

UNILETRAS

FORMAÇÃO DO LEITOR:

DA CARTILHA AO CÂNONE E ÀS NOVAS LINGUAGENS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

REITOR

Carlos Luciano Sant'Ana Vargas

DIRETOR DO SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

Luis Fernando Cerri

DEPARTAMENTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Djane Antonucci Correa

UNILETRAS

EQUIPE EDITORIAL

Marly Catarina Soares

Eunice de Moraes

Daniel de Oliveira Gomes

REVISOR ORTOGRÁFICO

Marly Catarina Soares e Rafhaele Maria Vieira

CONSELHO EDITORIAL

Agnès Levécot - Sorbonne - Paris	Maria Tereza Amodeo - PUCRS
Alexandre Soares Carneiro - UNICAMP	Orna Messer Levin - UNICAMP
Clarice Nadir Von Borstel - UNIOESTE	Pedro Carlos Louzada Fonseca - UFG
Danglei de Castro Pereira - UEMS	Regina Dalcastagnè - UnB
Fernando de Moraes Gebra - UNILA	Rosane Cardoso - UNIVATES
Luciana Marino do Nascimento - UFAC	Rozana Aparecida Lopes Messias - UNESP/ASSIS
Luís Isaías Centeno do Amaral - UFPEL	Tânia Regina Oliveira Ramos - UFSC
Marcus Vinicius de Freitas - UFMG	Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa - UFMG
Maria Cristina de Almenida Mello Laranjeira - UC	Valdirene Zorzo-Veloso - UEL
Maria Cristina Fernandes Salles Altman - USP	Vilson Leffa - UCPel
Maria Marta Furlanetto - UFSC	

COMISSÃO DE AVALIADORES

Allan Valenza de Silveira - UFPR	Marcos Barbosa Carreira - UEPG
Antônio João Teixeira - UEPG	Maria Marta Furlanetto - UNISUL
Clarice Nadir von Borstel - UNIOESTE	Naira de Almeida Nascimento - UFTPR
Clóris Porto Torquato - UEPG	Rosana Apolônia Harmuch - UEPG
Daniel de Oliveira Gomes - UNICENTRO	Sebastião Lourenço dos Santos - UEPG
Elódia Constantino Roman - UEPG	Tânia Regina Oliveira Ramos - UFSC
Genilda Azerêdo - UFPA	Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa - UFMG
Jane Kelly Oliveira - UEPG	Ubirajara Araujo Moreira - UEPG
Keli C. Pacheco - UEPG	Valeska Gracioso Carlos - UEPG
Luísa Cristina dos Santos Fontes - UEPG	

ISSN 0101-8698

UNILETRAS

FORMAÇÃO DO LEITOR:

DA CARTILHA AO CÂNONE E ÀS NOVAS LINGUAGENS

V. 37, N. 2

Editora
UEPG

CAPA
Viviane Motim

EDITORACÃO ELETRÔNICA
Marco Wrobel

TIRAGEM
500 exemplares

UNILETRAS (Universidade Estadual de Ponta Grossa).
Departamento de Letras Vernáculas e Departamento de Línguas
Estrangeiras Modernas. Ponta Grossa, PR, Brasil, 1979 -

Anual de 1979-2007.
Semestral 2008-.

ISSN 0101-8698 - impresso CCN 078192-4
1983-3431 - on-line

Os textos publicados na revista são de inteira responsabilidade de seus autores.

REVISTA INDEXADA EM

GEODADOS: Base de dados da UTFPR

CLASE: Base de Datos Bibliográfica de Revistas de Ciencias Sociales y
Humanidades da Universidade Nacional Autónoma de México

UNILESTE: www.unilestemg.br/bbl/per3-21-20.html

UNIVILLE: www2.univille.edu.br/biblioteca

QUALIS CAPES

CORRESPONDÊNCIA/DISTRIBUIÇÃO/PERMUTAS

Revista Uniletras

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Departamento de Letras Vernáculas

Praça Santos Andrade, nº 1

Ponta Grossa – Paraná – 84010-919

Fone: (42) 3220-3191

E-mail: uniletras@uepg.br

<http://www.revista2.uepg.br/index.php/uniletras>

Permutas: intercambio@uepg.br
uniletras@live.com

VENDAS - Editora e Livrarias UEPG

Fone/fax: (42) 3220-3306

E-mail: vendas.editora@uepg.br / livraria@uepg.br

<http://www.uepg.br/editora>

SUMÁRIO

147 **APRESENTAÇÃO**

DOSSIÊ TEMÁTICO

FORMAÇÃO DO LEITOR: DA CARTILHA AO CÂNONE E ÀS NOVAS LINGUAGENS

151 PRÁTICAS DE LEITURA DE EDUCANDOS JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES SOBRE OS PERCURSOS DE FORMAÇÃO DO LEITOR

Ivonete de Souza Susmickat Aguiar

Nair Floresta Andrade Neta

165 CLUBES DE LEITURA E OS ENTORNOS TECNOLÓGICOS: UMA FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO LEITORA

Elaine Teixeira da Silva

177 LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA A PARTIR DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

Patricia dos Santos

Vaima Regina Alves Motta

TEMA LIVRE

187 QFWFQ E A ORIGEM DA LINGUAGEM E DO TEMPO OU A IMPOSSIBILIDADE DE FALAR SOZINHO

Jeverson Nascimento

Silvana Oliveira

197 A NARRATIVA NA SOCIEDADE MUDIÁTICA: O ACESSO À FICÇÃO POR MEIO DA TELENVELA

Francisco Claudio Alves Marques

Rondinele Aparecido Ribeiro

- 213 LISBON REVISITED (1923): UMA LEITURA POSSÍVEL PARA O HOMEM DA
MODERNIDADE DO SÉCULO XX E XXI
Valéria dos Santos
- 225 OS POBRES, DE RAUL BRANDÃO: RECINTO DE SILÊNCIOS
Fernanda Tonholi Sasso Curanishi
- 241 AVALIAÇÕES SUBJETIVAS EM CARTAS NOTARIAIS SETECENTISTAS
Elódia Constantino Roman
Waldiney Corrêa Martins
- 253 ARGUMENTAÇÃO, PREMISSAS E PROMESSAS NA ENTREVISTA DE UM CANDIDATO
À PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA
Aline Torres Sousa Carvalho
Pollyanna Júnia Fernandes Maia Reis
- 269 INTERAÇÃO VERBAL ORALIZADA NO GÊNERO DISCURSIVO AULA
Felipe Freitag
- 289 VOZES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO
SUPERVISIONADO: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS PRAGMÁTICOS
Bruno Gomes Pereira
Dieysa Kanyela Fossile

APRESENTAÇÃO

Estudos sobre a leitura e suas implicações na vida dos sujeitos têm sido bastante recorrentes nas últimas décadas, muitos avanços nessa matéria foram alcançados graças ao trabalho de professores e pesquisadores que se dedicaram a essa discussão. Diversas são as abordagens possíveis para debater os temas que se relacionam à leitura e sua importância na vida de todas as pessoas inseridas nas sociedades letradas, pois diversas são as situações em que a leitura ao se fazer presente encontra uma ou outra barreira que por sua vez precisa ser identificada, entendida e superada.

Para apresentar esta edição da revista *Uniletras*, no entanto, gostaríamos de destacar a visão de Micheli Petit sobre o assunto, quando em seu livro “A arte de ler ou como resistir à adversidade” a autora nos lembra da função social da leitura, sua contribuição para uma sociedade mais justa e menos desigual e destaca a contribuição desta prática para os contextos de crise, afirmando que em situações de tensão social a leitura é capaz de exercer um papel de resgate do sentimento de continuidade, ou seja, nas palavras da autora, a leitura pode ser vista como “uma maneira de se reafirmar, dia após dia”. Para Petit, ao ler os sujeitos se reencontram, reformulam-se e reorganizam-se para enfrentar as adversidades que lhes são dadas.

Nesse mesmo sentido, entendemos que ler é sempre um ato revolucionário. É admitir a incompletude e buscar a expansão. Ao ler os textos acadêmicos ou os clássicos da literatura, as cartas de amor ou os manuais de instrução, o leitor se defronta com um novo universo de possibilidades, todas elas desconhecidas, porém prontas a serem reveladas em cada uma das palavras das diversas frases e parágrafos e páginas e capítulos que se apresentam. Este é o momento em que o leitor assume o risco de transformar a si mesmo e, conseqüentemente, o mundo que o cerca. Certamente é dessa transformação que precisamos, pois é o que nos falta para continuar a expandir as ideias e as pessoas, precisamos de leitores curiosos e dispostos a enfrentar outras leituras de (re)significação do mundo, condizentes com uma sociedade que precisa de resistência para continuar a ser democraticamente heterogênea. Portanto, ler nesse sentido é resistir.

Quando pensamos em formação de leitores, estamos nos referindo às práticas que objetivem fornecer ferramentas para a emancipação ideológica, política e social das pessoas, por meio de uma postura de leitura - do mundo e dos textos - que seja crítica e ativa, pois apenas essa atitude é capaz de provocar as transformações individuais e coletivas que, acreditamos, o mundo atual carece.

Contudo, vivemos tempos difíceis no que diz respeito à educação do país e à formação de novos leitores, que sejam capazes de entender e dialogar com os diversos textos com que interagem cotidianamente, atribuindo-lhes significados e (re)significando-se a partir deles. Sob esta perspectiva, a revista *Uniletras* do Departamento de Estudos da Linguagem publica

sua edição de número 37, volume 2, propondo como temática de discussões a *leitura* em suas diversas abordagens. Os autores discutem, problematizam e averigam processos de desenvolvimento da competência leitora, leitura crítica e análise do discurso, metodologias para o trabalho com a leitura no âmbito escolar, leitura literária, a leitura e os avanços tecnológicos.

Esta edição conta com quatro artigos compondo o dossiê temático, além de outros sete textos na sessão de tema livre, os quais versam sobre o acesso à ficção por meio da telenovela; a análise do discurso de José Serra, em uma entrevista concedida à revista *veja* em 2010; a construção das vozes dos professores de língua portuguesa em formação nos seus relatórios de estágio; o silêncio como detentor de significados na narrativa de Raul Brandão, entre outras discussões que brindam esta edição em qualidade, diversidade teórica e crítica.

A equipe Uniletras espera que os textos aqui apresentados possam, também, contribuir para a expansão de ideias e perspectivas, desejamos a todos e a todas uma boa experiência de leitura.

Lucan Moreno

DOSSIÊ TEMÁTICO

FORMAÇÃO DO LEITOR: DA CARTILHA AO CÂNONE E ÀS NOVAS LINGUAGENS

PRÁTICAS DE LEITURA DE EDUCANDOS JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES SOBRE OS PERCURSOS DE FORMAÇÃO DO LEITOR

READING PRACTICES OF YOUNG AND ADULT STUDENTS: REFLECTIONS OF THE READER'S TRAINING COURSES

Ivonete de Souza Susmickat Aguiar*

Nair Floresta Andrade Neta**

RESUMO: Este trabalho tece reflexões sobre as práticas de leitura de educandos jovens e adultos, de uma escola pública brasileira, a fim de compreender os percursos de formação desses sujeitos-leitores. Para isso, delimitamos como objeto de análise as narrativas de uma turma de concluintes do Ensino Fundamental, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), e adotamos como metodologia a abordagem experiencial, conforme estudos de Josso (2004; 2010). As narrativas biográficas dos jovens e adultos colaboradores evidenciaram que esses educandos associam, fortemente, a leitura às necessidades pragmáticas da vida e que suas práticas leitoras mantêm relação com atividades desenvolvidas dentro e fora da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas leitoras; Jovens e Adultos; Formação do leitor.

ABSTRACT: This paper provides reflections about the reading practices of juvenile and adult students, of a Brazilian public school, in order to understand the training paths of these individuals-readers. For this purpose, we defined as object of study the narratives of a primary school graduating class, in the Education for Juvenile and Adult method (EJA), and we adopted as methodology the experiential approach, bearing in mind the studies of Josso (2004; 2010). The biographical narratives of young and adult people highlighted that these students strongly associate reading to the pragmatic needs of life and that their reading practices keep related to activities developed within and outside the school.

KEYWORDS: Reading practices; Juveniles and Adults; Reader Training.

* Mestre em Letras, Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Especialista em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail: ivonetesusmickat@gmail.com

** Doutora em Didáctica de las Lenguas y la Literatura (Universidade Complutense de Madrid), docente na Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC. E-mail: nairandrade@hotmail.com.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A concepção freiriana de leitura nos aponta que o ato de ler não se esgota na pura decodificação do escrito, mas se “[...] antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2005, p. 11), assim, “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Com base nesse pensamento, podemos afirmar que a leitura que o sujeito faz do mundo é fundamental e deve nortear a aquisição da leitura da palavra, palavra que é “grávida de sentido”. A leitura da palavra, por sua vez, possibilita uma nova leitura de mundo por parte do sujeito. Desse modo, para ler a palavra é necessário ler o mundo, mas ao ler a palavra uma nova leitura do mundo pode se descortinar, ou seja, na acepção freiriana, à medida que lê a palavra, o homem relê o mundo, em um movimento inesgotável. Para o autor,

Aprender a ler e escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa *dizer a palavra*: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar (FREIRE, 1981, p. 41-42).

Na Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), especialmente, a leitura pode representar uma possibilidade de fortalecimento das vozes dos sujeitos jovens e adultos que retornam à escola, marcados pelos “silenciamentos impostos pelos perversos

processos de exclusão do próprio sistema escolar” (BRASIL, 2002, p. 12), auxiliando o sujeito no processo de pronúncia do mundo¹. Corroborando Freire, Yunes (2003, p. 12) afirma que

A leitura de um texto hoje pode nos devolver de forma mais autônoma ao mundo, como queria Freire e se propõe como um exercício paralelo ao próprio texto que escrevemos com a vida, abrindo-nos os olhos para um domínio cada vez mais amplo sobre o código de que nos servimos.

Nesse movimento de ler o mundo e de ler a palavra, encontram-se os educandos jovens e adultos: sujeitos que chegam à escola, marcados, muitas vezes, por experiências escolares e extraescolares truncadas, trazendo consigo repertórios de vida ricos de vivências, que precisam ser (re) conhecidas e tomadas como ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho na EJA. Todavia, conhecemos muito pouco sobre os sujeitos dessa modalidade de ensino e sobre as suas práticas de leitura (VÓVIO, 2007). O (re) conhecimento dessas práticas, acreditamos, é o caminho para entendermos como o educando jovem e adulto concebe a leitura em seu itinerário de vida, as quais objetos de leitura teve e tem acesso, quais as suas preferências leitoras, dentre outras questões.

Tendo como objetivo (re) conhecer as práticas de leitura que os jovens e adultos

¹ Para Freire (1987, p. 78), “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”.

mantêm², a fim de compreender os percursos de formação desses leitores, elegemos a abordagem experiencial, situada no âmbito da Metodologia das Histórias de Vida, a partir dos estudos de Josso (2004; 2010), e delimitamos uma turma de concluintes do Ensino Fundamental (2º Segmento da EJA), composta por 19 estudantes, entre 16 e 48 anos, de uma escola pública brasileira³. A referida metodologia adota como instrumento de investigação a narrativa e tem o potencial de evidenciar o lugar do sujeito no processo de formação humana e leitora, possibilitando a ele próprio refletir, ao passo que narra, acerca desse processo, conscientizando-se de seus percursos de vida. Conforme Cordeiro (2007, p. 53):

Pensar sobre as práticas de leitura é responder, antes de tudo, a vários tipos de questões: quem lê e quem não lê, se lê, lê o quê? Quais são as variações socioculturais dessas práticas? Quais são os grandes constrangimentos sociais que circunscrevem os leitores? Por mais que um leitor se dê conta da rede de imagens e representações da leitura e de si mesmo lendo [...], uma maior aproximação dessas questões dar-se-ia investigando a biografia individual e a história social dos leitores e da leitura.

² As reflexões tecidas neste artigo fazem parte da dissertação de Mestrado da autora, que foi orientada pela professora doutora, que também assina esse texto. A autora foi bolsista Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

³ A referida pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) local. Número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE e do Parecer Consubstanciado foram enviados em nota ao editor da revista.

Pensando na construção das narrativas de leitura dos sujeitos, organizamos e desenvolvemos quatro oficinas, no mês de março do corrente ano, na turma do Módulo 9 da EJA. As oficinas exploraram a leitura e a análise de gêneros do discurso diversificados, visando à preparação para a socialização oral e a produção escrita da narrativa biográfica, conforme as etapas da construção da narrativa previstas por Josso (2004), a saber: a preparação individual, a socialização oral, a escrita da narrativa e a análise interpretativa da narrativa de outro participante.

Diante dessas considerações, este artigo tece reflexões sobre as práticas leitoras dos jovens e adultos colaboradores da pesquisa, dando ênfase às concepções de leitura que esses sujeitos mantêm e às atividades de leitura que eles desenvolvem dentro e fora da escola. Para isso, adotamos como referencial teórico os estudos de Freire (2005) e de Yunes (2003), sobre leitura, e de Josso (2004; 2010), no que tange à opção metodológica da investigação.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ABORDAGEM EXPERIENCIAL

O caminho proposto pela Metodologia das Histórias de Vida é a narrativa, pois é através dela que as singularidades/subjetividades do sujeito afloram, ao passo em que dimensões espaço-temporais e socioculturais dessas subjetividades também se evidenciam. Conforme Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91), “Não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa”. Para os autores, as narrativas são variadas e podem ser encontradas em todo lugar, pois a existência humana parece necessitar

de contar histórias, de narrativizar as experiências e as vivências⁴. Essa necessidade se justifica pelo fato de que contar histórias pode ser caracterizado como uma forma elementar de se comunicar, em diferentes tempos e espaços, e, possivelmente, porque

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91).

A narrativa, desse modo, ocupa centralidade nas histórias de vida. Essas, por sua vez, configuram-se “[...] como mediação à compreensão sociológica de realidades socioculturais por meio da vivência dos atores” (JOSSO, 2010, p. 13). A arte de lembrar e narrar as histórias vividas exige do narrador um retorno, através da memória, às experiências constitutivas de sua formação. O lembrar configura-se, assim, como uma possibilidade de conhecimento, pois ao narrar a si mesmo,

ao reconstituir as suas histórias de vida, o sujeito é convidado/levado a refletir sobre suas experiências, a construir um conhecimento de si e das relações estabelecidas, dentro de um espaço-tempo, com os outros.

Conforme Josso (2004), a construção da narrativa compreende quatro etapas. As duas primeiras etapas abarcam a construção da narrativa oral e as duas seguintes abrangem a elaboração da narrativa escrita. Na fase da narrativa oral, há dois momentos: o primeiro, solitário, compreende a preparação do sujeito para o ato de narrar, chamado por Josso (2004) de preparação individual. Nesse momento, o sujeito executa um processo de (re) lembrar, listando e selecionando as experiências marcantes, os desafios enfrentados, as motivações e entraves que atravessaram a sua história de vida nos diferentes períodos, as pessoas que participaram dos momentos lembrados.

Segue-se a esse momento a socialização oral, que consiste na construção da narrativa propriamente dita. Embora esse momento seja resultado da fase de preparação individual, seja inspirado nessa etapa, ele ganha liberdade, uma vez que novas recordações podem surgir e se incorporar ao que antes fora planejado; o que não foi lembrado antes pode aparecer agora. À medida que socializa com outrem a sua narrativa de vida, o sujeito vai buscando interpretar o que foi formador de/em suas itinerâncias, evidenciando práticas, conhecimentos, vivências que abarcam as relações estabelecidas no seio familiar, escolar, profissional.

As duas etapas seguintes compreendem a narrativa escrita e a análise da narrativa

⁴ Josso (2004) distingue os conceitos de experiência e vivência, afirmando que as vivências se tornam experiências quando refletimos sobre o que se passou, quando “prestamos atenção no que se passa em nós e/ou na situação na qual estamos implicados, pela nossa simples presença” (JOSSO, 2004, p. 73). Assim, vários indivíduos, como um grupo de estudantes, por exemplo, podem vivenciar a mesma situação, mas o modo como essa vivência será experimentada não será o mesmo e dependerá de aspectos internos e externos ao sujeito, pois “a experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural [...]” (JOSSO, 2004, p. 49).

produzida por outro participante, a fim de que o sujeito possa perceber as semelhanças e diferenças existentes entre o seu percurso de formação e o percurso trilhado por outro sujeito. Josso (2004, p. 30) enfatiza que por mais que as narrativas oral e escrita tentem dar conta da globalidade da vida, na maioria das vezes, a história produzida pela narrativa limita-se ao fornecimento de material para um projeto específico. No campo educacional, por exemplo, as biografias educativas têm se constituído como narrativas direcionadas não para a globalidade da vida do indivíduo, mas para acontecimentos, experiências, memórias relacionadas aos percursos de formação do sujeito. Nesse caso, a autora afirma que a metodologia trabalhada por ela é colocada a serviço de um projeto e que se torna mais adequado falar em abordagem biográfica ou abordagem experiencial.

A nossa pesquisa enquadra-se nessa delimitação, pois está voltada, especialmente, para a investigação das histórias de leitura dos sujeitos jovens e adultos, para as experiências consideradas formadoras nos percursos de vida do sujeito-leitor. Por mais que tenhamos, também, interesse pela globalidade da vida dos sujeitos investigados, já que concebemos as práticas de leitura como práticas sociais, logo vinculadas à vida e à história dos sujeitos, entendemos que a nossa investigação melhor se caracteriza como uma abordagem experiencial ou biográfica. Souza (2007, p. 15) salienta que

A abordagem experiencial, a partir do trabalho com as histórias de vida ou com as biografias educativas, configura-se como um processo de

conhecimento. Um conhecimento de si mesmo, das relações que são estabelecidas com o seu processo formativo e com as aprendizagens construídas ao longo da vida. Através da abordagem biográfica, o sujeito produz um conhecimento sobre si mesmo, sobre os outros e o cotidiano, o qual se revela através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade. A centralidade do sujeito no processo de investigação-formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, o que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história.

As histórias de leitura dos educandos jovens e adultos, a partir do trabalho com a abordagem experiencial, não estão deslocadas das demais experiências desses sujeitos, já que mantêm relação com a vida e com a realidade sociocultural na qual eles estão inseridos. Inúmeros aspectos do processo de formação do leitor jovem e adulto foram percebidos na realização da pesquisa. Nesse artigo, focamos o modo como esses sujeitos concebem a leitura em suas vidas e as práticas leitoras desenvolvidas por eles. Utilizamos, para isso, especificamente, informações e excertos extraídos da narrativa escrita produzida pelos jovens e adultos.

COMO OS JOVENS E ADULTOS CONCEBEM A LEITURA EM SUAS VIDAS?

A experiência da leitura da palavra, especialmente nos dias atuais, faz parte da vida

das pessoas, em menor ou maior intensidade. Cotidianamente, os sujeitos são confrontados com situações que envolvem e exigem a prática da leitura. Decorrem dessa realidade a constatação feita por Yunes de que “[...] ler é uma condição de sobrevivência” (2003, p. 42) e a afirmação de Manguel de que “Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial” (MANGUEL, 1997, p. 20). Essa concepção de leitura como essencial à sobrevivência e à vida apareceu, em diferentes momentos, nas narrativas dos sujeitos jovens e adultos colaboradores dessa pesquisa. A participante 08, por exemplo, afirma que “Ler é muito importante porque sem a leitura nós não conseguimos nada, como um emprego bom e também nós precisamos da leitura para pegar um ônibus e ler qualquer placa que nós vemos nas ruas”.

Os participantes 17 e 19 complementam a concepção de leitura do estudante 08, ao destacarem:

Porque pobrezinho, se você for viajar para algum canto, você precisa ter um pouco de leitura. Eu não gosto de ler, mas sempre quando eu tenho um tempinho eu sento numa cadeira e começo a ler um livro, ver uma revista [...] A leitura é muito fundamental na vida da gente. A gente sem a leitura, a gente não é nada (PARTICIPANTE 17).

A importância da leitura na vida de uma pessoa é porque sem ela, caso se receber algum contrato que precisa de leitura com assinatura, ela não vai conseguir fazer sozinho ou quando a pessoa está na igreja sem leitura ela não é nada. A leitura é uma experiência que eu tiro é que parece que você fica mais esperto, parece que eu, a pessoa

pensa mais rápido do que sem a leitura (PARTICIPANTE 19).

