÇÃO DO CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

Prof. Walter Franklin Marques Correia

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE LETRAS

Prof. Vicente Masip Viciano

REVISTA AO PÉ DA LETRA

EDITORES

Joice Armani Galli (UFPE) e Marcelo Amorim Sibaldo (UFPE)

EQUIPE TÉCNICA

André da Cunha Melo (UFPE) e Mycaelle Sales de Albuquerque (UFPE)

REVISÃO TÉCNICA

Clarice Fernandes (UFPE), Estela Carielli de Castro (UFPE), Rayza Priscila da Silva Chaves (UFPE) e Eduarda Mariana Castro (UFPE)

CAPA

Maria Júlia Moreira Rêgo

DIAGRAMAÇÃO

Laís Marques Arcelino de Macedo

MEMBROS DO COMITÊ

Acir Mário Karwoski (UFTM)

Adna de Almeida Lopes (UFAL)

Ana Larissa Adorno Marciotto (UFMG)

Ana Lima (UFPE)

Anco Márcio Tenório Vieira (UFPE)

André de Senna (UFPE)

Andrey Pereira de Oliveira (UFRN)

Antony Cardoso Bezerra (UFRPE)

Benedito Gomes Bezerra (UPE)

Cléber Alves de Ataíde (UFRPE)

Emanuel Cordeiro da Silva (UFRPE)

Fabiele Stockmans De Nardi (UFPE)

Félix Valentín Bugueño Miranda (UFRGS)

Francisco Eduardo Vieira da Silva
(UEPB)
Ildney Cavalcanti (UFAL)
José Alexandre Maia (UFPE)
José Rodrigo Paiva (UFPE)
José Vilian Manguiera (UERN)
Judith Hoffnagel (UFPE)
Karina Falcone de Azevedo (UFPE)
Márcia Mendonça (UNIFESP)
Maria Angélica Furtado da Cunha
(UFRN)
Maria Antónia Coutinho (Univ. de
Nova Lisboa)
Maria Augusta Reinaldo (UFCG)
Maria Auxiliadora Bezerra (UFCG)
Maria Cristina Leandro Ferreira
(UFRGS)
Miguel Espar Argerich (UFPE)
Norimar Judice (UFF)
Patrícia Soares (UFRPE)
Regina Lúcia Péret Dell' Isola
(UFMG)
Ricardo Postal (UFPE)
Roberto Carlos Assis (UFPB)
Sherry Almeida (UFRPE)
Simone Pires Barbosa Aubin
(UFPE)
Valdenides Cabral de Araújo Dias
(UFRN)
Vanhonnaeker Darius (Université
libre de Bruxelles - ULB)
Vera Menezes (UFMG)
Wagner Rodrigues Silva (UFT)

Política Editorial

O Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, em 1998, criou a Revista *Ao Pé da Letra* com os 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 e
- Divulgar as pesquisas realizadas em diferentes IES no Brasil, possibilitando o intercâmbio entre alunos e professores de graduação.

Em setembro de 2012, a editoria de *Ao Pé da Letra* ampliou, mais uma vez, os gêneros acadêmicos que integram sua linha editorial, passando a publicar, além de **artigos científicos**, **resenhas** e **ensaios**, **traduções** desses gêneros.

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 do país. Os textos enviados para publicação são submetidos a dois pareceristas. Caso haja opiniões divergentes entre esses avaliadores, o texto será avaliado por um terceiro. Os pareceres são encaminhados para os autores e professores orientadores e somente serão publicados os textos aceitos por dois pareceristas.

Sumário

ARTIGO

- 11 O mágico de Carmo de Minas: Murilo Rubião e a cartola da reescrita
Raul da Rocha Colaço (UFRPE)
- 39 Ao redor de um conceito: Mímesis
Samuel Rezende (UNIFAL)
- 55 Nem sempre tudo é o que parece: desconstruindo estereótipos a partir da produção de vídeo na aula de Língua Inglesa
Alyne Raíssa Belarmino Gomes (UFPB) e *Magna Rafaela de Sousa e Silva* (UFPB)
- 69 Discurso entre imagens: chapeuzinho vermelho na atualidade
Heloisa Medeiros da Silva (UEPB)
- 83 A língua como todo heterogêneo: realidade no material didático de Língua Portuguesa
Francisco Rangel dos Santos de Sá Lima (UNILAB)
- 105 Alfabetizar Letrando: reflexões sobre o analfabetismo funcional no Brasil
Natã Yanez de Oliveira Rodrigues de Melo (UFCG)
- 119 As intertextualidades explícita e implícita como recursos na construção do discurso político
José Elderson de Souza Santos (UNILAB)

ENSAIOS

- 27 A funcionalidade da vingança em duas narrativas de Guimarães Rosa
Marcio Gregório Sá da Silva (UNIFESP)

RESENHAS

- 139 Argumentação e linguagem: Fiorin
Fernando Alves de Oliveira (UFPB)
- 143 Um passo adiante: textos em sala de aula, como usá-los?
Gabriel Reis Martins (UFMG)

LITERATURA

O mágico de Carmo de Minas: Murilo Rubião e a cartola da reescrita

Raul da Rocha Colaço*

Ora, estava ali certo homem chamado Simão, que vinha exercendo naquela cidade a arte mágica, fazendo pasmar o povo da Samária, e dizendo ser ele uma grande personagem. (Atos, VII, 9).

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar, especificamente, o conto “O ex-mágico da Taberna Minhota”, levando em consideração o projeto estético de Murilo Rubião e as possíveis semelhanças com o autor tcheco Franz Kafka. Para fundamentar o estudo, foram utilizados Alcides (2006), Arrigucci Júnior (1974) e Schwartz (2006). Assim, como conclusão, percebeu-se uma estreita conexão entre o protagonista da narrativa, o ex-mágico, e a figura do escritor, relação esta que pode ser expandida, ainda, à compreensão do papel docente.

Palavras-chave: Murilo Rubião; Fantástico; Literatura Brasileira; Mágica.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar, específicamente, el cuento “O ex-mágico da Taberna Minhota”, llevando en consideración el proyecto estético de Murilo Rubião y las posibles semejanzas con el autor checo Franz Kafka. Para fundamentar el estudio, fueron utilizados Alcides (2006), Arrigucci Júnior (1974) e Schwartz (2006). Así, como conclusión, se percibió una estrecha conexión entre el protagonista de la narrativa, el ex-mago, y la figura del escritor, relación esta que puede ser expandida, aún, a la comprensión del papel docente.

Palabras-clave: Murilo Rubião; Fantástico; Literatura Brasileña; Magia.

* Este trabalho foi desenvolvido na disciplina de Literatura Brasileira: do Moderno ao Contemporâneo, do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), sob orientação da Prof.ª Dr.ª Sherry Morgana Justino de Almeida.

1. Do gênese ao apocalipse

Murilo Eugênio Rubião (1916-1991) nasceu na cidade de Silvestre Ferraz, hoje conhecida como Carmo de Minas¹. Em 1938, ingressa na Faculdade de Direito da Universidade de Minas Gerais, fundando, com outros colegas, a revista literária *Tentativa*. Depois, inicia sua carreira jornalística na *Folha de Minas*; torna-se redator da revista *Belo Horizonte* e presidente da seção mineira da Associação Brasileira de Escritores, até desaguar, em 1946, como oficial de gabinete do interventor federal em Minas, João Beraldo. Entre uma burocracia e outra, Murilo Rubião retira do bolso, sem qualquer espanto, seus livros literários.

Ao adentrar no labirinto burocrático, do qual não conseguirá fugir, o mágico Rubião só encontrará uma saída: a literatura. Seu primeiro livro, *O ex-mágico* (1947), foi composto entre os anos de 1939 e 1947, sobrevivente a oito recusas. Em 1952, tornou-se chefe de gabinete do governador Juscelino Kubitschek e, em 1953, publicou *A estrela vermelha*, livro de contos raro, promovido numa tiragem de duzentas cópias. Em 1965, lançou *Os dragões e outros contos*, sempre oscilando entre a vida burocrática e mágica literária, até findar na publicação, em 1974, de *O pirotécnico Zacarias*, livro que se tornará best-seller, vendendo cerca de cem mil cópias. No mesmo ano, publica, também, *O Convidado*. Em 1978, publicou *A casa do girassol vermelho*. A sua última publicação em vida ocorreu em 1990, com *O homem do boné cinzento e outras histórias*². Em 16 de setembro de 1991, ocorre seu falecimento, em Belo Horizonte, devido ao câncer.

Logo após essa breve exposição da vida do nosso mágico, espera-se, com este trabalho, apresentar e discutir sua escrita literária (e, por extensão, a sua incessante reescrita), com base na coletânea *O pirotécnico Zacarias e outros contos* (2006), mais especificamente com o foco no conto “O ex-mágico da

1 Não se pode perder, aqui, a oportunidade de indicar a mudança do nome da cidade, ou seja, sua metamorfose. Este tema é um elemento bastante caro à obra do autor. Ademais, segundo ele, no livro *O pirotécnico Zacarias* (RUBIÃO, 1974, p.5), a cidade se chamava Nossa Senhora do Carmo de Rio Verde.

2 Além dos livros citados, existem várias coletâneas dos seus contos, realizadas enquanto o autor estava vivo e, também, postumamente. Seus livros, ainda, foram traduzidos para o inglês, o espanhol, o alemão e o tcheco. Houve publicação de alguns textos em antologias de diversos países. Quatro de seus contos foram adaptados ao cinema, são eles: “A armadilha”, “O pirotécnico Zacarias”, “O ex-mágico da Taberna Minhota” e “O bloqueio”.

Taberna Minhota”. Enquanto o personagem da narrativa é devorado pela burocracia até perder sua magia, Rubião, como excelente mágico, blinda-se, transforma sua realidade através do suor da oficina, retira sempre um coelho, um dragão, uma sanfona ou uma serpente, estica o lenço da grafia, racionaliza, reduz, enxuga e concentra, levando ao espetáculo da publicação somente o essencial, que emerge da cartola da reescrita.

2. De Franz Kafka a Murilo Rubião: uma didatização possível

Ao se deter na crítica específica à obra de Murilo Rubião, é lugar comum encontrar referências ao escritor, quase contemporâneo, Franz Kafka. Essa comparação se fundamenta na semelhança temática encontrada em ambas obras. Mário de Andrade foi um dos primeiros a detectar esse suposto parentesco, recomendando a Rubião a leitura de *O processo* (1914). Nessa obra, pode-se apontar uma similitude com o conto “A fila” do autor mineiro, pois ambos abarcam as vias burocráticas expandidas ao extremo.

Além dessa comparação corriqueira, existem outras semelhanças temáticas, talvez até mais profundas. No conto “O caçador Graco”, do livro *Narrativas do espólio* (1914-1924), encontra-se a história de um caçador que se diz morto, mas que dialoga com o prefeito de uma determinada cidade. Ora, se o morto fala e se possui uma presença corpórea, essa morte pode ser questionada, do mesmo modo que no conto “O pirotécnico Zacarias”, no qual o personagem principal, após ser atropelado, não sabe se está morto ou vivo e finda perambulando pelas ruas. Outra similitude existente encontra-se no conto de Rubião intitulado “O edifício” (marcado pela construção de um edifício que tende ao infinito) com os contos de *Narrativas do espólio* “Durante a construção da muralha da China” (uma muralha que, também, tende ao infinito) e “O brasão da cidade”, no qual encontra-se uma possível conclusão para o conto do mineiro: “enquanto existirem homens, existirá também o forte desejo de construir a torre até o fim” (KAFKA, [s/d], p.75).

Indo mais adiante nessa senda, a metamorfose é um tema muito estimado pelos dois escritores. O livro *A metamorfose* (1912) é a obra mais emblemática de Franz Kafka, na qual um homem metamorfoseia-se em um inseto gigantesco; enquanto, em Murilo Rubião, o coelho Teleco, do conto “Teleco, o coelhinho”, transforma-se em variados animais. Além desses, a metamor-

fose permeia outros textos da obra de ambos, como, por exemplo, o conto “O ex-mágico da Taberna Minhota”, cujo mágico realiza a metamorfose de vários objetos e animais; e o conto “Um relatório para uma academia”, do livro *Um médico rural* (1919), no qual um macaco se converte em homem a partir de suas atitudes.

Nesse sentido, aproveita-se Jorge Schwartz e sua afirmação, no posfácio de *O pirotécnico Zacarias e outros contos* (2006) — livro a que se detém nosa análise —, a respeito de *A metamorfose*: “A reviravolta narrativa faz que a monstruosidade mude de lugar, passando a instalar-se no seio da família, e não no ser metamorfoseado em bicho” (SCHWARTZ, 2006, p.103). Esse deslocamento do estranhamento também acontece em “Teleco, o coelhinho”, pois enquanto o coelhinho se transforma em diversos bichos, não há problema algum de convivência com o seu companheiro; somente quando decide converter-se em homem, o coelho torna-se monstruoso. Sendo assim, a conclusão obtida é que, tanto em Rubião quanto em Kafka, o grotesco, o estranho, o animalesco e o monstruoso são sempre o homem. Viviane Mury, na coletânea de ensaios *Murilo Rubião 20 anos depois de sua morte*, fala acerca da obra de Rubião: “A única forma de se alcançar a humanidade é deixando de ser humano; o homem é que é seu verdadeiro absurdo” (MURY, 2013, p.112). Ainda, aproveitando a mágica como reveladora da própria mágica, isto é, a literatura como teórica de si mesma, traz-se a conhecida frase de Hilda Hilst, em *Rútilo Nada* (1993): “Parodiando aquele outro: tudo o que é humano me foi estranho” (HILST, 1993, p.28).

Por outro lado, apesar da convergência temática e de percepções de mundo bastante parecidas, ambos divergem na escrita. Kafka é conhecido pelos seus labirintos, ou seja, uma sintaxe que lança um argumento inicial, expande-o na frase seguinte, depois na próxima e assim sucessivamente. Dito de outro modo: o argumento inicial é sempre recuperado, mas à medida em que o texto caminha, ele é alargado, tendendo ao infinito. E, embora pareça o mesmo argumento, há sempre algo novo, diferente, o que pode confundir o leitor. Dessa maneira, resgata-se a afirmação de Albert Camus, presente na orelha do livro *Um artista da fome*, a respeito da obra do escritor tcheco: “Toda a arte de Kafka consiste em obrigar o leitor a reler”. Nessa perspectiva, a obra de Murilo Rubião também obriga o leitor a reler, mas não em busca de esclarecer o argumento inicial ou de conhecer o labirinto da obra, pois

sua sintaxe é bastante clara. O que causa incômodo é justamente a clareza do texto (retrabalhado e reescrito, exaustivamente, na oficina, visando o espetáculo da publicação) diante de um elemento insólito, convidando o leitor/plateia à releitura, para que se possa crer na mágica praticada diante de seus olhos.

Assim, neste trabalho, defende-se o uso de Franz Kafka como aproximação possível de Murilo Rubião em sala de aula, pois, na maioria das vezes, o autor mineiro é desconhecido dos alunos, enquanto o tcheco é integrante de um cânone literário mundial. Então, ao se iniciar, nas escolas, os estudos de Rubião com a obra kafkiana, acredita-se que a resistência e as possíveis dificuldades serão menores. Em acréscimo, ressalta-se que, neste ensaio, será aproveitado, mais precisamente, a semelhança temática do conto “Um artista da fome”, que trata de um artista que exerce um ofício não mais admirado pela sociedade, com o conto “O ex-mágico da Taberna Minhota”, nosso objeto de análise, que também exercita uma arte não valorizada na contemporaneidade. Ainda, ambos personagens centrais desses contos podem ser interpretados como símbolos de representação da figura do escritor.

3. A mágica rubiana³ revelada⁴

Como todo conto de Murilo Rubião, o “Ex-mágico da Taberna Minhota” também se inicia através de uma epígrafe bíblica: “Inclina, Senhor, o teu ouvido, e ouve-me; porque eu sou desvalido e pobre” (Salmos, LXXXV, I). As epígrafes, segundo Alcides, no posfácio de *A casa do girassol vermelho e outros contos*: “não contextualizam os contos; antes são frequentemente recontextualizadas por eles” (2006, p.86). Nesse sentido, tem-se “dois universos narrativos”, e ainda nas palavras do teórico: “é como se o conto estivesse ao lado, e não abaixo da epígrafe” (ALCIDES, 2006, p.90). Sendo assim, a postura adotada neste trabalho implica na dupla condição da epígrafe (e não somente na sua recontextualização): pensa-se nela como contextualizadora

3 Termo sugerido por Flávio Garcia na coletânea de ensaios *Murilo Rubião: 20 anos depois de sua morte*. Assim como ele, assume-se, aqui, que o sobrenome o particulariza ainda mais que o uso de seu nome.

4 Esse termo não diz respeito à revelação de um sentido oculto ou de demonstrar como os textos de Rubião foram arquitetados. Pretende-se, apenas, fazer uma comparação entre os termos técnicos utilizados no âmbito da mágica com a literatura do autor, visando apresentar elementos que auxiliem e constituam uma possível interpretação do conto analisado.

e como contextualizada. É dizer: na medida em que a epígrafe oferece um contexto ao conto, também recebe um novo contexto ao final da leitura da narrativa, ocupando, assim, um espaço tão importante quanto o do conto. Nas palavras de Schwartz: “É como se o autor reafirmasse continuamente que, embora fantásticos, seus temas são tão antigos e tão atuais como a própria Bíblia” (2006, p.101).

Após a epígrafe, que já sinaliza a fragilidade do narrador autodiegético, o ex-mágico começa a narrar sua história, afirmando que hoje se tornou um funcionário público. Ademais, além deste desconsolo, enuncia que surgiu na vida sem ter vivido a infância e a juventude: “Um dia dei com os meus cabelos ligeiramente grisalhos, no espelho da Taberna Minhota. A descoberta não me espantou e tampouco me surpreendi ao retirar do bolso o dono do restaurante. Ele sim, perplexo, me perguntou como podia ter feito aquilo”⁵ (RUBIÃO, 2006, p.19). Dessa forma, o protagonista se configura como um ser diferente dos humanos comuns, pois já nasceu adulto e com “cabelos ligeiramente grisalhos”. Por ser diferente, como será mostrado em outros trechos, ele se distancia dos humanos e, logo, das suas reações e dos seus sentimentos (nesse caso específico, o ex-mágico não se espanta nem com o seu nascimento, nem com a mágica de “retirar o dono do restaurante” do seu “bolso”).

Em seguida, surpreendido com a mágica do protagonista, o dono do restaurante convida-o para trabalhar na Taberna Minhota. Aquele aceita o convite e passa a divertir os fregueses. Contudo,

O homem, entretanto, não gostou da minha prática de oferecer aos espectadores almoços gratuitos, que eu extraía misteriosamente de dentro do paletó. Considerando não ser dos melhores negócios aumentar o número de fregueses sem o consequente acréscimo nos lucros, apresentei-me ao empresário do Circo-Parque Andaluz, que, posto a par

5 Muito se fala, ao se analisar as obras de Rubião e de Kafka, sobre algo chamado de “espanto congelado” — conforme, por exemplo, pontua Davi Arrigucci Júnior (1974) no prefácio de *O pirotécnico Zacarias*. Isso implica dizer que os personagens principais não se espantam com o insólito presente nas narrativas, tratam o elemento estranho como algo natural, o extraordinário paira como normal. Entretanto, ao fazer uma leitura mais profunda de toda a obra de Rubião, percebe-se que o espanto congelado dá conta, apenas, de alguns textos. Em outros deles, os personagens são surpreendidos inicialmente ou se assustam no decorrer do conto. No caso do “Ex-mágico da Taberna Minhota”, não há o espanto inicial, mas à medida em que o protagonista se humaniza, ele começa a se assustar.

das minhas habilidades, propôs contratar-me. Antes, porém, aconselhou-o que se prevenisse contra os meus truques, pois ninguém estranharia se me ocorresse a ideia de distribuir ingressos gratuitos para os espetáculos. (RUBIÃO, 2006, p.20).

No trecho acima, dar-se-á início à comparação entre o trabalho do mágico e o trabalho do escritor. A partir do momento em que o ex-mágico passou a distribuir “almoços gratuitos” à freguesia, o seu patrão ficou descontente, desejando livrar-se dele o mais rápido possível. Do mesmo modo acontece com o escritor: quando este se desvia do caminho traçado pelo seu patrão (mídia, editoras, instâncias governamentais *etc.*), enfraquecendo os lucros em nome da sua arte, deve ser isolado, transferido a outro local. Logo, o narrador foi direcionado ao “Circo-Parque Andaluz”, com uma advertência do seu ex-patrão, relativa à possibilidade de distribuição gratuita de ingressos.

Mais à frente, o protagonista relata a sua experiência no circo. Contrariando o “primeiro patrão”, comportou-se de modo exemplar. No entanto, pela sua condição de diferente, não conseguia se emocionar com os aplausos do público no picadeiro. Por outro lado, com o aumento da sua popularidade, o ex-mágico passa a exercer suas mágicas a todo momento e em qualquer local, fator inicial para a sua aproximação do estado humano, devido ao sentimento de tédio, de melancolia e de falta de controle sob seus atos. Dessa maneira, o ex-mágico é atormentado o tempo todo pela mágica:

Também, à noite, em meio a um sono tranquilo, costumava acordar sobressaltado: era um pássaro ruidoso que batera as asas ao sair do meu ouvido.

Numa dessas vezes, irritado, disposto a nunca mais fazer mágicas, mutilei as mãos. Não adiantou. Ao primeiro movimento que fiz, elas reapareceram novas e perfeitas nas pontas dos tocos de braço. Acontecimento de desesperar qualquer pessoa, principalmente um mágico enfasiado do ofício. (RUBIÃO, 2006, p. 21-22).

Acima, o protagonista tem o sono perturbado pela magia incontrolável. Nem mesmo o seu sono é poupado: acorda-se com um “pássaro ruidoso” que acaba de “sair do seu ouvido”. Do mesmo jeito, algo semelhante tam-

bém costuma acontecer com o escritor que não consegue controlar a sua voz, podendo ser acordado por alguma ideia que insiste em bater “as asas” na sua cabeça, apesar da urgência do sono. Então, o ex-mágico mutila “as mãos”, com a intenção de parar a magia (sentimento também partilhado pelo escritor quando deseja esterilizar sua escrita, embora não leve a cabo). Entretanto, num passe de mágica, elas reaparecem “novas e perfeitas”, o que gerou um desespero no ex-mágico. Mais uma vez, o personagem caminha em direção à humanização, ou seja, deixa seu pedestal de criatura superior e distante para vivenciar experiências humanas, como o desespero, a frustração e a fadiga.

Por não conseguir cessar a mágica, o narrador vislumbra a morte como única saída. A seguir, ele conta as suas tentativas desesperadas de suicídio, todas frustradas. Tirou “do bolso uma dúzia de leões”, que não lhe fizeram nenhum arranhão; matou todos e devorou-os com raiva, esperando morrer “vítima de fatal indigestão”, entretanto, apesar da grandiosa dor de barriga, permaneceu vivo; foi para a serra e se jogou de lá, mas um paraquedas se abriu e o salvou; por fim, comprou uma “arma” e quando puxou “o gatilho”, a arma transformou-se em “lápiz”. Em total desamparo, escutou na “rua”, “por acaso”, que “ser funcionário público era suicidar-se aos poucos” (RUBIÃO, 2006, p. 23). Assim, sem raciocinar qual seria a melhor forma de suicídio, empregou-se numa Secretaria de Estado, num ano pouco favorável:

1930, ano amargo. Foi mais longo que os posteriores à primeira manifestação que tive da minha existência, ante o espelho da Taberna Minhota. Não morri, conforme esperava. Maiores foram as minhas aflições, maior o meu desconsolo. (RUBIÃO, 2006, p.23).

Da mesma maneira que ocorria com os romances intitulados “psicológicos” da década de 30, a obra de Murilo Rubião também era considerada como afastada da realidade, não se preocupando com os aspectos sociais da época. No entanto, como visto no excerto acima, somente com a curtíssima frase “1930, ano amargo”, Rubião denuncia as mazelas vividas nesse ano, que não foram poucas (citam-se, aqui, por exemplo, eventos como a Revolução de 1930, que deu início a ditadura de Getúlio Vargas, e a crise da

bolsa dos Estados Unidos, em 1929, que reverberava seus efeitos no Brasil nesse ano). Em acréscimo, além de vivenciar uma época desestimulante, o ex-mágico inseria-se na burocracia, ou seja, além de não morrer, passou a experimentar um ambiente destruidor de esperanças e de mágicas, o que só aumentou suas “aflições” e seu “desconsolo”.

Adiantando-se um pouco na diegese, em virtude da manutenção do argumento, vai-se ao trecho:

1931 entrou triste, com ameaças de demissões coletivas na Secretaria e a recusa da datilógrafa em me aceitar. Ante o risco de ser demitido, procurei acautelar meus interesses. (Não me importava o emprego. Somente temia ficar longe da mulher que me rejeitara, mas cuja presença me era agora indispensável.) (RUBIÃO, 2006, p. 24)

Logo, tem-se, novamente, uma frase que alude à conjuntura social enfrentada não só pelo ex-mágico, mas por toda a população, mais restritamente os funcionários públicos: “1931 entrou triste, com ameaças de demissões coletivas na Secretaria e a recusa da datilógrafa em me aceitar”. Nessa senda, demonstra-se que Rubião estava atento aos problemas enfrentados por sua sociedade. Ademais, com esse risco de perder o emprego, o ex-mágico resolve acautelar-se, em virtude do amor (mais um passo dado a caminho da humanização) que havia adquirido pela datilógrafa.

Para esclarecer esse amor, recua-se um pouco a narrativa. Como resolveu empregar-se na burocracia, o ex-mágico passou a conviver diariamente com os homens, do qual era afastado. Esse convívio social acelerou o seu processo de humanização: o ócio do seu trabalho passou a ser preenchido pelo amor por uma datilógrafa, que o rejeitara. E, esse amor, tornou-se a motivação para a manutenção da vida e do emprego, findando no trecho passado. A seguir, apresenta-se um trecho referente ao convívio humano: “Quando era mágico, pouco lidava com os homens - o palco me distanciava deles. Agora, obrigado a constante contato com meus semelhantes, necessitava compreendê-los, disfarçar a náusea que me causavam” (RUBIÃO, 2006, p.23). Desse modo, o narrador explica que, quando praticava suas mágicas, estava apartado dos homens por causa do palco; no entanto, agora que começou a trabalhar numa profissão banal, passou a conviver com eles, neces-

sitando entendê-los e disfarçar os enjoos que lhe causavam. Além disso, é notória a relação já explicitada de que quanto mais distante da humanidade, melhor, revelando, assim, a natureza estranha e grotesca do ser humano, catalizadora de “náuseas”. E, ao mesmo tempo, o contato com os humanos pode ser compreendido como uma substância que mata em altas dosagens, mas que funciona como cura ou soro se aplicada em doses controladas.

Para se manter empregado e continuar próximo da datilógrafa, ele se dirige ao chefe da seção, no intuito de enganá-lo com suas mágicas, “provando” que estava no emprego há mais de dez anos e “adquirira estabilidade no cargo”. Entretanto, é surpreendido ao perceber que havia perdido sua magia:

Para lhe provar não ser leviana a minha atitude, procurei nos bolsos os documentos que comprovavam a lisura do meu procedimento. Estupefato, deles retirei apenas um papel amarrotado — fragmento de um poema inspirado nos seios da datilógrafa. Revolvi, ansioso, todos os bolsos e nada encontrei.

Tive que confessar minha derrota. Confiara demais na faculdade de fazer mágicas e ela fora anulada pela burocracia. (RUBIÃO, 2006, p. 24)

Como reflexo da humanização, percebe-se o primeiro momento em que o mágico anseia utilizar o seu dom para beneficiar-se e ludibriar alguém. No entanto, a burocracia, que não foi efetiva em relação a sua morte, foi bastante eficaz em dissipar sua magia. Quando tentou retirar dos bolsos um “documento” que comprovasse seu vasto tempo empregatício, manuseou “apenas um papel amarrotado”, um poema fragmentado escrito com base nos “seios da datilógrafa”. Novamente, há uma degradação do ex-mágico: a sua inocência de antes converteu-se num fragmento de poema erótico, isto é, à medida em que se humaniza, o protagonista se degrada moralmente. Há, ainda, o argumento central do conto: a mágica anulada pela burocracia, manifesto recorrente e amplamente combatido na obra rubiana.⁶

6 Vale destacar que, de modo geral, a burocracia sustenta financeiramente os artistas, tanto na vida cotidiana quanto na produção dos seus “espetáculos”. Em acréscimo, a burocracia também fomenta as obras desses mágicos ao servir de tema para os textos literários, mesmo que seja utilizada somente para ser desconstruída.

Quase ao final do conto, o ex-mágico narra sua condição atual, de homem preso ao passado, lamentando pelo que devia ter feito e não fez:

Hoje, sem os antigos e miraculosos dons de mago, não consigo abandonar a pior das ocupações humanas. Falta-me o amor da companheira de trabalho, a presença de amigos, o que me obriga a andar por lugares solitários. Sou visto muitas vezes procurando retirar com os dedos, do interior da roupa, qualquer coisa que ninguém enxerga, por mais que atente a vista. Pensam que estou louco, principalmente quando atiro ao ar essas pequeninas coisas. (RUBIÃO, 2006, p. 25)

Após o processo de humanização total, o ex-mágico assina sua derrocada. Ao perder a sua capacidade inata para a magia, ele não consegue abandonar a pior das ocupações humanas: a burocracia. Além dessa perda, há a carência do “amor” da datilógrafa e “da presença de amigos”. Em acréscimo, ainda há resquícios de hábitos antigos: o personagem sempre é visto tentando “retirar” “do interior da roupa” alguma coisa invisível, sendo confundido com um “louco”, por atirar ao ar essas coisas que ninguém visualiza.

O desfecho irônico ajusta-se a uma crítica social ao serviço público e os dissabores da sociedade. Murilo Rubião busca em seu conto o improvável, o inverossímil levado ao extremo, seguindo a linha apontada por Antonio Candido, no livro *Literatura e Sociedade*: “Nada mais importante para chamar a atenção sobre uma verdade do que exagerá-la.” (2006, p.14).