Observamos nos três depoimentos acima que os sujeitos estabelecem uma relação entre a leitura da palavra e a autonomia do indivíduo em situações pragmáticas. Fica clara a ideia de que se o sujeito sabe ler o impresso, a sua vida é facilitada, porque ele terá autonomia para “pegar um ônibus”, para “viajar”, “para assinar um contrato”, dentre outras ações. Essas práticas de leitura apontadas pelos sujeitos não são práticas meramente automatizadas, não são meros deciframentos, como são, para Yunes, as leituras de alguns letrados e de alguns avessos que fazemos e que passam por nós “sem ter maiores efeitos sobre a vida cotidiana”. Ao contrário, são práticas que colocam “o conhecimento a serviço da vida pessoal e social” (YUNES, 2009, p. 89), auxiliando na resolução de problemas comuns da vida. Esses estudantes concebem a leitura como uma prática social, logo presente e importante em diferentes momentos. A afirmação da participante 19, “quando a pessoa está na igreja sem leitura ela não é nada”, reforça essa concepção.

Percebemos que o modo como os jovens e adultos concebem a leitura mantém forte relação com as necessidades diárias que eles possuem, ligadas às atividades desenvolvidas em diferentes espaços, seja na rua, em casa, na escola, na igreja ou no trabalho. O ato de ler, para esses estudantes, caracteriza-se pela sua utilidade, especialmente no que tange à vida cotidiana. É perceptível nos excertos transcritos acima a ideia de que a leitura agrega benefícios à vida das pessoas, a

ponto de ser determinante para que o sujeito consiga ter e ser: ter um trabalho melhor, por exemplo, e ser “alguém na vida”, pois para esses narradores sem a leitura “não conseguimos nada”, “a gente não é nada” e com a leitura “parece que você fica mais esperto”.

Esses sujeitos reconhecem a leitura como um caminho possível para uma vida mais autônoma, logo com maior liberdade social, intelectual, uma vida mais digna. Eles não são os únicos que alimentam essa ideia. A terceira edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada pelo Instituto Pró-Livro, em 2011, em mais de 300 municípios do país, baseou-se em uma amostra de 5.012 entrevistas domiciliares e perguntou aos entrevistados se eles concordavam ou discordavam da afirmação “Ler bastante pode fazer uma pessoa ‘vencer na vida’ e melhora a sua situação socioeconômica?”. O resultado de tal enquête coaduna com os dizeres dos participantes de nossa investigação, pois 64% dos entrevistados afirmaram que concordavam totalmente e 24% disseram concordar em parte com a afirmativa (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2012, p. 14).

A maioria dos entrevistados na pesquisa nacional, como se vê, apresentou ideia similar às apresentadas pelos narradores 08, 17 e 19, concordando, total ou parcialmente, com a afirmação de que a leitura pode fazer com que uma pessoa “vença na vida”, seja “alguém na vida”. Nos dizeres do participante 11 de nossa pesquisa, a concepção pragmática de leitura novamente aparece, com destaque para outra nuança: ler para compreender. Esse narrador afirma:

Não gosto muito de ler, não, mas tudo me faz ler, eu leio tudo o que me dão, porque trabalho o dia todo com notas ou caixas pra falar numeração ou quando estou parado fico lendo placas de trânsito ou jornal ou uma revista, sempre tento ler um pouco, pois eu sei que ler é muito importante porque nos ajuda a compreender as coisas sempre (PARTICIPANTE 11).

Conforme Colomer e Camps (2002, p. 47), “A compreensão é a finalidade natural de qualquer ato habitual de leitura [...]” e é condicionada por fatores relacionados à interação entre o leitor e o texto. Para compreender não basta somente decodificar os sinais gráficos, buscando um sentido literal, intrínseco ao próprio texto. Conhecimentos variados são acionados no momento da leitura para que uma compreensão exitosa do lido seja alcançada, dentre eles o conhecimento da situação comunicativa do escrito (quando, onde e com que objetivo foi produzido, por exemplo), o conhecimento da língua utilizada, recursos semânticos, sintáticos, morfológicos, e o conhecimento enciclopédico que o leitor possui. Esse processo de compreensão do escrito, que deve ser trabalhado e ensinado na escola, em todas as áreas do conhecimento, não somente em Língua Portuguesa, auxilia no alargamento da compreensão leitora do sujeito.

Ao afirmar que “ler é muito importante porque nos ajuda a compreender as coisas sempre”, o participante 11 nos remete não apenas à compreensão de textos escritos. “As coisas” podem representar as situações vivenciadas no dia a dia, as relações estabelecidas com o outro e com o mundo, os

modos como a sociedade está organizada e os valores que ela alimenta. O sujeito capaz de compreender o escrito e para além dele tem melhores condições de problematizar a sua existência, o seu que fazer cotidiano, pois ele “fica mais esperto” e “pensa mais rápido”, segundo o dizer do participante 19 ou, como apregoava Freire (1987), porque ele capta e compreende o mundo e as relações com ele como uma realidade em constante processo de transformação e não como algo estático.

O participante 01 também destaca os benefícios que a leitura traz à vida das pessoas, estabelecendo relação entre a leitura e a compreensão das diferentes situações comunicativas. Ele é enfático ao afirmar “Hoje me comunico com pessoas com modos de se expressar diferentes, que com a leitura eu posso entendê-las” (PARTICIPANTE 01). Esse pensamento reforça o potencial da leitura de ampliar o universo do sujeito, sua capacidade de agir, de pensar e de entender o texto-mundo que se mostra cotidianamente para ele. Solé (1998) destaca que, quando a leitura está voltada para a compreensão e não para as atividades mecânicas de decifração, ler torna-se instrumento fundamental para o desenvolvimento de aprendizagens significativas para a história do sujeito.

Retomando o relato do participante 11, percebemos que ele revela, ainda, uma opinião que reforça as ideias de Manguel (1997) e de Yunes (2009): “Não gosto muito de ler, não, mas tudo me faz ler”. Ao mesmo tempo em que afirma que não gosta muito de ler, destaca que, quando está “parado”, busca sempre ler algo: uma placa, uma revista, um jornal, além de mencionar práticas de leitura

oriundas das exigências de suas atividades laborais em uma empresa de transportes, como ler notas. Essas práticas cotidianas de leitura não podem ser desconsideradas, reduzidas a automatismos pouco importantes para os percursos de formação do sujeito-leitor, pois elas são representativas na vida desses estudantes e precisam ser (re) conhecidas e valorizadas, para que, a partir delas, outras práticas leitoras possam ser estimuladas.

A participante 13 também tece afirmação reveladora do modo como concebe a leitura em sua vida. Relaciona, inicialmente, associando a leitura ao “escrever certo”, mas revela, após a primeira afirmativa, uma ideia mais ampla de leitura, ao escrever que “A pessoa que lê bem ela consegue escrever certo. Ler é importante sim, porque é o começo de nossa história e de descobertas da vida”. No último período do excerto, observamos uma concepção de leitura que dialoga com a ideia de que ler é “descortinar” através da palavra (YUNES, 2003, p. 10), é descobrir histórias, adquirir conhecimentos, viver experiências, sem sair do lugar. Para esse narrador, ler “é o começo de nossa história”. Essa afirmativa pode ser interpretada a partir da percepção da leitura como essencial à formação humana, à constituição das relações que estabelecemos desde a infância, e que envolve a leitura dos múltiplos textos existentes, desde as expressões corporais humanas até os textos escritos.

Observamos que os sujeitos jovens e adultos associam fortemente a leitura às necessidades pragmáticas, ao conhecimento, à melhoria de vida, e notamos que há um silenciamento do ato de ler relacionado com

o prazer e a fruição. Soares (2004) cita pesquisa realizada por ela, nos anos de 1984 e 1985, que dialoga com os valores associados à leitura que apareceram em nossa investigação. Segundo a autora, em sua pesquisa, ficou explícito que os valores atribuídos à leitura variam de acordo com a classe social do indivíduo: os participantes pertencentes a classes sociais com maior poder econômico relacionaram a leitura com fruição, prazer, deleite, ampliação de horizontes e de conhecimentos, sendo que essa última relação também apareceu nos depoimentos dos estudantes jovens e adultos. Já os entrevistados das classes populares mostraram uma compreensão de leitura como possibilidade de acesso ao mundo do trabalho, como instrumento importante à sobrevivência e na luta por melhores condições de vida e de emprego.

As concepções que apareceram nas narrativas dos jovens e adultos colaboradores giraram em torno dessas ideias também. Apesar de apresentarem em seus dizeres experiências de leitura de histórias em quadrinhos, contos, dentre outros materiais impressos, pouco ou nada comentam sobre a função dessas leituras, ao narrarem sobre a importância do ato de ler em suas itinerâncias. Os não ditos com relação à ideia de leitura como fruição, como fonte de prazer, nos fornecem pistas que permitem gestos de interpretação no sentido de entender que, assim como na pesquisa citada por Soares (2004), as realidades vivenciadas por esses sujeitos favorecem práticas de leitura vinculadas ao mundo do trabalho e às necessidades mais cotidianas.

AFINAL, O QUE OS JOVENS E ADULTOS INVESTIGADOS LEEM?

De modo geral, as práticas leitoras desenvolvidas pelos sujeitos jovens e adultos são influenciadas pela escola, como percebemos nos depoimentos dos participantes 06 e 15: “Na escola, fazemos muitas leituras de textos e de livros, assuntos que caem na prova, eu estou lendo um texto sobre a globalização para apresentar um trabalho” (PARTICIPANTE 06); “Na escola, eu também leio uns livros. Até que eu gosto de ler, só não leio com frequência. Já li dois livros na vida, que foram ‘A cruz e o punhal’ e ‘Um diário de um banana’” (PARTICIPANTE 15). O narrador 15, ao afirmar “Já li dois livros na vida”, sugere que há a possibilidade de ler outros livros, afinal “Até que eu gosto de ler”, apesar de não ser um leitor assíduo.

Já a participante 09 revela um percurso motivado pela existência de seu filho, ao relatar que:

Agora na minha fase atual na EJA, só leio os livros didáticos nas atividades em sala de aula, em casa não leio nenhum livro, não tenho interesse, pois quando começo a ler minha cabeça dói, fico tonta e acabo desistindo, mas tenho uma motivação hoje que se chama João Pedro, o meu filho que tem apenas 1 ano e 10 meses. Quando olho para ele, tenho vontade de ir mais além, pois o que eu mais quero é poder ter conhecimento, sabedoria para ajudá-lo no futuro na sua infância e ser motivo de orgulho para ele (PARTICIPANTE 9).

O participante 05 é o único dos narradores, em comparação com os outros 18, que

apresenta uma reflexão negativa das práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula, na atualidade, afirmando: “Eu particularmente gosto de ler, com exceção da leitura realizada na sala de aula, porque leitura é feita em silêncio e o que tinha que parecer uma sala de aula, mais parece uma feira”. Na percepção de suas práticas de leitura, esse sujeito destaca a dificuldade de ler em sala de aula, em virtude do barulho presente no ambiente. Para ele, leitura é uma atividade praticada em silêncio, que exige concentração, logo se torna impraticável em um ambiente “que mais parece uma feira”. Assim, o sujeito 05 não enxerga a sala de aula como um ambiente propício à leitura. Podemos entrever em seu relato que o espaço apropriado para a realização de suas leituras seria um local silencioso, aconchegante, tranquilo, diferente das experiências que ele tem no espaço escolar.

De um lado, o depoimento do estudante 05 nos impulsiona a refletir sobre as práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula: será que elas não despertam a curiosidade e a atenção dos discentes? Será que o constante barulho durante o desenvolvimento de atividades de leitura seria consequência de práticas sem objetivos claramente definidos e compartilhados com os estudantes? De outro, nos mobiliza a pensar sobre os modos de ler historicamente consagrados (ler solitariamente, em um espaço cheio de livros ou o mais aconchegante possível, por exemplo), que não são os únicos e nem os mais frequentes (ABREU, 2001), especialmente quando pensamos em práticas de leitura de sujeitos trabalhadores, que conciliam sua árdua jornada de trabalho, com o ensino noturno,

tendo histórias e interesses de vida, às vezes, muitos díspares.

Além dessas práticas marcadamente escolares, como leitura de livro didático, ler assuntos que caem nas provas, os narradores 14 e 15 destacaram a influência do aplicativo *WhatsApp Messenger*, em suas práticas de leitura. Tal aplicativo permite a troca ilimitada de mensagens entre usuários, a criação de grupos de interação, bem como o envio de imagens, vídeos e áudios. O sujeito 15 destaca: “O que eu mais leio hoje é as mensagens do *WhatsApp*”. Já o narrador 14 afirma: “Nunca fui chegado à leitura, pois tenho preguiça de ler e o único tipo de leitura que gosto é de ler as conversas do *WhatsApp* e do *Facebook*” (PARTICIPANTE 14). Acreditamos que as práticas leitoras em suportes digitais se configuram como possibilidades a serem exploradas em sala de aula e fora dela. Honorato e Reis (2014) entendem que a partilha, a reflexão e o compartilhamento de conhecimentos, bem como a investigação de novos saberes, podem ser realizados através do *WhatsApp*. Diante da presença massiva do celular em sala de aula e da ampla utilização desse aplicativo entre os jovens e adultos, os autores defendem a ideia de que o aplicativo pode auxiliar a atividade docente.

Outra prática de leitura destacada pelos narradores é a da Bíblia. Em 13 narrativas, das 19 analisadas, a leitura desse livro apareceu como uma prática recorrente, como explicitam os relatos dos jovens e adultos 06, 19 e 18: “Em casa tenho muitos livros e isso me faz interagir mais ainda na leitura. Gosto também de ler a Bíblia, pois lá consigo interagir e ficar bem informado sobre

Deus” (PARTICIPANTE 06); “Eu gosto de ler livros com piadas, histórias em quadrinhos engraçadas... todavia eu gosto mesmo de ler a Bíblia em casa” (PARTICIPANTE 19). “Gosto de ler a Bíblia porque ela ensina muitas coisas boas” (PARTICIPANTE 18). Percebemos, nos excertos citados, a presença do prazer em ler o texto religioso, possivelmente por essa leitura vir acompanhada de emoções positivas, como serenidade, alegria e tranquilidade.

Além da leitura da Bíblia, outros impressos religiosos foram mencionados pelos participantes, como as histórias de Jessé, Davi e Jesus, citadas pelo participante 07, e a obra “A Cruz e o Punhal”, de David Wilkerson, citada pela participante 15. A presença de impressos

religiosos é uma constante nas práticas leitoras dos sujeitos colaboradores e também na vida dos brasileiros, de modo geral. Na já citada pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, a Bíblia, tanto em 2007, quanto em 2011, anos das últimas realizações da pesquisa, apareceu como o livro mais lido entre os participantes. Os livros didáticos foram o segundo objeto de leitura mais lido pelos brasileiros entrevistados pelo Instituto (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2012, p. 93)

Em linhas gerais, sistematizamos as experiências de leitura desses sujeitos no quadro abaixo, observando os principais objetos de leitura aos quais eles têm acesso, dentro e fora do espaço escolar:

Quadro 1 – Práticas leitoras dos participantes jovens e adultos

	Objetos de leitura mais lidos	Número de estudantes
Que tipo de leitura você mais realiza na escola?	Livros didáticos	15
	Dicionários	08
	Jornais e revistas	08
	Revistas em quadrinhos, charges e tirinhas	06
	Livros de poesia, romances	02
Que tipo de leitura você mais realiza fora da escola?	Objetos de leitura mais lidos	Número de estudantes
	Bíblia e outros materiais religiosos	13
	Placas de vendas, de lojas, de ruas	10
	Jornais	06
	Textos no <i>WhatsApp</i> , <i>Facebook</i>	06
	Propagandas de vários tipos	05
	Livros de poesias, romances	04
	Revistas	04
	Revistas em quadrinhos	04
	Receitas de médicos e bulas de remédios	04

Fonte: Dados da pesquisa “Histórias de leitura de educandos jovens e adultos: uma análise dos percursos de formação do sujeito-leitor”, realizada em 2015, pela autora.

Como podemos perceber, a leitura de livros didáticos, na escola, e a de materiais religiosos, fora da escola, sobressaem-se nos percursos de formação dos sujeitos-leitores jovens e adultos do Módulo 9 da EJA, dialogando com a pesquisa nacional “Retratos da Leitura no Brasil”. Percebemos, também, que, tanto na escola quanto fora dela, há pouco espaço para a leitura de literatura, apesar de sabermos que o livro didático comporta vários gêneros literários, como poemas e contos. As práticas leitoras mantidas pelos sujeitos mantêm forte relação com o modo como esses educandos concebem a leitura em suas vidas, relacionando-a com as necessidades mais cotidianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas biográficas analisadas evidenciaram que os sujeitos jovens e adultos, em consonância com o contexto sócio-histórico-cultural no qual as suas práticas leitoras estão inseridas, concebem a leitura, relacionando-a com a realidade prática da vida. Ler, para esses sujeitos, é importante porque possibilita uma autonomia nas situações pragmáticas, como pegar um ônibus, ler uma placa, assinar um documento. A leitura apareceu fortemente associada às ações cotidianas, ao “ser alguém na vida”, à formação. Pouco apareceu, explícita e conscientemente, a relação da leitura com o prazer, com a fruição estética, o que nos diz muito sobre o contexto de vida desses estudantes: são trabalhadores, muitos são pais e mães, que tentam conciliar os afazeres diários com a escola. Todavia, o silenciamento dessa relação não nos autoriza a afirmar que o prazer e

o deleite estão ausentes das experiências de leitura vivenciadas por esses sujeitos, pois há, nas narrativas biográficas produzidas, sinais de deleitamento com o ato de ler, inclusive no que tange à leitura da Bíblia.

Percebemos que, em meio às dificuldades e às ausências vivenciadas na cotidianidade dos jovens e adultos, existem vontades, aspirações pessoais, desejos, que os impulsionam a buscar e a manter práticas de leitura diversas, vinculadas, especialmente, às atividades desenvolvidas na escola e aos materiais religiosos, lidos fora da instituição escolar. Essas práticas dialogam com o modo como esses sujeitos concebem a leitura, estando fortemente relacionadas com as necessidades do dia a dia, como realizar atividades escolares e no trabalho, informar-se sobre algo, dentre outros interesses.

Ao resgatarem as suas histórias, memórias do passado-distante e do passado-presente se mostraram constitutivas dos percursos de formação desses leitores. Ao se posicionarem como narradores-autores de suas itinerâncias, puderam não apenas nos fornecer um material rico em significados, mas significar os seus percursos, os trajetos percorridos, as suas errâncias de sujeitos que, à revelia de suas trajetórias marcadas pela negação dos direitos básicos, inclusive do direito de ler, persistem e insistem lendo, mesmo que suas práticas de leitura sejam vistas, às vezes, como desimportantes, inferiores. (Re) conhecer as práticas leitoras e as histórias de vida desses educandos mostra-se como um importante caminho norteador do trabalho docente na EJA, não apenas para o professor de Língua Portuguesa, mas para

todos os que trabalham nessa modalidade de ensino, a fim de que os saberes e as vivências desses sujeitos sejam valorizados na e pela escola.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série. Volume 02. Brasília: MEC, 2002.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- CORDEIRO, V. M. R. Experiência, histórias de leitura e formação: os bastidores da leitura e cenas da escola. In: **Histórias de vida e formação de professores**. Salto para o futuro. Boletim 01, março de 2007.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo, Cortez, 2005.
- _____. **Educação e Mudança**. 3ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- INSTITUTO Pró-Livro. **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/relatorios_boletins/3_ed_pesquisa_retratos_leitura_IPL.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2015.
- HONORATO, W. de A. M.; REIS, R. S. F. **WhatsApp**: uma nova ferramenta para o ensino. In **IV SIDTECS - Simpósio de Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade**, 2014. Disponível em: <<http://www.sidtecs.com.br/2014/wp-content/uploads/2014/10/413.pdf>>. Acesso em: 15 de julho de 2015.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. **Caminhar para si**. Trad. Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPCURS, 2010.
- MANGUEL, A.. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: SILVA, E. T. da; ZILBERMAN, R.. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004, p. 18-29.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SOUZA, E. C. de. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: **Histórias de vida e formação de professores**. Salto para o futuro. Boletim 01, Brasília: SEED-MEC-TV ESCOLA, março de 2007.
- VÓVIO, C. L. Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Minas Gerais, v. 1, n. 0, p. 85-96, ago. 2007.
- YUNES, E.; OSWALD, M. L. (Org.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- _____. **Tecendo um leitor**: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymará, 2009.

Recebido para publicação em 19 nov. 2015.

Aceito para publicação em 08 ago. 2016.

CLUBES DE LEITURA E OS ENTORNOS TECNOLÓGICOS: UMA FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO LEITORA

BOOK CLUBS AND TECHNOLOGY ENVIRONMENTS: A TOOL FOR THE READER TRAINING

Elaine Teixeira da Silva*

RESUMO: O presente artigo tem por finalidade observar a mudanças ocorridas no papel do leitor em função da era tecnológica mediante a relação de atualização e virtualização no tocante a condição de colaborador e co-produtor de textos no modo de leitura hipertextual¹ existentes nos clubes de leitura em um ambiente promovido pelo *ciberespaço* oferecido na *internet*. Através destes clubes é possível perceber as influências de um leitor para o outro quando há o ato de interagir assim como o prestígio destes clubes para o estímulo à Literatura em suas diversas formas. Apresenta-se como uma pesquisa qualitativa com base nas observações realizadas nos clubes de leitura realizando-se, portanto o método indutivo para corroborar tais observações. Como suporte a esta análise, nos basearemos em filósofos que discutem a questão virtual, o papel do leitor no campo hipertextual e a condição do texto tendo como principal apoio bibliográfico Babo (2004), Barthes (2013), Lévy (1996,1999), Villaça (2002) e Zilberman (2001), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Clubes de leitura. Interação. Hipertexto. Atualização. Virtualização.

ABSTRACT: This article aims to observe the changes in the role of the reader due to the technological age by relationship and virtualization update regarding the condition collaborator and co -producer of texts in the way of existing hypertext reading the book clubs in a environment promoted by cyberspace offered on the internet. Through these clubs you can see the influences of a reader to another when there is the act of interacting as well as the prestige of these clubs to stimulate the literature in its various forms. It presents as a qualitative research based on observations made in book clubs by performing therefore the inductive method to corroborate such observations.

* Especialista em Ensino de Língua Espanhola pela Universidade Candido Mendes (UCAM) e Especialista em Estudos de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UniFSJ), Licenciatura em Letras Português / Espanhol pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UniFSJ), professora do Centro Universitário São José de Itaperuna (UniFSJ) e da SEEDUC/RJ. Email: elaine.ts@gmail.com

¹ A questão hipertextual está relacionada ao hipertexto.

To support this analysis, we will base on the philosophers who discuss the virtual issue, the role of the reader in the hypertext field and the condition of the text with bibliographic support as Babo (2004), Barthes (2013), Lévy (1996.1999), Villaça (2002) and Zilberman (2001), among others.

KEYWORDS: Book clubs. Interaction. Hypertext. Update. Virtualization.

INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo os modos de leitura, produção e circulação de um texto sofreram importantes mudanças principalmente com o advento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que trouxeram em consequência uma nova prática, o da interação no contexto espacial. A era virtual tornou-se um hábito tanto para uma criança, que brinca com seu *tablet*, como para um adulto que a utiliza em seu celular com inúmeros aplicativos. Este modo, o da interação, possibilita ao usuário trilhar por caminhos até então desconhecidos e desbravar novas possibilidades interativas.

Se antes da explosão virtual, com o advento da *internet*, tínhamos um leitor passivo, hoje nos deparamos com um número cada vez maior de leitores ativos assumindo o papel de autores e/ou co-autores dos textos que nela são publicados, criando um novo tipo de leitura e escrita estruturada no hipertexto que na definição de Pierre Lévy (1999, p. 56), o hipertexto é oposto ao texto linear, “constituído por nós(os elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, sequências musicais etc.)”, fora do contexto virtual, “e links entre nós, referências, notas, ponteiros, ‘botões’ indicando a passagem de um nó a outro”, dentro do contexto virtual. Neste artigo trataremos o hipertexto no modo virtual que seria também definido

por Lévy (1999, p. 56), “como informação multimodal disposta em uma rede de navegação rápida e ‘intuitiva’.”

Desse contexto buscamos como hipótese para a pesquisa, observar como o leitor pode aumentar seu interesse pela leitura quando influenciado por outros através de uma comunidade virtual tornando-se um construtor de novos textos a partir de sua atualização. Perante esse questionamento, objetiva-se observar as possibilidades que as TDIC proporcionam ao leitor através dos clubes de leitura, a sua participação na edição dos textos tornando-se autor e/ou co-autores em consequência das possibilidades e também verificar a influência dos clubes de leitura para o fomento da literatura, levando em conta que “um dos aspectos essenciais da mídia virtual é a centralidade da escrita, pois a tecnologia digital depende totalmente da escrita” (MARCUSCHI, XAVIER *et al.*, 2010, p. 21).