4. A docência, a escrita, a mágica

Como mostrado na análise do conto, o ex-mágico possuía a capacidade inata para a magia, o que lhe assemelha mais a um mago do que propriamente a um mágico. Davi Arrigucci Júnior discorre acerca dessas nuances:

Ora, o modificador por excelência é o feiticeiro, ou ainda, na sua versão circense, o mágico, senhor do poder de metamorfosear o mundo. O mágico não se move, como o mago propriamente dito, por uma ânsia de posse e domínio da realidade; ele é, antes de tudo, um hábil manobrador da ilusão, o mago degradado ao palco de espetáculos,

poderoso bastante para esquivar dos olhos atentos e encantar os homens. Mas, com eficácia, sua arte se rodeia ainda de ressonâncias fantásticas e fascinantes. Ilude os olhos e quebra a banalidade repetitiva da existência: da cartola, de repente, os coelhos e o espanto. (ARRIGUCCI JÚNIOR., 1974, p.10)

Acima, mesmo sendo um “mago degradado”, o ex-mágico é portador de uma magia poderosa, experimentada além dos palcos. No entanto, como já se sabe, o mágico, em nossa realidade, é um ser humano banal, que exerce uma profissão como qualquer outra. A sua especificidade consiste na hábil manobra da ilusão e, caso seja um excelente profissional, “sua arte se rodeia de ressonâncias fantásticas e fascinantes”.

Nessa perspectiva, o que se pretende concluir neste ensaio é a semelhança do trabalho do mágico (e não do mago, visto a sua distância do humano, devido ao poder que carrega) com o trabalho do escritor e do docente.

O mágico, antes de tudo, trabalha em sua oficina. Prepara os seus números, racionaliza, ensaia, repete, aperfeiçoa. Somente quando o espetáculo está pronto é que se destina ao palco. Sua função consiste no encantamento: da mesma maneira que o ex-mágico, ele deve encontrar uma “plateia fria” e fazê-la encantar-se com seus truques. Sua arma é a sedução.

O trabalho do escritor é bastante semelhante. O autor deve, também, trabalhar em sua oficina; preparar seu texto, racionalizar, esboçar, repetir, reescrever, aperfeiçoar. Apenas com o texto apurado, planeja-se a publicação. Além disso, o escritor deve encantar: ao se deparar com o leitor (plateia) mais frio(a), deve seduzi-lo(la), desviá-lo(la) da desconfiança e quebrar “a banalidade repetitiva da existência”.

Do mesmo modo, o professor deve preparar sua aula, racionalizar, ler, reler, ensaiar, repetir, aperfeiçoar. Só após o planejamento da aula, o professor deve ir ao palco da escola. O professor também deve encantar, seduzir, atrair o aluno disperso, retirá-lo da capa da desconfiança e do desinteresse, conseguindo fazer com que ele se interesse pelo conteúdo.

Para finalizar, defende-se que a literatura pode funcionar como a mágica. Segundo Lebel *apud* MAGALDI: “Toda arte é mágica, ou, então, não é arte” (2008, p.111). Logo, defende-se que a leitura de um texto literário pode trazer mágica para a vida. A literatura seduz, encanta: faz refletir, repensar,

raciocinar. Humaniza. E Murilo Rubião, como bom escritor, exercita as três funções comparadas neste tópico. Como mágico, retira da sua cartola coelhos, leões e serpentes, altos edifícios, um morto-vivo, uma mulher que não para de engordar, uma fila interminável etc.; usa da distração para atingir *o gran finale*: a compreensão da degradação humana, o homem como seu próprio absurdo. Como escritor, tem-se um profissional dedicado, amante do seu exercício, um trabalhador em busca da perfeição, escrevendo e reescrevendo à exaustão⁷; essa dedicação encanta, a tinta e o papel apresentam uma nova realidade que trata da nossa realidade; com a sua clareza, retira o leitor da acomodação, causando um espanto que leva à ação. Como professor, Rubião ensina a ver e a ler. A repercussão de sua obra-aula profetiza que somente a literatura é capaz de salvar o homem de si mesmo.

7 Para se ter uma ideia, o conto “O Convidado” levou cerca de 26 anos para ficar “pronto para publicação”.

REFERÊNCIAS

ALCIDES, Sérgio. A parábola inconformada. In: RUBIÃO, Murilo. *A casa do girasol vermelho e outros contos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ARRIGUCCI JÚNIOR, Davi. O mágico desencantado ou as metamorfoses de Murilo. In: RUBIÃO, Murilo. *O pirotécnico Zacarias*. São Paulo: Ática, 1974.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. – 9.ed.– Rio de Janeiro: Ouro sobre o azul, 2006.

HILST, Hilda. *Rútilo Nada*. Campinas: Pontes, 1993.

KAFKA, Franz. *Narrativas do espólio*. São Paulo: Companhia das Letras, [s/d].

_____. *A metamorfose e O veredicto*. Tradução de Marcelo Backes. Porto Alegre: L & PM, 2012.

_____. *O processo*. Tradução e posfácio Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. *Um artista da fome e A construção*. Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. *Um médico rural: pequenas narrativas*. Tradução e posfácio Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MAGALDI, Sábado. *Iniciação ao Teatro*. São Paulo: Ática, 2008.

MURILO Rubião 20 anos depois de sua morte. Organização Flávio García, Maria Cristina Batalha. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

RUBIÃO, Murilo. *Murilo Rubião — obra completa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

RUBIÃO, Murilo. *O pirotécnico Zacarias e outros contos*. Organização Humberto Werneck; posfácio Jorge Schwartz. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SCHWARTZ, Jorge. Murilo Rubião: um clássico do conto fantástico. *In*: RUBIÃO, Murilo. *O pirotécnico Zacarias e outros contos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

A funcionalidade da vingança em duas narrativas de Guimarães Rosa

Marcio Gregório Sá da Silva*

1. Introdução

A obra do escritor Guimarães Rosa (1908-1967) tem se revelado como uma das mais desafiadoras em literatura brasileira desde sua aparição em 1946, com o livro *Sagarana*, passando por *Tutaméia*, sua última publicação em 1967, até os dias atuais. Embora haja uma série de trabalhos com vieses teóricos distintos compondo sua vasta fortuna crítica, não é raro encontrar estudos¹ com uma linha estruturalista que aproxima os elementos de sua escrita às marcas arquetípicas e noções de circularidade, isto é, estruturas comuns ao pensamento mítico e cristão. Esses fatores podem ora facilitar, ora dificultar o surgimento de estudos que entendem esse *kósmos* literário como um universo singular e distinto do que vivemos. Nele, ordens, instituições, práticas e saberes só parecem estar relativamente convencionados. Alguns procedimentos e escolhas literárias nas obras do autor mineiro evidenciam, além da ausência ou instabilidade da Lei Divina e Cível, do Estado e de uma ética que regulem as paixões e ações humanas, uma prática autônoma de linguagem que indetermina as configurações da narrativa e do personagem.

* Graduando em Letras (Português-Espanhol) pela Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH-UNIFESP), *Campus* Guarulhos, e responsável pela pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida junto à FAPESP, sob orientação da Prof^a Dr^a Francine Fernandes Weiss Ricieri, denominada “Estruturação e indeterminação: o tema da vingança em duas narrativas de Guimarães Rosa”. O presente ensaio sintetiza algumas de suas conclusões apresentadas, dentre outros eventos, no 15º Congresso Nacional de Iniciação Científica – CONIC – SEMESP realizado na cidade de Ribeirão-Preto/SP no mês de novembro do ano de 2015.

1 Sob essa visão teórica, vale a pena lembrarmos textos fundamentais como *Augusto Matraga: sua marca* (1978) de Walnice Nogueira Galvão, *Fórmula e fábula – teste de uma gramática narrativa aplicada aos contos de Guimarães Rosa* (1973) de Willi Bolle, e *Céu, inferno* (2003) de Alfredo Bosi.

Junto a estas questões e incertezas, este ensaio busca interpretar de dentro deste caótico mundo rosiano como se dão, em termos de funções e efeitos, as relações entre essas unidades de efabulação literária (a narrativa e o personagem) e o motivo da vingança nos contos “A hora e vez de Augusto Matraga” (1946), e “Os Irmãos Dagobé” (1962). Para tanto, lançaremos mão de noções como distanciamento e aproximação do personagem do *leitmotiv* da vingança, pressupostas por Merleau-Ponty (2014) e Ducrot *et* Todorov (1972), valendo-se, ainda, de procedimentos literários como dilatação e condensação do tempo e espaço na configuração narrativa, segundo as ideias de Ortega y Gasset (1966).

2. Apresentação das obras, da fortuna crítica e da questão estudada

Começemos pela narrativa “A hora e vez de Augusto Matraga”, a última que compõe a obra *Sagarana*, publicada, em definitivo, em 1946 pelo médico, escritor e diplomata mineiro João Guimarães Rosa. Trata-se de um texto denso e plural, composto por complexos aspectos, imagens e marcas literárias. Não à toa, o conto ser considerado, segundo Antonio Candido, um dos dez ou doze textos mais perfeitos em língua portuguesa. Nele, narra-se a estória do protagonista Augusto Matraga, um desregrado patriarca que, após perder o que possuía de mais substancial - esposa, filha, fazendas, empregados, além da integridade moral e física - alcança ao fim de sua vida uma resolução surpreendente para si e os demais personagens. Trata-se de uma narrativa vigorosa na qual há profundas mudanças nos rumos da narração e no destino do protagonista, dentre elas, padecimento, tentativa de retorno para casa, viagem e, por fim, um duelo de armas e facas com um bando de guerrilheiro.

Marcada por uma série de descaminhos e encruzilhadas ambientados no universo sertanejo, a trajetória do protagonista passa em três momentos pelo motivo da vingança. Sua recorrência, na primeira parte, se dá com sua briga com o patriarca Major Consilva. Motivada pelo desejo de vingança desde os tempos em que ele era inimigo do pai de Matraga, a guerra entre eles tem um desfecho favorável ao Major que lhe toma as terras e os empregados, além da surra que estes lhe aplicam que quase o matam. Na sequência, ao agir de forma a se distanciar para bem longe de seus inimigos, sua

vida se transforma profundamente, ao estabelecer as renúncias em vingar sua ex-mulher, que o abandonou por outro homem, em vingar a morte de seu vassalo e, sobretudo, em vingar sua própria surra e perdas das propriedades para o Major. Após anos nesse fortalecimento espiritual e corporal, ele, por fim, se percebe diante de um decisivo conflito de retaliação entre um grupo, fortemente armado, e uma família indefesa, e decide intervir de um modo singular, dando um desfecho à estória.

Essa constatação da pertinência do motivo da vingança em três momentos da narrativa se aproxima da divisão que é feita por alguns estudos da fortuna crítica da obra rosiana, como “Augusto Matraga: o uso das paixões”, de Alcir Pécora, e “Augusto Matraga: a salvação pelo porrete”, de Renato Janine Ribeiro, onde se recorta tal conto em três momentos, a saber, no arraial do Murici, o autoexílio de Matraga para o Tombador e seu retorno em direção ao Murici, interrompido pela batalha final no arraial do Rala-Coco. No entanto, o que valeria a pena destacar é que a mudança mais decisiva na trajetória de Augusto Matraga vem a partir do momento em que ele escolhe não prosseguir a lógica de indignação da vingança, ou de qualquer outro exercício de suas antigas paixões, como o jogo, a música e as mulheres, optando, assim, por uma vida solitária de sacrifícios aos outros. É o que faremos na sequência.

Passemos agora à apresentação da narrativa “Os Irmãos Dagobé”. Foi publicada em 1962 no livro *Primeiras estórias*, seis anos após à publicação daquela que é considerada a obra prima do autor, a saber, o romance *Grande Sertão: veredas* (1956). Este conto narra – tanto pela voz do narrador como pela dos personagens secundários – o tenso e angustioso velório de um jagunço, “Damastor Dagobé, o mais velho dos quatro irmãos, absolutamente facínoras”, que viviam “...em estreita desunião, sem mulher em lar, sem mais parentes, sob a chefia despótica do recém-finado”². Por meio de uma forma mais curta, densa e ambígua, e uma linguagem indagativa, o tema em questão torna-se mais central ainda por conta de uma ânsia de vingança dos irmãos em matar o assassino de Dagobé após o velório, expectativa essa construída pelo narrador ao longo de toda a estória, que tem, novamente, um desfecho surpreendente para os personagens envolvidos neste velório e enterro.

2 Cf. ROSA, 1974, p.45-50

3. Práticas de escrita literária: a funcionalidade da vingança nas narrativas

Não bastaria, obviamente, aos rumos deste ensaio somente fazer um resumo e pontuar a recorrência do motivo da vingança nestas narrativas, mas, sobretudo, demonstrar qual o funcionamento e os efeitos deste motivo nelas, além de sugerir algumas interpretações sobre a forma como Guimarães Rosa lida, em suas práticas de escrita, com noções de indeterminação relacionadas às unidades de efabulação literária, como a narrativa e o personagem. Na tese de doutoramento *Fórmula e fábula – teste de uma gramática narrativa aplicada aos contos de Guimarães Rosa*, Willi Bolle sugere esse caminho, ao postular a necessidade de um exame funcional dos contos rosianos associados às grandes unidades de efabulação literária, como as que mencionamos acima, o que permitiria, assim, chegar ao funcionamento e às relações que esses elementos possam vir a ter em cada caso específico. No ensaio *Forma, indeterminação e funcionalidade das imagens em Guimarães Rosa*, de João Adolfo Hansen, vemos, novamente, esse tipo de estudo funcional articulado com a ideia de “efeitos poéticos da indeterminação”³ nos contos do escritor mineiro. Essas seriam, em suma, algumas veredas abertas por pistas teóricas pelas quais passaremos adiante à elucidação e ao entendimento da funcionalidade da vingança nessas obras.

A questão da vingança, como se sabe, está presente em outras narrativas do escritor Guimarães Rosa. Para focarmos nos contos do livro *Sagarana*, “Duelo”, dentre os quais, seria o mais próximo de “A hora e vez de Augusto Matraga”, no que se refere à vontade de vingança enquanto forma de lavar a honra da traição conjugal – temática essa muito presente na dramaturgia espanhola encenada durante o *Siglo de oro*. Aliás, ao falarmos de um período que compreende o século XVII, valeria a pena lembrar, com a *Ética* de Baruch de Spinoza, publicada em 1677, uma definição de vingança entendida como “o esforço por devolver o mal que nos foi infligido”⁴. Para esse pensador de uma filosofia da imanência que se constituiu através de encontros afetivos entre corpos, a vingança é “desejo que nos impele, por ódio recíproco, a fazer mal a quem, com igual afeto, nos causou dano”⁵. Spinoza,

3 Cf. HANSEN, 2007, p.31

4 Cf. SPINOZA, 2008, p.211

5 *Ibid*, p.253

rapidamente, ainda irá opor o afeto da vingança ao da benevolência, ao afirmar que “os homens estão muito mais dispostos à vingança que a retribuir um benefício”⁶.

Retomando os contos, a novidade nesta narrativa de Augusto Matraga é, justamente, o fato de ele, em dado momento, resistir a esse odioso desejo de vingança e, com isso, renunciar à lógica ali vigente, ao escolher e agir em direção ao exílio, à solidão e ao silêncio enquanto forma de existência dali em diante: “Mas eu sei que isso não é oito meu, não é não. Tenho é de ficar pagando minhas culpas, penando aqui mesmo, no sozinho”⁷, afirma o protagonista num dos momentos de maior dilema existencial ao longo da narrativa. Isso, sem dúvida, é algo novo e crucial a se destacar no protagonista, não só pelo fato de se tratar de alguém que já havia sido pago para efetuar uma vingança matando outra pessoa⁸, mas ainda pelos efeitos que esse ato acarretará aos rumos da narrativa e ao destino do personagem.

Tratando desses efeitos, o que vemos ao examiná-los é a forma como essas práticas os produziram, e assim permitiriam a invenção de outras linhas e conjunturas à narrativa e ao personagem. A primeira delas trata-se da ideia de distanciamento do personagem Augusto Matraga do motivo de indignação, no caso o lugar da vingança, que reduz esses efeitos em seu corpo, ou, pelo menos, adia, já que a questão da vingança retorna no dilema final com o duelo entre Matraga e o bando Bem-Bem, por conta de um cumprimento da Lei no sentido de seguir a regra de justiça do bando. O protagonista se oporia nestes dois momentos à ideia de vingança presente nestas práticas comuns e convencionadas, de modo que sua tomada de decisão se configure como uma forma de renunciar a elas, reduzindo e, de certo modo, desfazendo os efeitos da lógica comum da vingança.

Com a narrativa “Os Irmãos Dagobé”, sem embargo, o procedimento literário de Guimarães Rosa e os efeitos logrados com ele parecem se configurar de modo distinto. A situação narrativa que encontramos aqui é um velório, espaço por excelência da narrativa e da convenção: “Debaixo das vistas dos três em luto, devia-se-lhe, contudo guardar ainda acatamento,

6 *Ibid*, p.213

7 ROSA, 1984, p.299

8 O narrador afirma em dado momento do conto: “Matava, mesmo, como dera conta do homem da foice, pago por vingança de algum ofendido”. Cf. *Ibid*, p.285.

convinha”⁹, afirma o narrador. Neste lugar, no qual se busca lembrar e narrar os acontecimentos da vida do finado, há uma atmosfera delicada e tensa que envolve não só a recordação de como ocorreu seu assassinato, mas sutis relações entre os personagens durante o trabalho de luto, compostas de ânsias e incertezas provenientes do perigo da iminência de um duelo vingativo entre os irmãos e Liojorge. “[C]riminal de legítima defesa”, diz o narrador sobre este, “fosse aonde fosse, cedo os três o agarravam. Inútil resistir, inútil fugir, inútil tudo”¹⁰. Conforme vemos, aqui não caberia tomar distância enquanto prática de resistência à lógica da vingança. O que fazer então? O “ousado lavrador”, como o narrador chama Liojorge, ao afirmar, paradoxalmente, “que [o] matara com respeito”¹¹, escolhe a aproximação como “coragem de prova”¹² de sua ausência de culpa pela morte de Dagobé. Ao Liojorge se aproximar, aquele clima de insegurança se agrava ainda mais neste instante da estória, devido à presença e, ainda, à ousada oferta do assassino em legítima defesa para carregar o caixão do finado na hora do enterro.

Avançando nessa elucidação, o que, então, o personagem Liojorge coloca em prática, ao contrário do protagonista Augusto Matraga que distancia seu corpo deixando de ser fortemente afetado pela vingança, é de fato se aproximar dos irmãos do finado, provocando, assim, um efeito de gravidade ao trazer seu corpo ao velório e intensificar as relações entre si. Uma fala do próprio narrador ratifica essa interpretação, ao alertar para o perigo de sua aproximação aos irmãos do finado no enterro: “presente o matador, torna a botar sangue o matado! Tempos, estes.”¹³, ele diz. Naquela narrativa, a distância reduz o efeito da vingança, nesta, a aproximação intensifica o afeto. Seguindo esse entendimento, o pensador francês Maurice Merleau-Ponty, no capítulo “Liberdade”, de sua obra *Fenomenologia da Percepção*, reflete sobre a autonomia do ser em suas relações de força com certas motivações. “[S]e motivos me inclinam em uma direção”, ele especula, “de duas coisas uma: ou eles têm a força de me fazer agir, e então não existe liberdade, ou

9 Cf. ROSA, 1974, p.45

10 *Ibidem*, p.47

11 *Ibidem*, loc sit

12 *Ibidem*, p.48

13 *Ibidem*, loc sit

eles não a têm, e então ela é inteira (...)”¹⁴. Mais adiante, ele conclui invertendo sua percepção sobre as relações de forças: “Deveríamos então renunciar à idéia de causalidade, mas ainda à de motivação. O pretense motivo não pesa em minha decisão, ao contrário é minha decisão que lhe empresta sua força”¹⁵.

Pois bem, se o protagonista Augusto Matraga se distancia de seu motivo de indignação, no caso a vingança, reduzindo os efeitos dele em seu corpo, na linha do que diz Merleau-Ponty, o que ele faz é deixar de emprestar sua força de indignação a este afeto, o que lemos na narrativa “A hora e vez de Augusto Matraga”. Contrariamente ao que ocorre aqui, se o personagem Liojorge se aproxima do velório, o que ele executa é intensificar as forças ao emprestá-las a este motivo, o que lemos no conto “Os Irmãos Dagobé”. Em outras palavras, o que, portanto, mantém a força em algo é o afeto produzido com a prática de aproximação dos personagens, enquanto que o que reduz o seu efeito é a prática de distância deles.

Prosseguindo nesta linha, haveria, ainda, de examinar outro efeito produzido pela forma com que Guimarães Rosa relaciona suas práticas literárias com o motivo da vingança. Trata-se de uma espécie de dilatação do tempo, do espaço e da percepção dos personagens presentes no velório da narrativa “Os Irmãos Dagobé”. Com a aproximação de Liojorge e sua arriscada presença entre os irmãos do finado no velório, conforme mencionado acima, tornam-se dilatadas e graves as relações entre esses personagens e estes elementos, segundo ilustra a fala do narrador: “Raro, um falava mais forte, e súbito se moderava, e compungia-se, acordando de seu descuido”¹⁶. Circunscrita aos limites de uma madrugada a narrativa, e apertados esses personagens numa sala fúnebre de velório, o que temos aqui é uma compressão do espaço e uma dilatação do tempo, isto é, mudanças nas noções comuns que temos dessas categorias filosófico-literárias, conforme afirma o narrador no trecho a seguir: “O prazo de um velório, às vezes, parece muito dilatado”¹⁷. Se neste conto temos, portanto, uma dilatação do tempo e uma condensação do espaço, na narrativa de Augusto Matraga, ao contrário, o

14 Cf. MERLEAU-PONTY, 2014, p.582

15 *Ibid*, loc. cit.

16 Cf. ROSA, 1974, p.45

17 *Ibidem*, p.48

que ocorre é o alargamento de espaço e tempo, decorrente, como se sabe, da tomada de distância do protagonista de seu povoado de origem que se estende por anos, além da noção de tempo circular e mítico demonstrada por estudos como o de Walnice Nogueira Galvão (1978), supracitado.

Além dos conflitos vividos pelos personagens em suas dimensões existenciais e políticas, conforme elucidado em termos de jogos de forças entre eles, essas dilatações de tempo e espaço, valeria a pena destacar, conferem ainda uma dimensão dramática às relações e situações entre os envolvidos no velório da narrativa “Os Irmãos Dagobé”. Jose Ortega y Gasset, no texto *Dostoyévski y Proust*, ao analisar as obras do escritor russo, a propósito, muito apreciadas por Guimarães Rosa, vai destacar essa prática de concentração e dilatação do *kósmos literário*, ou seja, tempo e espaço narrativo, com os quais a densidade e a intensidade são conquistadas através desse procedimento literário de escrita: “(...) ¿ hay caso de mayor intensidad?”, se pergunta Ortega y Gasset, “[l]a densidad se obtiene, no por yuxtaposición de aventura a aventura, sino por dilatación de cada una mediante prolija presencia de sus menudos componentes”¹⁸. Mais adiante ele se refere, diretamente, à relação entre esses aspectos e a dimensão dramática: “La concentración de la trama en tiempo y lugar”, diz o pensador espanhol, “característica de la técnica de *Dostoyévski*, nos hace pensar en un sentido insospechado que recobran las venerables ‘unidades’ de la tragedia clásica”¹⁹.

Assim, dilatados o tempo, o espaço e a percepção dos personagens, elementos esses fundamentais numa narrativa, será neste cenário, ao mesmo tempo, convencional e dramático - como o é esse velório onde se corre o risco de ocorrerem outras mortes - que o narrador colocará em funcionamento o motivo da vingança e seus efeitos de ânsia e tensão por um possível outro duelo. Neste sentido, a vingança então funciona como *leitmotiv* nestas narrativas de Guimarães Rosa, figura esta que expressa o motivo condutor de ligação entre o tema e outros aspectos díspares das obras, noutros termos, um motivo que encaminha as mudanças nas configurações das narrativas e dos personagens.

Antes de encaminharmos a argumentação final, vejamos agora uma definição teórica do conceito de *leitmotiv*. Conforme postulam Ducrot

18 Cf. ORTEGA Y GASSET, 1966, p.400

19 *Ibid*, loc. cit

& Todorov no texto *Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem*, *leitmotiv* é “[q]uando o motivo reaparece frequentemente no decurso de um texto, e assume nele um papel preciso”²⁰. Ao citar o teórico russo Boris Tomachévski, os teóricos, além de distinguir o motivo do tema, lembram a classificação dos motivos em *dinâmicos*, os que modificam uma situação, e *estáticos*, os que não modificam, além de caracterizá-los como motivos *associados*, os que não se pode excluir da trama dos acontecimentos, e motivos *livres*, aqueles que são descartáveis, sem alteração na cronologia dos eventos. Tais classificações são retomadas pelo teórico francês Roland Barthes, outro citado pelos autores no texto, ao denominar os motivos associados de *funções*, e os motivos livres de *índices*. O que nos valeria, portanto, reter aqui com esses autores são os conceitos de motivo dinâmicos e associados, segundo postula Tomachévski, e a noção de funções, postulada por Barthes, para os encaminhamentos realizados a seguir.

4. Conclusão

A vingança, portanto, funciona nestas narrativas como um motivo dinâmico e associado que alteraria as configurações narrativas, ao operar com certas noções de tempo e espaço fora da lógica comum, articuladas às conformações dos personagens em suas práticas de distanciamento e aproximação de seus corpos que indeterminam os destinos de suas vidas. Essa “negação da lógica” comum ali vigente e esperada se associa ao que João A. Hansen destaca, no texto supracitado, como escolhas literárias reveladas na forma como Guimarães Rosa produz suas obras: “A negação da lógica”, diz o estudioso, “é, contudo, procedimento técnico e poético também comunicado funcionalmente como avaliação da forma”²¹.

Embora as práticas se distingam nas narrativas, a funcionalidade nelas é a mesma, pois o que ambas logram é iniciarem os processos de indeterminação da narrativa e mudanças nas vidas dos personagens em relação àquele comportamento comum esperado: “A tramada situação”, diz o narrador d’*Os Irmãos Dagobé*, “[a] gente vê o inesperado”²². Valeria a pena

20 Cf. DUCROT & TODOROV, 1972, p.207

21 Cf. HANSEN, 2007, p.38 (grifos meus).

22 Cf. ROSA, 1974, p.48

pontuar que as distinções entre ambas as narrativas não estão somente neste procedimento dos personagens de aproximação e distância, mas também no fato de a transformação se dar, em uma delas, no plano individual, no caso do protagonista Augusto Matraga, e, na outra, no plano coletivo, com a desistência dos três irmãos Dagobé de vingarem o finado com a morte de Liojorge. De todo modo, essa indeterminação revelada nestas práticas de escrita e os efeitos atingidos com os elementos mencionados acima parecem sugerir um possível caminho a se pensar a conformação dos personagens em termos de transformação e devir existencial.

O escritor Guimarães Rosa, portanto, joga habilmente, por meio desses procedimentos de escrita literária, com as funções que o motivo da vingança pode lograr, manejando seus efeitos nas relações estabelecidas entre os personagens através de suas práticas de distanciamento e aproximação do *leitmotiv* da vingança, ou ainda alterando, através da condensação e dilatação, a relação comum que temos com elementos por excelência narrativos, como o tempo e o espaço literário.

REFERÊNCIAS

BOLLE, Willi. *Fórmula e fábula – teste de uma gramática narrativa aplicada aos contos de Guimarães Rosa*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1973.

BOSI, Alfredo. *Céu, Inferno: ensaios de crítica literária e ideológica*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003. 496 p.

CÂNDIDO, Antonio. Sagarana. In: ROSA, João Guimarães. *Ficção completa, em II volumes*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

DUCROT, Oswald & TODOROV, Tzvetan. *Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

GALVÃO, Walnice Nogueira. Matraga: sua marca. In: *Mitológica rosiana*. São Paulo: Ática, 1978.

HANSEN, João A. Forma, indeterminação e funcionalidade das imagens em Guimarães Rosa. In: SECCHIN, Antonio Carlos; ALMEIDA, José M. G.; FARIA, Maria L. Guimarães de; SOUZA, Ronald de Melo e (Org.). *Veredas no sertão rosiano*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007b, p.29-49.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

ORTEGA Y GASSET, Jose. *Obras completas de Jose Ortega y Gasset. Tomo III (1917-1928)*. 6ª ed. Madrid, Revista de Occidente, S.A., 1966.

PÉCORRA, Alcir (Palestrista); Balanço do Século XX. Paradigmas do Século XXI, (18/09/2003 a 25/11/2003), Campinas. Oral: *Augusto Matraga: o Uso das paixões*.

RIBEIRO, Renato Janine. Augusto Matraga, a salvação pelo porrete. In: *Personae: grandes personagens da literatura brasileira*. Lourenço Dantas Mota, Benjamin Abdala Junior organizadores. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

ROSA, João Guimarães. A Hora e vez de Augusto Matraga. In: *Sagarana*. Ed. Circulo do Livro, São Paulo, 1984. 337 p. ____ Os Irmãos Dagobé. In: *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Coedição da Livraria José Olimpo, Editoras Civilização Brasileira e Três. 1974.

SPINOZA, Baruch de, 1632-1677. *Ética*. Tradução e notas de Tomaz Tadeu. 2ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

Ao redor de um conceito: mímesis

Samuel Rezende*

Resumo: A posição de Platão quanto à mímesis suscitou diversas e controversas reflexões. Aristóteles se opôs àquela posição ao postular que a mímesis é cognitiva. De Roma ao Iluminismo, a mímesis se reduziu a um conceito: imitatio. O representado adequava-se à natureza. Com o Romantismo, esvaiu-se a ponte obra e mundo. Assim, a verdade não se encontra diretamente naquilo que se vê diante de si, ela depende da subjetividade do sujeito. A partir disto, a mímesis foi repensada, ligando-se ao conceito de sujeito fraturado. O efeito da mímesis, portanto, depende da posição da recepção.

Palavras-chave: mímesis; representação; obra de arte.

Abstract: The Plato thinking raised many reflections concerning to mímesis. Aristotle postulated that mímesis can offer a cognoscitive category. From ancient Rome until Enlightenment, mímesis became only a concept for imitation: imitatio. What was represented in a work of art had to conform to the laws of Nature. The german pre-romanticism exploded the bridge between work of art and world. The truth could not be found in the reality, for this, it would be extremely necessary to consider the subject's subjectivity. Following the german tradition, mímesis was rethought and its effect depends on the subject (reception) position.

Key-words: mímesis; representation; work of art

* Este texto resulta de uma pesquisa de iniciação científica, realizada durante o período em que fui bolsista do PROBIC/UNIFAL-MG, da Universidade Federal de Alfenas. A pesquisa *Mímesis na história: uma proposta de síntese* pertenceu à linha de pesquisa "Poética e teoria na Roma Clássica" e foi orientada pelo prof. Dr. Wellington Ferreira Lima, a quem devo meus sinceros agradecimentos.