OS CLUBES DE LEITURA NO CIBERESPAÇO

Antes da propagação da *internet* era possível encontrar clubes criados por leitores onde esses se reuniam para trocar ideias e experiências obtidas através de suas leituras. Os encontros poderiam acontecer em qualquer lugar - escola, praça, casa de algum amigo, etc. - mas só era possível o ato de interagir se todos estivessem juntos.

Com a chegada da era tecnológica digital surge uma nova dicotomia, a virtualização e atualização. Considerando as definições propostas por Pierre Lévy (1997, p. 16 e 17), sobre atualização “como a solução de um problema, a criação, invenção, uma produção de qualidades novas” e a virtualização “como o movimento inverso da atualização”, podemos confrontá-las com esta nova inversão leitor/autor, ou seja, o leitor quando lê ele atualiza, ele eleva sua leitura à memória, cria novas fontes de entendimento e quando ele escreve, tornando-se autor, ele virtualiza, ele cria novos nós, uma vez que a virtualização “inventa, no gasto e no risco, velocidades qualitativamente novas, espaços-tempos mutantes” (LÉVY, 1997, p. 24), pois a virtualização do texto trouxe não somente a interação como também a atualização do leitor através do modo hipertextual. “Ao interagir com o mundo virtual, os usuários o exploram e o atualizam simultaneamente. Quando as interações podem enriquecer ou modificar o modelo, o mundo virtual torna-se um vetor de inteligência e criação coletivas (LÉVY, 1999, p. 75).

Dessa maneira, é possível observar o crescente número de páginas que incentivam a leitura e a participação dos leitores, permitindo a transferência dos clubes de leitura dos espaços físicos para o contexto virtual. A *internet* trouxe uma nova cultura à vida dos navegantes, a *cibercultura* que, de acordo com Lévy (1999, p. 17), é “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.”

Em decorrência, os clubes de leitura criaram um novo espaço interacional em um ambiente promovido pelo suporte virtual, o *ciberespaço*. Esse se relaciona com o termo cibercultura sendo definido por Lévy (1999, p. 17), como “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”, e apesar da nomenclatura ter ligação com o virtual já existia muito antes, uma vez que o telefone e os correios já eram modos de interação à distância, tendo como diferencial:

Contudo, apenas as particularidades técnicas do ciberespaço permitem que os membros de um grupo (que podem ser tantos quantos se quiser) se coordenem, cooperem, alimentem e consultem uma memória comum, e isto quase em tempo real, apesar da distribuição geográfica e da diferença de horários. (LÉVY, 1999, p. 49).

Hoje existem inúmeros clubes que propagam a leitura, aumentam o interesse dos leitores e agregam novos adeptos. Muitos mantêm não somente suas páginas em formatos de *blog* ou endereço eletrônico como também participam integralmente nas redes sociais, já que elas são na atualidade uma ferramenta de suma importância para o ato de interagir. Um exemplo de ato de interação são os clubes de leitura promovidos no mundo todo em que há a participação de pessoas de várias nacionalidades que compartilham as suas leituras, tanto de autores conhecidos mundialmente como aqueles que são conhecidos somente no país de origem dos clubes, pois como Lévy (1999, p. 49) assinala: “O ciberespaço encoraja um estilo

de relacionamento quase independente dos lugares geográficos (telecomunicação, telepresença) e da coincidência dos tempos (comunicação assíncrona).” Nesse sentido verificamos a importância do *ciberespaço* no tocante ao leitor, a leitura e a Literatura.

Há, contudo interesse não somente dos adeptos a permanência da Literatura, como também de celebridades como é o caso da apresentadora estadunidense Oprah Winfrey, que possui o seu próprio clube de leitura, o *Oprah's Book Club*, na versão 2.0. Nele a apresentadora compartilha com os seus seguidores suas leituras ou aquelas que ainda não foram lidas, mas são recomendadas por ela.

A seguir, na figura 1 observamos o *Oprah's Book Club Collection* da apresentadora.

De acordo com Ridaio (2013)² em artigo publicado na *zoomnews.es*, a venda de alguns livros que estavam há muito tempo fora das prateleiras voltaram à tona, assim como alguns escritores desconhecidos que ganharam fama após comentário da apresentadora em seu clube pessoal de leitura.

OS CLUBES DE LEITURA NA TRANSIÇÃO DO LEITOR/AUTOR

Sabe-se que o texto pode ser móvel, flexível quando está relacionado à questão hipertextual, já que o “hipertexto, na sua articulação com as práticas culturais vigentes, acabou por configurar uma textualidade alargada, a qual está longe de ter atingido os

Figura 1: Clube de leitura da apresentadora Oprah Winfrey



Fonte: <http://www.oprah.com>

² José Luis Ibáñez Ridaio é especializado em informação literária e editorial, ganhador do “Premio Fomento de la Lectura 2011”. Escreve para o jornal eletrônico *zoomnews.es* na coluna “Letras y tretas” e também em seu *blog* “Libro y autor” no endereço: <http://libroyautor.blogspot.com/es/>

limites da sua criação e criatividade” (BABO, 2004, p. 107). Portanto, o hipertexto é toda informação complementar, é um acréscimo de ideias que configura em novos sentidos ao texto inicial. Sendo assim, o hipertexto é um dispositivo que potencializa as práticas interativas nos clubes de leitura, pois

[...] os discursos pluritextuais, produzidos por internautas, com ou sem prestígio acadêmico, cruzam-se, interpõem-se, unem-se ou dialogam-se, enfim estão lá indiscriminadamente hospedados em sítios justapostos à espera das análises e avaliações hiperleitores que por eles se aventurem [...] (MARCUSCHI, XAVIER *et al.*, 2010, p. 218).

A relação que o hipertexto assinala com o leitor deve ser observada de maneira extensiva, já que ele proporciona ao leitor uma imensidão de possibilidades trazendo novos sentidos aos textos. Villaça (2002, p. 108) ressalta que a *internet* vem como “metáfora das teorias literárias pós-modernas”, pois traz duas noções para o hipertexto, a primeira “como um mapa risomático³ interligado” e a outra “como um texto aberto, que só existe pelo ato de leitura.”

O hipertexto sob a perspectiva de Babo (2004, p. 108), permite ao leitor que utiliza esse recurso “uma experiência muito mais avassaladora, incontrolável e incontornável, a experiência de escrita ou a da escrita como experiencição dos limites.”

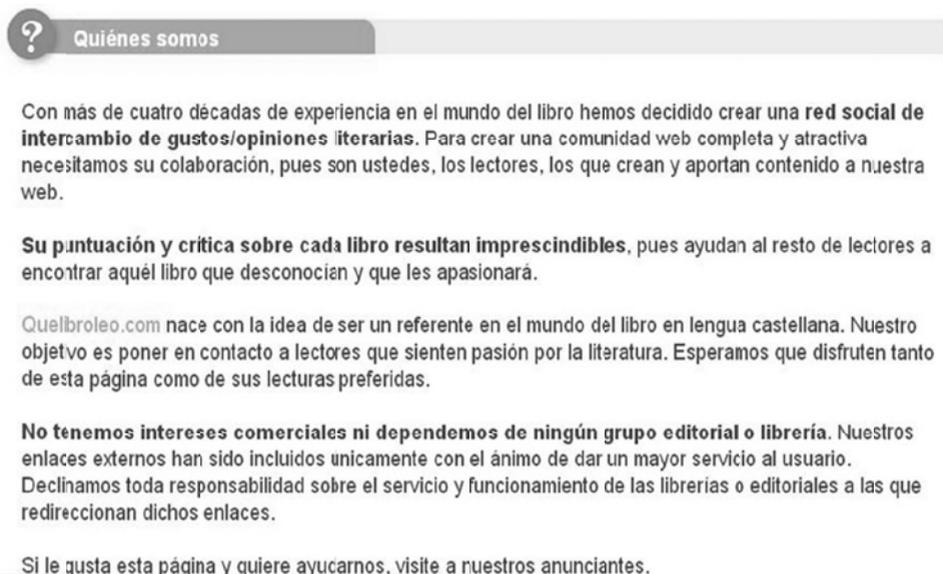
³ O hipertexto é nomeado por Gilles Deleuze e Félix Guattari como um rizoma. (Mil platôs, vol. 1, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995). O vocábulo “risomático” está escrito da mesma maneira que a autora fez em seu livro.

Os clubes de leitura criados no ambiente do *ciberespaço* aproximam o leitor de outros leitores, criando uma espécie de teia⁴, em que cada navegante contribui, por meio de sua opinião, sobre o que se está lendo, o que se leu ou que ainda será lido, tornando-se nessa etapa autor e/ou co-autor dos seus textos ou dos textos de outros. Para Lévy (1997, pp. 43-45), “o leitor navegador participa da edição do texto que lê”, já que “o suporte digital permite novos tipos de leituras (e de escritas) coletivas.”

Observamos algumas comunidades de leitura existentes dentro da rede social *Facebook.com*, e a atuação dos clubes em suas páginas e *blogs* pessoais. Entre eles está o *Quelibroleo.com*, que tem como objetivo trocar gostos e opiniões literárias, além de informar ao leitor a definição do que é o clube de leitura na internet como observa-se na imagem a seguir.

⁴ Termo também utilizado por Roland Barthes em seu livro *O prazer do texto* (2013, p. 75) para definir a construção do texto.

Figura 2: Clube de leitura Quelibroleo, página pessoal



Quiénes somos

Con más de cuatro décadas de experiencia en el mundo del libro hemos decidido crear una **red social de intercambio de gustos/opiniones literarias**. Para crear una comunidad web completa y atractiva necesitamos su colaboración, pues son ustedes, los lectores, los que crean y aportan contenido a nuestra web.

Su puntuación y crítica sobre cada libro resultan imprescindibles, pues ayudan al resto de lectores a encontrar aquél libro que desconocían y que les apasionará.

Quelibroleo.com nace con la idea de ser un referente en el mundo del libro en lengua castellana. Nuestro objetivo es poner en contacto a lectores que sienten pasión por la literatura. Esperamos que disfruten tanto de esta página como de sus lecturas preferidas.

No tenemos intereses comerciales ni dependemos de ningún grupo editorial o librería. Nuestros enlaces externos han sido incluidos únicamente con el ánimo de dar un mayor servicio al usuario. Declinamos toda responsabilidad sobre el servicio y funcionamiento de las librerías o editoriales a las que redireccionan dichos enlaces.

Si le gusta esta página y quiere ayudarnos, visite a nuestros anunciantes.

Fonte: <http://www.quelibroleo.com> (Acesso em 15 dez. 2013).

Dentro do clube, o leitor pode associar-se contribuindo com sua opinião, classificando os livros, receber informações de outros leitores sobre outros livros. Outra possibilidade está na rede social *Facebook.com*, nela o *Quelibroleo.com* possui duas *fan pages*⁵, uma recebe o nome de *Club de lectura Quelibroleo.com*, que na sua definição consiste em escolher um livro e alisá-lo com comentários, dúvidas e etc., nessa etapa acontece o que Lévy (1997, p. 20) já diz, que “o hipertexto contribui para produzir aqui e acolá acontecimentos de atualização textual, de navegação e de leitura”.

O contexto digital trouxe mudanças não somente nos modos de ler e escrever, também modificou o processo de edição dos textos permitindo que ele ocorra em outro

tipo de contexto através do hipertexto. Sendo assim, muitos leitores participam da edição dos textos ao inserirem novos comentários, novas informações sobre o que já foi mencionado, outros apenas visualizam os *posts*⁶ criados para as leituras, neste caso não há por parte do leitor uma atualização, ele não produz significados. Porém, os direitos autorais que antes pertenciam a apenas um autor, agora pertencem ao que trazem novas informações ao primeiro escrito. Segundo Marcuschi, Xavier *et al.* (2010, p. 218): “Uma vez na rede, as ideias passam a pertencer a todos os usuários e a nenhum deles, pois os escritos que se hospedam em um determinado lugar (endereço) da *web* podem ser facilmente transferidos para outro(s) por meio de *links*”.

⁵ *Fan page* ou página de fãs é uma página específica dentro do *Facebook* direcionada para empresas ou marcas.

⁶ *Posts* (publicação), são entradas de textos cronológicas em websites e blogs.

Verifiquemos alguns comentários na figura 3 de leitores do *Club de lectura Quelibroleo.com* na página do *Facebook*. Aparecem 139 comentários em uma postagem, essa seria a 38ª Leitura Conjunta que compartilharam, sendo a obra em questão *La hilandera de Flandes* de Concepción Marín. Os leitores puderam interagir em concomitância com a autora do livro que na *fan page* recebe o nome de Conchita Marin Albesa, essa integração inserida pelo contexto hipertextual:

permite que todos (autores e leitores), renomados ou não, com suas respectivas posições político-ideológicas defendam-nas num mesmo espaço virtual e democrático, para, através do debate, do confronto e da beligerância exclusivamente conceituais exporem seus pensamentos à avaliação coletiva

[...] (MARCUSCHI, XAVIER, *et al.*, 2010, p. 220).

De acordo com Lévy (1997, p. 42), “a partir de um texto inicial, [...] um navegador poderá projetar uma quantidade de outros textos. Sendo transformado em problemática textual.”, ou seja, a virtualização do texto através da interação entre os leitores.

A outra possibilidade no *Facebook.com* que o site *Quelibroleo.com* oferece está na *fan page* que recebe o nome e compartilha da mesma iniciativa de sua página oficial, porém com o diferencial da interatividade. De acordo com a imagem 4, pode-se verificar através das virtualizações cometidas pelos leitores e também a influência desses potencializadores da escrita a outros que não leram a obra em questão, *Tiempo de cenizas*, de Jorge Molist.

Figura 3: Fanpage no facebook.com do Club de lectura Quelibroleo.com



Fonte: <https://www.facebook.com/pages/Club-de-Lectura-Quelibroleocom/253791357984468?fref=ts> (Acesso em 21 dez. 2013).

Figura 4: Fanpage no facebook.com do Club de lectura Quelibroleo.com



Fonte: <https://www.facebook.com/quelibroleopuntocom?fref=ts> (Acesso em 21 dez. 2013).

3.1 CLUBES DE LEITURA E SUAS FUNCIONALIDADES

Como já visto, a evolução da comunicação em rede fez e ainda faz predominar um novo hábito entre os que da *internet* fazem uso, e os clubes de leitura no ambiente virtual alteraram os modos de se fazer a escrita, a leitura, autores e leitores.

Podemos citar outros exemplos de comunidades leitoras no ambiente virtual e suas diversas funções, pois cada uma procura deixar a sua identidade entre os seus participantes:

- A *fan page* *Las lecturas de MrDavidmore*, em que o autor compartilha suas leituras e também direciona o leitor para o seu blog pessoal compartilhando artigos, notícias e etc.;
- *O El Placer de la Lectura*, que assim como o *Quelibroleo.com* possui página pessoal e duas *fan pages*, uma direcionada a crítica e resenha literária e outra a *Concursos El Placer de la Lectura*, onde são promovidos concursos literários com sorteio de livros, para esta proposição o leitor é direcionado a página oficial para ali participar respondendo a perguntas;

- O *Planetadelibros.com*, sendo definido como um espaço para compartilhar a leitura e a paixão pelos livros. Neste, o leitor que se interessar por um livro através da resenha apresentada na *fan page* é direcionado, dentro do *Facebook.com*, a um aplicativo chamado *Territorio Lector*, uma espécie de jogo em que o leitor responde algumas perguntas sobre diferentes livros, autores, personagens etc., acertando e respondendo em tempo máximo ganha o livro ou os livros. Outra característica deste clube consiste no *booktrailer*, em que os resumos dos livros são transformados em *trailers* tornando um atrativo a mais para o leitor;
- No Brasil citamos como exemplo a página *Eu amo leitura*, que possui 798.278⁷ curtidas, e tem como foco a troca de informações e dicas sobre livros, como mostra a figura a seguir:

Figura 5: Fanpage no facebook.com do Eu amo leitura



Fonte: https://www.facebook.com/euamoleituraoficial/about/?entry_point=page_nav_about_item&tab=page_info (Acesso em 09 agos. 2016).

O ciberespaço tornou-se não somente um meio de interação pessoal, mas também um novo suporte para a participação qualitativa do leitor. Uma vez que a virtualização

⁷ Informação obtida em agosto de 2016.

do texto veio não para abolir o escrito e sim “fazê-lo coincidir com sua essência subitamente desvelada. Como se a virtualização contemporânea realizasse o devir do texto” (LÉVY, 1997, p. 50). Assim, pode-se dizer que “os textos assumem novos contextos e novas leituras a partir dos seus leitores” (CORRÊA, p. 127).⁸

A LITERATURA E OS ENTORNOS TECNOLÓGICOS

Para a fomentação da Literatura é necessário a participação do leitor, um não pode existir sem o outro. Se hoje temos um leitor ativo, navegante nas ondas tecnológicas, que interage, participa da criação de textos, torna-se autor, a Literatura também tende a aproximar-se deste novo modo interativo.

A interação mediada com o hipertexto nos clubes de leitura promovida na *internet*, torna o leitor mais ativo e participativo quando influenciado por outros através de uma comunidade virtual tornando-se um construtor de novos textos a partir de sua atualização. A esta troca de informações imediatas, Pierre Lévy (1997, p.17) chama de “produção de qualidades novas, uma transformação das idéias, um verdadeiro devir que alimenta de volta o virtual.”

Assim:

A escrita e a leitura trocam seus papéis. Aquele que participa da estruturação de um hipertexto, do traçado pontilhado das possíveis dobras do sentido, já é um leitor. [...] aquele que atualiza um percurso, ou manifesta determinado

aspecto da reserva documental, contribui para a redação, finaliza temporariamente uma escrita interminável (LÉVY, 1999, p. 61).

Percebe-se que, com a criação dos clubes de leitura na *internet* o objeto livro, seja ele digital ou o clássico papel, passou a ocupar um lugar de destaque na vida dos leitores, um exemplo está no clube já citado *Quelibroleo.com*, em sua *fan page* observa-se um número expressivo de usuários ultrapassando os 87.000, alguns participam, comentam, curtem ou apenas encontram nele um livro novo ou já conhecido. O avanço tecnológico possibilitou novos modos de ler, fazendo com que o leitor adormecido despertasse e interagisse com o objeto de leitura tornando-se autor e/ou co-autor dos textos, pois “A ficção contemporânea, [...] tratou de reabilitar o leitor, recolocando-o na posição de protagonista, mas atribuindo-lhe virtudes positivas” (ZILBERMAN, 2001, p. 102).

Como já dito, o leitor não existiria sem a Literatura e vice versa, as leituras compartilhadas na *internet* atualizam e virtualizam o leitor, a criação hipertextual denomina um novo tipo de autor, o leitor/autor, todas estas informações estão no invólucro do leitor, pois “[...]é o leitor que, responsável pela atualização dos textos, garante a historicidade das obras literárias” (ZILBERMAN, 2001, p. 88). Mas isto é possível porque o leitor deleita-se na leitura com a qual ele depara, e os clubes de leitura são ferramentas de suma importância para este processo de permanência da Literatura.

Outro ponto relevante no processo que permeia a leitura em tempos tecnológicos é

⁸ Não há referência ao ano de publicação.

o prazer compreendido do leitor com o texto. O prazer do texto não está na fruição porque isto torna a leitura um êxtase momentâneo, e sim

[...] em materializar o prazer do texto, em fazer do texto um objeto de prazer como os outros. Quer dizer: aproximar o texto dos “prazeres” da vida (um peixinho, um jardim, um encontro, uma voz, um momento etc.) e em fazê-lo entrar no catálogo pessoal de nossas sensualidades, [...] (BARTHES, 2013, p. 69).

Contudo, a leitura nos entornos tecnológicos é possível quando há da parte do leitor, um prazer pelo que se está lendo. Quando isto acontece cria-se a *Quadrilha* que Drummond poetizou, sendo aqui na versão virtual, o leitor interage, e interagindo ele atualiza e atualizando e virtualiza, virtualizando ele interage e assim segue a vida literária possibilitada pelos novos modos de ler, pois “O uso do hipertexto na literatura trouxe uma nova possibilidade de experimentação no campo da criação literária” (CORREIA, p. 127).⁹

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Novas Tecnologias são um suporte valioso tanto para o leitor, que pode a final participar interativamente da construção textual, como para a leitura. Se antes era prazeroso encontrar com amigos para debater um livro, agora com a opção do virtual que aproxima de maneira mais ágil os leitores navegantes tornou-se um processo contagiante

e o *ciberespaço* uma ferramenta primordial para a realização deste processo interacional.

O hipertexto como instrumento viabilizador do novo processo de leitura em ambientes virtuais acercou o leitor do autor permitindo que ambos troquem seus papéis, pois as comunidades virtuais criadas como meio para interligar os envolvidos na produção trouxe um novo tipo de leitor que não apenas lê, mas que participa, interage, e um novo tipo de autor, que descentraliza a sua autoridade autoral inserindo a democracia na produção de seus textos por outrem.

Portanto, conclui-se que, este modo de interação delega ao leitor a função de colaborador mediante a leitura hipertextual e que essa leitura permite ao leitor virtualizar e atualizar, pois a dicotomia já dita permite a ele aumentar seu interesse pela leitura, assim como ser um propulsor da difusão e fixação da Literatura em seus diversos modos, seja ela escrita virtualmente ou impressa, sendo os clubes de leitura um elo entre leitor, autor e escrita.

Espera-se que este estudo sobre os entornos tecnológicos no âmbito da leitura em ambientes virtuais não termine aqui, pois as tecnologias digitais mudam “liquidamente”¹⁰ e em consequência, leitores, autores e suportes de leitura também sofrerão mudanças.

REFERÊNCIAS

BABO, M. A. **O hipertexto como nova forma de escrita.** In: Sússeking, Flora. (Org.) *Historiografia literária e as técnicas da escrita:*

⁹ Não há referência ao ano de publicação.

¹⁰ O termo líquido é tratado pelo sociólogo, Zygmunt Bauman, em grande parte de sua obra.

do manuscrito ao hipertexto. RJ: Vieira e Lent, 2004.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. Tradução J. Guinsburg. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CORRÊA, R. H. M. A. **Literatura e leitor na era do hipertexto**. IN: Caderno de Letras da UFF n° 32, Letras & Infovias. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/32/artigo9.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2013.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu Costa. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____ **O que é o virtual?** Tradução Paulo Neves. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 1996.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs). *Et al.* **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIDAO, J. L. I. Clubes de lectura, un poder silencioso (por ahora). Disponível em: <<http://www.zoomnews.es/148714/letras-y-tretas/clubes-lectura-poder-silencioso-ahora>> Acesso em: 15 dez. 2013.

VILLAÇA, N. **Impresso ou eletrônico?** Um trajeto de leitura. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

ZILBERMAN, R. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Senac, 2001.

Recebido para publicação em 31 out. 2015.

Aceito para publicação em 20 jun. 2016.

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA A PARTIR DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

READING AND TEXTUAL PRODUCTION IN HIGH SCHOOL: A PROPOSAL FROM THE TEXTUAL LINGUISTICS

Patricia dos Santos*

Vaima Regina Alves Motta**

RESUMO: Este artigo reporta-se a uma prática docente realizada com estudantes de Ensino Médio, de uma Escola da Rede Pública de Cruz Alta – RS, na disciplina de Língua Portuguesa, em 2009. As atividades desenvolvidas foram de leitura, interpretação e compreensão textual e de produção de textos. A Linguística Textual respalda o referido trabalho com base em Marcuschi (2008) e Koch (2003), além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) e das Orientações Curriculares para o ensino médio (2006). Foram trabalhados diversos gêneros textuais do campo argumentativo. A prática docente exercida obteve resultados bastante positivos, pois os estudantes foram bastante participativos e assíduos, além de ampliarem suas habilidades textuais e linguísticas.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Compreensão. Produção Textual.

ABSTRACT: This article refers to a teaching practice carried out with students from high school, a School of Public Network Cruz Alta - RS, in the discipline of Portuguese Language in 2009. The activities were reading, interpretation and textual understanding and production of texts. Linguistics Textual supports such work based on Marcuschi (2008) and Koch (2003), in addition to the National Curriculum Parameters (2000) and the Curriculum Guidelines for Secondary Education (2006). Various genres of the argumentative field were worked. The exerted teaching practice obtained very positive results because the students were very participatory and regulars, plus textual and expand their language skills.

KEYWORDS: Reading. Understanding. Text Production.

* Mestranda em Estudos Linguísticos, vinculada à linha de pesquisa *Linguagem e Interação* do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. patriciasantosjj84@gmail.com

** Professora adjunta na Universidade Federal de Santa Maria, vinculada à linha de pesquisa *Linguagem e Interação* do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. vaimamotta@gmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho, aqui exposto, trata-se de um artigo elaborado a partir de uma prática docente realizada durante o Estágio Curricular Supervisionado III, em Língua Portuguesa, do Curso de Letras – habilitação Português/ Inglês – e suas respectivas Literaturas, da Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ.

A referida prática aconteceu durante o primeiro semestre do ano de 2009, numa Escola da Rede Pública Estadual da cidade de Cruz Alta - RS, com estudantes do 1º ano do Ensino Médio, e teve por objetivo o trabalho com atividades de leitura e de produção textual, visando ao aprimoramento das competências e habilidades textuais dos sujeitos envolvidos.

Baseando-se em Vygotsky, Rojo (2000) acredita que a aprendizagem só é possível quando o que se pretende ensinar materializa-se na interação social entre os sujeitos, mediada pela linguagem. Quando pretende-se “formar” pessoas críticas e democráticas, é na própria sala de aula que se devem instaurar essas possibilidades de aprendizagem. É, pois, permitindo a emergência das situações controversas, das polêmicas, das divergências que se acerca das condições para a produção de enunciados que formarão a própria consciência crítica e ética dos sujeitos/estudantes.

Após constatar-se, nas aulas de Língua Portuguesa – durante as observações que antecederam ao período de regência – a necessidade de contribuir para uma prática de ensino que desse maior enfoque ao processo de leitura e de produção de textos, em sala de aula, proporcionando aos estudantes maior

contextualização do ensino às suas próprias experiências, o objetivo era dinamizar o ensino e contextualizá-lo, haja vista a preocupação em se trabalhar a linguagem de maneira dinâmica, interativa e reflexiva.

Em virtude de tais aspectos, faz-se necessário esclarecer que o trabalho com ensino e aprendizagem de produção textual se deu a partir da perspectiva sociointerativa¹. Tal perspectiva toma a língua como uma atividade cognitiva, sociohistórica e sociointerativa, pois observa seu funcionamento cognitivo, social e histórico.

Neste sentido, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006) norteiam o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio para que este propicie ao estudante/educando um refinamento das habilidades de leitura/escrita e de fala/escuta – haja vista que a leitura e a escrita são ferramentas de empoderamento e inclusão social – e situações de interação, considerando-se as formas pelas quais se dão a produção, a recepção e a circulação de sentidos. Ressaltam, também, que a noção de práticas de linguagem compreende o processo de inserção dos sujeitos nas práticas sociais, que têm a linguagem como mediadora de ações.

Assim sendo, a proposta visava explorar os conteúdos programáticos aliando o trabalho com leitura, interpretação textual e produção de textos para que os estudantes envolvidos vivenciassem experiências textuais/linguísticas que fortalecessem o ato de ler e de escrever não só na escola como em suas práticas diárias de linguagem.

¹ Para saber mais acerca de tal perspectiva, ver, por exemplo, Marcuschi (2008, p. 58 - 68).

Para Kato (1986), a função da escola na área de linguagem é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito melhor capacitado para fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação.

Dolz & Schneuwly (2004) afirmam que na sua missão de ensinar os estudantes a escrever, ler e falar, a escola sempre realizou um trabalho com gêneros, haja vista que toda forma de comunicação cristaliza-se em formas específicas de linguagem. Os autores concebem que é por meio dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos estudantes.

Um dos principais objetivos deste estudo, nesse sentido, foi o de conscientizar os estudantes para a importância da leitura de textos e, a partir daí, desenvolver a interpretação e a compreensão textual. Posterior a isso e, já mais conscientes da necessidade da leitura e da escrita, os estudantes envolvidos foram, então, convidados a escrever sua produção textual, tendo como base o texto que fora previamente apresentado e debatido em sala de aula.

Assim, apresentamos a seção abaixo, que tratará da teoria que sustenta e direciona o presente trabalho – a Linguística Textual – bem como trará o breve histórico percorrido pela teoria e o seu objeto de investigação.

LINGUÍSTICA TEXTUAL: A TEORIA DO TEXTO

A Linguística Textual (LT) surgiu em meados dos anos 60, século XX, e atualmente trata da produção e da compreensão de textos orais e escritos. Anteriormente, como se sabe, a teoria apenas se ocupava de textos escritos e do seu processo de produção. Já nos anos 90², seus interesses e objetivos se ampliaram de forma significativa.

De acordo com Marcuschi (2008), sob um ponto de vista mais técnico, por assim dizer, a Linguística Textual pode ser definida como o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas, reguladoras e controladoras da produção, bem como da construção e do processamento de textos orais ou escritos em contextos de uso.

Em sentido mais amplo, pode-se afirmar que a Linguística Textual é uma perspectiva de trabalho que observa, sobretudo, o funcionamento da língua em uso, pois se funda numa concepção em que a preocupação maior recai sobre os processos – sociocognitivos – e não no produto em si. A teoria dedica-se, ainda, à produção de sentidos, aos processos de compreensão, às operações cognitivas, à diferença entre os gêneros textuais, à inserção da linguagem em contextos e ao aspecto social da língua³ (MARCUSCHI, 2008).

Assim, Koch (2003) propõe que o texto seja entendido como objeto central do

² Para maiores esclarecimentos sobre o percurso e o desenvolvimento da Linguística Textual nos últimos anos, ver MARCUSCHI, L.A. *Linguística de Texto: o que é e como se faz*. Recife: UFPE, 1983; FÁVERO, L. L. & KOCH, I. V. *Linguística Textual: introdução*. SP: Cortez, 1983 e MUS-SALIM, F & BENTES, A. C. (Orgs) *Introdução à Linguística – domínios e fronteiras*. V. 1. SP: Cortez, 2001.

³ Sobre tais aspectos, ver Beaugrande (1997).

ensino, isto é, que se priorizem, nas aulas de língua portuguesa, as atividades de leitura e produção de textos, levando o estudante a refletir sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de interação verbal, sobre o uso dos recursos que a língua lhes oferece para a concretização de suas propostas de sentido, bem como sobre a adequação dos textos a cada situação.

Nesse viés, Marscuhi afirma:

Pelo fato de o texto ativar estratégias, expectativas, conhecimentos linguísticos e não linguísticos, a LT assume importância decisiva no ensino de língua e na montagem de manuais que buscam estudar textos. Ela deve prestar um serviço fundamental na elaboração de exercícios de produção e compreensão de textos (MARCUSCHI, 2008, p. 75).

A partir das concepções do autor, constata-se que a Linguística Textual toma por objeto não apenas o texto, mas também os

sujeitos envolvidos e o(s) contexto(s) de produção e recepção de tais textos. A leitura e a escrita de textos são atividades permanentes da condição do ser humano, uma habilidade a ser compreendida e trabalhada.

De acordo com a Linguística Textual, um texto enquanto unidade comunicativa deve seguir um conjunto de critérios de textualização, haja vista que ele não é um aglomerado de frases, nem uma sequência aleatória de enunciados.

Os critérios de textualidade, definidos por Beaugrande & Dressler⁴, vale ressaltar, não devem ser vistos de maneira isolada e/ou estanque, pois alguns critérios se complementam. Os critérios e/ou fatores de textualidade são sete, a saber: coesão, coerência, intertextualidade, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade e situacionalidade.

A seguir, esquema dos critérios de textualidade para melhor visualização e entendimento:

Figura 1 – Esquema dos Critérios de Textualidade



Fonte: Marcuschi (2008, p. 96)

⁴ Acerca de uma melhor compreensão sobre tais critérios de textualidade, ver Beaugrande & Dressler (1981).

O processo de textualização envolve texto, autor e leitor. O texto, por sua vez, é tido como processo e produto. A partir do texto, podemos depreender aspectos cotextuais – conhecimentos linguísticos – e aspectos contextuais – conhecimentos de mundo. Nesse sentido, têm-se os sete critérios de textualidade: coesão e coerência que convergem para os conhecimentos linguísticos, centrados no texto, enquanto aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade estão para os sujeitos que produzem e recebem o texto.

METODOLOGIA E MÉTODOS

No intuito de corroborar com o presente estudo, traz-se entendimento da Secretaria de Educação Básica, que ao encaminhar para os professores o documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006) reforça a intenção de apresentar um conjunto de reflexões que alimente a prática docente, pois a qualidade da escola é condição essencial de inclusão e democratização de oportunidades e o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno e a consolidação da cidadania é tarefa de todos.

As *Orientações Curriculares para o ensino médio* – de Língua Portuguesa (BRASIL, 2006) alertam, ainda, que o professor deve ter em mente, ao ler tais orientações, que a proposição de tal texto é tarefa que se realiza por meio da discussão e da defesa de uma concepção de ensino orientadora tanto da emergência de objetos de ensino/estudo quanto das abordagens a serem adotadas nessa tarefa.

As orientações não devem ser tomadas como “receitas” ou “soluções” para os problemas e os dilemas do ensino de Língua Portuguesa, e sim como referenciais que, uma vez discutidas, compreendidas e (re)significadas no contexto da ação docente, possam efetivamente orientar as abordagens a serem utilizadas nas práticas de ensino e de aprendizagem.

Assim, esclarece-se que a turma de Ensino Médio, na qual foram realizadas as observações e posteriormente ministradas trinta (30) horas/aula, aparentemente, demonstrava-se bastante dispersa e desmotivada. Constatou-se que seria oportuno proporcionar aos estudantes a uma prática pedagógica com enfoque em uma metodologia interativo-reflexiva.

Para embasar a ideia principal do referido projeto de ensino, isto é, a do trabalho com Língua Portuguesa, em sala de aula, enfocando leitura, interpretação e produção textual, cita-se Kato (1998):

A escola deveria desenvolver atividades de leitura-escrita e produção textual de forma sistemática e permanente, que propiciasse ao aluno a aquisição da linguagem, em suas modalidades. Para tanto, cabe incentivar o envolvimento do aluno com o texto de diálogo cultural, valorizando seu conhecimento, em especial, sua escrita e mostrando ao aluno a importância em posicionar-se frente a outras opiniões, sem, contudo, desrespeitar o seu autor. (...) Assim, poderá haver uma participação mais ampla na vida social de alunos e professores, a partir do momento em que juntos realizarem atividades comprometidas com a realidade, vivenciando

direitos e deveres inerentes a cada cidadão. (KATO, 1998, p. 96)

Um dos muitos textos lidos e explorados, juntamente com os estudantes, em aula, foi a crônica “Dever de Cordialidade”, de Paulo Santana, veiculada pelo Jornal Zero Hora, em 2005. O plano de aula previa realização de breve debate/discussão acerca da temática, no caso, as boas maneiras/a boa educação, e posteriormente os participantes realizaram produção de textos.

Para o trabalho com gêneros textuais/discursivos em sala de aula, adotou-se a perspectiva de gênero de Dolz & Schneuwly (2004), ou seja, que concebe os gêneros por agrupamentos (por exemplo: narrar, expor e argumentar).

Segundo tal perspectiva teórica “o gênero é um instrumento” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 20). Para os autores, um instrumento media uma atividade, atribui-lhe certa forma; o instrumento, dessa feita, torna-se o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que se vincula à utilização.

Conforme Dolz & Schneuwly (2004), o instrumento, para se tornar mediador, transformador da atividade, necessita ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz se não à medida que os sujeitos constroem os esquemas de sua utilização.

Ainda com base nos respectivos autores, os agrupamentos de gêneros se dividem em: narrar; relatar; argumentar; expor e descrever ações. Os autores defendem tal encaminhamento basicamente por três razões:

oferece aos estudantes caminhos diferentes de acesso à escrita (princípio pedagógico da diferenciação); oferta a possibilidade de se definir especificidades de funcionamento dos diferentes gêneros e tipos para um trabalho de comparação de textos (ponto de vista didático) e por desenvolver as capacidades dos estudantes em domínios diversificados quanto a linguagem como instrumento de aprendizagem a serviço da reflexão sobre a relação do homem com o mundo e consigo mesmo (finalidades sociais do ensino) (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004).

Nesse sentido, Bazerman (2006) afirma que uma visão interacional de gênero pode auxiliar a expandir a pedagogia para fazer com que mais tipos de escrita se tornem mais significativos para os estudantes, proporcionando, assim, mais motivação na escolarização e abrindo as possibilidades para a escrita.

A partir de leitura e do debate sobre o texto/assunto mencionado, os estudantes tiveram momento para escrever seus próprios textos, agora no campo argumentativo, entregando as produções ainda em aula. Nesse viés, após entrega da avaliação da professora, houve novo momento de trabalho com os textos, no qual os participantes tiveram a oportunidade de realizar a reescrita dos textos.

De acordo com Kato (1986), o ato de escrever é um ato que envolve uma meta e um plano, além de ser uma resolução de problemas; pois há muito não se acredita mais que escrever seja uma simples questão de inspiração. Escrever envolve fase de pré-escritura e também de pós-escritura.

Reafirmando a importância de se trabalhar questões pertinentes ao texto, em sala de aula, cita-se Matêncio (1994) que diz que

a atividade de escrita deveria estar sendo focalizada como processo, e não apenas como produto. Assim sendo, valorizar a escrita no que diz respeito ao seu processo de desenvolvimento implica também focalizar as diferentes etapas de produção: plano de organização, rascunho, reestruturação e revisão.

Vale ainda salientar que, juntamente com a produção textual, e valendo-se do interesse dos sujeitos envolvidos, foram trabalhadas questões de estrutura gramatical, aproveitando-se o enfoque nos temas abordados.

Conforme Suassuna (2009, p.4), “durante muito tempo, a prática da redação, limitou-se à elaboração de um texto escrito sobre um tema proposto (ou imposto), em que o aluno deveria por em prática as regras gramaticais aprendidas num momento anterior”. Dentro dessa perspectiva, durante muito tempo, a prática da produção de texto (ou também técnicas de redação como era comumente conhecida) esteve balizada por paradigmas relativos às normas gramaticais (ortográficas, morfológicas, sintáticas etc), desconsiderando, assim, a dimensão textual-interativa, que envolve a produção de texto.

Entende-se, portanto, que a reiteração do ato de ler aperfeiçoa a escrita, amplia o vocabulário, desenvolve a capacidade interpretativa e mesmo a capacidade de expressão; portanto, é necessário comunicar-se de forma interativa e reflexiva.

DISCUSSÕES IMPORTANTES

O presente artigo teve o intuito de priorizar o trabalho, em âmbito escolar, com

leitura, escrita e reescrita de textos, especialmente com uma turma de estudantes de Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Cruz Alta-RS.

Procurou-se elaborar os conteúdos programáticos de maneira contextualizada, de forma a associar os assuntos aos fatos/temas da realidade e que fossem próximos do contexto de vida dos envolvidos, dinamizando, assim, a prática docente exercida.

A intenção maior foi a de fomentar a participação dos sujeitos envolvidos, haja vista que cabe ao professor o papel de educar, orientar e oportunizar o aperfeiçoamento textual e linguístico dos estudantes.

Segundo Marcuschi (2008), a Linguística Textual configura uma linha de investigação interdisciplinar dentro da Linguística e como tal exige métodos e categorias de diferentes procedências. A LT – na visão do autor – é, atualmente, a perspectiva que vem fornecendo a base teórica mais difundida no estudo da língua, no âmbito da sala de aula.

Sendo assim, além da escrita e da oralidade, aspectos relativos à argumentação e ao raciocínio lógico também estão imbricados no que tange ao trabalho com a língua materna. No que tange aos aspectos gramaticais, por exemplo, Marcuschi assevera que tal questão “trata-se de valorizar a reflexão sobre a língua, saindo do ensino normativo para um ensino mais reflexivo” (MARCUSCHI, 2008, p. 55).

O hábito de ler e escrever precisa ser incentivado e priorizado, em sala de aula, pois esta é, de fato, uma das funções atribuídas ao professor. Pensar a sala de aula e o texto

como um lugar de interação e de reflexão de questões sociais, por exemplo, auxilia no processo de constituição das práticas orais e escritas às quais estamos submetidos na vida e na sociedade.

De acordo com Koch & Elias (2006), a concepção de leitura é uma atividade de produção de sentido, que se baseia, por sua vez, na interação autor-texto-leitor. Logo, segundo as autoras, na atividade de leitura, ativamos lugar social, vivências, relações com o outro, conhecimentos textuais e outros elementos.

Assim, pode-se dizer que se lê para entender e conhecer, bem como para aprender e ficar informado. Lê-se, ainda, para questionar e solucionar problemas. Entende-se que a falta de domínio da leitura causa dificuldades na atividade de produção de textos. O professor poderá, em sala de aula, criar uma situação de estímulo e entusiasmo, sensibilizando o estudante à leitura. Embora nem todos os jovens venham a ser leitores habituais por toda a vida, deverão estar aptos a ingressar no mundo da leitura e da imaginação.

Para Marcuschi (2008), o trabalho com a língua portuguesa, na perspectiva de uma Linguística de Texto, tem de se ocupar com algo mais do que o ensino e a aprendizagem de regras ou normas em sequências linguísticas. Em sua visão, trata-se de um estudo em que se privilegia uma variada produção e suas respectivas contextualizações na vida cotidiana.

De acordo com Bazerman (2006), cabe aos professores ativar o dinamismo da sala de aula, de forma a manter os gêneros, solidificados aos estudantes, vivos em suas ações

significativas de comunicação em âmbito escolar. Tal prática pode ser realizada, reitera o autor, ao se levar em conta a experiência prévia dos estudantes com tais gêneros.

A prática realizada com leitura e produção de textos propiciou, ainda, revisar aspectos gramaticais, ortográficos, de vocabulário, interpretação e compreensão textual, dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um trabalho com enfoque em leitura e produção textual faz-se de extrema importância, principalmente em se tratando de estudantes de Ensino Médio. O estudante percebe, desta forma, os objetivos do processo de ensino/aprendizagem em linguagem.

O estudante, por seu contexto diferenciado, necessita dos ingredientes acima referidos para ter acesso a uma educação linguístico-textual que venha a fortalecer e/ou potencializar suas habilidades de leitura e escrita.

Conforme Marcuschi (2008), produtores e receptores de textos – escritor/leitor – devem colaborar para um mesmo fim. Os falantes/escritores da língua, quando produzem seus textos, enunciam conteúdos e sugerem sentidos, por sua vez, que devem ser construídos, inferidos e determinados mutuamente.

Nas palavras do autor:

A produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas. Isso caracteriza de maneira bastante essencial a produção textual

como uma atividade sociointerativa (MARCUSCHI, 2008, p. 77).

A contextualização à realidade por meio da temática dos textos e dos próprios conteúdos trabalhados em sala de aula, também é fator importante para o sucesso de um trabalho de qualidade em educação. Quando o estudante percebe que o que se trata refere-se diretamente a ele e à sua vida, (como por exemplo, textos que venham ao encontro de sua realidade ou o trabalho com linguagem a partir de dificuldades/lacunas que este apresenta) e, que o professor tem interesse real não só no seu crescimento como também no seu desenvolvimento nas habilidades textuais, cria-se um ambiente propício para a interação e a aprendizagem.

Tomando por base os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, de Língua Portuguesa, ressalta-se:

Quando deixamos o aluno falar a surpresa é grande, as respostas quase sempre surpreendentes. Assim, pode ser caracterizado, em geral, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: aula de expressão em que os alunos não podem se expressar (BRASIL, 2000, p. 138).

A dinamização e a diversificação de atividades mostram-se recursos úteis e importantes neste processo. Ao referir-se a assuntos que de alguma maneira tocam a vida do sujeito, consegue-se prender sua atenção e pode-se levá-lo a trabalhar e produzir de forma mais consciente e ativa. Nesta atividade, o estudante estará aprendendo o conteúdo escolar, bem como aperfeiçoando sua capacidade de leitura e de produção textual.

Mais ainda, com o trabalho com gêneros do campo argumentativo, por exemplo, estará refletindo a respeito da importância de sua consciência de cidadão e leitor, de maneira construtiva, se o educador, que é um mediador, souber trazer questões e valores para serem debatidos e priorizados enquanto atividade de ensino e aprendizagem.

Ou seja, a proposta foi a de qualificar a prática docente das aulas de Língua Portuguesa, dinamizando tais momentos e proporcionando atividades de maior interação e, esta, por sua vez, mostrou-se totalmente válida, haja vista que os resultados foram condizentes com o esperado, os envolvidos participaram de forma ativa, consciente e motivada, considerando-se a realidade até então demonstrada nas observações realizadas.

Nesse interim, pode-se reforçar que, enquanto educador, o professor desde já está irremediavelmente comprometido com a educação como um todo e, nesse sentido, todo professor tem o dever de comprometer-se com o processo de aprendizagem do educando. Em se tratando de ser professor de Língua Portuguesa, há ainda uma preocupação maior: os ensinamentos gramaticais e linguísticos aliados a uma prática docente de interação-reflexão.

REFERÊNCIAS

- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. Judith Hoffnagel e Angela Paiva Dionísio (organizadoras). São Paulo: Cortez, 2006.
- BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares*

Nacionais (ENSINO MÉDIO). Parte I - Bases Legais. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Orientações curriculares para o ensino médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf.

DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita** – uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Editora Ática, 1986.

_____. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KOCH, Ingedore V. Linguística Textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - REVEL**. Vol. 1, n. 1, agosto de 2003. [www.revel.inf.br].

_____ & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1994.

ROJO, Roxane (ORG). A prática de linguagem em sala de aula. In: **Praticando os PCNS**. São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de Língua Portuguesa**: uma abordagem pragmática. Campinas, São Paulo: Papirus, 2009.

Recebido para publicação em 06 nov. 2015

Aceito para publicação em 05 set. 2016.

QFWFQ E A ORIGEM DA LINGUAGEM E DO TEMPO OU A IMPOSSIBILIDADE DE FALAR SOZINHO

QFWFQ AND THE ORIGIN OF LANGUAGE AND TIME OR INABILITY TO SPEAK ALONE

Jeverson Nascimento*

Silvana Oliveira**

RESUMO: A proposta deste artigo é a análise de um dos contos de *As Cosmicômicas*, de Ítalo Calvino, intitulado “Um Sinal no espaço” à luz da teoria do discurso dialógico de Mikhail Bakhtin (1998/2003). A análise levará em conta, principalmente, a noção dialógica proposta por Bakhtin de que a existência do sujeito só ganha sentido a partir do seu contato com o outro pelo processo constante de diálogo promovido pelo uso da linguagem. No conto de Calvino somos apresentados a uma personagem em pleno processo de aquisição do signo e do código linguístico, o que o torna capaz de efetivar o contato com o outro responsivo e produtivo do diálogo no mundo da linguagem. Tal contato, como veremos, é carregado de uma potência modificadora de sentidos para ambos os participantes do jogo dialógico.

PALAVRAS Chave: Cosmicômicas; Signo; Mikhail Bakhtin.

ABSTRACT: The purpose of this article is the analysis of one of the tales of *The Cosmicomics*, by Italo Calvino entitled *A Sign in space*, in the light of the dialogical discourse theory of Mikhail Bakhtin (1998/2003). The analysis will take into account primarily the dialogical notion proposed by Bakhtin that the existence of the subject only makes sense from its contact with the other by the constant process of dialogue promoted by the use of language. In Calvino's story we are introduced to a character in the process of acquisition of the sign and the linguistic code, which makes it able to accomplish the contact with the other responsive and productive dialogue in the world of language. Such contact, as we shall see, is charged with a modifier power of senses for both participants in the dialogic game.

KEYWORDS: Cosmicômicas; Sign; Mikhail Bakhtin.

* Mestre em Linguagem pela UEPG – jeversonnascimento@gmail.com.

** Pós-doutoranda em Literatura Comparada pela UERJ, bolsista de Pós Doutorado Sênior da FAPERJ e professora associada do Departamento de Estudos da linguagem da UEPG - oliveira_silvana@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

O interesse em abordar uma obra da vasta produção do escritor italiano Italo Calvino (1923-1985) necessariamente passa pela compreensão do aspecto híbrido de seus escritos. Trata-se de um conjunto de textos que circula pelos campos da ficção, da filosofia, da crítica e da teoria literárias, sem que uma fronteira definitiva separe essas possibilidades criativas dentro de uma mesma composição.

Podemos afirmar que esse aspecto de sua produção é ainda mais marcante nos textos que se pretendem, a priori, como narrativas de ficção. É o caso, por exemplo, do famoso livro *As Cidades Invisíveis* (1972/1990) em que as narrativas do viajante Marco Polo ao imperador tártaro Kublai Kahn são, a um só tempo, o registro das possibilidades da observação humana, nas várias temáticas associadas às imagens múltiplas da cidade, e também uma reflexão profunda sobre o alento produzido pela linguagem frente ao desconcerto do mundo. Ao fim dos seus dias de conquista, “somente nos relatórios de Marco Polo, Kublai Kahn conseguia discernir, através das muralhas e das torres destinadas a desmornar, a filigrama de um desenho tão fino a ponto de evitar a mordida dos cupins” (CALVINO, 1990, p. 10).