1. Introdução: o início da questão

Sabe-se que Platão expulsou os poetas de sua *República* por não terem compromisso com a Verdade, pois, apenas representando o sensível, faziam a cópia da cópia, e, portanto, não buscavam a essência das coisas no ideal. Ele deixa isso claro na afirmação que busca regulamentar a poesia: *não admitir em caso nenhum a poesia imitativa* (595a-c).

No entanto, mesmo não admitindo a poesia imitativa, houve um tipo de poeta inspirado que foi aceito pelo filósofo. Tal poeta representaria o mundo superior e, uma vez inspirado, atingiria o ideal:

Há ainda uma terceira espécie de loucura, aquela que é inspirada pelas Musas: quando ela fecunda uma alma delicada e imaculada, esta recebe a inspiração e é lançada em transportes, que se exprimem em odes e em outras formas de poesia, celebrando as glórias dos Antigos, e assim contribuindo para a educação da posteridade. Seja quem for que, sem a loucura das Musas, se apresente nos umbrais da Poesia, na convicção de que basta a habilidade para fazer o poeta, esse não passará de um poeta frustrado, e será ofuscado pela arte poética que jorra daquele a quem a loucura possui (PLATÃO, 245a).

Segundo Benedito Nunes, em *Hermenêutica e poesia*, o poeta é elevado pelo filósofo, porque ao representar as ideias, estando tomado pelas musas, se expressa nas várias formas de poesia para celebrar os feitos de seus ancestrais, contribuindo, assim, para a educação futura. Diante disto, pode-se dizer que a poesia inspirada configuraria a impossibilidade de se poetar, pois a *mímesis*, neste caso, seria a partir do mundo ideal e não do sensível. Por isso, para o ateniense, devem-se representar as ideias ou o poeta será julgado como um mero imitador.

Mas, para Nunes, não se deve dizer que Platão execrou a poesia. O que há é uma “*elevação do poeta inspirado e o rebaixamento do imitador*” (NUNES, 1999, p. 24). Mesmo que, na *República*, Platão tenha expulsado todos os poetas da cidade ideal, ainda havia uma alternativa para aqueles que inspirados representassem as ideias.

A questão *mímesis*, em Platão, distingue-se de duas maneiras: a primeira, que no livro X, de *A República*, é tomada como a única aceita, abarca todo

o mundo sensível, esse que em si mesmo já é a representação de algo além do físico.

El mundo invisible de las ideas es el original y sustancial; el mundo visible de las cosas es la copia del anterior. (...) Del mundo visible se puede decir que es una copia que, en cierta manera, participa del mundo invisible. Por supuesto, la imagen, copia o derivación nunca se confundirá con el original. Dicho de forma breve: el mundo que percibimos mediante los sentidos es una mimesis del mundo supraceleste (PÉREZ, 1998, p. 40).

A segunda distinção corresponde ao próprio mundo sensível. Segundo Manuel Asensi, as representações das coisas que estão no mundo visível e sensível, como cadeira, mesa etc., derivam, de acordo com o pensamento de Platão, diretamente da ideia (mundo supra-sensível) destas mesmas coisas. Sendo assim, a produção de artes como a poesia, a pintura, entre outras, “*se trata de una imitación en segundo grado que ya se encuentra muy alejada de la verdadera idea esencial*” (ASENSI, 1998, p. 41).

2. A *mimesis* em primeiro plano

Com Aristóteles, a discussão sobre a poesia não foi no âmbito de sua influência numa cidade ideal. Na verdade, o estagirita, à sua maneira, reconheceu o estudo taxonômico da poesia e de seus atributos técnicos. A poesia ainda se encontrava submetida à reflexão filosófica, porém, com Aristóteles, ascendendo a algo cognitivo. O *ontos*, para o filósofo, estava nas próprias coisas do mundo sensível, e não num mundo superior.

Se a verdade pode ser encontrada no mundo sensível, logo, no pensamento aristotélico, não haverá mais a mesma leitura sobre o inteligível como outrora em Platão. Neste caminho que distingue ambos pensadores, ainda há o problema da *mimesis*, peça chave na visão helênica de mundo. Pela metafísica aristotélica, a *mimesis* não pode ser um mero copiar das coisas, pois, se a essência de tudo se encontra no sensível, a poesia representaria o sensível em primeiro plano.

A *Poética* de Aristóteles é mais do que um simples manual do bem fazer literário. Feita à maneira de um botânico, ela traz o interesse da filosofia pela

poesia, mas, tenta ir além, ao legar à poesia a possibilidade do dizer. Por isso, Aristóteles diz que a poesia é mais filosófica que a história. Não se trata de dizer como foi, mas o que poderia ser. Talvez, na visão de Aristóteles, a poesia possa conter possibilidades para a verdade das coisas.

Ainda no âmbito da *Poética*, uma das abordagens feita pelo estagirita se relaciona à questão entre metáfora e *mímesis*. Segundo Castro (1984), trata-se, talvez, da ligação entre o signo poético e o real. No entanto, o signo que se encontra na poesia é muito mais do que um simples signo linguístico, ele, se entendido como possibilidade, poderia ser o caminho para o real. Neste sentido é que Castro diz que, ao se falar em metáfora, comete-se um equívoco ao sentenciar que é a aproximação entre duas realidades, “*de fato, em toda metáfora há uma semelhança real entre seus elementos e, por isso, equivocadamente, acreditou-se que a metáfora consistia essencialmente numa similaridade*” (CASTRO, 1984, p. 55).

Entretanto, e aqui parafraseamos Ortega y Gasset (apud CASTRO, 1984, p.56), nós nos satisfazemos com a metáfora porque há nela muito mais que uma simples semelhança, há a surpresa em encontrar uma coincidência bem mais profunda que uma ligação direta entre duas realidades que se assemelham. É claro que pode existir, entre os dois pontos da metáfora, uma semelhança. Contudo, ela não é essencial. Isto porque “*tal semelhança serve para acentuar a não-semelhança real entre ambas as coisas*” e, portanto, “*onde a identificação real se verifica não há metáfora*” (IDEM).

O valor verbal aqui é ultrapassado, bem como o conceito de figura de linguagem, o que faz com que a metáfora se expanda e não se prenda a um conceito no campo linguístico. Assim, pode haver uma para a *mímesis*, que nem de longe logra ser imitação. Ainda segundo Castro, a *mímesis* e a metáfora são o núcleo do fazer poético, pois a obra de arte faz com que o homem nela se encontre, extraindo múltiplos significados. A relação homem-obra de arte não é direta e coordenada. Na verdade, ela vai além, porque tende a apontar para uma verdade. Sendo assim, o homem encontraria, via *mímesis* e metáfora, o seu âmbito próprio da verdade, aquilo que lhe é essencial.

Com o pensamento de Aristóteles, a poesia, então, procura representar o sensível em primeiro grau, ou seja, não se encontra mais, como outrora em Platão, a três degraus da essência. Portanto, a ela cabe, sim, um valor ontológico, um valor no qual se encontra um sentido fundamental.

Esta valoración ontológica de la mimesis se ve reforzada por la observación aristotélica de que la tendencia a imitar es connatural al hombre desde la niñez. Mediante la imitación, el niño aprende y, además, obtiene placer (ASENSI. 1998, p. 70).

O caráter ontológico da poesia nos permite um acesso ao conhecimento, visto que as imagens representadas numa obra poética podem comover ou ainda espantar. De qualquer forma, trata-se de um conhecimento particular, que está unicamente na experiência das personagens. No entanto, as ações das personagens são possibilidades que podem ser verossímeis no plano sensível. “*Não é ofício de poeta narrar o que aconteceu; é, sim, o de representar o que poderia acontecer, quer dizer: o que é possível segundo a verossimilhança e a necessidade*” (1451a).

Entretanto, no pensamento aristotélico, o conhecimento é tido antes pelo particular e, depois, segue-se ao universal, fazendo o caminho inverso de Platão. Desta forma, o verossímil, primeiro, realiza-se naquilo que poderia ser no universal, ou seja, o poeta nos demonstra, na obra, algo possível, crível na realidade fenomênica. Para que haja a ponte entre a obra (particular) e o mundo (universal) via verossimilhança, seria necessário que o *poder ser* se ajustasse às leis de causalidade, ordenada, por Aristóteles, em princípio, meio e fim.

Tal princípio de causalidade é exemplificado por Asensi. Segundo ele, o personagem Édipo, da tragédia de Sófocles, não é uma imitação da ideia de homem que poderia haver num mundo inteligível. Édipo não é anterior ao homem empírico, mas, “*es una copia del hombre empírico que contiene en si mismo una sustancia, un universal, un género, un sujeto y que, por ello, abriga la verdad*” (ASENSI, p. 70, 1998). Ou ainda, abriga uma possibilidade para a verdade. Portanto, Édipo, por meio dos princípios de causalidade, faz-se um homem possível ao ter os seus fatos verossímeis.

Até aqui se configurou o que Luiz Costa Lima chamou de *mimesis antiga*, aquela que foi hostilizada por Platão e que encontrou um ponto de entrada por meio de Aristóteles. Segundo Costa Lima, a questão entre os dois filósofos não pode ser reduzida a uma simples divergência, pois “*o que está em pauta é a rejeição ou a aceitação de um modo capital na forma de o homem responder ao mundo*” (LIMA, 2000, p. 32).

3. A verdade está na natureza: *mimesis* torna-se *imitatio*

A reflexão grega legou para tradição o debate concernente à *mimesis*. No entanto, para Benedito Nunes, é a noção de verdade, norteadada pela razão, que amarra o período que se estende da Grécia antiga até o século XVIII. Mas tal noção possui um importante fio-condutor, a verossimilhança.

Para os filósofos situados em Atenas, o homem foi definido como ser racional. Sendo assim, ele é acompanhado por outra característica que diz respeito ao conhecimento teórico. Estes são traços que seguiram o homem por toda a história da filosofia. A Escolástica, o Humanismo, o Renascimento e o Iluminismo foram movidos por uma interpretação, ou melhor, pela assimilação daquele primeiro traço vindo dos gregos, a razão.

A Escolástica, *grosso modo*, interpreta a concepção de mundo cristã por um viés helênico e latino, agregando o “quadro ontológico do relacionamento entre criador e criatura, como também a perspectiva soteriológica do cristianismo, arrimada na autoridade da fé” (NUNES, 1999, p. 25).

O Humanismo fixou-se no homem como centro do racional, voltando-se para o período grego antigo, mas não o tomou como força motriz em seu pensamento, como o fez a Escolástica. Na verdade, o interesse dos humanistas era criar as obras, porém adaptando os clássicos antigos ao pensamento humanístico.

O Renascimento deu início a um período de, aproximadamente, quatro séculos (XIII, XIV, XV, XVI e parte do XVII). Foi nele que a tradição clássica alcançou seu apogeu, levando-se em consideração, principalmente, a noção de *mimesis*. Naquele momento, nas artes, adotaram-se a arte poética de Horácio, a poética de Aristóteles (redescoberta no século XVI com a edição de Aldo Manuzio) e alguns diálogos de Platão como referenciais teóricos.

El ciclo clasicista representa la culminación de la tradición mimética iniciada en el pensamiento griego y desarrollada a lo largo del inmenso lapso de tiempo que media entre el siglo IV a. de C. y el siglo XV de nuestra era. Hereda todos sus conceptos, los interpreta, los problematiza y los lleva hasta su culminación, propiciando su crisis y su desaparición a manos de otra tradición que iniciará su andadura a finales del siglo XVIII: la tradición expresiva (ASENSI, 1998, p. 235).

O Iluminismo, para Benedito Nunes, é a última estação da tradição clássica. Neste período – a mecanização da Natureza já havia sido dada com modelo de *ratio* de Descartes –, a razão ficou mais uniforme justamente porque tinha na ideia de natureza algo que se conformava com pensamento sobre a *mímesis*, visto que já se padronizara como *imitatio*. Assim, toda reflexão e toda produção artística deveriam ser conformadas de acordo com as normas e valores dados pela razão e pela Natureza.

A Natureza constituiu-se, portanto, como a verdadeira fonte do que era belo, servindo então como fonte da verdade para os artistas. Em todo ciclo classicista, a *mímesis* foi utilizada para que se ligasse a verdade da natureza à arte. Os artistas do período, portanto, tentavam representar a natureza, imitando-a na obra. Ainda segundo Benedito Nunes, a *mímesis* dentro da razão iluminista, estaria mais para verossimilhança, porque o termo *imitatio* não nos dá exatamente o exato significado da palavra *mímesis*.

A arte não produz o verdadeiro, mas algo semelhante à verdade. Em Platão, conforme vimos, a poesia imitativa é desqualificada em nome de uma *mímesis* superior, de que é capaz o poeta possesso e delirante do *Fedro*, que imita as ideias. Essa *mímesis* superior é o equivalente da verdade contemplada pelo filósofo, quando alcança o gênero supremo do que está além do sensível, como realidade primeira, metafísica. E se, de acordo com a razão iluminista, a natureza é regra, como norma estética, é a natureza que detém o belo, seu predicado original (NUNES, 1999, p. 28).

De acordo com o pensamento Iluminista, a verossimilhança seria o primeiro traço de *mímesis* justamente por assemelhar-se à verdade. Portanto, é a questão da verossimilhança que possui a noção de verdade na tradição clássica. Se algo é verossímil, então é verdadeiro, pois está de acordo com a realidade natural.

4. Um novo modo de entendimento

Chega-se ao limite da tradição clássica quando a verdade torna-se “*relativa à consciência do sujeito*” (NUNES, 1999, p. 27). A razão já não domina a arte, passando ao âmbito da imaginação. Quando o verdadeiro se faz rela-

tivo para o sujeito, acontece uma cisão com toda a tradição clássica. A essa quebra com os valores clássicos, dá-se o nome de romantismo, movimento que se iniciou na Alemanha.

Com o movimento romântico alemão, culminou a ideia de que o *espírito* estivesse acima de tudo e fosse superior a tudo, pois a natureza, para os românticos, já não se fazia senhora da verdade. Os poetas deste período se apoiavam na questão do gênio, ou seja, o fazer poético, para eles, significava uma experiência radical e única com a própria obra.

Os poetas focaram-se mais na expressão da subjetividade, “*aos românticos tende a importar mais a auto-expressão da subjetividade do poeta. A verdade poética não é mais obtida pela “imitação da natureza”*” (ROSENFELD, 1969, p. 149). A “imitação” já não condizia com a verdade, o que importava era a própria auto-expressão, sendo ela autêntica, honesta e sincera.

Então, foi essa revolução estética, no fim do século XVIII, que negou a noção de verdade vinda da tradição clássica. Immanuel Kant foi um filósofo que conviveu com o movimento romântico alemão e foi também uma das fontes deste mesmo movimento. Ele é um dos nomes mais importantes dessa revolução estética que procura no Belo uma autonomia para arte.

A derrocada da *mimesis* em Kant, ou mais especificamente no romantismo alemão, começa quando o filósofo fala em uma estética transcendental. Segundo Manuel Asensi (1998), que interpreta Kant, há várias ilusões da razão, e uma dessas ilusões acredita haver um mundo exterior a nós mesmos, ao qual recorreríamos para ter a prova de que determinado objeto é falso ou verdadeiro. Todos os objetos em si mesmos são por nós desconhecidos, portanto, tudo que é exterior e que chamamos de objetos é, na verdade, nossa própria sensibilidade. Então, se nós desaparecêssemos tudo a que damos o nome de realidade desapareceria também.

A realidade que vemos, não é nada mais que o objeto final de todo o processo que fora iniciado pela sensibilidade, pelas formas dessa sensibilidade que são, segundo Asensi interpretando Kant, o espaço e o tempo. O exterior que vemos não é como de fato o vemos, há algo no exterior que adquire forma de acordo com elementos *a priori* que aplicamos sobre esse exterior.

O jovem Johann Peter Eckermann, em suas *Conversações com Goethe*, quando discutindo sobre representação com o autor de *Fausto*, pensa con-

sigo mesmo: “Talvez, pensei, refira-se ele [Goethe] à fusão do ideal com o real, à união daquilo que encontramos exteriormente, com o que nos é inato” (ECKERMANN, 1950, p. 37). Quanto a esse pensamento de Eckermann, Kant já havia postulado a única maneira que poderíamos encontrar uma legitimidade ao que conhecemos por realidade, ou seja, fazer com que o mundo exterior coincida com o entendimento que temos.

Com isso, temos a problematização da *mimesis* exatamente no limite entre o mundo antigo e o moderno. Até o século XVIII, a poesia parecia fazer uma *mimesis* a partir da própria realidade, que já era dada *a priori* ao artista, sendo um objeto no qual se poderia comprovar a verdade. Ao final do século XVIII e início do XIX, houve um questionamento sobre a representação. Kant indagou sobre a possibilidade de representar o real, pois tudo o que enxergamos como “sensível” é, para ele, apenas o processo final de nossa sensibilidade.

Lo que llamamos mundo es el resultado de nuestra propia construcción a partir de las formas de la sensibilidad (tiempo y espacio) y de las categorías del entendimiento, entonces fuera del sujeto no hay en rigor nada que re-producir y por todas partes tenemos apariencias y sólo apariencias (ASENSI, 1998, p. 323).

Então, a *mimesis* já não faria sentido algum porque para que as coisas tivessem aparência de verdade, seria preciso um lugar onde houvesse uma verdade a ser comprovada. Na filosofia kantiana não há esse local, não há uma verdade que seja objetiva. No entanto, o que temos visto nos comentários sobre Kant é que há uma grande valorização e responsabilidade do sujeito.

5. Conclusão: o conceito revisto

Para se criar um delineamento geral sobre o que vem a ser *mimesis* de fato, Luiz Costa Lima, antes, indaga o lugar em que se a repensa. Platão recusava a *mimesis*, pois temia que os estudantes “se tornassem trapaceadores” (WOODRUFF apud LIMA, 2000, p. 31) tendo como base para a educação os textos poéticos.

Aristóteles colocava que os poetas tinham por objetivo fazer com que reagíssemos às representações no palco, como se estas estivessem ocorrendo verdadeiramente, de uma maneira que nos provocassem sentimentos catárticos. Ele supunha que a educação fosse por meio de um relacionamento “*mais complexo e flexível do corpo do pensamento com o corpo do mundo*” (LIMA, 2000, p. 37) ao contrário de Platão.

A concepção aristotélica de *mímesis* nos mostra “*que é preciso aprender a viver sobre dupla via e não sobre a via única da verdade alcançada pelo pensamento*” (IDEM, p. 32). Então, a dupla entrada seria a filosófica e a poética, sendo a segunda necessária porque o poeta oferece uma compreensão intuitiva do que governa a experiência.

De maneira bem ampla, Costa Lima afirma que a *mímesis* propõe uma correspondência entre uma cena que é primeira e que é orientadora, e uma segunda que se particulariza em uma obra e acaba por encontrar na primeira “*os parâmetros que possibilitam seu reconhecimento e aceitação*” (IDEM, p. 22).

A cena é orientadora e não modelar, porque a *mímesis* não tem caráter normativo, não supõe um modelo; seu produto não é a cópia da cópia. O que vem a ser fundamental sobre a *mímesis* é a relação entre a obra criada, que seria a cena segunda, e os parâmetros que guiam o receptor. Esses parâmetros se diferenciam pela cultura e história em que a obra se insere, e “*orientam à medida que criam verossimilhança*” (IDEM, p. 23).

Partindo dessa definição em larga escala, Costa Lima, a partir de Kant busca uma reconsideração para a *mímesis*, na qual para que a representação obtenha um valor que seja cognitivo, é preciso que a sensibilidade, através de uma imaginação reprodutiva, “*ofereça uma primeira síntese do fenômeno dado às categorias do entendimento, que transformarão esta síntese em conceito abarcador de fenômenos semelhantes*” (IDEM, p. 46). Noutras palavras, a representação necessitará da faculdade do entendimento, pois é nesta que os juízos se fazem determinantes, “*onde explicam o modo de atuar dos objetos a que visam*” (IDEM, p. 14).

Dentro dessa reconsideração, Costa Lima criou o conceito de sujeito fraturado, que difere daquela ideia de sujeito Moderno, sendo este fonte, centro e comandante das próprias representações. A consideração sobre o sujeito fraturado tem o objetivo de fazer com que não se descarte o sujeito

“de uma consideração crítica, como hoje é ordinário fazer-se, em nome de fluxos, intensidade e sensações despertadas por cenas não “representativas”” (IDEM, p. 23).

Com isso, assinala-se a importância que a “posição do sujeito” assume em detrimento ao sujeito como centro e sol, pois aquele se encontrará sempre variável e quase nunca harmônico com suas outras posições, por ele ser fraturado, como diz Costa Lima, não terá uma posição *a priori* que seja definida. Esta posição poderá ser assumida a partir do meio em que esse sujeito se encontra.

A *mimesis* alimenta-se de modelo com o qual dialoga e a motiva. Não a pensemos desde o indivíduo, seja ele o produtor ou o receptor. Para Costa Lima, há sempre uma coletividade que nela se ouve, e que há efeitos distintos que atuam no *mímema*, nas manifestações coletivas e são nessas manifestações que a *mimesis* se faz imitativa.

Sendo assim, Costa Lima diz que seu traço de atuação que mais aparece é o da verossimilhança. “O verossímil é o efeito primário da *mimesis*” (LIMA, 2000, p. 65), e essa verossimilhança se faz motivada pelo presente. Com a *mimesis*, temos uma maneira de chegar ao impensado, não somente o contemporâneo, mas também de tempos atrás; contudo, somente o estoque de semelhanças do presente pode fazer com que acessemos o impensado das épocas.

Para que se entenda a verossimilhança numa obra, torna-se necessário contextualizá-la. No entanto, não se deve entendê-la como fator externo, ou seja, que mostraria a ambientação na qual a obra foi produzida. Na verdade, “o efeito da verossimilhança (...) é inseparável tanto da produção como da recepção” (IDEM, p. 64), o verossímil está em contato com o verdadeiro, a partir de imagens e não de conceitos.

A obra ficcional consegue uma perspectiva para a verdade, sendo, portanto, apta a pô-la em questão. Costa Lima diz que a obra ficcional não representa a verdade, mas ela parte da verdade tida pelos produtores e receptores. Portanto, o verossímil deve-se parecer com a verdade “porque, se a obra cortar todas as amarras com a verdade (...) constituirá, no melhor dos casos, um mundo paralelo que (...) não permitiria ao leitor nenhuma entrada” (IDEM, p. 61), neste caso o inverossímil proporcionaria um tipo de experiência cansativa e irritante.

Finalmente, Costa Lima ainda argumenta que, com esforço, o receptor conseguiria, sim, descobrir as regras de determinado mundo paralelo, mas essa descoberta seria em vão, pois esse mundo apenas repetiria “*operações possíveis no mundo real*” (IDEM, p. 62). Assim, a obra seria apenas uma semelhança, não teria o quesito diferença. Então, para que não se perca o interesse na ficção ou que o mesmo seja passageiro, para Costa Lima é preciso que, não sendo verdadeira, ou seja, não declarando o que é ou foi verdade, a obra de arte toque a realidade.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. 1451a. In: _____. Poética. Trad. Eudoro de Souza. São Paulo: Editora Abril, 1984.

ASENSI, Manuel. *Literatura y filosofía*. Madrid: Síntesis, 1995.

_____. *Historia de la teoría de la literatura: desde los inicios hasta el siglo XIX*. Valencia: Tirant lo Blanch, 1998. (Volumen I).

BOBES, Carmen et alli. *Historia de la teoría literaria: transmisores, edad media, poéticas clasicistas*. Madrid: Gredos, 1998.

CASTRO, Manuel António de. Natureza do fenómeno literário. In: SAMUEL, Rogel (org.). *Manual de teoria literária*. Petrópolis: Vozes, 1984, pp. 30-63.

ECKERMANN, Johann Peter. *Conversações com Goethe*. Trad. Marina Leivas Bastian Pinto. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti Editores, 1950.

LIMA, Luiz Costa. *Mimesis: desafio ao pensamento*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2000.

NUNES, Benedito. A tradição clássica e a noção de verdade. In: _____. *Hermenêutica e poesia: o pensamento poético*. Maria José Campos (org.). Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999, pp. 23-29.

PLATÃO. 245a. In: _____. *Fedro ou da beleza*. Trad. Pinharanda Gomes. 6ª ed. Lisboa: Guimarães Editores, 2000.

_____. 595a-c. In: _____. *A república*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1965. 2º volume

ROSENFELD, Anatol. Aspectos do romantismo alemão. In: _____. *Texto/Contexto: ensaios*. São Paulo: Perspectiva, 1969, pp. 145-168.

LINGUÍSTICA

Nem sempre tudo é o que parece: Desconstruindo estereótipos a partir da produção de vídeo na aula de Língua Inglesa

Alyne Raíssa Belarmino Gomes*
Magna Rafaela de Sousa e Silva*

Resumo: O presente relato de experiência apresenta uma proposta de um objeto educacional no formato de projeto didático, desenvolvido para alunos do ensino médio regular. O projeto tem como objetivo possibilitar a reflexão sobre os estereótipos em relação ao Brasil e aos brasileiros sob a ótica dos falantes da língua inglesa. O projeto se caracteriza pela produção de um vídeo em que, fazendo uso das tecnologias de informação e comunicação, os alunos poderão apresentar o Brasil pela perspectiva deles como brasileiros, de forma a desmistificar alguns estereótipos presentes nos vídeos trabalhados nas etapas do projeto.

Palavras-chave: projetos de trabalho; estereótipos; tecnologias.

Abstract: This paper presents the proposal of an educational object in the didactic project format, developed for regular high school students. The project aims to enable reflection on stereotypes about Brazil and Brazilians from the perspective of English speakers. By making use of information and communication technologies, the project is characterized by the production of a video in which, students can present their perspective as Brazilians about Brazil in order to demystify some stereotypes in the videos worked in the project.

Key-works: work projects; stereotypes; technologies.

* Projeto apresentado para a disciplina Estágio Supervisionado IV, disciplina do 6º período do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) sob orientação da Prof^a. Dr^a. Angélica Maia.

1. Introdução

Durante a Copa do Mundo de 2014, o Brasil tornou-se o centro das atenções e foco de múltiplos olhares. Várias pessoas de diversas partes do mundo se deslocaram para o que é conhecido como o país do futebol. Porém, o que será que esses estrangeiros sabem sobre os seus anfitriões? Será que eles os conhecem de verdade? O Brasil é tido como o país do futebol, do samba e carnaval, mas será que todos os brasileiros gostam de futebol e carnaval? Será que toda brasileira sabe sambar? Essas foram algumas das perguntas que embasaram o projeto apresentado neste trabalho, intitulado *Nem sempre tudo é o que parece: desconstruindo estereótipos a partir da produção de vídeo na aula de língua inglesa* e que tem como tema “Estereótipos: o Brasil sob duas perspectivas”.

Os projetos de trabalho são ferramentas didáticas cada vez mais utilizadas no ensino das mais variadas disciplinas da educação básica, incluindo o ensino de língua inglesa. Entre as vantagens de se trabalhar com projetos, destaca-se a oportunidade de o aluno interagir, pesquisar, produzir, construir e reconstruir o conhecimento (HERNANDEZ, 1998).

O projeto que aqui apresentamos se caracteriza pela produção de um vídeo em que, fazendo uso das tecnologias de informação e comunicação, os alunos poderão apresentar o Brasil pela perspectiva deles como brasileiros, de forma a desmistificar alguns estereótipos presentes nos vídeos trabalhados nas etapas do projeto. A cada aula, o professor oferece os andaimes necessários para a produção do produto final, isto é, há um trabalho com o gênero textual, apresentação dos profissionais envolvidos e instrumentos necessários para a produção de um vídeo. São propostas oficinas de escrita e reescrita do roteiro do vídeo a ser produzido, de produção, edição e divulgação do vídeo e em cada etapa, todos os alunos desempenham papéis importantes.

Dessa forma, esse trabalho apresenta a proposta de um objeto educacional no formato de projeto didático, desenvolvido para alunos do Ensino Médio regular. O projeto tem como objetivo possibilitar a reflexão sobre os estereótipos em relação ao Brasil e aos brasileiros sob a ótica dos falantes da língua inglesa. Para tanto, partimos de fatos do cotidiano dos alunos e tiramos proveito da Copa do Mundo que foi realizada no Brasil.

A visão de língua que embasa o projeto é o sociointeracionismo, e a perspectiva metodológica de aprendizagem adotada é o socioconstrutivismo, uma vez que as atividades propostas valorizam a interação e um processo de uma aprendizagem gradual e por etapas.

Espera-se que esse trabalho contribua para o desenvolvimento de estratégias de ensino de língua inglesa inovadoras, capazes de engajar o aluno no processo de ensino-aprendizagem e estimulá-lo a fazer uso da língua em contextos reais, bem como das tecnologias de informação e comunicação.

2. Fundamentação Teórica

Os projetos de trabalho são ferramentas didáticas cada vez mais utilizadas no ensino das mais variadas disciplinas da educação básica, incluindo o ensino de língua inglesa. De uma perspectiva etimológica, projeto significa “processo não acabado, em que um tema, uma proposta, um desenho esboça-se, refaz-se, relaciona-se, explora-se e se realiza”, enquanto “trabalho” advém da ideia de Dewey e Freinet de “conectar a Escola com o mundo fora dela” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 89). De acordo com esse autor,

Os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção da escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferece a possibilidade de investigar um tema partindo de um enfoque relacional que vincula idéias-chave e metodologias de diferentes disciplinas (1998, p. 88).

Ainda de acordo com Hernández (1998, p. 61), os projetos de trabalho podem ser entendidos como um “lugar” que possibilita a aproximação com a realidade dos alunos; a revisão do currículo dividido por disciplinas e a forma como são trabalhados e, ainda, a contemplação dos fatos do cotidiano, indo além dos limites da escola.