O interesse de Kublai Kahn pelo relato de Marco Polo se justifica pela consciência de que apenas na compreensão de mundo capaz de ser expressa em palavras há alguma chance de vencer a vulnerabilidade de toda e qualquer glória no plano da experiência. Nessa percepção do sentido e dos efeitos da narrativa já está prevista uma das principais

reflexões sobre a função da literatura, qual seja, a de dar permanência ao vivido e sentido à experiência.

Com a mesma característica de trazer questões teóricas sobre a literatura para o exercício criativo propriamente dito inscrevem-se outros textos do autor, tais como *Se um viajante numa noite de inverno* (1979), *o Castelo dos destinos cruzados* (1973), *Palomar* (1972), *O Visconde Partido ao meio* (1952), *o Barão nas árvores* (1957) e *o Cavaleiro Inexistente* (1959), os três últimos compõem a trilogia denominada pelo autor de “Nossos Antepassados”.

Em *Cosmicômicas* (1965, originalmente; Cia. das Letras, 1992), a ficção também aparece como um discurso a provocar um outro, nesse caso, a ciência. Ao flertar com postulados científicos, ou *pseudo-científicos*, o autor articula os discursos da ficção e da ciência para promover a reflexão sobre os estatutos de verdade no mundo da física e da matéria. Novamente, assim como em *As Cidades Invisíveis*, a palavra ocupa o lugar de permanência para atribuir alguma estabilidade às verdades móveis do universo.

AS COSMICÔMICAS E A IRONIA CIENTÍFICA

Em *As Cosmicômicas*, Calvino apresenta uma série de contos que, por mais divergentes que se apresentem, trazem elementos comuns que permitem unificá-los em uma narrativa coesa. A começar pelo personagem principal de todas elas, um ser nomeado pelo palíndromo impronunciável Qfwfq, e a repetição de uma epígrafe de diferentes conotações científicas em todas as narrativas, de

modo que se estabeleça um diálogo com o enredo do conto que vem em seguida.

A proposta deste artigo é a análise de um dos contos de *As Cosmicômicas*, de Ítalo Calvino, intitulado “Um Sinal no espaço”, à luz da teoria do discurso dialógico de Mikhail Bakhtin (1998/2003). A análise levará em conta, principalmente, a noção dialógica proposta por Bakhtin de que a existência do sujeito só ganha sentido a partir do seu contato com o outro, pelo processo constante de diálogo promovido pelo uso da linguagem.

Cosmicômicas é um livro composto por ironias e metáforas, o que por si só já propõe um contraponto entre os discursos da ciência e da ficção literária. Cada conto traz uma premissa científica no epílogo e Calvino põem seu personagem Qwfwq a vivenciar uma estória contextualizada a partir da voz da ciência. Isso cria o efeito de o leitor perceber quando certas colocações trazidas pela ciência parecem incongruentes e até mesmo fantasiosas. Estamos, portanto, diante de uma contestação da lógica arbitrária e inquestionável do discurso científico. Além disso, cria-se o efeito literário de uma humanização do discurso científico, pois, por mais distante do humano que Qwfwq possa parecer, é com sensações humanas e a partir de sua subjetividade que as suas aventuras são vividas e narradas.

O conto “Um sinal no espaço” traz o seguinte epílogo: “Situado na zona externa da Via Láctea, o Sol leva cerca de duzentos milhões de anos para realizar uma revolução completa da Galáxia” (CALVINO, 1992, p.35). Logo na primeira frase que segue, e que efetivamente inicia o conto, já podemos perceber

o efeito irônico, ao mesmo tempo humanizador do postulado científico antes citado:

Exatamente, este é o tempo que leva, nada menos, *disse Qwfwq*; eu uma vez passando fiz um sinal num ponto do espaço, de propósito, para poder vir a reencontrá-lo duzentos milhões de anos depois, quando viéssemos a passar por ali na volta seguinte. (CALVINO, 1992, p. 35).

A afirmação motivada pelo postulado científico expressa a resposta empírica dada por Qwfwq e que inicia com a palavra “exatamente”, oposta ao advérbio “cerca” utilizada na premissa científica, que dá um caráter de incerteza quanto ao número apresentado. Essa relação é que caracteriza, a princípio, um efeito irônico do segundo texto em relação ao primeiro. O discurso científico utiliza-se de um subterfúgio para não se comprometer com a certeza, sendo então o texto literário, ficcional, que traz uma testemunha ocular que cronometrou o tempo e assim pode confirmar a premissa científica.

A forma como o pensamento bakhtiniano aborda a linguagem no romance nos ajuda a entender a relação construída em *Cosmicômicas* entre o discurso científico e o ficcional. Para Bakhtin:

A particularidade principal do estético, que diferencia nitidamente do conhecimento e do ato, é o seu caráter receptivo e positivamente acolhedor: a realidade, preexistente ao ato, identificada e avaliada pelo comportamento, entra na obra (mais precisamente no objeto estético) e torna-se então um elemento constitutivo indispensável.

Nesse sentido, podemos dizer: de fato, a vida não se encontra só fora da arte, mas também nela, no seu interior, em toda a plenitude do seu peso axiológico: social, político, cognitivo ou outro que seja (BAKHTIN, 1998, p. 33).

Cosmicômicas utiliza-se da ciência para a construção artística, mas inverte seu peso axiológico ao produzir o efeito irônico. Podemos dizer que, nesse caso, a ficção brinca com a seriedade da ciência. No conto anotado aqui, o preceito científico é apresentado na epígrafe e em momento algum é negado, porém, ocorre uma cronometragem do tempo que o sol leva para percorrer a via-láctea, realizada empiricamente, coisa impossível para qualquer cientista que tenha calculado esse tempo. Assim, o narrador parece satirizar o discurso acadêmico, fazendo uma provocação aos cientistas ao revelar o caráter dedutivo do discurso da ciência frente à possibilidade de o discurso ficcional engendrar uma circunstância em que a prova do postulado da ciência seria absoluta.

Temos então que Ítalo Calvino utiliza uma estratégia discursiva chamada por Bakhtin de bivocalidade para criar o efeito cômico no texto:

A palavra desse discurso é uma palavra bivocal especial. Ela serve simultaneamente a dois locutores e exprime ao mesmo tempo duas intenções diferentes: a intenção direta do personagem que fala e a intenção refrangida do autor. Nesse discurso há duas vozes, dois sentidos, duas expressões. Ademais, essas duas vozes estão dialogicamente correlacionadas, como que se se conhecessem uma à outra (como se duas

réplicas de um diálogo se conhecessem e fossem construídas sobre esse conhecimento mútuo), como se conversassem entre si. O discurso bivocal sempre é internamente dialogizado. Assim é o discurso humorístico, irônico, paródico, assim é o discurso refratante do narrador, o discurso refratante nas falas dos personagens, finalmente, assim o discurso do gênero intercalado: todos são bivocais e internamente dialogizados. Neles se encontram um diálogo potencial, não desenvolvido, um diálogo concentrado de duas vozes, duas visões de mundo, duas linguagens. (BAKHTIN, 1998, 127-128)

Na constituição do discurso de “Um sinal no espaço”, ao mesmo tempo em que o narrador dialoga com o discurso científico, mantendo-o como referência na narrativa ficcional, ele refrata a intenção do autor, que é, como falamos acima, ironizar a falsa objetividade e a não humanização do discurso científico.

O HERÓI, O SIGNO E O OUTRO

Certamente Qfwfq é um personagem peculiar na história da literatura. Não só devido ao seu nome impronunciável (similar à representação de uma equação ou fórmula, composto de forma palíndroma, pois o inverso da estranha palavra mantém a mesma ordem), mas também por se tratar de um ente que surgiu junto com o universo, e, além disso, participou ativamente de muitos eventos que o constituíram, como o Big Bang, a extinção dos dinossauros e a origem dos signos

É difícil definir esse Adão sîgnico. Um ente com consciência humana, mas que tem

poderes que extrapolam os limites humanos, evidenciados pela sua relação com o universo que o rodeia. Um ser que pode colocar o braço para fora da via láctea para marcar um signo.

É interessante pensar que é com o princípio da construção sígnica, o elementar da linguagem, que Qfwfq percebe que não está só no universo. No conto “Um sinal no espaço” quanto Qfwfq faz um signo no universo ele se dá conta da existência de outro personagem, que lhe copia os gestos, lhe responde e lhe dá a certeza de que já não está mais sozinho. Podemos entender a atitude responsiva de Kgwgk como necessária, pois, apesar de Qfwfq encontrar-se só e traçar seu signo para uma atividade unicamente funcional, como sujeito que deixa uma marca, ele precisa ser necessariamente respondido, precisa de um interlocutor. Segundo Bakhtin (2003, p.272) “toda compreensão plena real é ativamente responsiva”.

É a construção signa de Qfwfq que permite a Kgwgk se expressar, borrando e copiando o primeiro signo, o que se configura como uma resposta interlocutiva que dá a Qfwfq a possibilidade de não mais se encontrar só no universo. Essa descoberta do outro traz um sentido para a consciência que o herói tem de sua subjetividade, a relação que ele passa a ter com o universo após esses eventos torna-se, processualmente, múltipla e complexa:

Mas com o passar dos anos galácticos o espaço já não era aquela extensão uniformemente árida e pálida, A ideia de marcar com sinais os pontos por onde se passava, assim como tinha vindo a mim e a Kgwgk, viera a muitos outros,

espalhados por milhares de planetas de outros sistemas solares, e continuamente me defrontava com um desses tais, ou um par deles, ou sem mais nem menos com uma dúzia, simples garatuhas bidimensionais, ou às vezes sólidos em três dimensões (por exemplo, poliedros), e também até com coisas feitas com mais capricho, em quatro dimensões e tudo. A verdade é que chego ao lugar do meu sinal e ali encontro cinco, todos juntos. E não me vejo em condições de reconhecer o meu. É este, não, é aquele outro, qual!, este tem um ar demasiadamente moderno e, no entanto, poderia ser o mais antigo, aqui não reconheço a minha mão, imaginem se me viria a mente fazê-lo dessa forma... E enquanto isso a Galáxia corria pelo espaço deixando atrás de si os velhos sinais e os sinais novos e eu ficava sem encontrar o meu (CALVINO, 1992, p. 43).

Após o início da disputa com Kgwgk, além de ansiedade, Qfwfq passa a sentir vergonha, inveja, enfim, sua existência também começa a se complexificar pelo contato com um outro responsivo e problematizador da sua própria existência. A relação com o outro potencializa a compreensão profunda do eu; em termos bakhtinianos, temos que

O conjunto da minha vida não tem significação no contexto axiológico de minha vida. Os acontecimentos do meu nascimento, da minha permanência axiológica no mundo e, por último, de minha morte não se realizam em mim nem para mim. O peso emocional de minha vida em *seu conjunto* não existe para mim mesmo.

Os valores de uma pessoa qualitativa-mente definida são inerentes apenas ao outro. Só com ele é possível para mim a alegria do encontro, a permanência com ele, a tristeza da separação, a dor da perda, posso encontrar-me com ele no tempo e o tempo mesmo separar-me dele, só ele pode *ser e não ser* para mim (BAKHTIN, 2003, p.96)

Assim, antes da construção sógnica que possibilitou a relação com outro, Qfwfq podia até existir e ter uma consciência, mas não poderia se ver como sujeito, não poderia ter consciência de si mesmo. Não é à toa que sua narrativa em primeira pessoa inicia exatamente no momento em que traça seu signo.

É claro que o personagem tracejou seu signo para cronometrar o tempo que o sistema solar levaria para dar um volta na via – láctea. No entanto, esse é só mais um elemento que evidencia que a linguagem e o outro são elementos essenciais na constituição subjetiva, seja ela estética ou não, já que para dizer-se a si mesmo e receber a resposta do outro é preciso um código expressivo que carrega as intencionalidades de modo compartilhado.

A INVENÇÃO DO TEMPO

O tempo é um elemento que permanece em constantes discussões nas mais diversas áreas do conhecimento. As infinitas possibilidades de compreender o tempo alimenta e alimentou mitologias e devaneios místicos, religiosos e/ou filosóficos das mais diferentes formas e por todo o mundo.

Qfwfq parece ser imune à passagem do tempo. Em *Cosmicômicas* ele participa de eventos que vão deste o Big Bang até a

extinção dos dinossauros. No conto “Um sinal no espaço o personagem se refere a milhões de anos como se fossem dias. Se tomarmos o conceito de tempo da história de Umberto Eco (1994) teremos o registro da passagem de algumas centenas de milhões de anos neste único conto.

A partir da criação do signo, Qfwfq começa a ter uma relação diferenciada com o tempo, que passa a ser percebido mais subjetivamente, principalmente devido a sua ansiedade:

Um dia após o outro, já agora devia estar próximo. Fremia de impaciência porque podia chocar-me com o sinal a cada instante. Era aqui, não, um pouco mais a frente, e agora conto até cem... E se não estivesse? Se já o tivesse passado? Nada. Meu sinal permanecia sabe-se lá onde, para trás, completamente fora de mão relativa à órbita de revolução do nosso sistema. Não havia contado com as oscilações a que, mormente naqueles tempos, eram sujeitas as forças de gravidade dos corpos celestes e que os levavam a desenhar órbitas irregulares e recortadas como flores de dália. Por uma centena de milênios atormentei-me a refazer meus cálculos; decorreu que nosso percurso atingia aquele ponto não a cada ano galáctico, mas apenas a cada três, ou seja, a cada seiscentos milhões de anos solares. Quem havia esperado duzentos milhões de anos bem podia esperar mais seiscentos; e esperei, o caminho era longo, mas enfim não o devia fazer a pé; na garupa da galáxia percorria os anos-luz corcoveando sobre órbitas planetárias e estelares como na sela de um cavalo cujos cascos esguichassem

centelhas; e encontrava-me num estado de exaltação cada vez mais crescente; parecia avançar para a conquista da única coisa que contava para mim, sinal e reino e nome... (CALVINO, 1992, p.39)

Qfwfq dá a entender que já conhecia a contagem do tempo, principalmente os anos, porém é a partir da criação signa que o tempo passa a fazer um sentido para ele, passa a ter uma conotação subjetiva. Ao tornar-se um sujeito de linguagem, capaz de representar a si mesmo e ao outro, Qfwfq passa a experimentar a angústia da passagem do tempo.

Essa utilização do signo relacionado diretamente à passagem do tempo vem já de algum tempo na filosofia. Santo Agostinho, já no século V da era cristã fazia essa relação. Após discorrer sobre a ontologia do tempo ele faz um experimento linguístico para ilustrar suas colocações:

Este verso *Deus Creator omnium*, de oito sílabas, vai-se alternando com sílabas breves e longas. Quatro breves: a primeira, terceira, quinta e sétima. Estas são simples comparadas com as quatro longas: a segunda, quarta, sexta e oitava. Cada uma destas tem o dobro de tempo em relação às outras. Assim o noto pelo testemunho dos sentidos (AGOSTINHO, 2000, p.292).

E continua:

Em ti, ó meu espírito, meço os tempos! Não queiras atormentar-me, pois assim é. Não te perturbes com os tumultos das tuas emoções. Em ti, repito, meço os tempos. Meço a impressão que as coisas gravam em ti à sua passagem,

impressão que permanece, ainda depois de elas terem passado. Meço-as, a ela enquanto é presente, e não àquelas coisas que se sucederam para a impressão ser produzida. É a essa impressão ou percepção que eu meço, quando meço os tempos (AGOSTINHO, 2000, p. 292).

Apesar de Agostinho vir de uma escola de pensamento platônica, para a qual o tempo era a medida do movimento das coisas e dos seres, ele parece negar essa concepção, por isso utiliza um exemplo intangível e subjetivo, a pronúncia das palavras. Assim é também a percepção do tempo para Qfwfq, a partir do momento em que ele se constitui simbolicamente, acionando a ação do signo na conformação de uma linguagem capaz de colocá-lo em contato com o outro.

Em “Um sinal no espaço”, a incompletude do herói é dada pela sua consciência de ser um ente no tempo. Qfwfq sente-se inquieto, perde-se nas voltas pelas galáxias e nas contas dos anos, sua expectativa pela passagem do tempo e pelo porvir dos eventos lhe colocam na dimensão humana de não controlar o anel de sua existência.

Seu pensamento e sua existência só fazem sentido no signo a ser encontrado, ou seja, no futuro. Sua existência só volta então a ter sentido quando reencontra seu signo, pois aí ele percebe a existência de outro ser. Somente quando Kgwgk borra seu símbolo, interferindo assim no sentido original atribuído a ele, é que Qfwfq assume outras preocupações que não a ansiedade e os cálculos temporais exclusivos para reencontrar seu signo. O outro se inscreve na ação expressiva

de Qfwfq, de modo a respondê-la e iniciar um processo dialógico ativo entre as duas figuras. Essa conformação dialógica é também analisada por Bakhtin em sua filosofia, que trabalha exaustivamente a relação estabelecida entre o eu e o outro nos processos de interação. Interessa para nós nesse momento a reflexão bakhtiniana sobre as prerrogativas temporais:

Em mim mesmo vivo sempre diante de uma exigência-objetivo absoluta que me é colocada, e de mim para ela não pode haver uma aproximação gradual, parcial e relativa. Eis a exigência: vive como se cada momento dado de tua vida pudesse ser o conclusivo e último, mas, ao mesmo tempo, também o momento inicial de uma nova vida; essa exigência é para mim irrealizável por princípio, porque nela a categoria estética (a relação com o *outro*) ainda continua viva, mesmo que enfraquecida. Para mim mesmo, nenhum momento pode tornar-se auto-suficiente a ponto de conscientizar-se axiologicamente de si mesmo como conclusão justificada de toda a vida e digno de começo de outra nova. (...) (BAKHTIN, 2003, p.111-112).

Assim, podemos compreender a mudança de postura de Qfwfq após a descoberta de seu opositor no bosquejar dos signos. A aflição em encontrar seu signo transforma-se em disputa com Kgwgk, o que revigora sua narrativa, pois seu mundo, assim como sua existência, passa a ter um novo sentido. A expectativa pela passagem do tempo e o porvir dos eventos é alterada e intensificada pela interferência responsiva e ativa de um outro

ente capaz de expressar-se e fazer da experiência uma atividade de interação. Todo um mundo pode alterar-se pela simples presença de um outro ente que olha e dá sentido ao que vê, em uma atividade significativa exterior inédita para Qfwfq:

Num ponto que deveria ser exatamente aquele ponto, em lugar do meu sinal havia um esfregaço informe, uma abração do espaço, deteriorada e carcomida. Perdera tudo: o sinal, o ponto, aquilo que fazia com que eu – sendo autor daquele sinal naquele ponto – fosse de fato eu. O espaço, sem sinal, tornara-se uma voragem de vácuo sem princípio nem fim, nauseante, na qual tudo – eu inclusive – se perdia.

(...)

Mas, naquele momento, o desejo de não admitir a vitória de meu rival prevaleceu em mim acima de qualquer outra consideração: quis logo traçar um novo sinal no espaço que representasse um verdadeiro sinal e fizesse Kgwgk morrer de inveja. (Calvino, 1992, p. 39-40)

Ou seja, antes do aparecer de Kgwgk, Qfwfq vivia no futuro, no ainda porvir, o sentido de sua existência está no sinal que não reencontra. No entanto, é com a realização desse momento tão esperado que ocorre o surgimento de um outro, o que o faz voltar ao presente de sua existência, o que o desestabiliza e lhe permite se reorganizar no tempo e no espaço a fim de enfrentar seu opositor, uma realidade possível também somente no porvir. Trata-se, como se vê, de uma atualização de expectativas em resposta à atuação do outro em sua vida. Assim, é a visão excedente

que tem do outro que organiza seu tempo, e faz com que sua própria vida tenha um novo sentido. Novamente recorreremos a Bakhtin para aprofundar a compreensão dos efeitos de sentido da narrativa de Calvino:

O outro está mais intimamente ligado ao tempo (não se trata, claro, do tempo elaborado pela matemática nem pelas ciências naturais, pois isto subentenderia uma generalização correspondente do homem), está por inteiro inserido no tempo como o está inteiramente no espaço, no vivenciamento dele por mim nada perturba a temporalidade contínua de sua existência. Eu não estou para mim mesmo inteiramente no tempo, mas “minha maior parte” é vivenciada intuitivamente por minha própria pessoa fora do tempo, eu disponho de um apoio imediatamente dado no sentido (...). É claro, ainda, que eu não disponho de minha vida, de meu pensamento, de meus atos, que não os organizo no tempo (um certo todo temporal) – o horário de um dia evidentemente não organiza a vida – mas, antes, de forma sistemática; em todo o caso trata-se de uma organização dos sentidos (...); eu não vivo o aspecto temporal de minha vida, ela não é o princípio diretivo nem o ato prático elementar; o tempo é técnico para mim, como técnico é o espaço (eu domino a técnica do tempo e do espaço). Eu organizo essencialmente a vida do outro concreto e definido no tempo – onde eu, evidentemente, não abstraio seus afazeres de sua personalidade -, não num tempo cronológico nem matemático, mas no tempo emotivo-axiológico ponderável da vida,

capaz de tornar-se rítmico-musical.
(BAKHTIN, 2003, 100)

Partindo da citação acima, podemos entender como o texto de Calvino cria uma situação em que a existência de Qfwfq só faz sentido a partir de sua relação com o tempo, com o outro por meio da construção signíca na perspectiva dialógica da construção de um código compartilhado.

CONCLUSÃO

Propomos a associação do pensamento bakhtiniano à composição de Italo Calvino com a intenção de esclarecer mutuamente os dois textos, de forma a compreendê-los como dicções diferentes de um mesmo ponto de vista sobre a importância do signo, num plano geral, no processo de interação humano; e da linguagem, num plano mais específico, no que tange às possibilidades dialógicas definidoras da existência dos seres no jogo interativo do mundo.

Umberto Eco (2005), nos seus passeios pelo bosque da ficção nos dá uma série de exemplos de leitores de seus romances que foram felizes e infelizes ao proporem certas analogias e alusões a seus textos ficcionais. Por fim conclui que “Entender o processo criativo é entender também como certas soluções textuais surgem por acaso, ou em decorrência de mecanismos inconscientes” (p. 100). Não se trata então de identificar a influência de um texto sobre outro, ou de um autor sobre outro. O que cabe ressaltar é a perspicácia do pensamento de Mikhail Bakhtin no entendimento das relações vida/literatura, bem como a habilidade discursiva

de Italo Calvino na composição de um mundo em que o signo e a linguagem nascem para efetivar a experiência dialógica inerente aos processos de interação.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO. **Confissões**. Petrópolis: Vozes, 15ª ed. 2000.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Questões de literatura e estética: A teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini e outros. São Paulo: UNESP. 1998.

CALVINO, Í. **As cosmicômicas**. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

ECO, U. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes. 2005

_____. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras. 1994.

Recebido para publicação em 02 nov. 2015

Aceito para publicação em 20 abril 2016.

A NARRATIVA NA SOCIEDADE MIDIÁTICA: O ACESSO À FICÇÃO POR MEIO DA TELENOVELA

THE NARRATIVE IN MEDIA SOCIETY: ACCESS TO FICTION BY SOAP OPERA

Francisco Claudío Alves Marques*

Rondinele Aparecido Ribeiro**

RESUMO: É clássica a definição de que o homem se constitui por meio da linguagem e por meio dela se insere socialmente. Assim posto, constata-se a extrema dependência que as mídias exercem no indivíduo no cenário pós-moderno para fins de entretenimento. É inegável que, atualmente, a ficção seriada ocupa um papel de destaque na contemporaneidade, com maior relevância para o gênero telenovela, que se constitui não apenas um meio de entretenimento, mas também um processo de interação e de representação no cotidiano do telespectador. Dessa forma, o presente artigo pretende tecer considerações acerca da constituição desse gênero discursivo televisivo. Acredita-se que este trabalho seja importante em razão das especificidades do gênero discursivo em debate, o qual tem *status* de híbrido pelo fato de ter sua gênese na literatura e nas manifestações massivas.

PALAVRAS-CHAVE: Telenovela; Ficção; Folhetim.

ABSTRACT: It's classic definition that man is constituted through language and through it fits socially. So put, there has been extreme dependence that the media play in individual post-modern setting for entertainment purposes. It is undeniable that, currently, serial fiction occupies a prominent role in contemporary society, with greater relevance to the telenovela genre, which is not only a means of entertainment, but also a process of interaction and representation in the viewer's everyday life. Thus, this article aims to make considerations about the constitution of this televised speech genre. This work is believed to be important for the particularities of the discursive gender debate, which has hybrid status by having its genesis in literature and the mass demonstrations.

KEYWORDS: Soap opera; Fiction; Serial.

* Doutor pela Universidade de São Paulo. Professor no Departamento de Letras Modernas da UNESP – Assis. Email: fransclau@gmail.com.

** Docente da Faculdade do Norte Pioneiro – FANORPI/UNIESP. Especialista em Cultura, Literatura Brasileira e Língua Portuguesa. Licenciado em Letras/Literatura pela UENP (2011). Graduando em Direito. Membro do GP Cultura Popular e Tradição Oral: Vertentes (UNESP-ASSIS). Email: rondinele-ribeiro@bol.com.br.

INTRODUÇÃO

A narrativa é uma necessidade atávica do ser humano. Sempre que se volta para a tarefa de tecer considerações acerca de sua gênese, acaba-se voltando para o conceito de comunicação, grande responsável por garantir o ideal de perpetuação das narrativas. Fazendo-se uma constatação muito corriqueira no meio acadêmico, chega-se à conclusão de que o hábito de contar histórias revela uma atitude que existe desde o momento em que o homem descobriu sua capacidade de articular signos e de se comunicar. Como assevera Mauro Alencar (2002, p. 41), falar sobre a narrativa é falar sobre a origem da história do homem.

Enquanto necessidade inerente ao homem, a narrativa confere significação às ações humanas, sendo responsável por mediar as ações da humanidade no mundo. Enquanto modalidade de intercambiar experiências, é lícito afirmar que a narrativa ocupa o posto de modalidade discursiva híbrida à medida que se vale dos recursos verbais, icônicos ou mistos. Utilizando pressupostos de Barthes (1971, p. 21), chega-se à conclusão de que a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades. Salvatore D'Onofrio (1995), ao conceituá-la, observa que “todo discurso que nos apresenta uma história como se fosse real, constituído por uma pluralidade de personagens, cujos episódios de vida se entrelaçam num tempo e num espaço determinado, é uma narrativa” (D' ONOFRIO, 1995, p. 53-4).

Na contemporaneidade, um fato que acaba despertando a atenção de uma parcela significativa de pesquisadores remonta às

questões envolvendo narrativa e meios audiovisuais, já que é senso comum que se vive em uma era marcada pela dependência de mídias para fins de entretenimento e acesso à ficção. Assim, recorreremos aos postulados de Roger Silverstone para tecer algumas considerações acerca dessa constatação. O teórico considera a impossibilidade de escaparmos da mídia pelo fato de se ter criado uma dependência desse formato. Nas palavras do autor, “nossa mídia é onipresente, diária, uma dimensão essencial de nossa experiência contemporânea” (SILVERSTONE, 2002, p. 12).

Para fundamentar ainda mais a discussão, trazemos à baila os pressupostos do teórico Douglas Kellner (2001), que sustenta o fato de as mídias serem uma forma dominante na cultura contemporânea, fornecendo um amplo material para a formação de identidades. Nas palavras do autor, “Há uma cultura veiculada pela mídia cujas imagens, sons e espetáculos ajudam a urdir o tecido da vida cotidiana, dominando o tempo de lazer, modelando opiniões políticas e comportamentos sociais” (KELLNER, 2001, p. 9).

Assim, nessa sociedade midiaticizada, não se pode relegar o papel de um dos grandes meios de comunicação mais influentes já inventados: a televisão. Sabe-se que no Brasil esse meio de comunicação redimensionou a promoção de entretenimento para a sociedade, notabilizando-se como veículo de comunicação que mais atinge os lares brasileiros, ditando regras, valores e formas de conduta. Nas palavras de Maria T. Fraga Rocco (1994, p. 55), “o veículo se tornou parte integrante, se não integradora, do cotidiano

de todas as pessoas em praticamente todo o mundo”. Segundo Dominique Wolton (1996), a televisão “é um laço social indispensável numa sociedade onde os indivíduos ficam frequentemente isolados e, às vezes, solitários” (WOLTON, 1996, p. 16). De fato, o advento da televisão foi responsável pela ruptura de fronteiras jamais vistas, o que fez esse objeto se tornar o responsável pelo meio formativo e informativo da sociedade, fato que nos obriga a refletir sobre o poder que tal veículo midiático exerce na “reeducação” da sociedade e na consequente formação de um novo “horizonte de expectativas”.

A respeito dessa questão, Néstor G. Canclini (2006) coloca em discussão a crença generalizada, difundida entre os críticos dos meios de comunicação de massa, na capacidade ilimitada da mídia para estabelecer os roteiros do comportamento social e distrair as massas de sua realidade. Apoiado em estudos que, a partir dos anos de 1970, começam a questionar o popular como entidade subordinada, passiva e reflexa, e ainda nas concepções pós-foucaultianas de poder, que preferem pensá-lo como relação social disseminada, Canclini tece algumas considerações que acabam colocando em xeque a ideia de que veículos como a televisão exercem um poder absoluto no telespectador, fazendo-o, sobretudo, por levar em conta a coparticipação dos setores populares nessas relações de força. Tais relações, segundo o autor, “se constroem simultaneamente na produção e no consumo, nas famílias e nos indivíduos, na fábrica e no sindicato, nas cúpulas partidárias e nos órgãos de base, nos meios massivos e nas estruturas de recepção

que acolhem e ressemantizam suas mensagens” (CANCLINI, 2006, p. 261-2).

Essas observações de Canclini (2006) acabam por minar aquela ideia equivocada de que determinados produtos culturais impostos pelas classes dominantes são recebidos pelo popular passiva e irrefletidamente, de modo que este passaria apenas a reproduzi-los. De acordo com Canclini, “as tecnologias comunicativas e a reorganização industrial da cultura não substituem as tradições nem massificam homogêneas, mas transformam as condições de obtenção e renovação do saber e da sensibilidade”. O que tais tecnologias propõem, segundo o autor, são “outros códigos de identificação das experiências, de decifração de seus significados e modos de compartilhá-lo”, reorganizando, de certo modo, “as relações de dramatização e credibilidade com o real”, no entanto, complementa, “ignoramos quase tudo sobre o modo como os setores populares assumem essa transformação” (CANCLINI, 2006, p. 262-3). O que se sabe, de fato, é que o grande sucesso dos meios eletrônicos de comunicação, como a televisão, se deve, sobretudo, ao fato de que estes veículos mostram notável continuidade com as culturas populares tradicionais, na medida em que ambos são “teatralizações imaginárias do social” (CANCLINI, 2006, p. 258-9).

Enquanto suporte formativo e informativo, a televisão apresenta vários programas submetidos a formatos específicos. O estudioso Arlindo Machado, que se preocupou em estudar os produtos televisivos, divide os gêneros televisuais em sete: as formas fundadas no diálogo, as narrativas seriadas,

o telejornal, as transmissões ao vivo, a poesia televisual, o videoclipe e outras formas musicais. O autor destaca ainda três formas principais de narrativas seriadas: os teledramas, as telenovelas e as séries e minisséries.

Sobre tais modalidades, *sui generis*, diz Machado (2000):

Esse tipo de construção se diz teleológico, pois ele se resume fundamentalmente num (ou mais) conflito(s) básico(s), que estabelece logo de início um desequilíbrio estrutural, e toda evolução posterior dos acontecimentos consiste num empenho em restabelecer o equilíbrio perdido, objetivo que, em geral, só se atinge nos capítulos finais (MACHADO, 2000, p. 84).

Como se percebe, o produto ficcional mais promissor da televisão é a telenovela, que responde por ser a grande promotora de ficção na contemporaneidade, sendo lícito atribuir-lhe a denominação de “folhetim eletrônico”. Ao tratar das peculiaridades das narrativas televisivas, Maria Aparecida Baccega (2003) preconiza que a televisão e a telenovela caracterizam-se pela linguagem narrativa. A autora salienta que esse meio de comunicação apresenta-se como uma “pessoa”:

É esse seu jeito de «contar histórias» que faz com que ela [a televisão] atue como se fosse uma “pessoa” de nossas relações. Ela sempre narra “casos” que aconteceram aqui e acolá, construindo uma história sem fim (como as Mil e Uma Noites?), caracterizando “uma conversação em andamento dentro de uma comunidade local, nacional ou internacional onde as últimas notícias,

dramas, esportes e modas são nada mais do que o último episódio de uma história cultural contínua” (BACCEGA, 2003, p. 9).

Pode-se inferir, a partir dos postulados de Baccega, que a televisão cumpre um novo papel de legar e promover o acesso à ficção, uma vez que se consubstancia como um veículo capaz de materializar as referências histórico-sociais do indivíduo e catapultá-las em suas narrativas repletas de significados e símbolos que acabam por envolver o ser humano na urdidura de seu amargo dia, reatualizando mitos a partir de aspectos corriqueiros, fazendo com que os telespectadores encontrem um verdadeiro significado para sua existência vital.

Apoiado em Umberto Eco, Flávio Aguiar (2003) observa que elementos como a TV, assim como a pintura, a fotografia, a escultura e a arquitetura, “são criadores de mitos, no sentido aristotélico da palavra, isto é, de fabulações que engendram a possibilidade do reconhecimento da situação presente dos destinatários em relação aos parâmetros da cultura de que fazem parte” (AGUIAR, 2003, p. 123). Embora a televisão tenha emprestado seus primeiros temas da literatura, cabe ressaltar que, tanto o cinema quanto a televisão, vão se distanciar do texto literário pelo fato de que, neste, “os estímulos emotivos vêm após os leitores atravessarem uma verdadeira cortina de operações semânticas e sintáticas guiadas por signos, materializados em palavras e organizados em conceitos”, enquanto que naqueles, “a presença da imagem virtual desperta ações imediatas, incluindo-se as

fisiológicas, com risos, lágrimas, descargas de adrenalina e outras” (AGUIAR, 2003, p. 120).

Depois de estabelecidas algumas considerações acerca da narrativa na contemporaneidade, apresentaremos algumas considerações acerca do gênero televisivo de maior destaque, a telenovela. Interessa-nos, no tópico seguinte, traçar um breve panorama acerca da gênese deste gênero bem como apontar sua função na sociedade atual.

ORIGENS DA TELENVELA

Não restam dúvidas de que a telenovela tem sua gênese no romance de folhetim, do melodrama e das radionovelas. Seu fundamento, de acordo com o pesquisador Roberto Sadek (2008), remonta a uma necessidade intrínseca ao ser humano: o velho gosto pela narração, podendo, por esse motivo, ser incluída, pelo menos em parte, na velha tradição de contar e de ouvir histórias, uma vez que a telenovela “tem um passado significativo, que começa com a primeira narrativa” (SADEK, 2008, p. 17). A grande diferença consiste no fato de que, como na velha tradição oral, em que o ouvinte interagiu com o contador de histórias, o telespectador não estabelece uma interação face a face, no sentido tradicional do termo, com o artefato televisivo.

Constituindo-se um gênero da teledramaturgia, a telenovela está presente no país desde a implantação da televisão, contudo trata-se de um produto considerado menos nobre, sobretudo, pela existência do

teleteatro, que preconizava a encenação de textos literários. Acerca desse caráter pouco industrial, valem as asserções de Sadek (2008):

O começo da TV no Brasil foi improvisado. Ela foi trazida praticamente num rompante na década de 1950, e, como não havia gente especializada nesse trabalho, os técnicos do rádio foram requisitados para fazer os primeiros programas da TV. Os profissionais da geração seguinte aprenderam com os colegas mais velhos, criando uma cadeia que passava o conhecimento do mestre para o aprendiz, como nas sociedades de tradição oral, pré-escrita (SADEK, 2008, p. 12).

A telenovela, como já afirmado, está presente no país desde a implantação da televisão, todavia, enquanto formato seriado, o país já contava com uma tradição semelhante legada pelas radionovelas. Ao longo dos anos, constata-se que esse produto de mídia foi mudando seu formato. Vale lembrar que, nos seus primórdios, tais produções eram visivelmente marcadas pela improvisação, uma vez que ainda não contava com um aparato técnico responsável por alçá-la ao *status* profissional. Como explica Sadek (2008), imperava nessas produções o caráter de improvisado, uma vez que nessa fase inicial os responsáveis pela teledramaturgia eram oriundos do rádio, tendo, portanto, que aprender a nova linguagem que vinha sendo criada pela televisão.

Quando chegaram ao país, importadas de Cuba e da Argentina, países pioneiros nesse gênero ficcional onde a

tradição melodramática imperava, as telenovelas brasileiras herdaram a fórmula já experimentada e consagrada nos demais países latino-americanos.

Mauro Alencar (2002) observa que “O melodrama é um gênero em que os diálogos são entremeados de música. Humano, imaginoso e vivaz, cria intrigas e paixões com habilidade e requer uma completa identificação entre o espectador e personagem” (ALENCAR 2002, p. 49). Nesse gênero as personagens são criadas de modo a despertarem um sentimento de compaixão no público. Dessa forma, as representações de pessoas boas, perversas, fortes, fracas e sem muita densidade psicológica, são amplamente empregadas.

Se quisermos estabelecer um marco para o surgimento do melodrama, devemos levar em consideração a observação de Martín-Barbero (2003), segundo o qual o surgimento do gênero remonta aos anos de 1790 na Inglaterra e na França. O melodrama consistia numa espécie de teatro, cujos espetáculos, de cunho popular, colocavam em cena temas relacionados aos novos padrões de comportamento que vigoravam na época. Martín-Barbero comenta que o teatro mantinha uma espécie de vínculo com a sociedade, uma vez que grande parcela da população passou a se identificar com os personagens e com os enredos encenados (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 169-170).

Não se pode, contudo, falar acerca de telenovela no Brasil sem falar de Glória Magadan, novelista de suma importância para a história da telenovela latino-americana, que veio residir no país em 1964 na condição de exilada. Aqui, foi responsável

por dirigir produções exibidas pela TV Tupi. A mencionada autora tornou-se ícone do símbolo melodramático no início da telenovela no Brasil. Sua estreia em novelas se deu no rádio, em 1940, com o trabalho *Cuando se quiere um inimigo*. Depois dessa produção, a novelista passou a integrar o Departamento de Publicidade de Telenovela no continente americano.

Magadan adotava a concepção de que as produções novelísticas deveriam funcionar como “alívio das tensões do dia-a-dia”, de modo que suas produções, em razão disso, foram taxadas de alienantes. Anos depois, com a inauguração da Rede Globo, a autora foi contratada para escrever telenovelas para o horário considerado nobre, o das 20 horas. Como marca característica de suas produções, predominava um enredo bastante artificial marcado pelo predomínio de cenários exóticos e bastante distanciados da realidade nacional. Sobre esse aspecto, observa Alencar (2003):

Na década de 1960, porém, a realidade brasileira ainda não figurava nas histórias, que eram absurdas e bizarras, inverossímeis. O mundo televisivo era povoado de histórias exóticas, personagens bons e maus, maniqueísmo sempre presente (ALENCAR, 2003, p. 89).

Assim, é possível concluir que, embora tenha operado uma ligeira evolução no aspecto linguístico, no que tange às temáticas, nada se alterou, haja vista que a autora era adepta dos moldes melodramáticos, que tanto logravam êxito nos demais países latino-americanos onde predominavam enredos inverossímeis representados por

personagens fortemente estereotipados. Dessa forma, prevalecia nos teledramas aqui produzidos o tom artificial, haja vista que não estabeleciam nenhuma relação direta com a realidade política e social brasileira.

Tal fato prevalece até a saída da autora da Rede Globo, em 1969. A partir daí, o distanciamento da realidade social que predominava nas telenovelas anteriores passa a ser minimizado, de modo que a Rede Globo passa a investir na teledramaturgia com vistas a formar um núcleo profissional e a torná-la um “hábito” entre os brasileiros, como salienta Alencar (2003):

Com a saída da novelista Glória Magadan em 1969, a TV Globo forma um núcleo profissional, investe em atores, autores e equipamentos. É uma revolução. Uma revolução que definiu estruturas que levaram a telenovela a firmar-se como fenômeno, um hábito, um condicionamento tão necessário ao brasileiro quanto escovar os dentes (ALENCAR, 2003, p. 89).

Com a saída de Glória Magadan da Rede Globo, a telenovela passa por algumas mudanças estruturais bastante significativas. Sílvia Borelli (2001) elenca as principais mudanças pelas quais as telenovelas passaram, apontando, inclusive, para a inserção do videoteipe, técnica que tornou possível o armazenamento, a correção e a exibição das imagens; para a adoção de câmeras mais leves, que possibilitaram a gravação de cenas externas e não apenas em estúdios; para a inserção da cor, que alterou significativamente o formato do gênero e, finalmente, para a criação de departamentos responsáveis por

profissionalizar o gênero (BORELLI, 2001, p. 33).

Ao tecer considerações acerca do espaço da telenovela na produção contemporânea, Borelli constata que, nas décadas de 1950 e 1960, a produção de novelas era norteadas pelas seguintes características: fronteiras ainda difusas, uma vez que a televisão não contava com uma linguagem própria que a distinguisse do formato literário, teatral ou cinematográfico; o caráter melodramático das narrativas herdado das radionovelas. Segundo a autora, imperava, “neste contexto, os conflitos e simbioses processados entre os campos da literatura, imprensa, rádio, teatro, articulados, na TV, ao redor de um importante mecanismo de reprodução das indústrias culturais, a serialização”. Outra característica apontada alude à forte improvisação técnica a que o gênero se subordinava, uma vez que ainda não contava com a definição dos diferentes papéis na produção, tais como roteiristas, diretores, figurinistas, cenógrafos etc. (BORELLI, 2001, p. 32).

Insistindo nas características das produções do referido gênero, Borelli lembra também da migração de autores, diretores e atores do rádio, do teatro e do cinema para a televisão com o intuito de enriquecer e emprestar ao veículo um perfil com características mais profissionais. No que tange às temáticas, pode-se falar que, nessa fase inicial, grande parte dos roteiros era adaptada de obras literárias. Tal estratégia era empregada para legitimar um gênero incipiente, que ainda não contava com um formato profissional definido (BORELLI, 2001, p. 32).

Para Sadek (2008, p. 35), a partir da adoção do videoteipe nos anos de 1960, ocorreu a operacionalização do gênero e as telenovelas passaram a ser mais viáveis. Em 1963, a tevê Excelsior importou da Argentina o modelo de telenovela que impera até hoje no Brasil, as novelas diárias. A telenovela *25499 Ocupado*, no Brasil denominou-se *0597 Dá ocupado*, tendo sido a primeira do gênero a ser exibida diariamente no país. “Teleencenada” pela TV Excelsior, em São Paulo, no horário das 19 horas, a trama foi exibida de julho a setembro de 1963, colocando em cena os atores Tarcísio Meira e Glória Menezes, no papel de protagonistas.

“A ideia de transmissão diária dos capítulos nasceu de uma viagem de Edson Leite, superintendente da TV Excelsior, à Argentina, onde viu novelas exibidas diariamente, sempre no mesmo horário. Ao voltar, comprou os direitos da novela” (TÁVOLA, 1996, p. 86). Dessa forma, como pontua Alencar (2003, p.20), “mais de uma década depois, as histórias, antes contadas duas ou três vezes por semana, passaram a ser diárias”.

A trama tinha como ponto de partida um tema bastante caro aos folhetins: um amor impossível. Uma ligação telefônica feita por Emily, personagem interpretada por Glória Menezes, uma presidiária, que trabalhava como telefonista num presídio, cai por engano no escritório do advogado Larry, interpretado por Tarcísio Meira, que acaba se apaixonando pela voz misteriosa sem, contudo, conhecer a real condição da amada. Como é possível perceber, a estrutura é extremamente romântica, prevalecendo elementos

ainda muito próximos da pioneira produção folhetinesca fundada na idealização, no primado do sentimento e na impossibilidade da relação amorosa.

Ao que tudo indica, o formato de exibição diário da telenovela foi fundamental para se fisgar audiências por meio de uma programação específica que visava atrair um público mais amplo e diversificado à medida que a televisão ia paulatinamente entrando nos lares de todo o país. Essa estratégia, empregada nos anos 60, iria se consolidar na década posterior.

Nas palavras de Sadek (2008, p. 35), “as telenovelas passaram a trabalhar segundo a reação de audiência, alongando ou encurtando as histórias conforme o interesse do público e dos anunciantes”. Para ilustrar o comentário de Sadek, podemos exemplificar com a telenovela *Redenção*, produzida entre os anos de 1966 e 1968. A trama, exibida pela TV Excelsior, teve 596 capítulos marcados por características fortemente presentes no melodrama, conforme já exposto, gênero originário da França, vigente no século XIX e que gozava de forte aceitação junto ao público, o que propiciou o alastramento do drama romântico.

Vale ressaltar que o formato de exibição diário foi responsável por incutir a fidelização de um público, sendo responsável também pelos primórdios da tão comentada guerra de audiência no meio televisivo.

A SERIALIZAÇÃO DA TELENOVELA NO BRASIL

Em uma abordagem que preza mais a questão da narratividade, pode-se dizer que o hábito de assistir a histórias diárias passa

a cumprir a mesma função da narrativa folhetinesca na sociedade brasileira do século XIX, ou seja, promover acesso à ficção. No que tange à conquista de um público, Sadek (2008) assevera que o fato de ocorrer a serialização de histórias na televisão é fundamental para a manutenção do público:

O espectador disperso e inquieto tem sua atenção solicitada pela TV, que concorre com os demais atrativos do ambiente e da vida real. O seriado permite ao público acompanhar a história mesmo entre lapsos de atenção e se familiarizar com os personagens de modo que continue a conviver com eles, mesmo quando perde um capítulo ou parte dele (SADEK, 2008, p. 33).

Foi com a estréia de *O Direito de Nascer*, em fins do ano de 1964, que o formato diário logrou êxito. A trama exibida ao longo de pouco mais de sete meses encantou o público das duas principais cidades do país. Adaptada para o Brasil por Thalma de Oliveira e Teixeira Filho, a telenovela foi escrita originalmente pelo cubano Felix Cagnet, tendo sido transmitida pela rádio de Havana, em 1946. O enredo conservava a mesma estrutura das narrativas românticas. A trama se passa numa sociedade extremamente conservadora. Uma mãe solteira tem um filho ameaçado pelo avô, que não aceita a criança bastarda. A mãe entra no convento e a criança é criada bem distante pela empregada da família, a mamãe Dolores, personagem que cria e educa o garoto cujo nome é Alberto.

Se com a telenovela *O Direito de Nascer*, o formato diário logrou êxito no Brasil, grandes alterações ocorreram a partir da exibição

de *Beto Rockefeller*, novela que consagrou o escritor Bráulio Pedroso. A referida novela está entre as tramas que ajudaram a inaugurar a chamada era das telenovelas “inteligentes” – “inteligência” não como critério de algum tipo de faculdade intelectual, mas como critério de valor para setores razoavelmente cultos da sociedade (KEHL, 1980, p. 50). Exibida entre 1968 e 1969, a trama é considerada revolucionária por empregar como protagonista um anti-herói, um verdadeiro trapaceiro que vendia sapatos em um bairro popular e desejava ingressar no mundo dos ricos. Para Sadek (2008), essa telenovela é a primeira considerada moderna, com temática bastante atual, sendo responsável por atrair o público masculino, até então, ausente das telenovelas, já que tais produções eram, em sua essência, melodramáticas. Em sua tessitura, *Beto Rockefeller* inovou empregando diálogos marcados pela coloquialidade e pelo emprego de gírias: “A encenação era naturalista. Espectadores ricos e pobres ficaram encantados com as manobras de Beto para participar de um mundo que não era o seu” (SADEK, 2008, p. 37).

Artur da Távola (1996) também explicou o sucesso da novela. Para ele, com essa telenovela, conseguiu-se superar o esticamento artificial bem como mudanças no horário. A obra de Bráulio Pedroso, na visão do teórico, serviu para apontar “o caminho para a telenovela: a atualização dos temas, o cotidiano da população, impasses e esperanças da sociedade real” (TÁVOLA, 1996, p. 93).

Cabe ressaltar que os experimentos e inovações colocadas em prática pela TV Tupi concorreram para uma

considerável renovação na teledramaturgia brasileira. Contudo, foi com a Rede Globo de Comunicação que o gênero se consolidou e industrializou-se, já que foi essa emissora quem conferiu acabamento às telenovelas, fazendo delas um forte produto cultural por empregar em sua fórmula a adoção de uma linguagem coloquial bem como cenários urbanos contemporâneos, superando o exotismo que imperava até então no gênero. Nesse período, “A Globo responde na atualidade pelo abrasileiramento total da telenovela e por sua transformação em produto de consumo em território nacional e internacional” (ALENCAR, 2003, p. 53) e é aqui, segundo ainda Alencar, que vai ocorrer uma revolução no gênero, a chamada revolução industrial da ficção brasileira. A esse respeito, valem as asserções de Távola (1996):

A década de 70 na televisão brasileira é conhecida como a da profissionalização, que engendrou a expansão impressionante do novo meio de comunicação. Os avanços tecnológicos foram igualmente fundamentais para a racionalização da produção. O videoteipe, por exemplo, revolucionou as técnicas de produção e permitiu o começo de uma política interestadual da tevê, germe da estratégia de programação nacional afinal dominante (TÁVOLA, 1996, p. 90).