No decorrer do tempo, mudanças são verificadas em diversas esferas da sociedade, sejam elas mudanças econômicas, políticas, culturais, geográficas

ficas, etc. As atividades educativas têm sido afetadas por essas mudanças, bem como pela inserção de novos recursos didáticos, isto é, das tecnologias de informação e comunicação. Consequentemente, o currículo também sofre modificações (LIBANÊO, 2013, p. 34). Dessa forma, torna-se necessário que os conteúdos sejam ensinados de forma que “o aluno *não sinta diferença entre a vida exterior e a vida escolar*” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 67). Para tanto, os projetos de trabalho representam uma forma de cumprir o propósito de contemplar aspectos exteriores da escola, à medida que trabalham com a atividade em detrimento da recepção de informações por parte dos alunos, possibilitando que “entrem em contato, de uma forma mais organizada, com a herança da sociedade na qual vivem, e aprendem da participação em experiências de trabalho e da vida cotidiana” (TORRES, 1994, p. 20 apud HERNÁNDEZ, 1998, p. 67). Dessa forma, os projetos de trabalho alinham-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, à medida que:

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (BRASIL, 2000, p. 5).

Além de favorecerem aspectos exteriores à escola, ou seja, aspectos da realidade dos alunos situados ao momento em que eles vivem, os projetos de trabalho podem contribuir para que os alunos adquiram capacidades, como: a autonomia, a criatividade, a formulação e resolução de problemas, a tomada de decisões, a comunicação interpessoal, etc. Essas capacidades podem ser aplicadas em situações reais do dia a dia dos alunos, favorecendo “uma preparação profissional mais flexível e completa” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 73), aliando-se ao Art.1º § 2º da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, em que o Ensino Médio “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (p. 39) e aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000), à medida que possibilita:

- a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;

- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos (p.10).

Os projetos de trabalho e outras estratégias de ensino possuem algumas características em comum, isto é, vão além do currículo, contemplando temas de interesses dos alunos, onde estes realizam atividades práticas, ora individualmente, ora em grupo. Dentre essas atividades está a pesquisa, muito utilizada nos projetos de trabalho. Entretanto, Hernández (1998, p. 82) cita as seguintes características do que poderia ser considerado um projeto de trabalho: 1) escolha de um tema-problema; 2) um ambiente que predomine a cooperação; 3) estabelecimento de conexões que questionam uma única versão da realidade; 4) o trabalho com diferentes tipos de informações; 5) o professor ensina a escutar; 6) os conteúdos das disciplinas são de acordo com a realidade (contexto atual); 7) a aprendizagem está vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição.

Diante do exposto, os projetos representam outra forma de apresentação dos conteúdos escolares levando em conta a realidade dos alunos favorecendo “o melhor conhecimento dos alunos e dos docentes de si mesmos e do mundo em que vivem” por meio do estudo do tema (HERNÁNDEZ, 1998, p. 90-91).

Por levar em consideração a interação entre os alunos e entre estes e o professor, os projetos de trabalho têm um caráter sociointeracionista da linguagem e da aprendizagem. À medida que “todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. Isso quer dizer que os eventos interacionais não ocorrem em um vácuo social”. Portanto, na interação, “quem usa a linguagem com alguém, o faz de algum lugar determinado social e historicamente”. Por essa razão que a construção do significado é social (BRASIL, 1998, p. 27).

Dessa forma, a aprendizagem também não ocorre em um vácuo social, pelo contrário, é uma ‘forma de co-participação social’, ou seja,

aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional. Assim, os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social, que é um parceiro mais competente, para resolver tarefas de construção de significado/conhecimento com as quais esses participantes se deparem (BRASIL, 1998, p. 57).

3. Metodologia: o projeto

O projeto intitula-se *Nem sempre tudo é o que parece: desconstruindo estereótipos a partir da produção de vídeo na aula de língua inglesa* e tem como tema “Estereótipos: o Brasil sob duas perspectivas”. Partindo da Copa do Mundo que foi realizada no Brasil e da atenção do mundo voltada para o país, o projeto visa desmistificar alguns estereótipos dos falantes de língua inglesa em relação ao Brasil e aos brasileiros. Para tanto, foram utilizados dois vídeos em que é perceptível: 1) a falta de conhecimento ; e 2) os estereótipos dos estrangeiros sobre o Brasil.

Pretende-se que, ao final do projeto, os alunos sejam capazes de: 1) conhecer o significado da palavra estereótipo (*stereotype*); 2) identificar os estereótipos nos vídeos; 3) expressar opinião sobre os estereótipos encontrados nos vídeos, contrastando-os com o que eles sabem sobre o Brasil e os brasileiros; 4) saber a função social do vídeo assim como suas condições de produção ; e 5) produzir um vídeo partindo do que aprenderam sobre o gênero, tomando como base os vídeos que lhes foram apresentados, mostrando o Brasil através dos olhos dos brasileiros.

O público-alvo do projeto são alunos do Ensino Médio regular e estima-se, para a realização desse projeto, 2 meses, aproximadamente, totalizando 12 aulas. Abaixo será apresentado o desenvolvimento das atividades que, por questões didáticas, será apresentado em quatro partes: apresentação e discussão do tema, oficinas de escrita e reescrita, produção, edição e divulgação do vídeo.

Durante a produção do vídeo, alguns grupos trabalharão, enquanto outros estarão esperando para fazer sua função, como por exemplo, os editores, que só podem fazer o trabalho depois que o vídeo estiver pronto, e os maquiadores e atores, que só trabalharão naquele momento. Por essa razão, aquelas equipes que não estiverem escaladas para trabalhar serão responsáveis por gravar, em seus celulares, o *making off* da produção do vídeo, mostrando o pessoal trabalhando, o que pode ser acrescentado ao final do vídeo. Dessa forma, todos os alunos estarão envolvidos em todas as etapas.

3.1 Apresentação e discussão do tema

Na primeira aula, como forma de sensibilizar os alunos para o tema, ou seja, chamar a atenção deles para o assunto a ser abordado, foi questionado quantos alunos assistiram a Copa e foram propostas as seguintes questões: quem aqui assistiu aos jogos da Copa? O que acharam sobre a Copa ser no Brasil? Quem fez parte da Copa? Foram só os brasileiros? Encontraram algum estrangeiro por perto de onde vocês moram? Vocês acham que os estrangeiros sabem algo sobre o Brasil e sobre nós brasileiros? O que vocês acham que eles sabem sobre nós? Vocês conhecem o programa de TV *Agora é tarde?*, etc.

Em seguida, foi passado o vídeo do programa humorístico de TV *Agora é tarde*, apresentado por Danilo Gentili, no qual o humorista, ator e repórter Léo Lins vai às ruas de Nova York e faz perguntas sobre o Brasil às pessoas. Muitas dessas perguntas e informações que ele fornece não são verdadeiras e as pessoas desconhecem completamente. O objetivo desse vídeo foi mostrar aos alunos o quanto alguns estrangeiros conhecem o Brasil e os brasileiros. Por ser engraçado e partir de um programa do país dos alunos, que é conhecido por muitas pessoas da idade deles, o vídeo é uma boa opção para despertar a atenção dos alunos quanto ao tema. Porém, antes de apresentar o vídeo, foi realizado um trabalho com o gênero textual vídeo (entrevista) por meio de perguntas, como “O que é um vídeo? De que se constitui? Qual a função social de um vídeo? etc.

Após a apresentação do vídeo, houve uma discussão sobre ele, chamando a atenção dos alunos para as informações errôneas apresentadas por Léo Lins, para o desconhecimento dessas informações por parte das pessoas e também para os estereótipos presentes no vídeo.

Na segunda aula, foi realizado um *brainstorming* sobre o que os alunos lembravam da aula anterior e foi apresentado o segundo vídeo, em que se mostrou como os australianos veem o Brasil. Em seguida, houve um debate com os alunos sobre o que foi dito no vídeo que não procede.

Feito isso, partiu-se para o trabalho com o conceito de estereótipos. Mas antes do conceito propriamente dito, pedaços de papéis foram distribuídos com os exemplos de estereótipos encontrados no segundo vídeo. Como os estereótipos são entregues aos alunos em inglês, há um trabalho com o vocabulário que os alunos desconhecem e com o linguístico discursivo. A partir desse momento, foram sendo feitas algumas perguntas para que os alunos chegassem aos estereótipos, a saber: quando perguntado sobre o que a pessoa conhece sobre o Brasil e as respostas são “carnival”, “football”, “beautiful women”, etc., o que isso significa? É totalmente verdade? O Brasil é só isso? Você concorda com as respostas? Por quê? Quando dizemos, por exemplo, que “franceses não gostam de tomar banho”, “que britânico é pontual e gosta de chá”, “que baiano é preguiçoso”, etc., essas coisas não são uma verdade absoluta, certo? Pode haver pessoas que realmente se encaixam no perfil, mas não são todas. Sabia que existe uma palavra específica para isso? Qual é essa palavra? Vocês sabem? Como se diz isso em inglês?

Nesse momento, depois de alguns exemplos de estereótipos, os alunos já podem ter uma ideia do que isso significa, portanto, pedaços de papéis foram distribuídos para que os alunos pudessem escrever as definições deles de estereótipos. Nesse momento, o professor pôde escrever no quadro as respostas dos alunos e só depois o professor apresentou uma definição do dicionário, para que os alunos pudessem sair do senso comum e, dessa forma, pudessem reformular e criar uma definição do grupo com base nas definições deles e na do dicionário.

No primeiro momento da terceira aula, foi realizado um *brainstorming* sobre o conceito de estereótipo e sobre a opinião dos alunos em relação aos estereótipos encontrados nos vídeos. Nesse momento, os alunos escolheram os estereótipos que mais os incomodaram para a produção do vídeo, que foi a tarefa final do projeto. Desta forma, foi explicado aos alunos que eles terão que produzir um vídeo visando desmistificar esses estereótipos.

Em um segundo momento da terceira aula, discutiu-se sobre os aspectos característicos de um vídeo com base nos vídeos apresentados no

projeto e nos vídeos com os quais eles já tiveram contato e questionado que profissionais podem estar envolvidos na produção de um vídeo (sabemos que os vídeos na atualidade podem ser produzidos por qualquer pessoa que tenha um celular com câmera ou com uma câmera digital, porém optamos por envolver os profissionais para que cada aluno tivesse um papel relevante no momento da produção do vídeo). Nessa etapa, sempre foi perguntado aos alunos como dizer tais coisas em inglês e as palavras foram escritas no quadro. Ao introduzir os profissionais envolvidos na produção de um vídeo, foram entregues papéis com os nomes desses profissionais e suas respectivas definições para que os alunos pudessem reconhecer o que cabe a cada um. À medida que o professor falava o nome de um profissional, o aluno que estivesse com o papel com a definição deveria lê-la, por exemplo, “O que faz o *producer*?” / “A Film Producer creates the conditions for filmmaking”.

No terceiro momento da aula, os alunos deviam começar a escrever um rascunho sobre o que pretendiam produzir e distribuir os papéis de cada um, formando equipes (uma equipe para editor, câmera *man*, produtor, etc).

Na quarta aula, após o *brainstorming* sobre o que foi estudado na aula anterior, foi pedido para que os alunos pensassem quais foram os equipamentos necessários para a criação de um vídeo. Em um segundo momento, foi entregue um texto informativo sobre o assunto (Anexo I), e essa ação foi seguida de um trabalho com gênero textual. O texto foi lido juntamente com os alunos por meio de questionamentos, fazendo com que os alunos usem estratégias de leitura (*skimming* e *scanning*). O objetivo do texto foi conscientizar sobre as condições de produção de um vídeo, porém os alunos foram alertados para fazerem os ajustes necessários de acordo com os materiais que eles tivessem disponíveis, ou seja, na falta de máquina profissional e tripé, os alunos lançariam mão das câmeras dos próprios celulares. Essa medida ainda possibilitou a inserção do celular como uma ferramenta pedagógica. Por fim, no terceiro momento da aula, os alunos pensaram e discutiram sobre o que eles queriam desenvolver no vídeo: quais os estereótipos eles escolheriam, o que eles queriam falar sobre isso, o que seria necessário em termos de língua para atingir o objetivo, quais recursos visuais eles lançariam mão? Qual seria o cenário utilizado? Quais as ferramentas necessárias? e etc. Decidido isto, os alunos pesquisaram em casa sobre os es-

tereótipos que eles escolheram, com o intuito de confirmar seus argumentos e construir outros argumentos sólidos. Esta pesquisa devia ser compartilhada na sala com os demais colegas.

Até esse momento do projeto, foram apresentados os conceitos necessários para que os alunos pudessem ter informações necessárias para a produção da tarefa final. A partir da próxima etapa, começa a fase de escrita e reescrita do roteiro do vídeo.

3.2. Oficinas de escrita e reescrita

A quinta aula foi dedicada à oficina de escrita do roteiro (*script*). No primeiro momento, os alunos fizeram um breve relato de suas pesquisas para atualizar a turma. No segundo momento, os alunos começaram a escrever o roteiro baseados na decisão anterior (quais estereótipos trabalhar) e nas informações encontradas na internet que eles socializaram na etapa anterior. O roteiro constou de tópicos simples que foram escritos com o auxílio do professor sempre que os alunos julgaram necessário.

Na sexta aula, foi dada uma continuação a oficina de escrita do roteiro e os alunos se organizaram para dar início à produção do vídeo.

3.3 Produção

As aulas sete, oito, nove e dez foram dedicadas à produção do vídeo, sendo a sétima aula dedicada ao ensaio das falas (o que requer um trabalho com aspectos fonológicos da língua, isto é, *stress, intonation*, etc), ao que cada grupo fez, como o *setting* foi usado, qual o melhor ângulo para a luz, etc. Na oitava aula, os atores estavam caracterizados e o pessoal da maquiagem foi acionado. A nona aula foi o último dia de ensaio e a décima aula foi o dia da gravação do vídeo. **3.4 Edição e divulgação do vídeo** As aulas onze e doze foram dedicadas à edição e divulgação do vídeo. Essa fase foi realizada no laboratório de informática, onde os alunos responsáveis editaram o vídeo (juntaram gravações, colocaram música de fundo, efeitos, etc). Por fim, na última aula, os alunos divulgaram o trabalho deles nas redes sociais.

A avaliação levou em conta todas as etapas do projeto, desde o trabalho em grupo, cooperação, divisão de tarefas, cumprimento das tarefas, compreensão do assunto, cumprimento das tarefas, respeito aos prazos, realização da tarefa final (vídeo), etc.

Uma sugestão de flexibilização em uma turma com alunos deficientes auditivos é a inserção da tradução em LIBRAS no vídeo realizado pelos alunos surdos com o auxílio do intérprete.

4. Conclusão

Acreditamos que o projeto pôde despertar a atenção dos alunos, uma vez que contemplou a realidade deles por meio de um tema que pôde interessá-los por envolver um fato recente. Além disso, o projeto foi planejado de forma a incluir as tecnologias de informação e comunicação como ferramenta pedagógica para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem.

O presente projeto teve um tempo de dois meses de duração aproximadamente. Porém, há uma possibilidade de ampliação para incluir a visão dos brasileiros em relação aos estrangeiros, ou seja, os estereótipos presentes no discurso do brasileiro em relação às pessoas que falam a língua inglesa e, ainda, a origem desses estereótipos, isto é, qual será a imagem que os habitantes de cada país passam para que esses estereótipos apareçam.

Por fim, o projeto de trabalho é uma opção alternativa para trabalhar os conteúdos das disciplinas de forma a contemplar a realidade dos alunos e despertar o interesse deles. Dessa forma, acreditamos que esse projeto pode cumprir esse papel. Finalmente, esperamos que esse trabalho possa trazer contribuições para o desenvolvimento de estratégias de ensino de língua inglesa inovadoras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2000.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

EQUIPMENT needed to create a youtube video. In: Video production: everything you need to know about publishing videos to youtube. Disponível em: <<http://www.videoscreencast.com/equipment-needed-for-youtube-vidoes/equipment-needed-to-create-a-youtube-video/>>. Acesso em: 10 Ago. 2014.

FILMCREW. Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Film_crew> .Acesso em 10. Ago. 2014.

HERNÁNDEZ, F. Os projetos de trabalho e a necessidade de mudança na educação e na função da Escola. In: _____. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Traduzido por Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LÉO Lins confere o que os Americanos sabem sobre o Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/results?search_query=o+que+os+americanos+sabem+sobre+o+brasil+danilo+gentili>. Acesso em: 10 Ago. 2014>.

LIBÂNEO, J. C. *A escola como organização de trabalho e lugar de aprendizagem do professor*. In: _____. *Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática*. 6ª ed. Goiânia: Alternativa, 2013.

O que o mundo sabe sobre o Brasil (Austrália)? Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NxiyhjO6IwQ>>. Acesso em: 10 Ago. 2014.

ANEXO

Equipment Needed To Create A Youtube Video.

Creating a YouTube video is surprisingly a lot easier than it would seem. All you really need is a camera, a tripod, a microphone, and some sort of lighting kit. The camera you choose to shoot you film with is important.

Digital cameras are fairly inexpensive, and provide great results. A sturdy tripod can make the difference between a great video but If you are on a really tight budget, and have a sturdy hand, you can always become a human tripod.

Using a microphone is essential to create good sound quality. Camera microphones usually are not precise enough to keep excess noises out of your film. Lighting is key to a great video. If you want to look professional, you need some sort of lighting setup. There are lighting kits that can be bought at relatively low prices.

The biggest thing to take into consideration is what is needed for your project. Buying a thousand dollars lighting kit to film your brother jumping off the roof is simply unnecessary.

You will also need video editing software. There are a wide variety of packages available, from full blown professional level editing software to prosumer budget packages, making it easy to find the right editor for your budget.

These are the bare essentials for creating a YouTube video, but don't forget the computer. You will need that and internet access to get your video out there.

<http://www.videoscreencast.com/equipment-needed-for-youtube-vidoes/equipment-needed-to-create-a-youtube-video/>

Discurso Entre Imagens: Chapeuzinho vermelho na atualidade

Heloisa Medeiros da Silva*

Resumo: Neste artigo, analisamos discursivamente a presença da personagem Chapeuzinho Vermelho, do clássico conto de fadas, em anúncios publicitários que apresentam a mulher da atualidade. Para isso, nos apoiamos nas ideias de Jean Jacques Courtine acerca da intericonicidade. As imagens retomam uma memória discursiva através de discursos passados, desse modo, os anúncios usam a imagem da personagem do conto de fadas para persuadir o leitor/consumidor a adquirir um determinado produto. Verificamos que a produção dos discursos das imagens nos anúncios enquanto domínio de memória são efeitos de transformação, apagamento e rupturas com o já dito.

Palavras-chave: contos de fadas; intericonicidade; anúncios publicitários.

Abstract: In this article, we analyze discursively the presence of Little red riding hood character, the classic fairy tale in advertisements presenting today's woman. For this, we rely on Jean Jacques Courtine ideas about intericonicity. The images take up a discursive memory through past speeches, thereby, the ads use the fairy tale character image to persuade the reader/consumer to purchase a particular product. We found that the production of the discourse of the images in the ads memory area are used for processing, erasure and breaks with the already said.

Keywords: fairy tales; intericonicity; advertising.

* Trabalho orientado pela Prof^ª. Dr^ª. Tânia Maria Augusto Pereira, no componente curricular Linguística III, ministrado no semestre 2015.1, na Graduação de Letras (habilitação em Língua Portuguesa), na Universidade Estadual da Paraíba.

1. Introdução

Oriundos de narrativas populares contadas ao redor das fogueiras, geralmente pelos integrantes mais velhos das famílias, os contos de fadas são histórias que remontam aos primeiros séculos da sociedade ocidental. Na idade média, elas possuíam a função social de repassar para as crianças e os jovens bons costumes e regras que não deveriam ser quebradas, pois as consequências de tal ato seriam trágicas. De acordo com Witzel (2012, p. 89),

muito antes de a infância ter sido inventada no século XVIII, muito antes, também, de os homens se darem conta de que a educação das crianças seria um excelente mecanismo para legitimar saberes e instituir poderes regulamentadores da vida em sociedade.

Com este intuito, surgiram enredos habitados por criaturas perversas que praticavam maldades com suas vítimas, princesas encantadoras. Ao longo dos anos, estas narrativas passaram por adaptações que resultaram em versões mais brandas, com menos violência e brutalidade, ganhando finais felizes para as personagens. No século XXI, nos deparamos com reminiscências dos contos de fadas em diversos lugares.

Palavras como “madrasta” possuem um histórico que retoma o significado presente nos contos de fadas tradicionais. Quando alguém se dirige a outra pessoa como “madrasta”, vem à mente a imagem de uma mulher malvada, uma bruxa, capaz de cometer as maiores atrocidades. Isto ocorre porque na palavra *madrasta* estão embutidas muitas outras vozes. O termo polifonia remete às “vozes, oriundas de diferentes espaços sociais e diferentes discursos, constitutivas do sujeito discursivo” (FERNANDES, 2007, p. 45). Essas vozes distintas expressam diversos discursos a respeito de um mesmo tema. A palavra *madrasta*, proferida na atualidade, carrega um peso secular, traz para a superfície todas as temidas *madrastas* que durante séculos assombraram o imaginário de crianças e jovens.

Os contos de fadas estão por toda parte, nos anúncios publicitários, nas telenovelas, nos romances, nas tirinhas, nos filmes, na memória coletiva compartilhada pelos integrantes da nossa sociedade. Neste artigo, nosso principal intuito é analisar discursivamente a presença da personagem

Chapeuzinho Vermelho, do clássico conto de fadas, em anúncios publicitários que mostram a mulher da atualidade. Essa personagem é apresentada de modo diferente nos anúncios publicitários que foram selecionados. Para analisar quais discursos estão por trás dos anúncios, utilizamos como aparato teórico a Análise do Discurso (AD) de linha francesa.

O conceito de memória discursiva foi desenvolvido por Courtine (2008). Para o linguista, a noção de memória é de grande alcance, “tanto no que concerne às palavras quanto às imagens: seu funcionamento no estado líquido se fundamenta na volatilidade, na efemeridade, na descontinuidade e no esquecimento” (COURTINE, 2008, p. 17), o que evidencia a necessidade da manutenção de um quadro de reflexão histórica, pois, segundo o autor, não há memória sem história.

Para esse autor, um dos aspectos da vida líquida dos discursos é que em vez dos enunciados solidamente acumulados e empilhados na memória, os discursos passam a ter data de validade, são descartáveis, “de onde deriva sua volatilidade, sua deterioração precoce, a aceleração de sua reciclagem, a transformação rápida das fórmulas e dos programas, de ontem, em refugos, de hoje” (COURTINE, 2008, p. 15).

O termo *memória discursiva* não se aplica às lembranças dos indivíduos, não trataremos aqui do aparato biológico que permite ao homem registrar tudo que acontece a sua volta, mas sim de um espaço de memória como condição do funcionamento discursivo (FERNANDES, 2007), que se constitui sócio, histórico e culturalmente. Os discursos exprimem uma memória na qual os sujeitos estão inscritos.

Os discursos contidos na memória discursiva se opõem e se afirmam constituindo uma teia de relações intrínsecas. O discurso é epistemologicamente heterogêneo, é resultado do entrelaçamento de vários dizeres. Essa heterogeneidade remete ao conceito de interdiscurso, ou entrecruzamento de vários discursos. Tudo que é dito é atravessado pelo dizer de outrem e todos estes discursos se relacionam.

Quando pensada em relação ao discurso, a memória tem suas características e, nessa perspectiva, ela é considerada como interdiscurso. Este, segundo Orlandi (2002, p. 31), é definido como

aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna

possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

As condições de produção são determinantes para a formulação de um determinado discurso, elas envolvem o contexto enunciativo, o campo da enunciação, o momento histórico e a realidade social. São estas nuances que explicitam o sujeito presente no enunciado, assim “a recorrência à História faz-se presente na Análise do Discurso, pois se trata dos sentidos produzidos no discurso, de acordo com as condições de produção histórico-sociais peculiares à existência dos sujeitos” (FERNANDES, 2007, p.63).

O discurso é perpassado por outros discursos, vindos de diferentes momentos sócio-históricos, os quais constituem uma memória discursiva cultural, coletiva. Todo enunciado retoma ditos passados, um “já dito” que precede nossos dizeres. Tudo que dizemos são paráfrases ou comentários que fazemos a respeito de algo que outro indivíduo já havia pronunciado. Os discursos não são nossos, mas foram constituídos no decorrer do tempo.

A noção de intericonicidade, formulada por Jean-Jacques Courtine, remonta à efervescente época dos estudos do discurso no final dos anos 1960. O conceito de interdiscurso é essencial à compreensão desse conceito. De acordo com Pêcheux (2007), o interdiscurso enquanto discurso-transverso atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo interdiscurso enquanto pré-construído. Assim, podemos dizer que há sempre um ‘já dito, que pode ser apreendido por meio do interdiscurso. Digamos que essa transversalidade que se situa no interior e no exterior do discurso deixa rastros do dizer do sujeito, e afeta o sentido dos enunciados.

2. A intericonicidade e o discurso

Considerando o papel da memória discursiva, que povoa o inconsciente dos indivíduos integrantes de um grupo ou sociedade, que possibilita lembrarmos-nos de acontecimentos passados que ficaram registrados para sempre, funcionamento discursivo de imagens sob uma perspectiva da memória, denominada intericonicidade por Courtine, que também postulou o

conceito de memória discursiva na Análise do Discurso. Segundo Davallon (2007, p. 24), “o registro do ‘acontecimento’ deve constituir memória, quer dizer: abrir a dimensão entre o passado originário e o futuro”.

A memória discursiva carrega em si um conjunto de fatos sociais, manifestados em textos e imagens, desta forma, assim como os textos, as imagens também são detentoras de uma memória. Para Courtine (*apud* MILANEZ, 2006), as imagens se inserem em uma cultura visual, retomam lembranças, memórias de uma sociedade. As imagens estão intrinsecamente interligadas, se relacionam profundamente de modo que fazem ressurgir a partir de sua representação outras imagens. Portanto, são possuidoras de uma memória discursiva. Em entrevista a Nilton Milanez¹ (2006, p. 169), Courtine afirma que a intericonicidade

supõe as relações das imagens exteriores ao sujeito como quando uma imagem pode ser inscrita em uma série de imagens, uma genealogia como o enunciado em uma rede de formulação, segundo Foucault. Mas isso supõe também levar em consideração todos os catálogos de memória da imagem do indivíduo. Eu tenho a tendência de dar a essa noção de intericonicidade no momento uma extensão maior do que dei nos cursos dos quais você participou, quando me servia mais de colocar as imagens umas com as outras, da mesma maneira que o discurso é atravessado pelo interdiscurso. Acrescentaria ainda uma dimensão suplementar, indo de um lado mais antropológico para situar o indivíduo, o sujeito, não só como produtor, mas também como intérprete, e de certa maneira como suporte das imagens dessa cultura.

De acordo com o conceito de intericonicidade, uma imagem não é solitária, não está sozinha, mas sim inserida em uma teia costurada no decorrer dos séculos, ou seja, uma imagem sempre faz ressurgir outras imagens, veiculadas socialmente ou apenas projetadas mentalmente. Por isso, quando olhamos para uma imagem vemos através delas muitas outras.

Ao refletir acerca de uma memória das imagens, Courtine (2008) considera que toda imagem se inscreve em uma cultura visual, sendo que essa cultura supõe a existência para o indivíduo de uma memó-

1 Entrevista com Jean-Jacques Courtine, realizada por Milanez em 27/10/2005, na Sorbonne, em Paris, publicada em Milanez (2006).

ria visual, de uma memória das imagens. Sempre que uma imagem é vista, outras são lembradas, rememoradas. Em outras palavras, toda imagem se vincula ao que lhe é exterior e se liga a elementos dispersos no social.

Os contos de fadas são narrativas cristalizadas ao longo do tempo, enredos que fazem parte do imaginário ocidental e, por isso, deram origem a muitos outros textos, formulados a partir deles. Estes revisitam seus antecessores e trazem para o contexto atual elementos característicos destas histórias. Em geral, nos contos de fadas, garotas meigas, gentis, delicadas, bondosas, generosas, possuidoras de uma beleza pueril caem em armadilhas do destino; vítimas de suas malvadas antagonistas, ficam à mercê da sorte. Após passarem por muitas dificuldades, encontram finais felizes, casando-se com belos príncipes.

Atualmente, personagens protagonistas de contos de fadas famosos têm aparecido em contextos nada habituais, como em propagandas veiculadas em revistas, outdoors, televisão, internet, em filmes etc. As princesas (re)aparecem em muitos anúncios publicitários, transfiguradas em novas mulheres.

O objetivo da publicidade é persuadir o leitor/consumidor, levando-o a adquirir algum produto. Para atingir o público alvo feminino, algumas empresas têm produzido anúncios que conversam diretamente com os contos de fadas, utilizando uma linguagem verbal ou não verbal. Nestes anúncios, as figuras femininas, em conjunto com o enunciado e o jogo de cores, seduzem as consumidoras. Para Davallon (2007, p. 28), a publicidade

utiliza a imagem em complementaridade com o enunciado linguístico para apresentar – tornar presentes- as qualidades de um produto e conduzir assim o leitor a se recordar de suas qualidades, mas também a fazê-lo se posicionar em meio ao grupo social dos consumidores desse produto; a se situar, a se representar esse lugar.

Para o autor, a imagem é operadora de memória. Ele compreende esta noção no entrecruzamento da memória coletiva e da história. Pêcheux (2007, p. 52) opera um deslocamento nessas ideias, e trabalha a memória “nos sentidos do entrecruzamento da memória mítica, da memória social

inscrita em práticas, e da memória construída do historiador”. Ainda conforme Pêcheux, o percurso de leitura da imagem está inscrito discursivamente em outro lugar, o que faz dela algo como a recitação de um mito. A imagem contém indicações de como ser lida. Daí deriva a ideia de que a memória discursiva seria aquilo que vem restabelecer os implícitos de que a leitura de um texto, como acontecimento a ser, necessita. A memória é “a condição do legível em relação ao próprio legível” (PÊCHEUX, 2007, p. 52).

O anúncio da Figura 01, produzido pela marca de bebidas *Campari* para um calendário em edição especial no ano de 2008, apresenta uma mulher jovem, muito bela, de cabelos negros, trajando um vestido branco e um capuz vermelho. A mulher está inserida em um ambiente mítico, uma praia com uma lareira acesa, e alguns raios ao fundo. Em uma das mãos, a jovem segura uma garrafa de bebida e na outra a corrente que está presa ao pescoço de um lobo que rosna ferozmente.

Figura 01



Fonte: https://www.google.com.br/search?q=garotas+que+parecem+chapeuzinho+vermelho&es_

Ao observarmos o anúncio publicitário da Figura 1, percebemos a intericonicidade presente na imagem. Mesmo sem conter nenhum enunciado verbal, a linguagem imagética deixa evidente o diálogo com o conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho”. No conto original, uma garota dirige-se à casa da avó para levar-lhe alguns pães feitos por sua mãe. No caminho, a menina é ludibriada pelo lobo mau, convencendo-a a seguir por outro caminho, para

que assim ele (o lobo) pudesse chegar primeiro na casa da avó da criança. Em seguida, o lobo devora a senhora e ocupa o seu lugar à espera de sua neta. No anúncio em análise, acontece exatamente o contrário, pois é o lobo que aparece subjugado à vontade de Chapeuzinho Vermelho.

No anúncio há um deslocamento de sentidos que parte da imagem em questão, conservando de certa maneira seus traços, mas apagando outros, de forma a produzir um novo discurso. A compreensão da memória das imagens enquanto discurso sob a perspectiva da intericonicidade vai ficando mais clara e operacionalizando um acontecimento discursivo. Uma imagem sempre substituirá outra imagem. Independentemente da localização dessa imagem no suporte que a carrega, a imagem pede que a ela seja feita a seguinte pergunta: quem fala naquela imagem?

Na imagem da Figura 1, quem fala é uma nova protagonista. A inovação contida nesta versão moderna do conto é o fato de Chapeuzinho não ser mais uma garotinha indefesa, mas uma mulher forte e sensual, capaz de dominar o temido lobo mau, colocando-o na coleira. Essa imagem possui uma memória discursiva, porque traz à tona várias “lembranças” de um período histórico em que sair de casa desacompanhada representava um perigo, pois as mulheres eram consideradas frágeis, dependentes de seus maridos, irmãos ou pai. Eram submissas à vontade masculina, sufocadas, obedientes, presas em uma coleira de “obrigações” femininas.

No anúncio acontece exatamente o contrário, a mulher é dona de si, ela é quem domina a situação trazendo o lobo preso na coleira. O lobo, representação do gênero masculino, está subjugado à vontade feminina. Dentro de um contexto histórico em que os papéis desempenhados na sociedade são outros, estamos diante de uma nova mulher e de um novo homem, lidando com uma inversão de poderes. “O que está acontecendo hoje é uma redistribuição e realocação dos ‘poderes de derretimento’ da modernidade” (BAUMMAN, 2001, p.13). Ou seja, na modernidade a mulher detém o poder sobre seu corpo e suas ações, e só será submissa a alguém se assim desejar.

Ao nos colocarmos diante de uma imagem, testemunhamos uma relação única, marcada pelas recorrências do que acreditamos serem as nossas próprias memórias. A imagem de Chapeuzinho Vermelho possui constituintes da memória social dos sujeitos, por trazer reminiscências antigas. E pode

ser encontrada em uma teia de relações com outras imagens, que assim como ela, retomam um determinado discurso.

O novo não está naquilo que é dito, mas no seu retorno enquanto acontecimento. “É a retomada de uma memória no embate com outras que vai produzir um novo acontecimento” (PÊCHEUX, 2007) no encontro de uma atualidade com uma memória, problematizado para se pensar a materialidade discursiva da língua.

A memória discursiva é acionada pelos anúncios publicitários para confirmar determinadas posturas características do meio social em que vivemos, pois “a memória social está inteira e naturalmente presente no discurso midiático” (DAVALLON, 2007, p.23). O anúncio apresentado na Figura 02 comprova isso.

Figura 02



Fonte: https://www.google.com.br/search?q=propaganda+da+melissa+com+chapeuzinho+vermelho&es_sm

Neste anúncio, produzido pela marca de calçados *Melissa* para a coleção primavera/verão 2008, temos outra versão das personagens Lobo Mau e Chapeuzinho Vermelho. Mais uma vez, Chapeuzinho aparenta não sentir medo do Lobo Mau, pelo contrário, ela aparece bem alegre, sentada na traseira de uma motocicleta pilotada pelo lobo, que usa roupas típicas de motociclistas, enquanto a garota usa um vestido vermelho curto, um capuz vermelho (que recorda a personagem do conto), sapatos também vermelhos com meias sensuais brancas e carrega no colo uma cesta com doces e uma garrafa de bebida.

Tudo isso retoma a personagem do conto de fadas original. Agora o lobo não impede a ida de Chapeuzinho para levar doces à avó, pelo contrário, ele é quem a conduz em uma motocicleta. Mais uma vez, a figura masculina está subordinada à feminina.

As imagens retomam discursos passados, dialogam com imagens que as antecedem e com outras que as sucederam. Observando os anúncios publicitários da nossa análise, constatamos que conversam diretamente com o conto de fadas original no qual foram inspirados, no entanto, não reproduzem o discurso presente na história de Chapeuzinho Vermelho, porque as mulheres apresentadas nos anúncios são modernas, dominadoras e sensuais, diferem da menina seduzida e enganada pelo Lobo Mau do conto infantil. Uma nova identidade da mulher e do homem é apresentada nos anúncios. Em outras palavras, essas duas imagens dos anúncios são extensões históricas que criam um encadeamento de imagens em torno de um acontecimento da literatura infantil mostrado em um conto de fada, produzindo um efeito de atualidade.

Trazidas para a produção de sentidos, as imagens reaparecem porque correspondem aos nossos anseios em um momento presente. Em resumo, ao considerarmos as relações entre as imagens apresentadas, que foram trazidas pela força da memória histórica e pessoal, estamos colocando-as em uma rede de memória tecida pelas nossas lembranças dos contos de fadas que conhecemos desde a infância.

3. Considerações finais

No decorrer do nosso texto, refletimos sobre interdiscurso, intericonicidade, memória discursiva e como essa memória está contida em determinadas imagens que retomam os contos de fada infantis. "Tais imagens estão inseridas em uma teia de relações com outras imagens, mostrando ecos de imagens passadas, presentes na memória social" (COURTINE, *apud* MILANEZ, 2013, p.43).

As imagens apresentadas nos anúncios publicitários analisados possuem uma memória discursiva, que remete ao conto de fadas Chapeuzinho Vermelho. Tais imagens foram criadas, propositalmente, por marcas comerciais que desejam seduzir os consumidores/leitores, conquistá-los para que

consumam seus produtos. Para atingir este objetivo, estas marcas criaram um novo discurso sobre a personagem protagonista do conto de fadas.

No discurso publicitário, Chapeuzinho Vermelho passou de menina inocente à mulher sedutora, deixou de ser uma garotinha indefesa, tornando-se forte e capaz de dominar o temido lobo mau. É um novo personagem, uma mulher sensual, independente, dominadora e dona de si. Isso reflete a mulher contemporânea, dona do seu corpo, que conduz o próprio destino, senhora dos seus desejos, uma mulher que deixou de ser subjugada à vontade do lobo (homem), o qual ela conduz na coleira.

Estamos diante de uma nova ordem discursiva em que homens e mulheres possuem novas identidades, ocupam lugares bem diferentes dos que ocuparam no passado. As imagens dos anúncios analisados refletem as relações atuais, em que as princesas encantadas tornaram-se mulheres de carne e osso.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

COROA, Maria L. M. S. Linguística, Discurso e Ensino. Universidade de Brasília. *Revista do GELNE (UFC)* v.4, pp.45-48, 2005.

COURTINE, Jean J. Discursos sólidos, discursos líquidos: a mutação das discursividades contemporâneas. In: SARGENTINI, Vanice; GREGOLIN, M. R. (Orgs.). *Análise do Discurso: heranças, métodos e objetos*. São Carlos, SP: Claraluz, 2008, p. 11-19.

DAVALLON, Jean. A imagem, uma arte de memória? In: ACHARD, P. et. al. *O papel da memória*. 2ed. Campinas. SP: Pontes, 2007, p. 23-34.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. 2. ed. São Carlos, SP: Claraluz, 2007. 128p.

MILANEZ, Nilton. O corpo é um arquipélago: memória, intericonicidade e identidade. In: NAVARRO, P. *Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos*. São Carlos, SP: Claraluz, 2006, p.33-46.

MILANEZ, Nilton. Intericonicidade: funcionamento discursivo da memória das imagens. *Acta Scientiarum Language Culture (Revista Online)*, v. 1, p. 345-355, 2013.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso*. Princípios e procedimentos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. [et. Al.] (Org.). *Papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 2007.

PEREIRA, Tânia M. A. *Nas trilhas históricas da Análise do Discurso*. UEPB, 2009.

WITZEL, Denize Gabriel. Discurso, Poder e a moralidade (in)desejada da Chapeuzinho Vermelho na mídia. *Caderno Espaço Feminino* (UFU), v. 25, p. 179-191, 2012.

A língua como um todo heterogêneo: Realidade no material didático de Língua Portuguesa?

Francisco Rangel dos Santos Sá Lima*

Resumo: Objetivamos discutir a abordagem da noção de heterogeneidade da língua e o espaço concedido às variedades estigmatizadas da língua portuguesa presentes no volume 01 da Coleção *Ser Protagonista* (BARRETO, 2010). Procedemos à investigação do material a partir das perspectivas teórico-metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa constantes nos PCNEM (BRASIL, 2000) e nos estudos sociolinguísticos (BAGNO, RANGEL, 2005; FARACO, 2008; BAGNO, 2007; dentre outros). Os resultados evidenciam que, embora o fenômeno da variação linguística seja mencionado, não há explicação das regras que regem variantes sobre as quais recaí maior estigma, dificultando um trabalho com o Português em sua heterogeneidade linguística.

Palavras-chave: variação linguística; ensino de língua portuguesa; livros didáticos.

Abstract: This work aims to discuss the approach of the heterogeneity notion of language, as well as the concerned space to the stigmatized varieties by analyzing the first volume of *Ser Protagonista* collection (Edições SM, 2010). This piece of research is based on the theoretical-methodological perspectives to the teaching of Portuguese language contained in the PCNEM- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) and on sociolinguistic studies (BAGNO, RANGEL, 2015; FARACO, 2008; BAGNO, 2007; among others). The results show that the phenomenon of language variation is superficially mentioned, with no explanation of the rules governing such stigmatized variants, thus not leaving room for analyses of the Portuguese language in its constitutive heterogeneity.

Keywords: linguistic variation; teaching of Portuguese; textbooks.

* Graduando em Letras – Licenciatura em Português – pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Este trabalho foi desenvolvido no Programa de Educação Tutorial (PET), sob a orientação da Prof.^ª Dr.^ª Léia Cruz de Menezes.

Introdução

O presente trabalho, desenvolvido no Programa de Educação Tutorial (PET de Humanidades e Letras da UNILAB), sob a orientação da tutora, Professora Dra. Léia Cruz de Menezes, tem por objetivo discutir a abordagem da heterogeneidade linguística na Coleção *Ser Protagonista* (v.1), organizada por Ricardo Gonçalves Barreto, aprovada pelo PNLD- Programa Nacional do Livro Didático 2012 e adotada por uma escola do ensino médio de Redenção-CE. Para tal, consideramos alguns pontos que, no supracitado material, pretendem suscitar a temática da “variação linguística”. Nossa questão central é a seguinte: as diferentes variedades linguísticas são abordadas em seu funcionamento ou apenas citadas? Entendemos que as ponderações didáticas do fenômeno “variação” precisam ser feitas com embasamento científico, o que não condiz com uma simples menção. Dessa forma, este trabalho intenta auxiliar os professores da educação básica a repensarem seu trato dispensado à heterogeneidade da língua na lide com as variedades de fala de seus alunos.

A coleção, na qual se inclui o livro em análise, integra o Guia do Livro Didático (BRASIL, 2012), material disponibilizado às escolas para escolha do livro didático (doravante LD) a ser adotado em sala de aula. O Guia assim descreve o tratamento que o LD concede aos conhecimentos linguísticos:

[...] considera, na abordagem das normas urbanas de prestígio, o português brasileiro contemporâneo. Nas atividades, tanto explora os fenômenos da linguagem de uma perspectiva da linguística, quanto de um ponto de vista da gramática tradicional, observando-os em experiências textuais e discursivas autênticas. (Guia PNLD, 2012, p.65-66)

Subentende-se, por essa citação constante no Guia, que o LD pretende levar o aluno à reflexão acerca dos usos da língua, considerando a variação linguística, abordando fenômenos linguísticos tanto na perspectiva da Linguística quanto na perspectiva da tradição. Assim, segundo o mesmo Guia, “há momentos em que a coleção questiona os conceitos tradicionalmente estabilizados, enquanto, em outros, recorre a definições dessa mesma natureza” (Guia PNLD, 2012, p.66). Ou seja, ora assume a visão descritiva

da Linguística, ora a visão prescritiva da tradição. Desse modo, espera-se que a obra aborde incongruências na descrição da língua e trate das variedades linguísticas. Entendemos que assumir uma visão prescritiva da língua estimula, implicitamente, uma visão de uniformidade linguística, pois desconsidera os diversos modos de usos da língua nas situações reais de intercâmbio pela linguagem verbal.

Ao esclarecer que todas as variedades constitutivas da língua têm normas gramaticais e explorar as regularidades das variedades que constituem a língua portuguesa, fomenta-se o reconhecimento da legitimidade das várias formas de expressão em língua portuguesa. De acordo com Antunes (2003, p.20), um dos motivos de muitos alunos terem aversão às aulas de Língua Portuguesa, repercutindo no seu insucesso escolar, deve-se à conclusão nada benéfica de que “não se sabe o português” ou de que “o português é uma língua muito difícil”.

Espera-se que o livro didático de Língua Portuguesa, por ser um dos principais recursos (se não, o único) dos professores e professoras da educação básica em suas aulas, aborde de forma científica as diferentes variedades da língua, uma vez que, como veremos a seguir, é a língua, em sua essência, multifacetada. A maneira científica no trato com as variedades se dá, ao nosso ver, pelo reconhecimento de que nenhuma variedade é melhor do que a outra: “os falantes recorrem a elementos linguísticos distintos para expressar as mesmas ideias” (COELHO, 2007, p.10). Essa compreensão pode contribuir no êxito escolar dos aprendizes; pois, caso compreendam que sua variedade é inferior e errada, um bloqueio para o desenvolvimento de suas habilidades orais e escritas em situações comunicativas que preveem um certo monitoramento estilístico poderá ser gerado. Por outro lado, se os aprendizes entendem a legitimidade das variedades estigmatizadas, poderão estar aptos a aceitar as expressões em variedades distintas das suas e não se sentirão menosprezados, caso a variedade que trouxeram à escola esteja distante daquela que a escola pretende dar-lhes a conhecer.

Apesar dessa pesquisa debruçar-se sobre a abordagem explícita do fenômeno “variação linguística” em um material didático, a fim de analisarmos a abordagem da heterogeneidade linguística, entendemos que o papel do professor deve ser o de estar sempre atento à pesquisa e ao planejamento de suas aulas, conforme as necessidades e dificuldades de seus alunos. Não

se pode admitir que o material didático disponibilizado pela escola ocupe o ponto central, cabendo ao professor o papel de mero reprodutor ou “gerenciador” da aula, embora saibamos da existência da tendência de o material didático “propor-se como ‘alternativa’ ao (não)planejamento e à prática do professor” (ROJO, 2013,p.167). Nas aulas de Língua Portuguesa, portanto, a mera transmissão de informações contidas no LD sem a devida reflexão, ou, caso necessário, sem o empreendimento de adaptações, acréscimos ou substituições de informações, pode culminar em desestímulo do aluno.

Embasamos nossa discussão do modo pelo qual o fenômeno “heterogeneidade linguística” é tratado a partir dos trabalhos de Gnerre (1985), Bortoni-Bortoni Ricardo (2004), Faraco (2008), Antunes (2003), Bagno (2007, 2013a., 2013b.), Bagno e Rangel (2005), Carvalho (2010), Camacho (2011), Bortoni-Ricardo, Oliveira (2013), bem como dos PCNEM-Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), entre outros.

Organizamos este artigo da seguinte maneira: primeiramente, discutimos o conceito de “heterogeneidade” sob a perspectiva sociolinguística, levando em conta sua relação com o ensino. Em seguida, apresentamos, brevemente, a metodologia da qual nos valemos em nossa investigação: questões norteadoras, noções investigativas propostas por González (2012, p.11). Após, partimos para a apresentação e análise dos dados, discutimos algumas atividades propostas pelo LD e, por fim, arrematamos, nas considerações finais, com algumas reflexões.

2. Revisão da Literatura

Tratar variedades do Português Brasileiro implica esclarecer que todas têm regras. Sob essa perspectiva, eliminamos a tendência preconceituosa de atrelar o conceito de “erro” a certas variedades. Como assevera Antunes (2003, p.85-86), conhecer a gramática da língua é, antes de tudo, reconhecer suas regularidades e particularidades, “aprender uma língua é, portanto, adquirir, entre outras coisas, o conhecimento das regras de formação dos enunciados dessa língua. Quer dizer, não existe falante sem conhecimento de gramática”. Ou seja, a ideia de que falantes de variedades estigmatizadas utilizam a língua aleatoriamente, sem regras, é falsa. A afirmação de que um

falante nativo de determinada comunidade linguística não domina seu próprio código linguístico é falaciosa, pois é desprovida de respaldo científico. Ou, como assevera Bagno (2013b, p.47), “todos os modos de falar apresentam uma organização gramatical complexa, perfeitamente demonstrável e exprimível na forma de regras, ou seja, todos os modos de falar são lógicos, têm sua gramática própria”.

No entanto, ainda predomina no contexto escolar a ideia de que “ensinar gramática” é tão somente prescrever um conjunto de formas que devem ser utilizadas nas circunstâncias sociais, ou seja, a assunção de uma posição marcadamente normativa, opondo-se ao conceito de gramática entendido pelos estudos linguísticos modernos, que a enxergam como “a descrição das regras de funcionamento de uma dada língua ou o conhecimento intuitivo que todo falante tem do funcionamento de sua língua materna” (BAGNO; RANGEL, 2005,p.74).

Atualizados com as modernas teorias linguísticas, os próprios PCNEM reconhecem o caráter plural da língua, uma vez que a difusão deste reconhecimento é fundamental para a “preservação da identidade de grupos sociais menos institucionalizados e uma possibilidade de direito às representações desses frente a outros que têm a seu favor as instituições que autorizam a autorizar” (BRASIL,2000, p.9). Quais seriam estes grupos? É evidente que os PCNEM se referem a todos aqueles que, por fatores históricos, econômicos e culturais, foram excluídos do usufruto à cidadania, bloqueio este, como veremos a seguir, influenciado também pelo não domínio de determinadas variedades prestigiadas da língua. Ora, é de interesse das classes dominantes perpetuarem sua dominação por meio da redução do acesso à variedade de prestígio, uma vez que, por meio dela, pode-se ter acesso aos valores simbólicos e culturais a ela vinculados, bem como dar azo à reivindicação de direitos.

Essa prática esclarecedora é fundamental para que as salas de aula sejam espaços de não reprodução da opressão a que, historicamente, as classes sociais com menor poder aquisitivo foram submetidas. Afinal, “a maioria dos cidadãos não têm acesso ao código, ou, às vezes, têm uma possibilidade reduzida de acesso, constituído pela escola e pela “norma pedagógica ali ensinada” (GNERRE, 1985.p.7). Além disso, “a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado

para bloquear o acesso ao poder” (GNERRE, 1985, p.16). Levando em consideração a associação entre linguagem e exclusão/inclusão social, é mister que a escola conceda espaço maior às variedades prestigiadas. Assumir a heterogeneidade não significa ignorar a valoração social concedida a certas variedades linguísticas. Na verdade, “é preciso adotar a posição do convívio democrático e tranquilo entre as formas tradicionalmente padronizadas e as formas inovadoras já incorporadas à atividade linguística dos falantes urbanos” (BAGNO, 2013a, p.202).

As variedades linguísticas são, no que dizem respeito à potencialidade expressiva, à complexidade estrutural e lógica, equivalentes, não há uma melhor ou pior, “pobre” ou “rica”, “feia” ou “bela”; “não existindo, portanto, línguas/variedades “primitivas”, nem línguas/variedades “inferiores” a outras, supostamente mais “desenvolvidas” (BAGNO, 2013a, p.78). Tendo a consciência de que “uma variedade linguística “vale” o que “valem” seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (GNERRE, 1985, p.4), faz-se necessário fomentar, como uma das tarefas de uma “educação linguística”, a reflexão sistemática acerca da língua, de modo que o aluno se conscientize “das regularidades presentes em sua atividade linguística e do proveito que pode lhe advir do conhecimento dessas regularidades” (BAGNO; RANGEL, 2005, p.74).

De acordo com os estudos sociolinguísticos, “nenhuma língua é homogênea, uniforme e, por que não dizer, uma língua própria para caracterizar e distinguir a classe de “prestígio” (SILVA; CARVALHO, 2013, p.2). A língua é, portanto, um conjunto de variedade, ou seja, um conjunto de diferentes maneiras de falar. A variação, inerente à língua, manifesta-se “em todos os níveis da fala” e “pode ser influenciada por fatores linguísticos e extralinguísticos, como origem geográfica, status socioeconômico, grau de escolarização, idade, sexo, mercado de trabalho, redes sociais do falante”, bem como pelo “estilo pessoal do falante”. A variação a qual nos referimos “pode ser classificada em: variação diacrônica, diatópica, diastrática, diamésica e diafásica” (COELHO, 2007, p. 10).

A variação diacrônica diz respeito ao “fenômeno pelo qual, na prática corrente, uma língua não é jamais, numa época, num lugar e num grupo social dados, idêntica ao que é noutra época, noutro lugar e noutro grupo

social” (DUBOIS, 1988, p.606 *apud* COELHO, 2007, p.10). As gramáticas normativas são instrumentos nos quais podemos observar a presença da variação diacrônica por nelas estarem contempladas formas obsoletas, como o uso da segunda pessoa do plural, extinto tanto na escrita quanto na fala de pessoas consideradas cultas (COELHO, 2007, p.11).

A variação diatópica ou geográfica, por sua vez, é o “resultado direto da distância física entre os falantes; assim, pessoas que residem em lugares diferentes tendem a falar de modo diferente” (CAMACHO, 2011, p.40). Corresponde, desse modo, às diferentes maneiras de pronunciar e escolher as palavras. Por exemplo, falantes do Nordeste pronunciam sistematicamente aberta [ó] a vogal [o] em posição pretônica, “como em novela, corrente, nojento”, enquanto na região Sul, por exemplo, pronuncia-se fechada nessa posição (COELHO, 2007, p.11. Grifos do autor). Em relação às diferenças lexicais, podemos citar as diferentes palavras que variam, conforme a região do país, para nomear uma mesma fruta, por exemplo, ata, fruta-do-conde, pinha.

A variação diastrática ou sociocultural é motivada “por diferenças de ordem socioeconômica, como nível de renda familiar, grau de escolaridade, ocupação profissional, de ordem sociobiológica, como idade e gênero”. Dessa forma, pressupõe-se que falantes que compartilham um mesmo grau de “intercâmbio social” tendem a ter um “grau de semelhança” em seus usos linguísticos (CAMACHO, 2011, p.40). Assim, por exemplo, enquanto que um falante analfabeto e rural, por desconhecimento das variantes de prestígio, tende a economizar as marcas do plural, um professor universitário em uma fala pública tende a marcar o plural em todos os sintagmas, considerando que, “no caso da marcação de plural do português no Brasil, a variante [s] é padrão, conservadora e de prestígio” (TARALLO, 2007, p.12).

Na variação diamésica, “fala e escrita se apresentam num *continuum* que abrange vários gêneros textuais. Há os que se aproximam mais da fala e outros que estão mais próximos da escrita” (MASCUSCHI, 2011, p.41 *apud* COELHO, 2007, p.13-14). Nesta perspectiva, descartando uma postura dicotômica entre fala e escrita, determinados gêneros textuais escritos como uma carta, um bilhete ou um outdoor estariam mais voltados para a fala, enquanto gêneros orais como uma conferência, uma exposição acadêmica ou um discurso oficial estariam mais voltados para a escrita.

Por fim, a variação diafásica ou estilística deriva “da adequação da adequação da expressão às finalidades específicas do processo de interação verbal com base no grau de reflexão sobre as formas que constituem a competência comunicativa do falante” (CAMACHO, 2011, p.42). Dessa forma, o grau de formalidade da situação comunicativa determina grau de monitoramento linguístico do falante sobre o que ele diz, selecionando, dentre as opções disponíveis em seu repertório linguístico, as formas que melhor se adequam à dada situação, de acordo com, vale ressaltar, o papel social assumido. Por exemplo, um professor, ao notar que alguns alunos conversam durante sua explicação, pode, na sala de aula, dizer a um aluno “Por obséquio, seria possível você falar um pouco mais baixo?”. Este mesmo professor, em uma mesa de bar, pode dizer a um amigo íntimo “Fecha a matraca aí, eu perdi a concentração no que ia dizer”.

Atenta à variação presente na fala e na escrita de seus alunos, a escola, segundo as orientações dos PCNEM (MEC, 2000), tem por objetivo acrescentar as variedades urbanas de prestígio à variedade a qual o aluno já domina, possibilitando-o eleger, conforme as situações comunicativas, uma seleção da variedade mais adequada ao contexto. Não se trata, portanto, de uma substituição entre variedades, mas de acréscimo. Nesta perspectiva, não há espaço para um trabalho que privilegia as regras da norma culta como únicas, mas para um trabalho que considere esta variedade como uma das variedades constitutivas da língua, observando as regras das demais normas como legítimas, conforme o contexto interacional, como opções dentre as quais os aprendizes poderão se valer para sua inserção em certos espaços sociais.

Como atesta Bagno, assim como “o sexo biológico, a orientação sexual, a cor da pele, a etnia, a opção religiosa” podem ser utilizados, por parte dos adeptos de ideologias conservadoras, como “critérios” para a condenação e perseguição de seres humanos, “também a língua ou, simplesmente, o modo de falar uma língua vem sendo empregado como suposta justificativa para esses crimes contra a humanidade”, culminando, assim, em discriminação e marginalização (BAGNO, 2013a, p. 47).

As discriminações são aliadas à errônea ideia de que um falante que não domina as regras da norma idealizada fala de qualquer maneira. No entanto, ninguém fala arbitrariamente, no sentido de inventar sua própria norma.

Faraco (2008) conceitua norma “como determinado conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala”. Assim, norma pode ser compreendida como o que “é corriqueiro, usual, habitual, recorrente (“normal”) numa certa comunidade de fala” (FARACO, 2008, p.35). O que há, então, é o compartilhamento de regras por usuários de uma determinada comunidade de fala, e essas regras são regulares e sistemáticas. O caráter prescritivo em relação à língua, em contrapartida, desconsidera o “ser humano”, pois desvaloriza uma marca constitutiva de sua identidade.

Segundo Faraco (2008), quando falamos em “português”, devemos ter em mente que o nome, em singular, na verdade representa uma realidade plural, constituído por várias normas. Vale ressaltar que esta caracterização de norma diz respeito à maneira peculiar como cada comunidade usa a língua. Dessa forma, a chamada norma-padrão não corresponde à totalidade da língua portuguesa, nem mesmo pode ser considerada uma variedade, uma vez que a “norma culta/comum/*standard* é a variedade que os letrados usam correntemente em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita, a norma-padrão não é propriamente uma variedade da língua,” mas uma entidade abstrata (FARACO, 2008,p.73).

A norma culta corresponde a uma expressão viva dos segmentos da sociedade, ou seja, utilizada pelos letrados que se valem dela em práticas monitoradas de fala e escrita; por sua vez, a norma padrão corresponde a uma entidade abstrata, “uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, há projetos políticos de uniformização linguística” (FARACO, 2008, p.73). As também chamadas por Faraco de “variedades sociais cultas” manifestam-se “em usos mais monitorados da língua por segmentos sociais urbanos, posicionados do meio para cima na hierarquia econômica e, em consequência, com amplo acesso aos bens culturais, em especial à educação formal e à cultura escrita” (FARACO, 2008, p.171). Os falantes cultos são os que mais se aproximam desse modelo abstrato, compondo as classes sociais privilegiadas.

Poder-se-ia assumir uma postura contrária ao ensino de língua portuguesa alicerçado na repetição de nomenclaturas, exercícios mecanicistas desprovidos de reflexão linguística ao promover nas aulas de Língua Portuguesa a clara distinção entre “norma-padrão”, que corresponde a um

modelo idealizado de língua, regido por moldes escritos e literários, desprovidos de funcionalidade efetiva, e, adotando o sentido plural de Faraco (2008), “variedades sociais cultas”.

O que nos importa, nas aulas de Língua Portuguesa, é o conhecimento da real norma culta, aquela que garantirá, de fato, aos alunos, a inserção aos lugares de prestígio da sociedade. Como assegura Bagno (2013a, p.200), “ela é que deve ser o objeto e objetivo do ensino de língua na escola” e, por sua vez, é por meio dela que se pode discutir o que, de fato, pode ser considerado “erro”.

3. Metodologia

Para procedermos à discussão da abordagem da heterogeneidade da língua, tentando desvelar qual o espaço concedido às variedades estigmatizadas, por meio da reflexão dos modos pelos quais as noções de “língua”, “norma culta” e “variedades linguísticas estigmatizadas” são tratadas explicitamente no volume 01 da coleção *Ser Protagonista Português*, organizada por Ricardo Gonçalves Barreto, para nortear o trabalho do professor no Ensino Médio, aprovada pelo PNLD 2012. Escolhemos o primeiro volume por conta de somente nele termos observado capítulos dedicados, explicitamente, ao conceito de língua e à variação linguística, a saber, cap. 16, intitulado *Linguagens, linguagem verbal e língua*, e cap.17, *Uma língua, muitas línguas*. Usamos como questões norteadoras, as noções investigativas propostas por González (2012, p.11), na sequência, explicitadas por áreas temáticas de nossa investigação. Nossas ponderações foram embasadas nos pressupostos sociolinguísticos detalhados na Revisão da Literatura e pela compreensão que temos do modo como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa propõem o trabalho a ser realizado com a língua portuguesa na educação básica.

Eis as perguntas, subdivididas em temáticas, que nortearam nosso olhar na investigação do material didático supracitado:

Temática 01: o conceito de “língua”.

O livro apresenta a língua como um sistema homogêneo ou como um conjunto de variedades?

Temática 02: o conceito de “norma culta”.

O livro distingue “norma culta” de “norma-padrão”?

O livro explica a importância de conhecer a norma culta, sem confundir-la com o próprio conceito de “língua”?

Ao explicar a norma culta, o livro fala sobre a existência das variedades estigmatizadas e explica o lugar social delas, de modo científico?

O livro explana o desprestígio das variedades populares abrindo espaço para a discussão do preconceito linguístico?