É importante lembrar que as empresas de higiene e dentifrícios como Colgate-Palmolive, Gessy Lever e Kolynos eram as grandes produtoras de telenovelas, que usaram o gênero como uma fórmula consagrada para a divulgação de seus produtos. A partir da revolução imposta pela ascensão da

Rede Globo de Comunicação, “as telenovelas passaram a trabalhar segundo a reação de audiência, alongando ou encurtando as histórias conforme o interesse do público e dos anunciantes” (SADEK, 2008, p. 35).

O fato é que na década de 1970, a Rede Globo tinha que realizar verdadeiros malabarismos para ajustar-se às exigências do público, atender os anunciantes e ainda adequar sua programação à chamada política de integração nacional instaurada pelo governo federal, o que fica bastante evidente no pronunciamento do então Ministro das Comunicações em dezembro de 1973: “a Globo foi a única emissora de televisão que cumpriu até então as exigências do Governo Federal – ‘a transmissão eletrônica de recreação, informação e educação nas mãos da iniciativa privada, alicerçada numa sólida estrutura de empresa moderna” (apud KEHL, 1980, p.13). Tratava-se, portanto, de (re) educar o telespectador por meio de um discurso pensado e elaborado pela ideologia dominante. No entanto, pensando nas palavras de Canclini (2006), sobre a não passividade das camadas populares, nos perguntamos até que ponto tais sugestões culturais veiculadas pela televisão, a serviço do governo, foram irrefletidamente recebidas pelo telespectador. Nessa mesma direção seguem as observações de Maria Rita Kehl (1980), reunidas no sugestivo tópico “A máquina de sugar cérebros”:

Quando se pensa na televisão como “sugadora de cérebros” logo se imagina a imagem criada pelo *Pasquim*, do monstro diabólico esvaziando de qualquer conteúdo inteligente, como um aspirador, a cabecinha passiva de seus espectadores. Não gosto da imagem:

nem a televisão é tão poderosa assim, nem as cabeças do público tão passivas, nem o processo pelo qual uma e outra interagem equivale a uma mera relação sugadora (KEHL, 1980, p. 17).

No entanto, complementa Kehl (1980), “Para manter seu público atento, a televisão precisa saber preencher lacunas de insatisfação, dar nome ao que ainda não foi dito, dar forma ao inconsciente coletivo, ordenar o caos das chamadas ‘manifestações espontâneas’ conferindo-lhes um significado único antes que outro aventureiro lance mão da tarefa de compreendê-las” (KEHL, 1980, p. 17). Na década de 1970, quando a televisão invade dezenove milhões de lares brasileiros, a Rede Globo sai na frente, principalmente, pelo fato de ter percebido, antes das outras emissoras, que um programa de televisão pode tratar de conteúdos mais ousados, mais atuais, mais “realistas” e, sobretudo, por fazê-lo transformando tudo em objeto de distração, segundo Kehl, “aquilo que o público consome *distraindo*, entre um comercial e outro, entre a sobremesa e o cafezinho, entre o noticiário esportivo e as chamadas para a próxima novela” (KEHL, 1980, p. 23).

E quanto ao tratamento dado aos problemas sociais reais, tendo em vista que a televisão brasileira ingressava na fase da abertura política do país, Kehl observa que os ideólogos da Globo perceberam que, aos invés de omitir os problemas e exigências da realidade social, seria melhor encampá-los sob sua tutela. Desse modo, as reivindicações por “mais realismo”, “menos fantasia”, “menos ilusão” e outras oriundas de setores mais avançados do público e dos próprios críticos,

serviram de orientação à estratégia de programação da emissora que começou a priorizar, ao nível do senso comum, a realidade brasileira. Nem mesmo os fenômenos criados pelas vanguardas da sociedade, como a liberação sexual e os movimentos ecológicos anticonsumistas foram omitidos, temas que, segundo a autora, consistem em excelentes chamarizes para a curiosidade das massas menos informadas e marginalizadas se abordados com o devido cuidado para que tais massas não os considerem “incompreensíveis” (KEHL, 1980, p. 27).

E em que medida a televisão, por meio da telenovela, conseguiu reelaborar certos aspectos da realidade e do cotidiano do espectador? Qual a medida do sucesso obtido por meio de tais estratégias? Qual ou quais realidades passaram a ser representadas na tela? Tínhamos uma realidade política e social, embutida nos problemas e mazelas do povo em geral, na divisão de classes, e uma geográfica e cultural, centrada na existência de um público, distribuído em um país de dimensões continentais, acostumado, muitas vezes, à leitura do folhetim, do cordel; a ouvir o rádio; a contar e escutar histórias. Segundo Kehl (1980), as grandes bandeiras dos autores e diretores de telenovelas da década de 70 passam a ser “Realismo”, “realidade brasileira”, “vida real”. Esses profissionais

[...] encontram na imitação das aparências da realidade empírica um elemento de sucesso, favorecendo ainda mais a identificação emocional dos espectadores com a problemática vivida e sofrida pelos personagens principais. Fala-se em “doses de realismo”, “nível de realidade”, “graus de aproximação

com o real”... [...] com tão pedagógicas pretensões [...] trata-se de ensinar ao espectador das telenovelas como é a sua realidade... (KEHL, 1980, p. 52).

Santuza Ribeiro e Isaura Botelho afirmam que, nessa época, a realidade brasileira vai sendo veiculada em doses homeopáticas, e empregam falas de Homero Icaza Sanchez, um dos diretores da Globo, à época, e de Paulo Afonso Grisolli para ilustrar o fenômeno que, depois de selecionar um tipo de público-alvo, se limitava a determinar linhas de programação de acordo com o horário. Homero, dirigindo-se a uma senhora, afirma:

Se a senhora assistir todos os jornais da Globo, se dará conta de que muita notícia aparece em outros horários. Então, por exemplo, o horário das 7 horas é um horário pouco assistido pelo subúrbio. Então, se o subúrbio assiste o noticiário das greves às 7 horas, diz assim: “_ Veja só! Crime, quebra-quebra, porrada, o diabo a quatro Então, há uma distribuição da notícia. Eu já ouvi gente dizer: “_ Puxa, todo mundo entrevista Brizola e você não entrevista”. Ora, a nossa entrevista com o Brizola foi de mais de uma hora, mas apareceu no ultimo jornal e pouca gente viu” (apud RIBEIRO & BOTELHO, 1980, p. 88).

E Paulo Afonso Grisolli:

De repente, às 10 da noite, a televisão começa a ficar classificada. Não é um horário popular por natureza. O povo vai dormir cedo para trabalhar de manhã. E começa a ser um horário mais intelectualizado, mais sofisticado, e começa a permitir, na medida em que

esse mercado de consumo vai sendo gratificado pelo nível de debate, da temática, da elaboração, que se vá ficando mais aficionado. E vai consumindo televisão e vai se tornando o novo mercado consumidor pelo seriado (apud RIBEIRO & BOTELHO, 1980, p. 88).

Além das questões relacionadas com a disponibilidade de tempo para permanecer diante da tela e com a posição social de cada espectador, já acenadas, a televisão deve preocupar-se ainda, segundo Martín-Barbero, em eleger dois intermediários fundamentais que facilitem o trânsito entre a realidade cotidiana e o espetáculo ficcional. Trata-se do apresentador-animador, que interpela as famílias por meio de seu tom coloquial e da simulação de um diálogo que não se restringe a um arremedo do clima “familiar”. Martín-Barbero (2003) suspeita que “a predominância do verbal na televisão se inscreve na necessidade de subordinar a lógica visual à lógica do contato, dado que é esta que articula o discurso televisivo sobre o eixo da relação estreita e a preeminência da palavra em culturas tão fortemente orais” (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 306).

Outra abordagem que trata da produção de efeitos do “real” pela televisão vai gravitar em torno daquilo que Martín-Barbero chamou de “magia do ver”, efeito dominado por “uma proximidade construída mediante uma montagem que não é expressiva, e sim funcional, sustentada na base da ‘gravação ao vivo’, real ou simulada”. A sensação de proximidade dos personagens e dos acontecimentos, geradas no espectador, viabiliza um “discurso que *familiariza* tudo, torna ‘próximo’ até o que houver de mais remoto

e assim se faz incapaz de enfrentar até os preconceitos mais “familiares”, construindo uma “interpelação que fala às pessoas *a partir* dos dispositivos que dão *forma* a uma cotidianidade familiar, que não é apenas subproduto da pobreza e das artimanhas da ideologia, mas também espaço de algumas formas de relação primordial” (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 306).

A serialização também faz parte das estratégias de se produzir algo que gere no espectador a sensação de realidade. Embora o tempo do seriado fale a língua do sistema produtivo, a da standardização, Martín-Barbero (2003) observa que por trás dele também se podem ouvir outras linguagens: “a do conto popular, a canção com refrão, a narrativa aventuresca, aquela serialidade ‘própria de uma estética em que o reconhecimento embasa uma parte importante do prazer e é, em consequência, norma de valores dos bens simbólicos’” (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 308). Outra categoria televisiva apontada por Martín-Barbero (2003), o melodrama, também ajuda a engrossar a fileira dos elementos e estratégias empregadas pela televisão para emprestar às suas produções um tom de realidade e uma sensação de proximidade com o cotidiano do espectador:

[...] o melodrama continua a constituir um terreno fértil para o estudo da não-contemporaneidade e das mestiçagens de que estamos feitos. Como nas praças de mercado, no melodrama está tudo misturado, as estruturas sociais com as do sentimento, muito do que somos – machistas, fatalistas, supersticiosos – e do que sonhamos ser, o roubo da identidade, a nostalgia e a raiva. [...]

o melodrama explora nestas terras um profundo filão de nosso imaginário coletivo, e não existe acesso à memória histórica nem projeção possível sobre o futuro que não passe pelo imaginário (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 316).

Enfim, na década de 70, para ficarmos ainda com a questão do tempo e da serialização na TV, os programas e novelas eram moldados de forma a atender as necessidades do público, de acordo com sua disponibilidade de tempo, posição social e intelectual, como nos faz entender Daniel Filho, um dos diretores da Globo, à época: para o horário das sete a grande comédia romântica, do tipo Doris Day, era a mais indicada, mas aos poucos, relata Daniel, “passamos a colocar dados brasileiros, locais brasileiros, som brasileiro... é importante que a novela contenha um nível de verdade, de cotidiano, e um nível de fantasia. Na continuação ele explica que, para o horário das oito, novelesco e “pseudamente inteligente”, é preciso que haja sempre um grande mistério. A novela deve apresentar personagens de várias faixas etárias, para identificação de um público mais amplo possível, mas com uma problemática mais feminina do que masculina. É necessário que contemple todas as classes sociais e principalmente é imprescindível que haja ascensão social. A novela deve lançar atores novos ao lado de atores consagrados, e conter sempre uma novidade, um assunto emergente no momento, uma moda qualquer que não é a televisão quem cria mas é ela que difunde por todo o país, como aconteceu com as discotecas em Dancin’ Days (apud KEHL, 1980, p. 53)

Atualmente, as novelas que vão ao ar apresentam um cenário requintado, com locações e figurinos esplendorosos. O *corpus* narrativo é constituído de diálogos e os autores procuram elaborar suas tramas de modo a se tornarem cada vez mais próximas da realidade do público, que acaba se identificando com o enredo e se interessando em acompanhá-lo. Sadek (2008, p. 47) comenta que “as telenovelas sofreram mudanças e adaptações até chegarem ao formato com que se apresentam atualmente”, passando a apresentar uma estrutura extremamente complexa do que aparenta, não tendo relacionamento algum com o cinema.

Mauro Alencar observa que a estrutura da telenovela atual é rígida, baseando-se em 45 minutos de ação, haja vista que “uma telenovela no Brasil chega a ter quarenta cenas por capítulo; no começo, não passavam de dez. Cada cena divide-se em tomadas, ou *takes*, que, por sua vez, dividem-se em planos” (ALENCAR, 2002, p. 62).

Uma telenovela apresenta um número elevado de personagens que figuram em várias tramas paralelas. Contudo, pode-se dizer que a evolução não é extremamente previsível. Basta observar que as tramas prediletas do público acabam sendo majoritariamente mais bem cuidadas e melhor elaboradas que as demais. Isso ocorre, porque a telenovela, sendo um gênero aberto e alterável, permite ao escritor moldá-la de acordo com as exigências da audiência.

Em se tratando do conjunto de produção audiovisual, vigora a partir da década de 1990, como postula Esther Hamburger, as chamadas “novelas-intervenção”:

No final da década, a diversificação de opção sintomaticamente fortalece um estilo que pode ser denominado de “novela de intervenção”, em detrimento de novelas “representação da nação”. No Brasil contemporâneo talvez não seja mais possível situar um espaço policlassicista, geracional e geográfico de expressão da nacionalidade (HAMBURGER, 2005, p.122).

Outra característica que pode ser apontada nas telenovelas do período apontado, ou seja, a partir dos anos 90, é a incorporação exacerbada de temas relacionados à sensualidade, à temática das drogas e da infidelidade, à ficcionalização da violência. Vale ressaltar o emprego de uma linguagem nitidamente popularesca e carregada de gírias, bem como de temas antes proibidos na época da censura, ou até mesmo não encarado com bons olhos pelos telespectadores, nos permitindo inferir que a telenovela, na atualidade, tornou-se ainda mais representativa da nação, tendo inclusive, adotado um tom mais polêmico.

A partir dos anos 2000, tem-se observado uma gama de temas sendo retratada pela telenovela: a periferia, a traição, o drama familiar, enfim, temáticas sociais e psicológicas, filões constantemente explorados, o que ajuda ainda mais, movida por essa pretensa função social, a garantir ficção ao público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de esgotar a discussão sobre o gênero telenovela, artefato da cultura de massa renegado durante muito tempo no meio acadêmico, este artigo se propôs a tecer considerações relevantes acerca da constituição

do gênero no Brasil. Enquanto produto de mídia, a telenovela é um dos produtos mais consumidos na atualidade e o que mais agrega valores à sociedade, constituindo-se um *corpus* privilegiado pelo fato de balizar questões ligadas à representação identitária do país, servindo também como um gênero que reflete as (re) configurações sociais, familiares, políticas e históricas.

“No Brasil, frequentemente mais da metade dos aparelhos de TV ligados sintonizam a mesma telenovela, que, em contato diário com os espectadores, lança modas, induz comportamentos, opina acerca de polêmicas, presta serviços e participa do cotidiano do país” (SADEK, 2008, p. 11).

Originária de tradições populares e massivas, tais como o romance de folhetim, radionovelas e *soap opera*, a telenovela constitui na atualidade um fenômeno representativo do país. Notabilizando como objeto de estudos acadêmicos, o gênero é alçado ao posto de verdadeira narrativa acerca do Brasil, desempenhando um espaço privilegiado para a discussão de temáticas sociais. Pode-se dizer que este gênero televisivo se constitui como um meio de apropriação de espaços e de saberes, já que, por meio de seu conteúdo, o público se vê representado.

Assim, a telenovela é um gênero de extrema importância para a compreensão do papel que a mídia ocupa ao representar aspectos sociais estrategicamente moldados e dirigidos ao seu público-alvo. Como já se postulou, herdou da literatura o formato do gênero folhetim, bem como aspecto estrutural melodramático. Mesmo que esteja calcada numa estrutura narrativa similar ao

do folhetim, passou por várias transformações, sobretudo, por ter incorporado novas tecnologias. Hoje, consolidou-se como gênero amplamente popular e de forte aceitação por procurar cada vez mais interação com o público-alvo. Suas características melodramáticas foram substituídas por uma linguagem própria, o que propiciou contextualizar e representar os confrontos e problemas da sociedade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, F. Literatura, cinema e televisão. In: PELLEGRINI, T. et al. **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2003, p. 115-141.
- ALENCAR, M. **A Hollywood Brasileira: Panorama da telenovela no Brasil**. São Paulo: Senac, 2002.
- BACCEGA, M. A. Narrativa Ficcional da Televisão: encontro com os temas sociais. In: **Comunicação & Educação**. São Paulo: CCA-ECA-USP/Moderna, n. 26, jan./abr. 2003, p. 7-6.
- BARTHES, R. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés, São Paulo: Cultrix, 1971.
- BORELLI, S. H. S. Telenovelas: Padrão de Produção e Matrizes Populares. In: BRITTOS, V.C.; BOLAÑO, C.R.S. (Orgs.). **Rede Globo: 40 anos de poder e hegemonia**. São Paulo: Paulus, 2005.
- _____. Telenovelas Brasileiras: balanços e perspectivas. In: **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, vol. 15, n. 3, jul./set. 2001, p. 29-36.
- CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**. Estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Ana Regina Lessa, Heloísa Pezza Cintrão e Gênese Andrade, 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006 (Ensaio Latino-americanos, 1).

D'ONOFRIO, S. **Teoria do Texto I: Prolegômenos e teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1995.

HAMBURGER, E. **O Brasil antenado: A sociedade da telenovela**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

KEHL, M. R. As novelas, novelinhas e novelões: mil e uma noites para as multidões. In: CARVALHO, Elisabeth et al. **Anos 70. Televisão**. Rio de Janeiro: Edição Europa, 1980, p. 49-73.

_____. Um só povo, uma só cabeça, uma só nação. In: CARVALHO, Elisabeth et al. **Anos 70. Televisão**. Rio de Janeiro: Edição Europa, 1980, p. 5-29.

KELLNER, D. **A Cultura da Mídia. Estudos Culturais: Identidade Política entre o Moderno e o Pós-Moderno**. Bauru: Edusc, 2001.

LOPES, M. I. V. de. Telenovela brasileira: uma narrativa sobre a nação. In: **Revista Comunicação e Educação**, jan./abr. 2003. Disponível em < <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/viewFile/37469/40183>>. Acesso em 05/03/2014.

_____. Telenovela e direitos humanos: a narrativa de ficção como recurso comunicativo. In: **ANAIS INTERCOM** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba, PR – 4 a 7 de setembro de 2009.

MACHADO, A. **A televisão levada a sério**. São Paulo: Senac, 2000.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**. Comunicação, cultura e hegemonia. Trad. Ronaldo Polito e Sérgio Alcides, 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

RIBEIRO, S. N.; BOTELHO, I. **A televisão e o poder autoritário**. In: CARVALHO, Elisabeth

et al. **Anos 70. Televisão**. Rio de Janeiro: Edição Europa, 1980, p. 85-91.

ROCCO, M. T. F. Que pode a escola diante do fascínio da TV?. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/c_ideias_09_053_a_062.pdf Acesso em 06/05/16, p. 53-62.

SADEK, J. R. **Telenovela: um olhar do cinema**. São Paulo: Summus, 2008.

SILVERSTONE, R. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

TÁVOLA, A. da. **A telenovela brasileira: história, análise e conteúdo**. São Paulo: Globo, 1996.

WOLTON, D. **O elogio do grande público: uma teoria crítica da televisão**. São Paulo: Ática, 1996.

Recebido para publicação em 06 nov. 2015.

Aceito para publicação em 21 dez. 2015.

LISBON REVISITED (1923): UMA LEITURA POSSÍVEL PARA O HOMEM DA MODERNIDADE DO SÉCULO XX E XXI

LISBON REVISITED (1923): A POSSIBLE READING FOR MODERN MAN OF XX AND XXI CENTURY

Valéria dos Santos*

RESUMO: Este artigo propõe uma análise do poema *Lisbon Revisited* (1923), de Álvaro de Campos, heterônimo de Fernando Pessoa, sustentada nas três etapas de leitura do texto poético elaboradas por Hans Robert Jauss, em seu estudo “O poético na mudança de horizonte da leitura”. Estabelecemos como objetivo perceber se o poema em questão é capaz de suscitar e responder questões ao leitor atual. Em nossa leitura, o seu sentido se configura como reflexo da angústia humana do homem moderno do início do século XX diante da vida. Verificamos, no entanto, que esta questão ainda paira sobre o homem do século XXI que, vivendo em uma sociedade avançada, não encontra alento para o seu fim. Assim, entendemos que o poema *Lisbon Revisited* (1923) respondeu e ainda é capaz de responder aos questionamentos do seu público leitor.

PALAVRAS-CHAVE: sentido, leitor, angústia humana.

ABSTRACT: This article proposes an analysis for the poem *Lisbon Revisited* (1923), by Álvaro de Campos, a Fernando Pessoa's heteronym, based on the three stages of reading the poetic text, elaborated by Hans Robert Jauss, in his study “The poetic in the changing of reading horizon”. We set up, as a purpose, to apprehend if the related poem may raise and answer questions to the present reader. In our reading, its sense configures as human anxiety reflex of the modern man in the XX century beginning, faced up to life. We verify, otherwise, that this question remains up to the XXI century man, who living in an advanced society, he does not find not comfort in it to his end. In this sense, we understand that the poem *Lisbon Revisited* (1923) answered and can answer the questionings of its readers.

KEYWORDS: sense, reader, human anxiety.

* Mestranda em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Maringá. Email: santosvaleria1@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Os estudos literários, ao tratarem da leitura do texto, por muito tempo, relegaram a figura do leitor ao esquecimento. O papel do leitor na significação do texto passou a ser levado em conta a partir dos estudos fenomenológicos, pois estes defendiam a imanência do texto literário e assim consideravam a presença de um leitor capaz de apreender a essência da criação literária. Este pensamento de Husserl é desenvolvido posteriormente por seu discípulo Martin Heidegger que propõe uma fenomenologia hermenêutica baseada “em questões de interpretação histórica e não na consciência transcendental” (EAGLETON, 1997, p. 91), como era para seu mestre. Hans-George Gadamer, por sua vez, desenvolveu a hermenêutica de Heidegger ao considerar que o leitor historicamente situado dialoga com o texto; e, por meio deste diálogo, funde o seu horizonte presente com o horizonte passado da obra atribuindo-lhe novos significados.

É nesta perspectiva, a da recepção, que Hans Robert Jauss desenvolve os seus estudos sobre a teoria literária, opondo-se aos métodos embasados no historicismo que agrupavam as obras em uma sequência cronológica. Para estes estudos a qualidade de uma obra literária estava ligada a sua posição dentro do desenvolvimento de um gênero, das condições históricas ou biográficas. Jauss, porém, defende que o valor da obra literária depende dos critérios de recepção e efeito produzidos por ela no decorrer da sua recepção ao longo do tempo.

Entre os trabalhos de Robert Jauss está o texto “O poético na mudança de horizonte

da leitura” (2002), no qual o autor se propõe a desenvolver uma metodologia para a interpretação do texto poético. A base da sua teoria é a unidade triádica do processo hermenêutico: a compreensão, a interpretação e a aplicação, retomadas por Gadamer em sua importância para o processo de interpretação. Em sua proposta, Jauss destaca três etapas para a realização do trabalho de interpretação: a primeira compreende uma primeira leitura de percepção estética, uma segunda etapa de leitura de interpretação retrospectiva e, por fim, uma terceira leitura, a histórica.

A experiência da primeira leitura orienta-se pela percepção progressiva dos aspectos estéticos do texto poético, responsáveis pela possibilidade da concretização dos significados interpretativos. A primeira experiência com o texto é, portanto, horizonte para a segunda leitura, pois a compreensão prévia obtida na primeira liga-se à percepção do prazer da experiência estética que, como tal, não exige uma interpretação imediata e tampouco uma resposta a uma pergunta implícita ou explícita. A busca pela concretização de um dos significados possíveis, levantados na primeira leitura, como resposta a uma pergunta é tarefa da segunda leitura.

Findo o trabalho de levantamento dos aspectos formais do poema, retrospectivamente deve-se iniciar o trabalho de produção de significado respondendo as perguntas suspensas na primeira leitura. Das respostas encontradas espera-se a formulação de um todo, pleno tanto em significação quanto na forma, alcançado por uma perspectiva seletiva da hermenêutica da parcialidade.

Chega-se desta forma à terceira leitura, a leitura histórica. Nesta etapa a leitura toma como base o horizonte histórico que determinou o surgimento e efeito da obra, o qual determina os limites para a interpretação do leitor contemporâneo.

A terceira leitura dedica-se à interpretação da obra de acordo com os princípios válidos no momento da sua produção aliados ao caráter estético do texto, pois é através da distância histórica que podemos mostrar as respostas dadas pelo texto na atualidade em relação às do passado. A associação da reconstituição histórica com a compreensão e interpretação estética evita uma avaliação inadequada da obra e possibilita que ela seja compreendida em sua alteridade. Isto significa dizer que a obra literária não apaga o momento histórico em que foi produzida, ao contrário, associa o passado ao presente.

Este trabalho tem por objetivo desenvolver a interpretação do poema *Lisbon Revisited* (1923), de Álvaro de Campos, heterônimo de Fernando Pessoa, seguindo a proposta de Robert Jauss brevemente exposta. A nossa leitura visa tornar a proposta de Jauss realizável dentro da realidade em que nos propomos aplicá-la, um breve artigo, toma-a com liberdade.