4. Apresentação e análise dos dados

4.1 Conceito de “língua”

Acerca do conceito de “língua”, observamos, no capítulo 16, intitulado *Linguagens, linguagem verbal e língua*, o tópico *A língua como sistema*. Nesse, faz-se presente o conceito saussuriano de “língua” como sistema. O livro explica que a investigação de Saussure se debruçava sobre o que era sistemático, ignorando “a realização concreta da língua pelos falantes” (BARRETO, 2010, p.190). Logo em seguida, faz referência à arbitrariedade do signo linguístico, ou seja, à não relação natural entre um signo linguístico e seu significado, explicando haver uma convenção, por isso, um mesmo grupo social se utiliza das mesmas formas para designar os objetos. O valor de cada signo existe devido às suas oposições dentro do sistema.

Sabemos que, para Saussure, o objeto da Linguística é a “língua”, entendida como um sistema de signos, o qual deve ser estudado de modo autônomo, ou seja, sem a necessidade de correlação entre os modos por meio dos quais os falantes se valem do sistema linguístico. Essa visão de língua excluiria tanto a sua realização concreta pelos falantes quanto, conforme destaca o livro, a sua “**evolução**” ao longo do tempo (BARRETO, 2010, p.190). Ou seja, nesta perspectiva, a língua é uma entidade invariante.

Na sequência, o livro explica que a concepção saussuriana de “língua” não é a única:

Outras tendências, no entanto, foram surgindo com o tempo, especialmente a partir da segunda metade do século XX. Muitas delas passaram a se dedicar exatamente aos aspectos que Saussure havia excluído do campo da Linguística, tais como o uso concreto da língua pelos falantes e a sua transformação ao longo do tempo. (BARRETO, 2010, p.190).

Um ponto nos interessa nesta introdução ao conceito de “língua”. O primeiro deles concerne a essa rápida menção ao conceito de “evolução”, pois pode conduzir o aprendiz a pensar a língua numa escala evolutiva, o que acarreta uma visão preconceituosa de que existe um estágio melhor e outro pior, podendo prevalecer a ideia de que houve uma deturpação. Sabe-se que a língua segue um processo constante, dinâmico e circular, “a mudança linguística não é para melhor nem para pior, é simplesmente mudança” (BAGNO, 2013a, p.55).

Embora consideremos interessante a menção ao conceito saussuriano de “língua”, como conhecimento dos primórdios da Linguística, entendemos que, para além de uma questão meramente de tempo, há a questão das metas da coleção. Se o foco é o “uso da língua”, uma definição sociointeracionista de língua, que contempla os fenômenos linguísticos em seus aspectos interacionais, conduz o aluno diretamente ao ponto desejado. Pois, afinal, “a língua não é uma entidade autônoma, que pode ser estudada sem que se leve em conta os falantes e suas interações sociocomunicativas. Sem falantes não existe língua, e a língua só existe em uso, na forma do discurso” (BAGNO, 2013a, p.163).

4. 2. Variação linguística

pós conceituar “língua”, em *Perspectivas de análise da língua*, ainda no capítulo 16, o autor se vale de uma tirinha de “Aline”, de Adão Iturrusgarai, para ilustrar a língua em uso. Vejamos:



(BARRETO, 2010, p.191)

Entendemos que o livro procurou ilustrar a ideia de que usos linguísti-

cos demarcam identidades: neste contexto, a identidade urbana de Pedro foi substituída por uma identidade rural e estigmatizada para alcançar um objetivo intentado: chamar a atenção de Aline por meio da quebra de expectativa desta em relação à “identidade” assumida por ele. Assim, objetivos distintos requerem usos linguísticos distintos. Vale ressaltar que a tirinha é um gênero fictício e os usos linguísticos dos personagens não são representações fiéis de quaisquer variedades.

No entanto, discordamos do LD em análise ao classificar como “caipiras” determinadas variedades nordestinas, bem como não concordamos com a associação de um espúrio “sotaque caipira” aos usos realizados por nordestinos, quando explica o fato de Pedro tentar se passar por um falante nordestino e rural, como podemos ver abaixo:

A fala de Otto revela a imagem que ele tem de Aline: alguém que se impressionaria com certo estilo de roupa e jeito de falar. Também revela algo sobre ele: a sedução, em seu entendimento, está vinculada à aparência. Por sua vez, a resposta afirmativa de Pedro (“Só!”) associa-se ao modo de falar de determinado grupo de falantes jovens de ambientes urbanos. Pedro e Otto não são **“genuínos caipiras”**, nem conhecem **esse grupo**. O leitor percebe isso devido à fala de Pedro no último quadrinho: **ao tentar imitar o “sotaque caipira” ele emprega, na verdade, termos associados a grupos de falantes da região Nordeste do Brasil**. No contexto da tira, “Só!” é uma forma perfeitamente adequada de expressar concordância; já na situação de uma entrevista de emprego, por exemplo, soaria excessivamente informal (BARRETO, 2010, p.191. Grifos nossos).

Se Otto e Pedro não são “genuínos caipiras”, quem o são? Por que, ao usar termos típicos de falantes nordestinos, estaria Pedro imitando um “sotaque caipira”? Poder-se-ia chegar à conclusão de que “variação é coisa de caipira” (BAGNO, 2013b, p.82). A tirinha, por seu efeito de humor pretendido por meio da representação do estereótipo de falante nordestino, exige uma explicação linguística adequada, a fim de que não se reforce o preconceito linguístico. Na explicação dada, o LD se vale de termos errôneos utilizados para rotular, pejorativamente, os usos pelos quais se vale o falante nordestino e rural, bem como variedades nordestinas; supervalorizando, discreta-

mente, “o modo de falar de determinado grupo de falantes jovens de ambientes urbanos” do Sudeste, em detrimento do “sotaque caipira”, lançando os “termos associados a grupos de falantes da região Nordeste do Brasil” à comicidade, sem atentar para o reconhecimento da adequação destes à situação comunicativa.

Vale ressaltar, em relação às variedades nordestinas e/ ou rurais que, em geral, elas são ilustradas em contextos que envolvem a comicidade, sem que haja, de fato, uma consideração científica das marcas (fonológicas, morfológicas, sintáticas), dos fenômenos observáveis, das normas que a regem. Ademais, não há variedades ou sotaques caipiras. Cabe ao professor ou à professora a tarefa de adaptar o material didático, de modo que os estudantes não sejam levados “a supor que ‘variação linguística’ é o mesmo que ‘falar errado’, ‘falar feito gente da roça’, ou seja, o velho preconceito linguístico travestido de terminologia científica” (BAGNO, 2013b, p.82). Assim como as “tirinhas do personagem Chico Bento (de Maurício de Sousa), letras de música de Adoniran e Luís Gonzaga e os poemas de Patativa do Assaré”, a tirinha de Adão Iturrugarai não tem a intenção de representar fielmente uma variedade linguística; é desprovida de um “trabalho científico rigoroso” (BAGNO, 2013b, p.83).

Prosseguindo, no início do capítulo 17, no tópico “Uma língua, muitas línguas”, há menção ao conceito de heterogeneidade de uma língua. Lemos:

Ao pensar na diversidade dos grupos humanos e em sua constante transformação, é fácil perceber que a língua reflete e também ajuda a construir essa diversidade. Isso é perceptível não apenas em relação a línguas diferentes, mas também no interior de uma mesma língua. (BARRETO, 2010, p.198)

Na seção intitulada “Variação linguística”, o livro em análise propõe a leitura do poema *Lisboa: aventuras*, de José Paulo Paes, que assinala diferenças lexicais entre o português europeu e o português brasileiro”. Em seguida, fala sobre as diferenças de pronúncia e construções sintáticas entre as duas variedades. Ainda cita os exemplos “jerimum” versus “abóbora” para assinalar as variedades linguísticas existentes no próprio território nacional, acrescentando: “Todas as línguas do mundo variam, e cada uma apre-

seta diversas variedades linguísticas” (BARRETO, 2010, p. 198), podendo ser definida a variação linguística como “o fenômeno comum às línguas de apresentar variações em função da época, situação de uso e das particularidades dos falantes. O uso da língua por um grupo social específico, com características próprias, constitui uma variedade linguística” (BARRETO, 2010, p.198).

Observamos que o LD assume a heterogeneidade linguística, mas apenas no sentido de constatar a existência dessa pluralidade; sem, contudo, levantar a discussão acerca da valoração social, que elege algumas variantes como belas e rejeita outras, desprezando os que as utilizam, “como se sabe, o preconceito lançado sobre essas variedades é, essencialmente, a transferência, para o plano linguístico, de preconceitos que são, no fundo, sociais” (BAGNO; RANGEL, 2005, p.78).

Entendemos que o poema de José Paulo Paes permite discussão sobre as variações lexicais entre o Português do Brasil e o de Portugal à medida que o texto contrapõe “cafezinho” a “bica”; “meias” a “peúgas”, “descarga” a “autoclisma”, mas e as variações fonológicas e morfossintáticas? Para focalizá-las, precisaríamos de material linguístico para além do poema. Concordamos com Bagno e Rangel ao dizerem:

Espera-se, pois, uma educação linguística que ofereça estratégias para um tratamento da variação linguística que não se limite a fenômenos de prosódia (“sotaque) ou de léxico (“aipim”, “mandioca”, “macaxeira”), mas que evidencie o fato de que a língua apresenta variação em todos os seus níveis e que essa variação está indissolivelmente associada à variação social (BAGNO; RANGEL, 2005, p.73).

Ainda sobre “variação linguística”, destacamos a definição de variação geográfica contida no livro em análise:

(...) diz respeito às diferenças que uma língua apresenta nas diversas regiões em que é falada, como observado no poema de José Paulo Paes. A língua portuguesa está presente na Europa (em Portugal), na África (em Angola, Moçambique Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe), na América Latina (no Brasil e na Ásia), no Timor Leste (nas cidades indianas de Goa, Damão e Diu e na cidade chinesa

de Macau). Mesmo com as inúmeras particularidades - observadas também nas diversas comunidades falantes do Brasil-, **todos falam uma mesma língua.** (BARRETO, 2010, p.199. Grifo nosso.)

No excerto acima, observamos que, embora exista o reconhecimento de “inúmeras particularidades” do que se chama “língua portuguesa”, não se faz menção a essas particularidades – a ilustração ficou restrita apenas a poucos exemplos do léxico e apenas a Brasil *versus* Portugal. Ao falar de variação regional, o livro poderia abordar, por exemplo, os preconceitos associados a falares rurais brasileiros. O professor, então, pode aproveitar a ausência desse esclarecimento para difundir o respeito às variantes estigmatizadas e conhecer “o repertório linguístico dos alunos, sem equívocos e livre de preconceitos linguísticos” (CARVALHO, 2010, p.61). Além disso, o arremate “todos falam uma mesma língua” carece de uma explicação: há inúmeras particularidades, mas ainda é a mesma língua?

Prosseguindo com a abordagem da “variação linguística”, o tópico subsequente *Variação social: somos o que falamos* aborda os fatores condicionantes da variação. Destaca que a variação social é influenciada por fatores sociais, econômicos, etários, e está relacionada a níveis de escolarização e às formações profissionais, o que condiz com o posicionamento científico (cf. CAMACHO, 2011, p.40). Sobre a variação social, lemos na obra: “As diferentes formas de falar também fazem parte da construção da identidade dos diversos grupos humanos. Ou seja, por partilhar uma mesma variedade linguística, um conjunto de pessoas constitui-se como grupo e constrói uma identidade coletiva” (BARRETO, 2010, p.199).

Por fim, quanto à variação estilística, o livro em análise aponta que alternamos nossas variedades de acordo com o contexto comunicativo, para que melhor nos entendam, de acordo com as impressões que fazemos de nós e de nossos interlocutores, de acordo com o contexto e com os objetivos intentados:

Não se usam as mesmas palavras ou expressões em uma entrevista de emprego, em uma conversa com os amigos, em uma situação de paquera ou para falar com uma criança pequena, sob o risco de não ser entendido, causar impressão negativa ou não alcançar o

objetivo pretendido. Um mesmo falante, portanto, faz uso de diferentes variedades linguísticas de acordo com a situação de uso da língua (BARRETO, 2010, p.199).

Em relação à variação estilística, de acordo com os PCNEM (BRASIL,2000), a variedade a ser selecionada reflete a imagem que se faz de si e do interlocutor, influenciada, imprescindivelmente, pelo contexto comunicativo. No entanto, o LD não suscita a reflexão a respeito das consequências de não saber adaptar-se, limitando-se a dizer que pode culminar numa “impressão negativa”. Entendemos que se faz necessária explicação acerca da correlação entre as variedades e a visão social acerca delas.

Ora, a simples economia das marcas de plural, acionadas, em variedades estigmatizadas, no determinante apenas, assinala, em situações que requerem uso monitorado da língua, uma inadequação. O LD deixa a desejar no sentido de não explicitar o preconceito linguístico que a não adequação pode resultar. O grau de reflexão sobre as formas na transição entre os dois extremos de monitoramento linguístico possíveis, a saber “o estilo informal, em que é mínimo o grau de reflexão sobre as formas empregadas e o estilo formal, em que é máximo o grau de reflexão” (CAMACHO, 2011,p.42) pode propiciar ao aluno o entendimento de que, sim, é possível e legítimo assumir sua variedade em momentos em que ela é válida, como também poderá mobilizar estilos mais monitorados em situações de uso formal da língua. Há que assinalar que esses limites não são categóricos, há entre o estilo mais formal e o informal um contínuo. Além disso, a importância de dominar mais de uma norma, mais de uma gramática não é discutida, mas apenas se constata a existência da variação estilística.

O LD em análise é condizente com a Linguística ao afirmar que não existe uma forma melhor de falar, destacando que todo falante é usuário competente de sua língua materna, afirmando que “o valor de uma variedade linguística está muito associado à imagem que se tem sobre os grupos que a utilizam” (BARRETO, 2010, p.199). Aqui seria outro espaço bastante oportuno para a temática do preconceito linguístico; com explicações sobre as regras que regem as variedades dos grupos cujas imagens não são socialmente prestigiadas, mas não encontramos essa discussão.

4.3. Distinção entre normas “cultas” e “padrão”

Destacamos que o livro traça distinção entre “norma-padrão” e “norma-culta” (BARRETO, 2010, p.199). A norma-padrão é apresentada como uma abstração, um modelo idealizado, regido pela escrita literária e que, na tradição do ensino, este modelo é elevado à categoria de modelar. Vale ressaltar que o autor chama a norma-padrão de “variedade-padrão”. Não concordamos com essa denominação, pois, a rigor, não se trata de uma variedade real, mas de um construto teórico. A norma-culta, por sua vez, é apresentada como correspondendo aos usos linguísticos de falantes tidos como cultos, de acordo com critérios definidos por pesquisadores. Essa distinção é condizente com as modernas perspectivas da Linguística.

Em relação à importância da norma-culta para o aprendiz, o livro destaca que as variedades urbanas de prestígio são aquelas que dão “acesso a boa parte das oportunidades profissionais e de participação na vida pública, é fundamental conhecê-las e se apropriar delas” (BARRETO, 2010, p.199). Apesar de se referir à inserção à vida pública, ao nosso ver, o livro deixa a desejar em relação ao maior objetivo de se conhecer a norma culta: a inserção ao debate político. Sabendo que as variedades urbanas de prestígio são as utilizadas pelas esferas dominantes, sejam elas econômica, política e social, cabe ao estudante do Ensino Médio receber uma boa instrução dessas variedades e possa, assim, discutir em pé de igualdade os rumos de sua sociedade. Além de poder participar ativamente das discussões políticas, ter acesso à norma culta é democratizar o acesso aos bens simbólicos, culturais e sociais vinculados a ela.

5. Palavras concludentes

Podemos concluir que o tratamento dado às variedades linguísticas na obra em análise ainda é muito limitado. Há ausência de explicação dos fenômenos linguísticos e falta maior aprofundamento sobre o porquê de se estudar a norma culta, bem como sobre os motivos pelos quais as variantes que fogem ao padrão são inferiorizadas. Essa discussão é importante na medida em que viabiliza o interesse do discente para aprender a variedade ensinada na escola, pois haveria a compreensão do lugar das variedades prestigiadas no todo heterogêneo que é a língua.

Ao mesmo tempo, é necessária uma reflexão mais consciente sobre a capacidade de um falante mobilizar diversas variedades de acordo com os contextos. Somente com maiores explicações dos fenômenos que permeiam as variedades e maiores esclarecimentos destes, pode haver um ensino mais democrático de Língua Portuguesa, com alunos verdadeiramente conscientes das funções sociais de sua língua. No livro em questão, não se fala explicitamente dos preconceitos existentes em nossa sociedade em relação à língua, muito menos das razões pelas quais esses valores se associam a determinadas variedades.

À medida que o reconhecimento da variação linguística é difundido, haverá a consciência de que não existe modo mais certo ou mais errado de falar. O aluno precisa entender que a variedade levada para a sala de aula é marcada pela cultura e merece respeito. As escolas devem se desvencilhar do modelo da substituição e aproximarem-se mais do modelo da soma (CAMACHO, 2011). O aluno não precisa ignorar ou trocar por outra sua variedade, mas somá-la.

O valor de uma variedade linguística é medido pelo valor de seus falantes, “vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (GNERRE, 1985, p. 4). Desse modo, ao passo que é indispensável o trato científico das variedades estigmatizadas, faz-se necessário um ensino politizado da norma culta, como preponderante nas negociações sociais.

No geral, podemos dizer que o livro fala da existência das variedades, assumindo a heterogeneidade como característica da língua portuguesa, mas não esclarece que todas as variedades têm normas e que funcionam perfeitamente nas situações em que são utilizadas. A discussão dos valores atribuídos às diferentes variedades do português, bem como a adequação destas às diferentes situações comunicativas, é de fundamental relevância para o entendimento do lugar da chamada “norma culta” nesse todo que é a Língua Portuguesa e para desmitificar a ideia de que a variedade trazida de casa é errada, feia. Ou seja, é fundamental que o aprendiz tenha informações científicas acerca das diferentes variedades, sabendo que não precisa de ignorar a variedade já dominada, mas a ela somar outras variedades e, assim, adequá-las aos diferentes contextos conforme forem as exigências, tendo consciência de que todas as variedades possuem potencial expressivo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria do Rosário Nascimento Ribeiro. O ensino da gramática nas séries iniciais. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules**. São Paulo: Parábola, 2013, cap.1, p.11-30.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013a.

_____. **Preconceito linguístico- o que é, como se faz**. 49 ed. Loyola: São Paulo, 2007.

_____. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português**. São Paulo: Parábola, 2013b.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística com Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.5, n. 1, p.63-81, 2005.

BARRETO, Ricardo Gonçalves (org.). Português: ensino médio. São Paulo: Edições SM, 2010. Vol. 1 (Coleção ser protagonista).

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; OLIVEIRA, Tatiana de. Corrigir ou não as variantes não padrão na fala do aluno? In: In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules**. São Paulo: Parábola, 2013, cap. 3, p.45-62.

BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: Parte II – linguagens, códigos e suas tecnologias**: Brasília: MEC/SEB, 2000.

CAMACHO, Roberto Gomes. Norma culta e variedades linguísticas. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2011, p.34-49, v.11.

CARVALHO, Ana Maria. Contribuições da sociolinguística ao ensino do português em comunidades bilíngues do norte do Uruguai. **Pós-Posições**, Campinas, v.21, n.3 (63), p.45-65, 2010.

COELHO, Paula M. C. R. **O tratamento da variação linguística no livro de português**. 2007. 151f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília. 2007.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, poder e discriminação**. In: Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1985, p.3-24.

GONZÁLEZ, César Augusto. A abordagem explícita da variação linguística pelo livro didático aprovado pelo Plano Nacional do Livro Didático mais adotado no Estado do Rio Grande do Sul. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: LOPES, L.P.M (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2013, p.163-195.

SILVA, Franciele Marques da; CARVALHO, Marilda Alves Adão. A variação linguística em livros didáticos de língua portuguesa. Campo Grande: Web-Revista **Sociodialeto**, 2013. V. 3, n.9, p.86-106. Disponível em: <http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/14/01042013125508.pdf>; acessado em: 25 de fevereiro de 2014.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 8.ed. São Paulo: Ática, 2007.

Alfabetizar letrando: Reflexões sobre o analfabetismo funcional no Brasil

Natã Yanez de Oliveira Rodrigues de Melo (UFCG)*
Hérica Paiva Pereira (UFCG)**

Resumo: Através desta discussão apresentamos a alfabetização e o letramento, discutindo as teorias de Kleiman (2005), Rojo (2009) e Soares (2007) sobre os letramentos múltiplos e multiletramentos, e Moreira (2003), para discutirmos o analfabetismo funcional. Objetivamos demonstrar que a prática do letramento é de suma importância para a diminuição dos níveis de analfabetismo funcional no Brasil. Assim, apresentamos alguns dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), para comprovarmos que alfabetizar letrando é uma ação efetiva, que influencia o aumento dos níveis educacionais brasileiros. Concluindo, apresentamos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) como auxiliar nas aulas do ensino fundamental.

Palavras-chave: Alfabetização; Analfabetismo funcional; Letramentos.

Abstract: Through this discussion, we present alphabetization and literacy, discussing the theories of Kleiman (2005), Rojo (2009) and Soares (2007) on the multiple literacies and multiliteracies, and Moreira (2003), to discuss the functional illiteracy. We objectify to demonstrate that the practice of literacy is important to the reduction of functional illiteracy in Brazil. Thus, we present some data from the Indicador of Alfabetismo Funcional (Inaf) to comprove that literacies are effective actions, which influences the increase of brazilian educational levels. In conclusion, we present the Pacto Nacional for Alfabetização in the Idade Certa (Pnaic) as aid in classes of elementary school.

Keywords: Alphabetization; Functional illiteracy; Literacies.

* Graduando de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, pelo Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (CFP/UFCG), Campus de Cajazeiras. Trabalho originado no Projeto de Pesquisa apresentado à disciplina de Organização e Prática da Pesquisa Científica como requisito para conclusão do semestre, com orientação e coautoria da Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira.

** Professora Doutora em Semiótica das Culturas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - 2007.

1 Introdução

Ao utilizarmos a linguagem oral e gráfica, comumente enfatizamos o discurso gráfico. Esse fato incita a necessidade de decodificação da escrita para interagirmos socialmente. Como sabemos, o ato de ler e escrever não envolve apenas a capacidade decodificadora que obtemos através do processo de alfabetização, precisamos também contextualizar às nossas práticas cotidianas as informações obtidas por meio dessas ações. Essa contextualização traz a necessidade de um novo termo que contemple, pelo menos, três atividades: ler; escrever; contextualizar socialmente.

Para suprir essa lacuna surge, entre o final do século XX e início do século XXI, a expressão letramento. Essa expressão está relacionada a inúmeras práticas cotidianas em que precisamos utilizar ao menos as três ações citadas, o oposto está relacionado ao analfabetismo funcional. Sobre isto, percebermos que inúmeras pessoas ou não possuem acesso a essas práticas ou possuem acesso limitado, portanto, buscamos compreender quais fatores contribuem para o avanço do analfabetismo funcional. Por isso, realizamos um levantamento bibliográfico de teorias sobre alfabetização e letramentos (múltiplos e multiletramentos). Além disso, apresentamos dados de pesquisas oficiais, por meio de uma análise documental introdutória, para refletirmos sobre o avanço dos níveis de alfabetização no Brasil.

Por meio desses documentos, demonstramos alguns dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) publicados em 2016, dados com os quais esboçaremos um panorama do contexto da alfabetização brasileira atual. Também introduzimos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) como um fator que pode auxiliar nos avanços educacionais brasileiros e envolve a alfabetização e o letramento, como indicado pelas teorias que discutiremos.

2 Alfabetizar letrando

Alfabetizar ou letrar é uma dúvida que surge no primeiro contato com os termos, pois eles estão conjuntamente relacionados à leitura e à escrita e as suas divergências são bem sutis. Adiantamos que o adequado é realizar as duas ações, com uma complementando a outra e, para entendermos de que

forma podemos realizar essas ações, precisamos discutir sobre cada termo. Sobre alfabetizar, Kleiman (2005) comenta que:

A prática da alfabetização se concretiza em eventos que se situam dentro de uma sala de aula, liderados por um especialista (o professor) que se encarrega de ensinar sistematicamente as regras de funcionamento e uso do código alfabético aos iniciantes no assunto (os alunos). Ambos – professor e alunos – têm relações sociais predeterminadas: um anima, organiza, avalia; os outros respondem, realizam as atividades propostas (p. 13).

Observando essas relações sociais predeterminadas, vemos que nas escolas brasileiras, o professor ao trabalhar a língua nativa, apresenta o som (fonema) de cada representação gráfica - a letra (grafema) - para que o aluno aprenda a pronunciá-las. Logo depois, demonstra o som das junções das letras e explica que essas ligações formam palavras que são pronunciadas de formas distintas. Ao trabalhar dessa forma o professor desenvolve a consciência fonológica dos alunos, fazendo com que eles possam decodificar o código escrito e sonoro, além de perceberem como escrever e ler cada palavra.

Dessa forma, percebemos que “a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas [...], mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito” (SOARES, 2007, p. 16). Por este motivo, Kleiman (2005) comenta que há compreensão e contextualização no processo em que uma pessoa escreve um bilhete para expressar o que está sentindo, por exemplo. Mas, esse contexto de simples alfabetização abrange apenas o momento da comunicação e não engloba a vida social do indivíduo, com as diversas interações dependentes do letramento. Por isso, Rojo (2009) também afirma que ao perceber a insuficiência da leitura literal o aluno busca expandi-la e inclui-la em sua vida, o que auxilia na sua comunicação e interação social, ou seja, a leitura de mundo contextualizada que integra o letramento.

Sobre letrar, podemos dizer que o termo é amplo, pois “[...] abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas [...]” (KLEIMAN, 2005, p. 21). Ao refletir sobre essas

mudanças sociais e tecnológicas entramos no campo dos letramentos múltiplos e dos multiletramentos, fatores essenciais para a realização das práticas letradas produtivas.

No que diz respeito aos letramentos múltiplos, Rojo (2009, p. 10) alega que são “um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas, que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos”. Já os multiletramentos tratam dos gêneros textuais (orais e escritos), inserido nas diferentes culturas e contextos através de produções textuais repassadas de diversas formas. Um exemplo disso são os hipertextos, em que podemos encontrar outras informações através de links (destaques em palavras) que levam a outras páginas da internet ao clicarmos neles. O fato de ter acesso a inúmeros documentos através de um único texto por meio de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS), por exemplo, envolve as práticas multiletradas.

Sobre essas práticas, podemos afirmar que muitas escolas estão introduzindo tecnologias que auxiliam o ensino tanto para o aluno quanto para o professor. Esse fato demonstra o quanto o letramento está ligado à globalização, graças a sua união com a cultura e com a tecnologia. Para distinguirmos os termos letramentos múltiplos e multiletramentos, utilizamos a afirmação de Rojo (2012), ao comentar:

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz se não apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos [...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (p. 13).

Em síntese, o letramento é a inserção do conhecimento oral e escrito (principalmente) ao contexto social dos alunos. Quando essa contextualização se integra às práticas sociais cotidianas de leitura e escrita, ampliando a comunicação/interação, há o desenvolvimento e emprego dos letramentos múltiplos. Assim, por meio dessa discussão inicial sobre os termos e

as ações a que eles se referem, reafirmamos que “se considerarmos que as instituições sociais usam a língua escrita de forma diferente, em práticas diferentes, diremos que a alfabetização é uma das práticas de letramento [...]” (KLEIMAN, 2005, p. 12). Além disso, concordamos com Janeiro (2010) quando a autora aponta:

Mesmo sendo cada vez mais insuficiente para a melhoria das condições de vida, a alfabetização é o primeiro passo para a entrada no mundo letrado. Entretanto, é necessário haver ênfase no letramento, ou seja, no uso social que se faz da leitura e da escrita, sem o que não se pode falar em sujeitos alfabetizados propriamente ditos, mas em analfabetismo funcional (pp. 11-12).

Adiantando a problemática que abordaremos, a autora comenta que sem o uso social da leitura e da escrita há o analfabetismo funcional, um problema que representa uma preocupação para os órgãos e os profissionais da educação. Além disso, afirma que, mesmo sendo insuficiente, a alfabetização é o primeiro passo para que o sujeito possa ingressar na cultura letrada.

3 Reflexões sobre o analfabetismo funcional

Para compreender o analfabetismo funcional, precisamos conhecer os diferentes níveis de alfabetização através dos cinco grupos convencionados pelo Inaf (2016). São eles: analfabeto, rudimentar, elementar, intermediário, proficiente. Nesses grupos, o analfabeto corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares como números de telefone e preços. Enquanto o rudimentar localiza uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal, em textos muito simples compostos de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano doméstico. Além de: comparar, ler e escrever números familiares identificando seus valores; resolver problemas simples do cotidiano envolvendo operações matemáticas elementares ou estabelecendo relações entre grandezas e unidades de medida; reconhecer sinais de pontuação pelo nome ou função.

O grupo elementar, seleciona uma ou mais unidades de informação, observando certas condições, em textos diversos de extensão média realizando pequenas inferências; resolve problemas envolvendo operações básicas com números da ordem do milhar, que exigem certo grau de planejamento e controle; compara ou relaciona informações numéricas ou textuais expressas em gráficos ou tabelas simples, envolvendo situações de contexto cotidiano doméstico ou social; reconhece significado de representação gráfica de direção e/ou sentido de uma grandeza.

Os últimos grupos possuem habilidades mais complexas. O intermediário localiza informações expressas de forma literal em textos diversos realizando pequenas inferências; resolve problemas envolvendo operações matemáticas mais complexas da ordem dos milhões, que exigem critérios de seleção de informações, elaboração e controle em situações diversas; interpreta e elabora síntese de textos diversos, relacionando regras com casos particulares a partir do reconhecimento de evidências e argumentos e confrontando a moral da história com sua própria opinião ou senso comum; reconhece o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais ou sintáticas, de figuras de linguagem ou sinais de pontuação.

Por fim, o proficiente elabora textos de maior complexidade com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto; interpreta tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis, compreendendo elementos que caracterizam certos modos de representação de informação quantitativa reconhecendo efeitos de sentido; resolve situações-problema relativos a tarefas de contextos diversos, que envolvem diversas etapas de planejamento, controle e elaboração, que exigem retomada de resultados parciais e o uso de inferências.

O Inaf (2016) considera que os grupos analfabeto e rudimentar estão relacionados ao analfabetismo funcional, enquanto o elementar, o intermediário e o proficiente integram a alfabetização funcional. Esse fato é compreensível porque “o alfabetismo de nível pleno considera somente as capacidades de leitura literal dos textos e não as capacidades de leitura crítica” (ROJO, 2009, p. 47). Logo, o alfabetizado funcionalmente não pode ser considerado uma pessoa com letramento desenvolvido adequadamente, pois ainda lhe falta a leitura crítica.

3.1 Dados

No intuito de apresentar a atual situação do índice de alfabetização em nosso país, para podermos refletir sobre o quadro educacional brasileiro atual, apresentamos alguns dados levantados pelo Inaf. Sobre isso, evidenciamos que:

este estudo especial é fruto de mais de três anos de trabalho das equipes de profissionais da Ação Educativa e do Instituto Paulo Montenegro de análise e reflexão sobre a metodologia e os resultados do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), como forma de celebrar o primeiro decênio dessa iniciativa em 2011, quando do lançamento do último relatório do Inaf Brasil. Entre 2012 e 2015, um conjunto de especialistas das mais variadas áreas do conhecimento produziu uma série de análises a partir dos bancos de microdados consolidado de dez anos de pesquisa [...] (INAF, 2016, p. 1).

Dentre os inúmeros dados apresentados pelo indicador, analisamos os que se referem a quantificação das pessoas pelos níveis de alfabetização e escolaridade. Com isso, verificamos o progresso e/ou regressão do problema que abordamos, para finalmente refletirmos como manter a educação brasileira em um nível progressivo que integra o letramento. Nessa edição,

a amostra é estratificada com alocação proporcional à população brasileira em cada região. Dentro de cada uma das regiões, são selecionadas amostras probabilísticas em três estágios (sorteio de municípios e setores censitários, por meio do método Probabilidade Proporcional ao Tamanho) e seleção de pessoas a serem entrevistadas por cotas proporcionais segundo sexo, idade, escolaridade e condição de ocupação. O universo considerado é, portanto, a totalidade das pessoas jovens, adultas e idosas com idade entre 15 e 64 anos, residentes tanto de zonas rurais quanto urbanas do Brasil (INAF, 2016, p. 6).

A tabela abaixo demonstra os cinco grupos estabelecidos pelo indicador, apresentado a porcentagem e a quantidade de pessoas pesquisadas em cada grupo, como também os grupos que se encaixam em alfabetizados funcionalmente e analfabetos funcionais:

Tabela 1 – Distribuição da população pesquisada por grupo de alfabetismo

Grupo	%	Nº de respondentes
Analfabeto	4%	88
Rudimentar	23%	457
Elementar	42%	843
Intermediário	23%	453
Proficiente	8%	161
Total	100%	2.002
Analfabeto + rudimentar: analfabetos funcionais	27%	545
Elementar, intermediário e proficiente: alfabetizados funcionalmente	73%	1.457

Fonte: Indicador de Alfabetismo Funcional - Inaf (2016).

Analisando os dados da tabela, constatamos que atualmente o Brasil apresenta uma média de 73% de pessoas alfabetizadas funcionalmente e 27% de brasileiros que são analfabetos funcionais. A porcentagem de analfabetismo funcional é dividida em 23% do grupo rudimentar e 4% de pessoas do grupo analfabeto que “não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares como números de telefone e preços” (INAF, 2016, p. 5).

Sobre essa porcentagem de pessoas integrantes do grupo dos analfabetos funcionais, ainda “pode-se afirmar que a quantidade de pessoas com idade entre 15 e 64 anos nessa condição se mantém estável na comparação com os resultados obtidos em 2011 na última edição do Inaf Brasil, que utilizou o mesmo corte utilizado neste estudo [...]” (INAF, 2016, p. 7). Verificamos que o índice se manteve estagnado, por isso, o problema deve ser revertido até que sua porcentagem seja insignificante. Pensamos que não será possível erradicar o problema por completo, porém, devemos realizar ações que mantenham o índice em 1% ou próximo disso, por exemplo.

Ainda relacionando os dados, podemos compará-los ao nível de escolaridade, pois, interpretamos que o letramento deve ser trabalhado em conjunto com a alfabetização durante as séries iniciais. Tendo em vista que:

A escolaridade revela-se como um dos principais fatores explicativos da condição de alfabetismo. Há uma maior proporção de participantes nos grupos de maior desempenho na escala de alfabetismo conforme maior a escolaridade desses sujeitos. Entretanto, observa-se também que essa relação não ocorre de maneira uniforme ou linear: significativa proporção de pessoas que, mesmo tendo chegado ao ensino médio e à educação superior, por exemplo, não consegue alcançar o grupo mais alto da escala de alfabetismo (INAF, 2016, p. 8).

A tabela abaixo exemplifica as afirmações do indicador quanto a escolaridade e o nível de alfabetização. Sobre isso, podemos tecer algumas considerações:

Tabela 2 – Distribuição da população pesquisada por grupos de alfabetismo e escolaridade¹ (% nos grupos)

Base	Total 2.002		Analfabeto 88	Rudimentar 457	Elementar 843	Intermediário 453	Proficiente 161
Nenhuma	97	5%	59%	8%	1%	0%	0%
Ens. Fund. Anos iniciais	320	16%	30%	37%	12%	4%	2%
Ens. Fund. Anos finais	459	23%	10%	32%	29%	11%	7%
Ens. Médio	795	40%	1%	20%	45%	55%	45%
Ed. Superior ou mais	331	17%	0%	3%	13%	31%	45%
Total	2.002	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Indicador de Alfabetismo Funcional - Inaf (2016).

Analisando os dados da Tabela 2 constatamos que “entre as pessoas que não frequentaram a escola ou têm no máximo quatro anos de escolaridade, mais de dois terços (67%) permanecem na condição de analfabetismo funcional [...]” (INAF, 2016, p. 8). Assim, pessoas que possuem uma base nos anos iniciais do Ensino Fundamental somam essa porcentagem devido aos grupos analfabeto (30%) e rudimentar (37%). Em contraponto temos ape-

1 Conforme o Inaf (2016), o grau de escolaridade indicado na tabela informa sobre o ingresso do sujeito na etapa descrita e não a conclusão da mesma.

nas 18% de alfabetizados funcionalmente no mesmo nível de ensino com porcentagem distribuída entre elementar (12%), intermediário (4%) e proficiente (2%). O Inaf afirma a inconstância da escolaridade com o nível de alfabetização e, assim, constatamos que as pessoas que possuem apenas o nível inicial estão mais suscetíveis ao analfabetismo funcional.

3.2 Fatores

Sabemos que “a maioria dos estudiosos concorda no fato de que a história de vida de um indivíduo tem muito a ver com sua alfabetização funcional” (MOREIRA, 2003, p. 55), pois, o meio social é um fator de grande influência sobre a educação, tanto para progredir em direção ao letramento como para retroceder ao analfabetismo funcional. Moreira (2003) elenca fatores socioeconômicos - influência dos pais, locais onde a criança e jovem estão inseridos, entre outros - como causas que podem ser decisivas na alfabetização. Sobre isso, o autor comenta:

De um ponto de vista pessoal, a falta de alfabetização funcional conveniente impedirá o cidadão de usufruir devidamente dos benefícios que tornam a vida mais agradável, em tudo que envolva direta ou indiretamente a leitura ou o contato com símbolos. [...] essa dificuldade tende a influir no futuro distante dos próprios filhos: a dificuldade dos pais irá, em parte, moldar a futura dificuldade dos filhos (p. 81).

Sabemos que, geralmente, os pais influenciam os filhos por serem apresentados como um modelo a ser seguido socialmente. Mesmo com exceções, pais analfabetos não conseguem dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelos professores na escola, por não terem acesso aos conhecimentos desenvolvidos pela prática de alfabetizar letrando. Kleiman (2005) comenta que pais iletrados (ou analfabetos funcionais) estão inseridos num contexto social que faz com que seus filhos, possivelmente, sigam seus passos. Contudo, afirmamos que também existem pais influenciando seus filhos a serem tanto alfabetizados quanto letrados, mesmo ao terem vivenciado o oposto dessa realidade.

Além disso, existem programas governamentais que buscam a diminuição dos índices desse problema, objetivando a melhoria da educação bra-

sileira e, conseqüentemente, da vida dos alunos que são cidadãos inseridos na sociedade. Um dos investimentos atuais do governo é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), programa lançado em junho de 2012. Desde sua criação, o pacto “é um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios para assegurar a plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (PNAIC, 2015, p. 3).

Nesse projeto o órgão responsável demonstra que além de analisar, também é capaz de realizar ações que interferem de forma proveitosa na prática docente, no que diz respeito ao letramento. É interessante buscar e disponibilizar formação e recursos didáticos para que professores possam trabalhar de maneira adequada a alfabetização na idade em que esta pode ser desenvolvida. Por isso, o pacto afirma que:

Para o alcance desses objetivos, as Ações do Pacto compreendem um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo Ministério da Educação, que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Essas ações são complementadas por outros três eixos de atuação: Materiais Didáticos e Pedagógicos, Avaliações e Controle Social e Mobilização (PNAIC, 2015, p. 3).

Esse programa governamental tem o auxílio de todas as universidades públicas do Brasil em parceria com o Ministério da Educação (MEC). Sobre isso, podemos afirmar que, “em suma, as universidades selecionam e preparam seu grupo de formadores que serão responsáveis pela formação dos orientadores de estudo e estes conduzirão as atividades de formação junto aos professores alfabetizadores” (PNAIC, 2015, p. 4). Assim, prepara orientadores de estudo que apresentam a proposta aos professores que, como premissa, estarão capacitados a desenvolver e flexibilizar os seus aprendizados, além de compartilharem suas experiências em grupo.

Relembramos que o Pnaic pode ser utilizado em prol do alfabetizar letrando e que cabe ao professor realizar a sua formação continuada para influenciar os alunos a progredirem nos níveis de alfabetização. Para que isso ocorra, o professor deve manter-se atualizado sobre as formas de alfabeti-

zar que são consideradas mais efetivas do que outras, além de aprender a compartilhar seus conhecimentos com seus alunos para conhecê-los e trazer para sala de aula um ensino verdadeiramente contextualizado com os letramentos.

Considerações finais

Em nossa sociedade, diversas pessoas não conseguem compreender as informações encontradas nos mais variados textos, porque não entendem seu contexto. Podemos constatar isso observando a dificuldade das pessoas no contato com textos lidos na escola, nas notícias divulgadas no jornal, nos cartazes expostos nas ruas, nos outdoors espalhados pela cidade, nos extratos bancários, entre outras formas de informações que acessam diariamente. Esses fatos indicam que o analfabetismo funcional ainda está presente no âmbito educacional e que necessitamos tomar atitudes contra esse problema.

Por causa disso, apresentamos durante nossa discussão a alfabetização e o letramento como ações conjuntas, em que uma é prática da outra e transpõem um obstáculo que impede a integração do indivíduo à sociedade letrada, ou seja, o analfabetismo funcional. Discutimos isto pelo fato do século XXI ser uma época em que as informações são transmitidas quase instantaneamente, fazendo-se necessário o domínio dos multiletramentos.

Como verificamos, o processo de alfabetização inicia-se na escola, no entanto para que seus objetivos sejam alcançados é necessário realizar algumas mudanças. Kleiman (2005) comenta que o insucesso generalizado da escrita nos grupos sociais se deve a não trazer para a escola as práticas sociais dos alunos para trabalhar com os conteúdos curriculares, já que essas práticas possibilitam que as aulas sejam mais participativas, por tratar de assuntos conhecidos pelos sujeitos envolvidos. Neste contexto, apresentamos neste trabalho o Pnaic, como uma das propostas a serem consideradas, pois, reafirma as considerações de pesquisadores da educação do nosso país, como os que discutimos no nosso texto.

Enfim, esta pesquisa reflete sobre os primeiros anos do Ensino Fundamental que é a base da vida estudantil. Por isso, salientamos que através de metodologias de ensino adequadas, como as que propusemos em

exemplificação, podemos proporcionar um impulso que contribuirá de forma acentuada na diminuição dos analfabetos funcionais no nosso país, proporcionando assim uma integração plena dos sujeitos à sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2015*. Ministério da Educação, Educação de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. *Indicador de alfabetismo funcional – Inaf: estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho*. Instituto Paulo Montenegro. São Paulo: IPM, 2016.

JANEIRO, Cássia. *Educação em valores humanos e EJA*. 1ª. ed. Curitiba: IBPEX, 2010.

KLEIMAN, Angela B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. (Linguagem e letramento em foco).

MOREIRA, Daniel Augusto. *Analfabetismo funcional: o mal nosso de cada dia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MOURA, Eduardo; ROJO, Roxane (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. (Estratégias de ensino, 29).

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino, 13).

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

As intertextualidades explícita e implícita no discurso político

José Elderson de Souza Santos*

Resumo: Objetivamos analisar como a intertextualidade explícita e a intertextualidade implícita (Koch, 2008, 2009 e 2012) encontram-se presentes na construção do discurso político. Temos como base, além dos conceitos pensados por Koch, os estudos de Genette (2010) e a sistematização do conceito proposto por Nobre (2014). A metodologia consiste na análise de discursos de posse e de discursos produzidos na ONU pelos quatro últimos presidentes brasileiros. Os resultados indicaram a necessidade de observar a intertextualidade a partir do gênero textual em que está inserida. Constatamos ainda que, no discurso político, necessita-se de maiores investigações quanto às funções indicadas por Koch.

Palavras-chave: Intertextualidade explícita e implícita; Discurso político.

Abstract: Our aim was to assess how the explicit intertextuality and implicit intertextuality (KOCH, 2008; 2009; 2012) are present in the construction of political discourse. We ground-based our study not only on the concepts designed by Koch, but also on the studies of Genette (2010) and we took into account the systematization of the concept proposed by Nobre (2014). The methodology consisted in analyzing of presidents' first speeches and others delivered at ONU by the four last Brazilians presidents. Results indicated the need to observe the intertextuality from the genre in which it operates. We also acknowledge that, in the political discourse, one needs further investigation as to the functions indicated by Koch.

Key-works: Explicit and implicit intertextuality; Political discourse.

* Licenciando em Letras – Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Bolsista de Iniciação Científica e Tecnológica (BICT)/FUNCAP do projeto: “Intertextualidade e Carnavalização: Convergências Funcionais” (2015 - 2016). Orientador: Prof. Dr. Kennedy Cabral Nobre. E-mail: eldersonsantos@hotmail.com.

1. Introdução

Pesquisas com foco nos entrelaçamentos textuais e discursivos têm sido cada vez mais frequentes nas Letras, em especial, na linguística textual. Dentre as várias possibilidades de entrelaçamentos, debruçamo-nos aqui sobre a intertextualidade, objeto de análise que, a partir de sua primeira conceitualização, passou por diversas transformações, relativas tanto às suas caracterizações, quanto ao campo de estudos em que é analisado.

Após ser pensado por Kristeva (1974), o conceito referente ao termo intertextualidade foi refinado diversas vezes, sendo abordado, inicialmente, pela crítica literária e, mais recentemente, pela linguística de texto. Dentre os pesquisadores que se dedicaram a estudar a intertextualidade, destacamos Genette (2010), Piègay-Gros (2010), Koch (2008, 2009 e 2012), com uma abordagem bastante próxima a de Riffaterre (1979), Cavalcante (2008 e 2012) e Nobre (2014).

A presente pesquisa visa investigar como a intertextualidade pode ser observada de forma explícita e implícita no discurso político e como o uso de tais formas intertextuais em tal tipo de discurso divergem da aplicação dessas (no modelo pensado por Koch e refinado por Nobre) em outras formas discursivas. Desse modo, nos apropriaremos dos estudos de Koch, que nos apresenta a intertextualidade explícita e implícita, observando usos específicos desses tipos de intertextualidade.

Para esta análise, mapeamos discursos produzidos pelos quatro últimos presidentes da república do Brasil – Itamar Franco, FHC, Lula e Dilma – com o intuito de averiguar o uso da intertextualidade. Podemos constatar, a partir da hipótese de que o uso da intertextualidade implícita é mais recorrente em discursos produzidos para a “massa” e que o uso da intertextualidade explícita é mais recorrente em discursos produzidos para seus “pares”, que, quanto ao uso da intertextualidade, os discursos políticos são adequados de acordo com o público, a fim de propiciar ao sujeito do discurso distanciamento ou apropriação do intertexto utilizado.

Para além de tais observações, tecemos ponderações ainda sobre qual a diferença do uso da intertextualidade no discurso político para demais discursos. Assim, teorizamos que a recuperação da fonte pelo leitor/ouvinte, quando utilizada a intertextualidade implícita, é, possivelmente, mais ne-

cessária ou menos necessária a depender do tipo de gênero discursivo, bem como podemos afirmar ainda que essa necessidade pode se alterar a depender do diálogo entre os tipos de textos/discursos.

2. Sobre o parâmetro referencial da intertextualidade: implicitude e explicitude

Ao longo dos estudos, a intertextualidade foi abordada por diversos autores de áreas diversificadas (literatura, linguística textual e análise do discurso). Além da diversidade de abordagem, é recorrente que estudiosos e não estudiosos da área confundam tal objeto de análise com outros, também estudados na literatura, na linguística de texto e na análise do discurso. De acordo com Nobre (2014), tal “confusão” nos faz questionar:

[...] se estamos efetivamente diante de diferentes vieses de um mesmo fenômeno ou se se tratam de fenômenos distintos que, embora semelhantes, acabam por receber o mesmo rótulo, por falta de alternativa, por falta de criatividade ou mesmo por falta de discernimento de quem os rotula. (p. 8).

Assim, entender a diversidade de estudos que rodeiam tal conceito se faz necessário para que equívocos não sejam repetidos.

O termo “intertextualidade” foi usado pela primeira vez por Kristeva (1979) ao buscar explicar a composição natural dos textos que se constituem como uma colcha de retalhos, possuindo sempre a presença de outros textos em si. Tal abordagem, que toma de forma ampla o conceito de intertextualidade, encontra origem nos estudos de Bakhtin (1978), na literatura, quando este autor trata do conceito de *dialogismo*. Kristeva afirmou, pois, que “o termo intertextualidade designa esta transposição de um (ou vários) sistema(s) de signos em um outro [...]” (KRISTEVA, 1978, *apud* SAMOYAUULT, 2008, p. 17), e destacou ainda que [...] todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é a absorção e transformação de um outro texto.” (KRISTEVA, 1978, *apud* SAMOYAUULT, 2008, p. 16).

Diferentemente da concepção de Kristeva, Genette (2010) apresenta uma sistematização dos entrelaçamentos intertextuais, o que atribuiu ao conceito

mais consistência e contribuiu para um uso menos ampliado da definição de intertextualidade. Genette confirmou que a inserção de textos em outros existe e é recorrente, entretanto defende de forma mais precisa que não podemos definir todas essas inserções como intertextualidade, apesar de a intertextualidade ter estreita relação e dialogar com as demais formas de inserções. Tendo em vista essa formalização do conceito, entendemos, juntamente com o autor, que intertextualidade é “[...] uma relação de co-presença de dois ou vários textos, isto é, essencialmente, e o mais frequentemente, como presença efetiva de um texto em um outro.” (GENETTE, 2010, p. 12).

Nobre (2014), por sua vez, cruzou os estudos que se centram na intertextualidade, confrontando as definições e as abordagens a fim de sistematizar o conceito que ainda se encontra disperso. De acordo com o autor, devemos analisar as relações intertextuais considerando texto como *produto*, e não como *processo*, à revelia das concepções mais atuais de texto e textualidade. Tal decisão é justificada a fim de que se possa, nas análises empreendidas, amparar-se em substância concreta, isto é, em material textual efetivamente produzido, de modo a discernir de intertextualidade fenômenos mais imanentes, como a interdiscursividade, a heterogeneidade, a polifonia e o dialogismo, os quais são conceitos mais amplos, constitutivos à enunciação, e que, portanto, transcendem em muito o fenômeno intertextual, este circunscrito à materialidade textual¹. O autor também advoga que a multiplicidade de visões e classificações reside no fato de existirem perspectivas distintas por meio dos quais é possível considerar as relações intertextuais. Primeiramente, Nobre (2014, p. 9) constatou então que,

[...] de um viés **constitucional**, há duas formas mais gerais de estabelecerem-se relações intertextuais: (1) uma mais canônica, em que *um texto específico* (ou mais) é evocado por outro por meio de estratégias pontuais de textualização; e (2) outra, mais ampla, que é assegurada por um traço comum a um *conjunto de textos*, o qual é abstraído na produção de um texto específico. (Grifos do autor).

1 Fenômenos como dialogismo e interdiscursividade são inerentes à atividade enunciativa, portanto constitutivos a qualquer evento comunicativo. Dizem respeito à relação factível, quer mais imediata, quer menos imediata, entre todos os enunciados já produzidos e por produzir. *Polifonia e heterogeneidades* dizem respeito às vozes distintas que se fazem perceber na enunciação. Vozes estas que podem ser, de fato, intertextuais, mas que não se restringem a estes casos: fenômenos eminentemente semânticos, como implícitos, são, por exemplo, ativadores de recursos polifônicos.

Além da (re)conceitualização de intertextualidade, os autores que a abordaram trataram de definir ainda as formas com que a intertextualidade é (ou pode ser) utilizada. Dentre esses autores, destacamos aqui Koch (2012), que afirma que a intertextualidade se encontra em textos de forma explícita e de forma implícita. A forma explícita encontra-se presente quando se é *explicitada* a fonte do intertexto²:

A intertextualidade será explícita quando, no próprio texto, é feita a menção da fonte do intertexto, como acontece nas citações, referências, menções resumos, resenhas e traduções, na argumentação por recurso à autoridade, em como, em se tratando de situações face a face, nas retomadas do texto do parceiro, para encadear sobre ele ou contraditá-lo. (KOCH, 2009, p.146).

A forma explícita da intertextualidade é bastante recorrente em variadas instâncias discursivas, tais como a acadêmica, a jornalística e a jurídica, uma vez que nestes domínios discursivos há necessidade de indicar a autoria do que é dito. Todavia, a depender do gênero discursivo ou da esfera de comunicação, nem sempre há obrigatoriedade na demarcação da autoria, como ocorre nas artes em geral e na publicidade, por exemplo. Por essa razão, Koch (2012) distingue, ainda, a forma implícita, que se encontra presente quando a fonte do intertexto não é apresentada, a autora esclarece que “A *intertextualidade implícita* ocorre sem citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto, como nas alusões, na paródia, em certos tipos de paráfrases e ironias.” (KOCH, 2012, p. 92, **grifo da autora**).

Como podemos perceber, a intertextualidade implícita centra-se na necessidade do leitor/ouvinte recuperar a fonte do intertexto na memória. Caso isso não ocorra, de acordo com a autora, “[...] grande parte ou mesmo toda a construção do sentido fica prejudicada.” (KOCH, 2012, p. 92). Koch afirma ainda que:

Desse modo, nas produções textuais por esse tipo de intertextualidade,

2 Intertexto é entendido como o fragmento de um texto reproduzido, adaptado ou mencionado em outro texto.

o autor não apresenta a fonte, porque pressupõe que já faça parte do conhecimento textual do leitor. Então para a produção de sentido, o leitor deve estabelecer o 'diálogo' proposto entre os textos e a razão da recorrência implícita a outro(s) texto(s). (KOCH, 2012, p. 93. Grifos da autora).

Dessa forma, Koch afirma que, quando a intertextualidade implícita é utilizada, é papel do leitor/ouvinte recuperar as fontes na memória e que o autor utiliza tal forma esperando que o leitor/ouvinte faça o diálogo entre o intertexto e sua fonte. A concepção de Koch apresenta certa limitação, visto que a autora, de forma semelhante a Riffaterre (1979), que define o intertexto como "a percepção, pelo leitor de relações entre uma obra e outras que precederam ou a seguiram" (RIFFATERRE, 1979, p.9 *apud* SAMOYAULT, 2008, p. 28), tende a centrar a recuperação do intertexto na percepção do leitor/ouvinte, minimizando o papel das evidências materiais deixadas pelo produtor quando da utilização de recursos intertextuais.

Tendo em vista as questões aqui apontadas, questionamos se a centralização, apontada por Koch, na percepção do intertexto pelo leitor é realmente tão rigorosa quanto a autora afirma ser. Consideramos ainda ser necessário destacar o intuito do locutor/produtor em tornar mais ou menos implícita a fonte do intertexto em conformidade com a instância discursiva em que os textos são produzidos. Em outras palavras, a produção textual/discursiva é bastante abrangente, devendo ser levada em conta as variadas possibilidades de textos/discursos a serem utilizados (discurso publicitário, humorístico/carnavalizado, parodístico, literário-musical, chágico, político, entre outros). Essa multiplicidade de domínios discursivos faz com que consideremos ainda que essa necessidade de recuperação da fonte pelo leitor/ouvinte ocorra através de nuances, podendo ser mais necessária ou menos necessária a depender do tipo de discurso e do propósito do produtor.

Tendo como ponto de partida tais considerações, elencamos algumas perguntas que nos servirão de norte ao longo do artigo: como se comporta o grau de implicitude \times explicitude em discursos variados? Quão necessária é a recuperação da fonte pelo leitor/ouvinte quanto a intertextualidade implícita utilizada no discurso político para uma adequada compreensão dos sentidos dos textos? Até que ponto os produtores de tais discursos (po-

líticos) se utilizam da intertextualidade implícita esperando que os leitores/ouvintes recuperem as fontes? Quais as diferenças quanto à necessidade da recuperação da fonte pelo leitor/ouvinte para a interpretação do discurso político, para outros tipos de discurso? São questões que buscaremos responder a seguir.

3. Implicitude e explicitude das relações intertextuais: algumas questões

Conforme Cavalcante (2012, p. 146), “os processos intertextuais podem apresentar-se em qualquer gênero, dentro de qualquer domínio discursivo”. Isso implica dizer que, a depender da instância discursiva em evidência, o recurso intertextual, ainda que formalmente o mesmo, poderá apresentar nuances em suas diversas perspectivas, quais sejam, funcional, referencial, composicional e constitucional (NOBRE, 2014).

Quanto ao parâmetro referencial, Nobre (2014), evidencia o contínuo explicitude/implicitude, outrora discutido por autores como Koch (2008, 2009 e 2012) e Piègay-Gros (2010). É bastante evidente que, a depender do domínio discursivo, a identificação de recursos intertextuais por marcas tipográficas é mais ou menos necessária (na instância acadêmica, por exemplo, é obrigatória; já na instância artística tal obrigatoriedade é mais maleável). Todavia, parece ser convencionalizado que, em casos de intertextualidade implícita, a não recuperação do intertexto prejudica a compreensão textual. É mister relativizar tal tipo de afirmação, visto que nem sempre o conhecimento da fonte e do contexto original é indispensável para uma adequada leitura.

Destacam Koch, Bentes e Cavalcante (2008) que:

A intertextualidade será explícita quando, no próprio texto, é feita a menção a fonte do intertexto, isto é, quando um outro texto é citado, é atribuído a outro enunciador; ou seja, quando é reportado como tendo sido dito por outro ou por outros generalizados. (p. 28).

Como podemos perceber, e bem frisamos anteriormente, esse tipo de intertextualidade ocorre constantemente em textos acadêmicos (artigos, resenhas, livros teóricos, dissertações, teses), podendo também ocorrer em

textos jornalísticos, e, até mesmo, em textos literários e publicitários. Vale destacar ainda que, comumente, tal estratégia é utilizada como “recursos à autoridade”, como afirma Koch (2009, p. 146) e Cavalcante (2012, p. 147). Vejamos como a intertextualidade explícita pode aparecer através de uma tirinha:

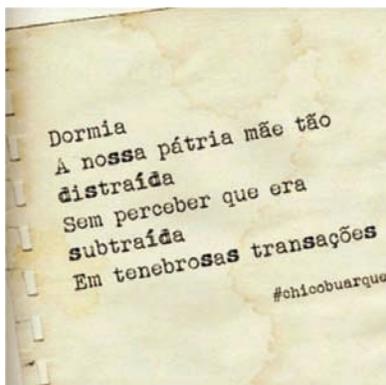
Ilustração 1: Tirinha da Mafalda



(Fonte: <<http://www.revista.vestibular.uerj.br/libspaw2/uploads/images/2015/DiscursivoMatematicamafalda.png>>. Acesso em 18.08.2015.)

Aqui, há uma citação conforme a qual a Unesco avalia o número estimado de analfabetos adultos no mundo. Dessa forma, temos a citação explícita da fonte, que tem o papel de recurso de autoridade. É conveniente ressaltar que o gênero em questão é de natureza mimética, isto é, representa aspectos do mundo real, de forma que a imagem retrata a personagem lendo um jornal, remetendo consequentemente o leitor ao gênero mais canônico a tal suporte – a notícia – cujo padrão discursivo é o de atestar a autoria do que é dito. Tal fator autentica a ocorrência, não tão comum a tirinhas, da explicitude da fonte do intertexto.

Como já ressaltado, o padrão explícito da intertextualidade encontra-se em textos diversos, vejamos como ele aparece na citação do trecho de uma canção:

Ilustração 2: *Música Vai passar*, de Chico Buarque

(Fonte: <<https://www.instagram.com/p/OYCDAnMIau/?taken-by=chicobuarque-dehollanda>>. Acesso em: 15.12.2015.)

Ultimamente, tem-se propagado uma prática discursiva na qual, à imitação de epígrafes, citam-se frases célebres de grandes personalidades, como escritores, poetas, filósofos; ou ainda frases polêmicas de estadistas ou artistas da contemporaneidade. Essas frases podem ser veiculadas em suportes distintos, como revistas, jornais e na *web*, por meio de redes sociais, principalmente. Abrigadas e difundidas em suportes virtuais, muitas vezes recebem estilização e geralmente apresentam autoria – embora esta não seja obrigatória. Não raramente, algumas dessas frases apresentam falsa autoria, sendo um caso atípico de intertextualidade explícita. No exemplo (2), temos trecho citado da canção *Vai passar* de Chico Buarque e Francis Hime. O curioso é que a fonte se encontra parcialmente presente, através da indicação do nome de um dos compositores, por meio da expressão *#chicobuarque*. Como em textos desta natureza a formalidade é dispensável, a autoria é expressa por meio da hashtag (#), direcionando assim, no *Instagram*, a imagem para seu autor mais conhecido (Chico Buarque), o que pode justificar a ocultação da coautoria.

Embora em Koch (2008, 2009 e 2012) a questão da implicitude e explicitude surja de forma dicotômica, portanto excludente; Nobre (2014) advoga a referencialidade das relações intertextuais num contínuo, em que não somente marcas tipográficas, mas também o (re)conhecimento comparti-

lhado de referentes entre autor e coenunciador(es) relativizam a polaridade implícito \times explícito. O exemplo a seguir apresenta-se não uma falsa autoria, mas a referência a um autor fictício cujo nome, em conformidade com o aforisma, sofre um processo de deformação, conhecido por *détournement*³. Vejamos:

Ilustração 3: *Détournement* de ‘ser ou não ser, eis a questão’



(Fonte: <https://scontent.cdninstagram.com/hphotos-xaf1/t51.2885-15/s640x640/sh0.08/e35/11326573_1480164782299132_1354992093_n.jpg>. Acesso em: 15.12.2015.)

Temos, nessa imagem, a intertextualidade explícita na estrutura de um *détournement*, com o objetivo de gerar humor. No cartum, constatamos a alteração do trecho citado, que, entretanto, remete ao trecho original (“Ser ou não ser, eis a questão”). Esse trecho ganha ênfase com a citação de uma fonte fictícia (Sebosinho Shakespeare), que remete ao autor original (Shakespeare).

Bentes; Cavalcante; Koch (2008) definem ainda a intertextualidade implícita, sendo essa mais “complexa” que a intertextualidade explícita. De acordo com as autoras:

Tem-se a intertextualidade implícita quando se introduz, no próprio

3 De acordo com Grésillon e Maingueneau (1984, p.114) *apud* Bentes; Cavalcante; Koch (2008, p.45) “o *détournement* consiste em produzir um enunciado que possui as marcas linguísticas de um enunciado proverbial, mas que não pertence ao estoque dos provérbios conhecidos”.

texto, intertexto alheio, sem qualquer menção explícita da fonte, com o objetivo quer de seguir-lhe a orientação argumentativa, quer de contraditá-lo, colocá-lo em questão, de ridicularizá-lo ou argumentar em sentido contrário. (p. 30).

A complexidade desse tipo de intertextualidade é fundamentada sobre a afirmação de que quando o autor não cita a fonte do intertexto, este espera que o leitor/ouvinte recupere o texto fonte na memória e, caso isso não aconteça, a interpretação do texto lido ocorre de forma deficitária.

Em se tratando de intertextualidade implícita, o que ocorre, de maneira geral, é que o produtor do texto espera que o leitor/ouvinte seja capaz de reconhecer a presença do intertexto, pela ativação do texto-fonte em sua memória discursiva, visto que, se tal não ocorrer, estará prejudicando a construção do sentido. (KOCH, 2009, p. 146).

Entretanto, como já buscamos constatar aqui, tal constatação não é unânime a todo gênero textual/discursivo. Em anúncios publicitários, por exemplo, a recuperação da fonte pelo leitor/ouvinte torna-se mais necessária, visto que o objetivo dessa é vender/anunciar um produto e, caso a recuperação do texto-fonte não ocorra, tal objetivo não será alcançado. Vejamos:

Ilustração 4: Anúncio dos produtos Tigre



(Fonte: <<http://quadra.com.br/noticias-2/>>. Acesso em: 03.08.2015.)

Aqui temos um *folder* cujo objetivo é fazer o anúncio dos produtos *Tigre*, empresa que vende materiais para a construção civil. Percebemos que o slogan da empresa (é Tigre pra toda obra) é um intertexto implícito de um jargão popular “é pau pra toda obra”. Isso ocorre, pois, a facilidade de recuperação do intertexto pelo leitor é maior. Dessa forma, nesse caso, provavelmente o produtor se utilizou do intertexto na forma implícita, pois considerou que ele não prejudicaria o propósito maior do gênero em que está inserido (vender produtos), pois permite a recuperação da fonte pelo leitor sem muitas dificuldades.

No discurso artístico, todavia, temos uma gama de possibilidades quanto à compreensão dos textos. Muitas vezes, há recursos intertextuais diluídos em textos literários e em composições de cunho artístico de forma que a não percepção de tais alusões não invalidam a construção do sentido dos textos, antes permite que o leitor explore as possibilidades de significados validadas pela ambivalência peculiar a esses textos. Assim, destacamos que há gêneros textuais com maior necessidade de recuperação da fonte, no sentido de que estas são imprescindíveis ao significado do texto, ao passo que noutros textos a eventual não recuperação da fonte não anula a compreensão do texto.

Vale ressaltar a peculiaridade do discurso literário-musical, cuja recuperação do intertexto está ligada a fatores como o conhecimento do estilo de escrita do autor que produziu o texto; o conhecimento do período histórico em que o texto foi produzido; e as marcações, no texto em questão, deixadas pelo produtor para indicar o intertexto (entre outras questões). Visto isso, podemos analisar com maior propriedade a recuperação do intertexto em tal gênero. Dessa forma, pontuamos que enquanto há casos em que a relação intertextual implícita obedece a funções meramente ornamentais (FORTE, 2013), em outras há, de fato de forma mais imediata, a necessidade de se recuperar do intertexto para uma compreensão adequada. Analisemos:

Ilustração 5: Relações intertextuais entre *Via láctea* e *Divina comédia humana*

Via láctea – Olavo Bilac

“Ora (dizeis) ouvir estrelas! Certo/
Perdeste o senso! “ E eu vos direi, no
entanto, / Que, para ouvi-las, muitas
vezes desperto/ E abro as janelas, pálido
de espanto...

[...]

Divina comédia humana – Belchior

Eu quero gozar no seu céu, pode ser no seu
inferno/ Viver a divina comédia humana
onde nada é eterno/ Ora dizeis, ouvir estrelas,
certo perdeste o senso/ Eu vos direi no entan-
to: Enquanto houver espaço, corpo e tempo e
algum modo de dizer não /Eu canto.

Temos aqui um trecho do poema *Via Láctea* de Olavo Bilac que foi usado como intertexto na canção *Divina comédia* humana de Belchior. Entretanto, considerando a canção como gênero oral, há a necessidade imediata de recuperação da fonte do texto “original” de onde foi retirado o intertexto? A não recuperação do texto-fonte torna deficitária a interpretação da canção de Belchior? A nosso ver, não, a recuperação da fonte, em primeira instância, não prejudica a compreensão do leitor/ouvinte, que buscará atribuir significado à canção à revelia do conhecimento prévio do poema. Em certos casos, tal relação é percebida só por ouvintes/leitores com maior conhecimento de músicas e literatura. Obviamente o conhecimento prévio dos vários intertextos que compõem por copresença a canção permite uma compreensão mais aprofundada do texto de Belchior.

Outros casos, em que a pretensa dicotomia implicitude \times explicitude pode ser relativizada é quando a relação intertextual se trata, no dizer de Nobre (2014), de uma relação ampla, ou seja, em que a relação ocorre entre um texto específico e vários – daí a impossibilidade em precisar as fontes intertextuais. A charge, por exemplo, é um gênero comumente produzido a partir de um fato relevante – o qual desencadeia uma série de outras práticas textuais da instância jornalística, como notícias, reportagens, editoriais, debates, cartas de leitor, etc. com os quais guarda relações intertextuais mais difusas, porém inegáveis.

Em discursos políticos, observa-se recorrência tanto de uso de recursos intertextuais explícitos (em menor grau) quanto implícitos (em maior grau). Quanto a este menor grau de explicitude, verifica-se que a recuperação da fonte pelo leitor/ouvinte é menos necessária que em domínios discursivos outros visto ser este um recurso utilizado pelo produtor para orientar a interpretação do público. Sobre esse discurso, especificamente, nos debruçaremos no tópico a seguir.

A partir das questões apontadas nesse tópico, podemos dizer que a necessidade de recuperação da fonte pelo leitor/ouvinte, a depender da ocorrência, poderá prejudicar ou não a interpretação do texto em que se insere o intertexto (o que contradiz a afirmação de Koch), não podendo, assim, ser tomada como uma regra. O nível de maior ou menor necessidade de recuperação da fonte pelo leitor/ouvinte se dá de acordo com gênero textual/discursivo em que o intertexto implícito está inserido. Vejamos as relações implícitas e explícitas no discurso político.

4. Explicitude e impicidade das relações intertextuais no discurso político

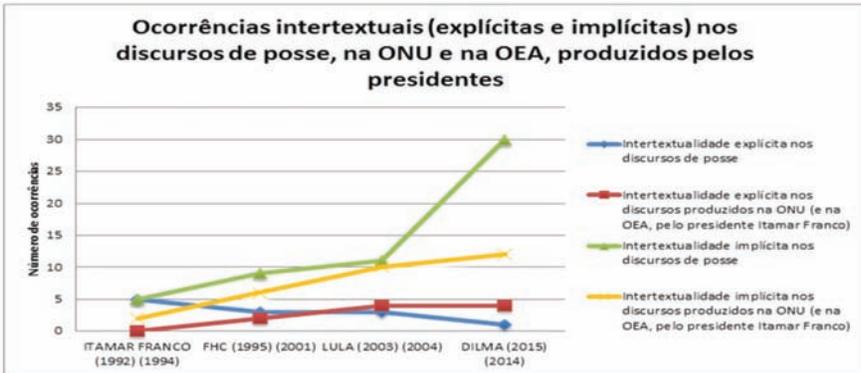
Como já apontado, de acordo com Koch (2008, 2009 e 2012) e outros autores, o produtor de um texto espera, ao se utilizar da intertextualidade implícita, que o leitor/ouvinte recupere as fontes do intertexto na memória; caso tal recuperação não ocorra, a compreensão do texto em que o intertexto foi inserido pode ser prejudicada. Entretanto, precisamos considerar a recuperação do intertexto observando a aplicação das diversas formas de se inserir formalmente um texto no outro, juntamente com a diversidade de gêneros textuais/discursivos em que esses textos e intertextos podem estar inseridos.

Para essa análise foram recolhidos discursos políticos produzidos, principalmente, pelos quatro últimos presidentes da república. Os exemplos que aqui serão apresentados foram retirados dos discursos de posse (Itamar Franco [1992], FHC [1995], Lula [2003] e Dilma [2015]) e dos discursos produzidos na assembleia da ONU (FHC [2001], Lula [2004] e Dilma [2014]); com exceção dos discursos de Itamar Franco, que utilizamos o discurso de posse e o discurso produzido na sessão de abertura do 24º Período Ordinário de Sessões da Assembleia Geral da OEA em 1994.

Pudemos observar que a intertextualidade quando usada como recurso na construção do discurso político atua de forma complementar à afirmação de Koch (2008, 2009 e 2012). Geralmente, a forma explícita é produzida em discursos em que os leitores/ouvintes são pares dos produtores, ou seja, outros políticos, ou personalidades notoriamente envolvidas com a política; já a intertextualidade implícita pode ser encontrada com mais recorrência em discursos produzidos para as massas, ou seja, em discursos em que a maioria dos leitores/ouvintes são, de certa forma, “leigos” quanto ao discurso produzido; a maioria, nesse caso, não é formada por políticos, mas sim pela massa populacional. É o que podemos observar ao mapearmos o número de ocorrência de tais tipos de intertextualidade; percebemos que houve, dentre os discursos analisados, um crescimento da intertextualidade explícita nos discursos produzidos na ONU (onde a maior parte do público ouvinte/leitor do discurso produzido tem envolvimento político), enquanto nos de posse (cujos ouvintes/leitores pertencem, em sua maioria, a massa populacional) houve baixa recorrência; já a intertextualidade implícita mostra-se

com maior frequência em discursos de posse, principalmente na atualidade; dessa forma, tem-se o seguinte gráfico:

Ocorrências intertextuais nos discursos dos presidentes.



(Fonte: elaboração própria.)

Quanto às informações disponíveis em tais formas de intertextualidade, podemos constatar usos variados: intertextos alheios, geralmente literários; intertextualidade própria, ou seja, de um texto produzido por si; e intertexto de enunciadores genéricos, isto é, de textos cujas fontes podem ser facilmente recuperadas pelos leitores/ouvintes, como passagens religiosas e ditos populares. É o que ocorre nas seguintes passagens, em que se observa a explicitude da fonte do intertexto como recurso de autoridade para o que vem sendo afirmado:

Exemplos de intertextos explícitos no discurso político.

<p>“Joaquim Nabuco, o grande propagandista do abolicionismo, pensava em si mesmo e em seus companheiros como titulares de um ‘mandato da raça negra’ [...]”</p>	<p>“Reitero o que disse, no ano passado na abertura do Debate Geral. É indispensável e urgente retomar o dinamismo da economia global.”</p>	<p>“Haveremos de encontrá-la nas sábias palavras do profeta Isaías: ‘A paz só virá como fruto da Justiça.’”</p>
---	---	---

Discurso produzido por FHC na sua cerimônia de posse, em 1995.	Discurso produzido por Dilma na 69ª Assembleia Geral da ONU, em 2014.	Discurso produzido por Lula na LIX Assembleia Geral da ONU, em 2004.
--	---	--

Nessas citações, a intertextualidade aparece, respectivamente: através da citação de palavras-chave retiradas do discurso do produtor do intertexto utilizado, por meio da menção (citação 1), autotextualidade, ou intertextualidade própria, por meio de adaptação, (citação 2), e citação direta, por meio de reprodução (citação 3). A primeira diz respeito a utilização de um intertexto através de menção, ou seja “a **menção** a textos previamente produzidos por meio de expressões-chave que possibilitem a recuperação do texto-fonte” (NOBRE, 2014, p. 9); a segunda diz respeito a construção de um intertexto retirado do discurso do próprio produtor do texto em que o intertexto está inserido, para isso o produtor utiliza-se da adaptação, ou seja “a **adaptação** do texto fonte por meio de recursos diversos (acréscimos, supressões, etc.)” (NOBRE, 2014, p. 9); e a terceira diz respeito a utilização de citação direta, por meio de reprodução, ou seja “a **reprodução** exata de trechos de um texto fonte” (NOBRE, 2014, p. 9).

Já na intertextualidade implícita, encontraremos, com maior recorrência, dados estatísticos relacionados, geralmente, ao próprio governo da personalidade que está discursando ou de seu partido; e também a acontecimentos contemporâneos ao momento do discurso, que têm relevância social, política e econômica, mas que não apontam para uma fonte específica, como nos exemplos a seguir:

Exemplos de intertextos implícitos no discurso político.

“A taxa real de juros, paga para refinarçar a dívida pública mobiliária federal, ou seja, para rolar os títulos em poder da rede bancária, era, até recentemente, de dois vírgula dois por cento ao mês, ou de quase trinta por cento ao ano.”	“A Carta das Nações Unidas reconhece aos Estados membros o direito de agir em auto-defesa.”	“Resgatamos 36 milhões da extrema pobreza e 22 milhões apenas em meu primeiro governo.”
--	---	---

Discurso produzido por Itamar Franco na sua cerimônia de posse, em 1992.	Discurso produzido por FHC, na 56ª Assembleia Geral da ONU, em 2001.	Discurso produzido por Dilma, na sua cerimônia de posse, em 2015.
--	--	---

No que diz respeito à necessidade de recuperação da fonte ao ser utilizada a intertextualidade implícita, pudemos notar que, diferentemente do afirmado por Koch (2008, 2009 e 2012), não há prejuízo para a compreensão do intertexto, visto que, o objetivo do produtor, em alguns casos, é que o leitor/ouvinte não a recupere. Dessa forma, o produtor adere ao seu discurso maior domínio sobre o intertexto utilizado, o que acarreta certo distanciamento do público leitor/ouvinte.

Essa não necessidade de recuperação da fonte do intertexto implícito que nos deparamos no discurso político proporciona aos produtores, muitas vezes, a possibilidade de criação de intertextos “fictícios”, isto é, em que se manipulam as informações fornecidas (ocultando pormenores, enaltecendo outros, etc.). Ao se criar tal tipo de intertexto, o produtor distancia-se do intertexto utilizado, pois aparenta não ter domínio sobre ele. Com isso, criam-se verdades ou falsidades que têm como intuito a manipulação do público leitor/ouvinte.

5. Considerações finais

Consideramos que os estudos em torno da intertextualidade se encontram cada vez mais avançados, e assim mais importantes, principalmente, como objetos de estudos da linguística textual. A intertextualidade, tendo como base os estudos já realizados até aqui, pela Linguística Textual, pela Crítica Literária e pela Análise do Discurso, não pode ser confundida com *dialogismo*, *polifonia*, *interdiscursividade*, *heterogeneidade discursiva*, ou mesmo com conhecimento de mundo. A intertextualidade não é constitutiva do discurso, ela é um recurso textual/discursivo e deve ser analisada como tal.

Pudemos observar, ao longo do artigo, que Koch afirma que a intertextualidade explícita é caracterizada pela apresentação da fonte do intertexto por parte do produtor do texto/discurso, e que a intertextualidade implícita é caracterizada pela não apresentação da fonte pelo

produtor, de modo que o leitor/ouvinte recupere a fonte na memória. Todavia, as formas de intertextualidade devem ser observadas tendo em vista suas diversas possibilidades de se encontrarem presentes no texto, bem como os diversos tipos de gêneros textuais/discursivos em que os textos se atualizam. Dessa forma, podemos constatar que, quanto à não apresentação da fonte pelo produtor e quanto à recuperação ou não da fonte pelo leitor/ouvinte, temos discursos com maior ou menor imprescindibilidade de recuperação da fonte.

Ao nos debruçarmos sobre as funções das intertextualidades explícita e implícita no discurso político, observamos que, principalmente quanto à intertextualidade implícita, as constatações apontam para a necessidade de maiores investigações. Tal questão é pertinente pois, como apontamos ao longo deste trabalho, a recuperação da fonte do intertexto pelo leitor/ouvinte no discurso político pode ou não prejudicar a compreensão do texto em que está inserido.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

FORTE, J. S. M. *Funções textual-discursivas de processos intertextuais*. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

GENETTE, G. *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Extratos traduzidos por Cibele Braga; Erika Viviane Costa Vieira; Luciene Guimarães; Maria Antônia Ramos Coutinho; Mariana Mendes Arruda; Mirian Vieira. Belo Horizonte: Viva Voz, 2010.

KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto: 2012.

_____; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2008.

NOBRE, K. C. *Critérios classificatórios para processos intertextuais*. 2014. 128f. Tese (doutorado em linguística). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2014.

PIÈGAY-GROS, Nathalie. *Introduction à l'intertextualité*. Paris: Dunod, 1996. Traduzido por Mônica Magalhães Cavalcante; Mônica Maria Feitosa Braga Gentil; Vicência Maria Freitas Jaguaribe. São Paulo: Interseções, 2010, pp. 220 – 244.

SAMOYAUULT, T. *A intertextualidade*. Traduzido por Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

Argumentação e linguagem: Fiorin

José Luiz. Argumentação.

São Paulo: Editora Contexto, 2015

Fernando Alves de Oliveira*

Obra repleta de exemplos, com ricas referências a clássicos da literatura nacional e mundial, passando por artigos, editoriais, reportagens e notícias de importantes jornais e revistas, além de textos publicitários e peças de teatro, o livro *Argumentação*, de José Luiz Fiorin (2015), é um achado para quem se interessa pelo tema.

O autor, que tem dois cursos de pós-doutorado e centenas de trabalhos publicados sobre esse e outros temas, explora os mecanismos discursivos relativos à persuasão, enumerando tipos de argumentos, trazendo reflexões valiosas, acompanhadas de trechos de textos que contribuem, sobremaneira, para o entendimento de cada um deles e tornam o material uma fonte de consulta indispensável, não apenas para quem trabalha com a palavra, mas, também, para quem quer fazer um melhor uso dela em qualquer contexto.

Com declarada influência da Teoria da Argumentação na Língua (TAL), de Oswald Ducrot e Jean Claude Anscombre, Fiorin (2015) faz uma discussão que permite ao leitor entender de retórica e argumentação. Essas noções são essenciais para a compreensão do modelo de estudo discursivo da língua lançado pelos dois autores franceses e, conseqüentemente, para melhor leitura do livro, que é dividido em três grandes partes: problemas gerais de argumentação, os argumentos e a organização do discurso.

Desde os mais estudados nas aulas de Língua Portuguesa no ensino básico – como exemplificação, analogia, causa e efeito e autoridade – até outros como perguntas capciosas, autofagia e retorsão, dilema, terceiro excluído, paradoxo, ironia, silêncio e sacrifício, a obra esmiúça os vários tipos de argumentos, tudo isso aliado a uma revisão teórica explicada com cuidado e ilustrada com textos de diversos gêneros.

* Resenha elaborada sob a orientação da Profa. Dra. Laurênia Souto Sales (UFPB) como parte das atividades da disciplina Metodologia do trabalho científico do curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa, da UFPB Virtual.

A capa do livro traz o afresco “Cícero denuncia Catilina”, de Cesare Maccari, que representa uma reunião do Senado romano, na Cúria Hostília, para discutir acusações de conspiração do assassinato do cônsul Marco Túlio Cícero por Lucio Catilina, deixando clara a intensa influência da tradição clássica dos estudos argumentativos, fundamento das pesquisas que embasaram o texto.

argumentação, referenciando o *Órganon* e a *Retórica*, de Aristóteles, o *De oratore* e as *Acadêmicas*, de Cícero, além dos sermões de Padre Antônio Vieira, com o objetivo de confrontar visões, já que, com base em Ducrot e Anscombe, Fiorin (2015) afirma ser necessária a incorporação de um componente semântico para entendimento das proposições, elemento não privilegiado nas noções clássicas de argumentatividade e persuasão.

Os estudos sobre os três tipos de inferência são a base do capítulo 2. Nele, são debatidas questões cruciais como processo de fundamentação de recepção ou rejeição de formas argumentativas a partir da relação entre as sentenças; a maneira como os significados determinam conclusões e como os usos que se fazem da linguagem influenciam as trocas verbais. No terceiro capítulo, o foco são as formas de raciocínio, operações que contribuem para o estabelecimento de conclusões como a dedução, cujo principal tipo é o silogismo, recurso estudado à exaustão, através de vários exemplos. Há, ainda, a indução e a analogia.

No último capítulo da primeira parte, um dos mais interessantes, o tema são os fatores que ajudam o interlocutor a completar, com sucesso, o processo de argumentação, a saber: o enunciador ou orador e seu *éthos* (caráter), o enunciatário ou auditório e seu *páthos* (estado de espírito) e o próprio discurso (*logos*). Sobre esse último, o autor propõe uma discussão envolvendo argumentação e linguagem, que toca em pontos interessantes como ambigüidade e vagueza, discursos pretensamente objetivos, imparciais e neutros, linguagem politicamente correta, dentre outros temas que mobilizam discussões em rodas de estudo ou conversa.

A segunda parte do livro é a maior e mais detalhada. Lista dezenas de tipos de argumentos, divididos em quase lógicos; fundamentados na estrutura da realidade e fundamentados na estrutura do real, tratando, ainda, sobre a dissociação de noções e trazendo, também, outras técnicas argumentativas, cada uma com várias subdivisões, todas repletas de exemplos os mais

variados. Um trabalho de fôlego que transforma o livro em um verdadeiro manual.

No campo dos quase lógicos, estão aqueles que “lembram a estrutura de um raciocínio lógico, mas suas conclusões não são logicamente necessárias” (FIORIN, 2015, p. 116), englobando a tautologia, a definição, a transitividade, reciprocidade, o dilema, a comparação, dentre outros. Os argumentos fundamentados na realidade têm relação com o mundo objetivo, a exemplo dos fatos, das falas de autoridade, dos que estabelecem causalidade e sucessão. Já os fundamentados na estrutura do real têm uma diferença: são considerados modos de organização da realidade e, dentre eles, estão exemplo, ilustração e antimodelo.

A importante ideia de dissociação de noções é explicada a seguir, abrangendo essência/aparência e distinção, mas mencionando, também, as ligações entre objetivo/causa, teoria/prática, linguagem/pensamento, dentre outros pares frequentemente associados com o objetivo de formular argumentos. Uma contribuição deveras importante para profissionais que trabalham com a formação de leitores, inclusive servindo como excelente material para aulas de Língua Portuguesa em todos os níveis de escolaridade.

Na terceira parte do livro, o autor trata de outras técnicas argumentativas, discorre sobre o recurso aos valores (balizas morais da sociedade); aos lugares-comuns; aos implícitos; argumentos do espantinho (defender ponto de vista contrário a uma ideia que sequer foi apresentada), dentre outros.

Falando sobre a organização do discurso, Fiorin (2015) destaca que há intrínseca relação com a construção/seleção dos argumentos e a forma como eles são encadeados no enunciado. Para ilustrar sua afirmação, retoma a *Retórica*, de Aristóteles e estuda, em detalhes, *Sermão da Epifania*, de Padre Antônio Vieira, ambos tomados como referência no que se refere à organização interna do discurso. Ao final, discute teorias do discurso e argumentação.

Trata-se de um livro objetivo, que vai direto ao ponto, com profundidade teórica, mas com aporte prático, sem divagações que, muitas vezes, dificultam a leitura, especialmente de quem venha a se interessar por ele como manual de consulta e não como fonte de pesquisa teórico-metodológica para fins profissionais.

Um passo adiante: textos em sala de aula, como usá-los?

DACONTI, Geruza. CUNHA, Gustavo. MARINHO, Janice.
O texto e sua tipologia: fundamentos e aplicações.
Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 2012.

“O que é preciso para instigar meus alunos a escrever? As redações não lhes interessam e não sei o que faço. Peço para escreverem um artigo de opinião ou uma narrativa? Como o farão?” As dúvidas relacionadas aos textos em sala de aula e a como aplicá-los atormentam os professores e apresentam-se como um grande desafio enfrentado cotidianamente pelos profissionais. *O texto e sua tipologia*, dos autores Janice Helena Chaves Marinho, Doutora em linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Geruza Corrêa Daconti, Doutora em Linguística do texto e do discurso também pela UFMG e Gustavo Ximenes Cunha, Doutor em Linguística pela mesma universidade, é um livro criado com o objetivo de instigar a reflexão sobre os gêneros textuais e promover a compreensão de como se pode trabalhar os mais variados tipos textuais em sala de aula. A obra resenhada tem relevância na formação do professor, o qual, esclarece o livro, tem dado ênfase para a redação em suas aulas, deixando assim de aproveitar o potencial do aluno que, muitas das vezes, fica preso a um único modelo de texto.

A obra divide-se em cinco partes: uma introdução; um segundo capítulo sobre texto e sua tipologia; um terceiro capítulo, que aborda a relação entre gêneros textuais e suas aplicações no ensino; a conclusão e as referências. Além destes blocos maiores, a segunda e a terceira parte se dividem em subcapítulos. Na segunda, que dá nome ao livro, os dois subcapítulos tratam dos tipos textuais e gêneros textuais. Já na terceira parte, também dividida em dois pontos, o tema abordado se refere aos gêneros notícia (no primeiro subcapítulo) e artigo de opinião (no segundo subcapítulo).

Cada parte do livro (com exceção das duas últimas) vem acompanhada de esquemas e referências. O leitor pode utilizá-los após a leitura se quiser se informar mais sobre determinado assunto abordado na obra. Além disso, são feitas várias citações durante as passagens lidas. Teóricos e pensado-

res da língua ajudam a reforçar as ideias apresentadas. Na primeira parte, *Introdução*, os autores fazem um resumo do que será dito nos capítulos subsequentes e explicam para o leitor como se encontra a realidade das produções textuais. Mostram também dicas sobre o que o professor pode fazer para estimular a escrita dos alunos, levando-os a pensar sobre como redigir seu texto, sem precisar seguir a norma-padrão em todas as suas produções.

Na segunda parte do livro, denominada *Texto e sua tipologia*, os autores introduzem vários significados possíveis para a palavra “texto”. Em seguida, apresentam o que se pode chamar de “parte essencial do livro”, os tipos textuais, que, divididos e enumerados, dão ao leitor todas as informações necessárias para conhecer e aplicar os mais diversos tipos de texto (de narrativo à heterogeneidade textual). Introduzem, também, o tema “gêneros textuais”, conceituando-os, o que, segundo os autores, é difícil de fazer. Dessa forma, a classificação dos gêneros é apresentada em três partes que subdividem o tópico. Em uma das subdivisões, faz-se uso de citações de Bakhtin, influente pesquisador da linguagem humana, apresentando ao leitor uma caracterização aceita para os gêneros textuais.

O terceiro capítulo, *Gêneros textuais e ensino*, apresenta uma relação entre os gêneros e como eles podem ser utilizados no ensino, enfatizando a notícia e o artigo de opinião. Traz, além disso, perguntas-chave que o professor pode fazer ao aluno para familiarizá-lo com o gênero. *Palavras finais*, conclusão da obra, expõe, em forma de carta dirigida aos professores, o que os autores esperam de seus leitores após a leitura e interpretação do livro.

Em *O texto e sua tipologia*, o leitor se depara com um método diferenciado de escrita. Os autores usam uma linguagem simplificada para que quem leia entenda claramente suas ideias. Apesar de ser um livro que tem como público o professor, pode ser lido por qualquer indivíduo. São feitas várias citações, como dito anteriormente, e há uma mistura de prática e teoria. Cada “ensinamento” feito por Marinho, Daconti e Cunha vem acompanhado de um exercício de fixação que pode ser feito pelos leitores e utilizado pelo professor para atividades didáticas em sala de aula. É uma ótima leitura para professores recém-formados, que não tenham experiência em como introduzir o conteúdo de produção textual na sua classe, e também para pessoas que querem conhecer mais sobre a variedade textual que existe na linguagem. Nesse caso, ainda que a obra apresente um referencial teórico

consistente, os temas são apresentados de maneira sintetizada, o que demanda do leitor uma postura mais autodidata caso tenha interesse em se aprofundar nos conteúdos abordados.

Os três autores expõem, por meio do livro, a necessidade que existe de se fazerem textos nos mais variados estilos de escrita, para que os alunos melhorem sua comunicação, não só no ambiente escolar, mas como indivíduos pertencentes à sociedade. Além disso, os alunos precisam reconhecer a função social de seu texto – a criação de uma identidade baseada na visão de mundo dos jovens escritores. O professor, ao corrigir/analisar esses textos, conheceria melhor os alunos, pois todos utilizam a “bagagem” de conhecimento pessoal para escrever, dando uma informação que o enunciatário só assimilará através da leitura.

Sem dúvidas, as dicas apresentadas na obra podem melhorar o sistema escolar de escrita. É válido ressaltar que os alunos não escrevem apenas nas disciplinas de português e literatura. A escrita é essencial e interdisciplinar, dentro e fora da escola. O livro é de grande ajuda para quem o lê, professor ou não, que além de aprender quando e como utilizar todos os tipos e gêneros textuais, irá se contextualizar quanto às dificuldades enfrentadas em sala de aula. É uma magnífica obra que enriquece a todos os leitores.