PRIMEIRA LEITURA: ASPECTOS ESTÉTICOS DO POEMA

Lisbon Revisited (1923)

Não: não quero nada.

Já disse que não quero nada.

Não me venham com conclusões!

A única conclusão é morrer.

Não me tragam estéticas!

Não me falem de moral!

Tirem-me daqui a metafísica!

Não me apregoem sistemas completos,
não me enfileirem conquistas

Das ciências (das ciências, Deus meu,
das ciências!) –

Das ciências, das artes, da civilização
moderna!

Que mal fiz eu aos deuses todos?

Se têm a verdade, guardem-na!

Sou um técnico, mas tenho técnica só
dentro da técnica.

Fora disso sou doido, com todo direito
a sê-lo.

Com todo direito a sê-lo, ouviram?

Não me macem, por amor de Deus!

Queriam-me casado, fútil, quotidiano
e tributável?

Queriam-me o contrário disto, o con-
trário de qualquer coisa?

Se eu fosse outra pessoa, fazia-lhes, a
todos, a vontade.

Assim, como sou, tenham paciência!

Vão para o diabo sem mim,

Ou deixem-me ir sozinho para o diabo!

Para que havemos de ir juntos?

Não me peguem no braço!

Não gosto que me peguem no braço.
Quero ser sozinho,

Já disse que sou só sozinho!

Ah, que maçada quererem que eu seja
de companhia!

Ó céu azul – o mesmo da minha
infância –,

Eterna verdade vazia e perfeita!

O macio Tejo ancestral e mudo,

Pequena verdade onde o céu se reflete!

Ó mágoa revisitada, Lisboa de outrora
de hoje!

Nada me dais, nada me tirais, nada sois
que eu me sinta.

Deixem-me em paz! Não tardo, que eu
nunca tardo...

E enquanto tarda o Abismo e o Silêncio
quero estar sozinho!

De acordo com a proposição de Robert Jauss (2002) de que a primeira leitura deve se ater aos aspectos estéticos do texto, o esforço empreendido neste momento do trabalho será no sentido de realizar uma descrição dos aspectos estruturais do poema em estudo. Esta descrição procura aliar a primeira percepção estética às possíveis perguntas por ela sugeridas.

O poema *Lisbon Revisited* (1923) caracteriza-se como uma composição de onze estrofes de tamanho irregular, marcadas, também, pela irregularidade da extensão dos seus versos. É perceptível a presença de versos curtos no início do poema que, à medida do seu desenvolvimento, alongam-se e, em alguns momentos, intercalam-se para fechar o texto poético com versos extensos. A irregularidade constatada neste aspecto da construção poética gera um desequilíbrio e cria a impressão de um diálogo que termina por configurar-se em monólogo, pois não é dada a réplica ao eu lírico.

O primeiro contato com o poema *Lisbon Revisited* (1923) causa um estranhamento imediato ao leitor pelo título se apresentar em inglês. Este dado suscita a primeira pergunta a ser feita: Por que um título em inglês se o poema foi escrito em português? Outra questão é cabível a partir do título: O poema tratará da cidade de Lisboa ou da experiência do eu lírico em relação a esta cidade? Abre-se deste modo um horizonte de expectativa, pelo qual seguimos em busca de sua confirmação ou não. A leitura da primeira estrofe frustra a expectativa inicial ao apresentar um eu subentendido nos uso verbal e não a descrição ou referência alguma a cidade de Lisboa. O questionamento fica suspenso à espera de um sentido para o uso desta estratégia de construção textual.

O eu presente no poema adota, já no primeiro verso, um tom de recusa enfático que se sobressai pelo uso repetido do advérbio “não”; é a negação de um querer. O eu lírico afirma “não” querer “nada”, o vazio do nada e a negatividade do não se completam semanticamente, a sua afirmativa é marcada pelo uso do ponto final. A recusa da primeira estrofe tem continuidade na segunda ao iniciar-se também pela negação: “Não me venham com conclusões!” O eu lírico recusa qualquer argumentação em um tom exasperado marcado no uso da exclamação. No verso seguinte a razão da sua recusa e negação fica demonstrada ao dizer que “a única conclusão é a morte”. Nesta parte do poema surge uma oposição entre vida e morte, levando-nos a perguntar: O eu lírico não encontra sentido na vida, pois ela leva a morte, ou seja, a nada? Na sílaba final de conclusão

eco a negação, mais uma vez marca a sua afirmação com o ponto final.

A exasperação da segunda estrofe eleva-se na terceira e o emprego da pontuação exclamativa enfatiza esta irritação do eu lírico. A negação iniciada no primeiro verso do poema ainda se faz presente pela repetição do “não” que tem a sua sonoridade ecoando não apenas por meio da repetição, mas ainda nas palavras: “tragam”, “falem em”, “tirem-me”, “apreguem”, “enfileirem” perceptível pelo uso da pontuação exclamativa no final dos versos. Na primeira e segunda estrofes, temos o eu rejeitando tudo, pois diz não querer nada, não aceita conclusões. A amplitude do nada leva a uma indefinição e dúvida sobre ao que o eu se oporia especificamente. Nesta terceira estrofe ocorre a nominação e o delineamento do nada por meio dos termos: “estéticas”, “moral”, “metafísica”, “sistemas completos”, “conquistas das ciências, das artes, da civilização moderna”. O nada torna-se tudo, tudo aquilo que se relacione ao desenvolvimento científico e conquistas da modernidade. É possível perceber um embate entre o interior do eu lírico e a realidade da sociedade em que vive.

O poema segue em uma estrofe de apenas um verso interrogativo: “Que mal fiz eu aos deuses todos?” O eu parece ressentir-se da necessidade de quererem provar-lhe algo, convencê-lo sobre a vida, sobre a existência. Na estrofe seguinte, também de um verso, mais uma vez ele recusa as verdades oferecidas. Pela repetição dos fonemas /t/, /d/, /k/ explosivos e /s/ sibilante sobressaem os sentimentos de raiva e angústia, na sexta estrofe. Estes sentimentos são reflexos da recusa em

se enquadrar dentro de um comportamento ditado pela razão, ideia expressa na terceira estrofe pela recusa a um desenvolvimento racional científico da humanidade. Neste momento há a reivindicação ao direito de ser “doido”; ou seja, irracional dentro da sociedade.

Na estrofe seguinte o eu lírico pede que não o cansem, a argumentação racional, a realidade oferecida sobre a vida não o convencem, ao contrário, o “maçam”. A oitava estrofe demonstra que esta postura gera o seu isolamento, mas como um desejo seu, consequência da consciência de não pertencimento. Ele não se reconhece como os demais, não se julga previsível, cumpridor de expectativas sobre ele e parece acusar alguém ou a sociedade por cobrar dele o que não é e não pode ser. Irrita-se contra a não aceitação do que ele é e contra a insistência de enquadrá-lo. O tom de raiva e irritação permanece expresso na cadeia sonora dos versos desta estrofe pela repetição dos fonemas /k/ e /t/; na agressividade das perguntas feitas no primeiro, segundo e sétimo versos da estrofe, bem como nas exclamativas: “Assim, como sou, tenham paciência!/ Vão para o diabo sem mim,/ ou deixem-me ir sozinho para o diabo!”

A nona estrofe retoma a negação geradora da ideia inicial do poema e liga-se a evolução temática desta, a solidão e não adaptação do eu lírico a realidade ao seu redor. Há um retorno ao início, perceptível pelo uso das mesmas estruturas de versos. Se no início tínhamos duas estrofes de dois versos exprimindo a recusa, a não aceitação, temos aqui uma estrofe de quatro versos que repete parte da estrutura sintática usada nas

estrofes iniciais. Esta retomada de parte desta estrutura sintática remete à reafirmação da negação inicial ao ser empregada para recusar o outro. Ao mesmo tempo, por meio dela, o eu lírico afirma o que quer e o que é, desdenhando da realidade ou daqueles que acreditaram que ele poderia fazer parte de uma coletividade, que pudesse ser companhia. A recusa chega ao ápice, ele é e quer ser só.

O tom do poema é quebrado e a Lisboa referida no título do poema surge, e, neste momento o eu lírico parece situar-se no espaço. Há primeiro o reconhecimento do céu como o mesmo da sua infância e depois do rio Tejo; a visão do eu lírico vai de um extremo ao outro. Ao redor dos dois substantivos, “céu” e “Tejo”, ocorre uma adjetivação definidora do sentido destes dois elementos para o eu lírico. A referência é evocativa: “Ó céu azul”, “Ó macio Tejo” e torna-se lamentosa pelo uso dos adjetivos. O céu é uma “verdade” que é “eterna”, “vazia e perfeita”; o rio é “ancestral e mudo” e também uma “verdade”, mas que é “pequena” em oposição ao céu que se reflete nele. Desta forma, opositivamente é demonstrado que o céu é o mesmo da infância do eu lírico, do seu passado; do mesmo modo o Tejo que é ancestral. Um e outro são verdades, mas verdade que não revela, não diz nada, pois é muda, vazia e pequena. E finalmente Lisboa surge a englobar o céu e o Tejo, o passado e o presente do eu lírico. A cidade é, por sua vez, mágoa e nada oferece ao eu lírico: “Ó mágoa revisitada, Lisboa de outrora de hoje!/ Nada me dais, nada me tirais, nada sois que eu me sinta.” O vazio ecoa pela repetição de “nada”, cabe perguntar:

“Estaria o poeta, nesta repetição, querendo demonstrar que a vida tanto passada quanto presente são vazias?”, “Qual o papel da cidade de Lisboa na vida do poeta?”

A leitura da última estrofe revela-nos uma retomada da ideia da primeira estrofe; se na primeira o eu lírico declarava não querer nada, nesta última pede “Deixem-me em paz!” em equivalência ao não querer. Mais ainda, conclui, como no início do poema, que a vida não representa mais nada além do “Abismo e o Silêncio”, metáfora de morte.

SEGUNDA LEITURA: A BUSCA DO SENTIDO DO POEMA

Depois da realização do primeiro percurso de leitura e levantamento dos aspectos estilísticos, direcionaremos o trabalho de análise para a construção de uma significação totalizante em resposta aos questionamentos levantados na etapa anterior. De acordo com Jauss (2002, p. 895), nesta etapa devemos “esclarecer os detalhes obscuros a partir do todo da forma já apreendida”; e, a efetivação deste intento exige a retomada do poema a partir do seu início, agora apoiados nos dados levantados no primeiro momento.

A irregularidade constatada na composição do poema e seu conseqüente desequilíbrio levam-nos à identificação da presença de três planos. O primeiro deles compreende as estrofes de um a nove e nele desenvolve-se um jogo de oposição entre os verbos “querer” e “ser”. Ao “querer” alia-se o emprego do advérbio de negação “não” e por meio desta construção o eu lírico nega querer qualquer coisa. Esta postura opõe-se ao que o eu lírico é, marcado no uso do verbo “ser”. O segundo

plano compõe-se pela décima estrofe e nele vemos surgir a imagem da cidade de Lisboa do momento atual do eu lírico em oposição à Lisboa de sua infância. A última estrofe forma o terceiro plano e expressa um desejo de solidão por parte do eu lírico.

O levantamento destes três aspectos estéticos nos levou a percepção de uma construção opositiva dentro do texto que ocorre na estrutura geral do poema, construção de estrofes e verso; repetindo-se no seu aspecto semântico pelo uso dos verbos querer/ser e referência a Lisboa do passado e a do presente. Partindo da ocorrência do uso dos verbos ter e ser, cabe perguntar se existe na aplicação deles a expressão de um conflito entre o universo interno do eu lírico e o meio externo que o rodeia. Tomando, ainda, esta construção em opostos, podemos retomar o questionamento sobre o sentido da existência para o eu lírico.

Na busca da resposta, concluímos que o olhar do eu lírico sobre a vida e seus diferentes aspectos não reconhece a si, o seu modo de ser/estar no mundo. Toda organização externa social não traduz verdades a ele, uma vez que nelas não parece acreditar, pois nenhuma delas desvia o destino da morte. Esta sim é única verdade e certeza, como expressa no verso: “A única conclusão é morrer”.

Vemos surgir, neste primeiro plano, a angústia do eu lírico a negar toda atuação humana na vida que corre; sentimento apreendido sob a exasperação marcada nas estrofes 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9. A aparência de diálogo presente no poema não se afirma, mas ao mesmo tempo pode-se inferir, com base na primeira leitura, a presença, sim,

de uma discussão do eu lírico. Este debate, entretanto, não se dá com alguém especificamente, mas com a totalidade da realidade que o cerca e a ação dos homens sobre ela. Esta ação humana é o grande incômodo do eu poético, parece lhe soar como um convite insistente a atuar também, ao qual sempre tem que recusar. Sua recusa é a da lógica da vida estabelecida pelo homem, pois segundo expressou já nos primeiros versos, esta não tem “conclusão” ou sentido diante da morte.

Diante da lógica criada para a vida, a sua opção de viver caminha em direção oposta: o ilógico. É o pedido do eu lírico na sexta estrofe, o desejo de reservar-se o direito de ser como é, mais uma vez a oposição entre o ser interno e o querer externo. Ele se volta ao externo e revela que esta luta não o convence, apenas o cansa. E retoma na oitava estrofe a negação do desejo de ser igual a todos.

A realidade exterior queria-o cumpridor da trajetória de um homem comum como casar-se, estabelecer uma rotina para a vida, estar em dia com a sociedade, sendo tributável; ou seja, dando o seu quinhão para a reprodução de uma realidade medíocre. Ele, no entanto, replica o que é como forma de reafirmar e confirmar a sua diferença, a sua opção por uma posição marginal diante do querer da sociedade: “Se eu fosse outra pessoa, fazia-lhes, a todos, a vontade./ Assim, como sou, tenham paciência!”.

Encerrando a primeira parte, temos a nona estrofe em que o querer e o ser são unidos: “Quero ser sozinho,/ Já disse que sou só sozinho!”. Querer e ser são aproximados para expressarem uma totalidade, o real desejo do eu lírico e o que ele é, um solitário;

mas por opção. E esta opção vem da recusa de enquadramento já apontada na oitava estrofe e aqui retomada: “Já disse que sou só sozinho!/[...] quererem que eu seja de companhia!”. O eu lírico é “só”, expressão do sentimento interior.

O sentimento de solidão gera nele o desejo de estar “sozinho”; maneira de se colocar no mundo. Não há como estabelecer vínculo com aqueles com os quais não se identifica. À angústia interior e ao sentimento de solidão o homem costuma responder buscando a companhia do seu semelhante; o outro torna-se parceiro na existência, diminui a dor de viver e engana a solidão. O eu lírico, pelo seu tom angustiante e exasperado diante desta atitude, demonstra consciência do engano e aceitar a companhia do outro seria aceitar enganar-se.

A aparente mudança no tom do poema, na décima estrofe, apontada na primeira leitura revela-nos, nesta etapa, o segundo plano. O resgate da imagem da cidade de Lisboa, lançada no título, remete ao saudosismo da infância, período tido como ideal, perfeito. Entretanto, há apenas o vazio, o “nada” repetido no último verso da estrofe. O presente o faz perceber que a completude pensada na infância não foi real, pois hoje, aquele espaço traz dor e ela não é do presente, é “mágoa revisitada”. Podemos dar a resposta para as duas questões levantadas, afirmando que Lisboa, a cidade revisitada, suscita no eu lírico todas as emoções, reflexões e recusas desenvolvidas. É a cidade da sua infância, naquele período de sua vida, promessa de felicidade que, entretanto, não se concretizou. O seu olhar de adulto sobre

esta cidade desmascara a idealização infantil sobre a vida, esta consciência gera a angústia do eu. Não reconhecer naquela cidade a idealização de outrora o torna um estrangeiro na sua própria cidade, por isso o título em inglês. Em seu olhar reflete-se a visão de um estrangeiro, estrangeiro porque estranho àquela realidade na qual não se reconhece, pois ela não o desvia do resultado fatal da vida, a morte. A ideia da morte infere-se na insistente repetição do nada e nas negações a vida, para ele ao final só existe a morte, já expressa no último verso da segunda estrofe.

Toda resistência do eu lírico à integração a vida social corresponde a uma resistência à própria vida por não acreditar nela além da dor de viver. Formula-se o terceiro plano do poema, espaço da completa solidão. A consciência de que o viver é de alguma forma realizar uma caminhada para a morte e de que por mais que o homem tente cercar-se por seus pares, esta experiência é solitária e gera no eu a incredulidade a tudo que se lhe apresenta.

Solidão e angústia existencial compõem a temática do poema em uma circularidade iniciada nos primeiros versos pelo uso do “nada”, “não” e “morte”. A última estrofe fecha o poema retomando a ideia de negação, do nada e da morte. Se na primeira estrofe o eu lírico dizia “Não: não quero nada.”, em correspondência a esta declaração temos na última estrofe “deixem-me em paz!”, volta ao vazio, à resistência, a negação. Se no início do poema a única certeza era “morrer”, agora o eu lírico conclui: “E enquanto tarda o Abismo e o Silêncio quero estar sozinho”. Neste verso está o resumo de todo o pensamento

desenvolvido por ele ao longo do poema, nada faz sentido diante de uma experiência que nega a si mesma, como confiar na vida se ela é, como diria Manuel Bandeira, “traição”. Incrédulo e desconfiado opta pela solidão até o momento da chegada do reverso da vida, o Abismo e o Silêncio; ou seja, a morte.

TERCEIRA LEITURA: REFERÊNCIAS DO PASSADO CRIANDO SENTIDO AINDA NO PRESENTE

Para a conclusão do trabalho de leitura, Robert Jauss propõe a reconstrução do horizonte histórico em que a obra surgiu verificando as possíveis conexões daquele momento com o presente. Esta é a etapa em que procuraremos, por meio da reconstrução do contexto literário de surgimento do poema, a relação histórica com a temática da solidão e angústia existencial identificada no poema no decorrer das duas leituras anteriores.

Optamos, devidos a impossibilidade de abordarmos a recepção específica do poema *Lisbon Revisited* (1923), por trabalharmos com a crítica da obra de Fernando Pessoa relacionada ao seu heterônimo Alberto Caeiro, em sua terceira fase a qual pertence o poema em estudo. O propósito é estabelecer a relação entre a leitura da crítica sobre a produção poética de Pessoa no momento histórico em que foi produzida com a leitura realizada, atualmente, por nós.

Tomamos inicialmente o estudo de Massaud Moisés (1992, p. 242), segundo o qual Fernando Pessoa apresenta em sua obra saudosista uma evolução que se processa por meio de três categorias líricas: Saudosismo, Paulismo, Interseccionismo e

o Sensacionismo. Para o crítico estas “três formas de requintamento da poesia saudosista” são alcançadas, por meio da consciente intelectualização daquilo que havia de instintivo e emotivo no saudosismo.

Dos heterônimos criados por Fernando Pessoa, Álvaro de Campos é aquele que mais sensivelmente percorre a curva evolutiva presente na obra de Pessoa. Campos é o poeta cantor da vida moderna, das máquinas, da velocidade, da energia mecânica; mas ao lado da paixão profunda que o poeta nutre pela civilização industrial moderna, há a náusea, a neurastenia provocadas pela poluição física e moral da vida moderna.

Álvaro de Campos é um poeta urbano que de forma mais futurista enfocou a cidade e sua multidão anônima, bem como o cansaço e o tédio de si mesmo. Sua evolução vai da euforia desmedida para uma imensa angústia que muitas vezes se exprime por meio de amargas ironias. A curva evolutiva, citada anteriormente, percorrida pelo poeta se resume em três fases distintas, das quais nos interessa a terceira, pois a ela pertence o poema *Lisbon Revisited* (1923).

Esta terceira fase é chamada fase pessoal ou intimista observada desde *Casa branca nau preta* até a sua morte em 1935. Campos apresenta-se como poeta da angústia e do abatimento. A sua alma é habitada por um profundo vazio do qual procura libertar-se, recorrendo por vezes à exaltação e impaciência. Contudo, já não é mais a personalidade excêntrica da fase anterior a manifestar-se, mas antes uma personalidade que se assemelha à de Fernando Pessoa ortônimo, versando

temáticas que se inclinam para a ternura, à saudade e à infância.

A respeito de Fernando Pessoa e Álvaro de Campos, João Mendes (1979) ressalta que o último não se separa psicologicamente do primeiro. Como Pessoa, Campos também vive o tédio e a indecisão da ação, frutos da análise excessiva. A diferença entre eles, no entanto, está no fato de que a inadaptação a vida o heterônimo responde expondo de forma mais explícita seus sentimentos. Os movimentos psicológicos de Campos são violentos e chegam ao histerismo. Para Mendes (1979), existe uma “linha psicológica” a ligar o heterônimo ao ortônimo configurando a violência de Álvaro de Campos como consequência do passivismo do ortônimo. “[...] Fernando Pessoa ortônimo, ao centro, vai movendo o seu mundo. Álvaro de Campos é a vítima e o porta-voz dos seus desesperos interiores [...]” (MENDES, 1979, p. 279).

Ressaltamos das duas visões críticas a relação psicológica entre o ortônimo e o heterônimo de Fernando Pessoa a produzir uma poesia intimista e angustiada resultante da personalidade de um poeta capaz de refletir as “inquietações humanas” do início do século XX, um poeta consciente da crise cultural e de valores que tomava a sociedade neste período. O poema *Lisbon Revisited* (1923) é uma resposta a angústia e a crise vivenciadas pelo poeta, a observação de Pessoa sobre a realidade e a percepção da nulidade das ações humanas sobre a vida levam-no a manipulação do seu ortônimo para a produção de um poema no qual possa expressar, ainda que sob a máscara do heterônimo, a sua repulsa a esta vida. A biografia de Pessoa revela a saudade

da infância, e é na referência a Lisboa do passado e a do presente que podemos perceber a nota autobiográfica de Fernando Pessoa compondo o poema de Álvaro de Campos.

Para Maria Aliete Galhoz (1990, p. 21), o mundo material com sua historicidade, para Fernando Pessoa, foi mero “meio de transposição figurada para planos puramente mentalizados”. A sua análise dos acontecimentos dos quais foi testemunha denuncia uma visão de que para ele a vida é sempre um se cumprir na progressão histórica do tempo. Ao pensamento de Galhoz, acrescentamos o de Isabel Pascoal ao refletir sobre a náusea e o tédio em Pessoa como consequência da consciência de uma realidade absurda na qual a única coisa que se possui é a perda. Podemos observar que as autoras, em suas reflexões sobre a obra do poeta, identificam a expressão da solidão e angústia existencial como o centro da condição humana.

A obra de Fernando Pessoa disse tanto ao seu tempo de publicação devido justamente ao fato da sua capacidade expressiva e ao mesmo tempo reflexiva sobre a condição humana. Segundo Carlos Felipe Moisés, Pessoa vai além da mera expressão de sentimentos, ele

[...] insiste em se questionar, e à realidade em seu redor, pondo em xeque, uma a uma, as aparentes verdades e valores em que se apoia a civilização que ainda é, substancialmente, a nossa. Dessa postura brota [...] uma poesia que nos induz a pensar e a duvidar, ajudando-nos a conhecer melhor a nós mesmos e ao mundo em que vivemos [...] (MOISÉS, 1991, p. 264)

Desta forma, a poesia de Fernando Pessoa ofereceu e ainda oferece ao desejo do leitor de encontrar caminhos para a existência humana uma possibilidade de reflexão sobre sua condição, tornando-a, senão menos complexa, no entanto mais consciente. A poesia de Pessoa atravessou o século XX e chega ao século XXI com a mesma capacidade de dizer, pois a angústia existencial percebida pelo poeta só se aprofundou com a passagem do tempo. Nenhum avanço foi capaz de suplantar o grande absurdo da vida, nada desvia o homem da sua inexorável caminhada em direção ao nada.

PASCOAL, I. **Fernando Pessoa**, Antologia Poética. Biblioteca Ulisseia de Autores Portugueses, 1992.

Recebido para publicação em 19 nov. 2015.

Aceito para publicação em 07 jun. 2016.

REFERÊNCIAS

EAGLETON, T. **Teoria da literatura**: uma introdução. Trad. Waltensir Dutra. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CANDIDO, A. **O estudo analítico do poema**. 3 ed, São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1996.

GALHOZ, M. A. Fernando Pessoa, encontro de poesia. In: PESSOA, F. **Obra poética**. Organização, Introd. e Notas de Maria Aliete e Galhoz. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1990.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. De Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

_____. O poético na mudança do horizonte da leitura. In: LIMA, L. C. **Teoria da literatura em suas fontes**, v 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MOISÉS, M. **A Literatura Portuguesa**. 29 ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

MOISÉS, C. F. **O Desconcerto do Mundo**. São Paulo: Escrituras, 2001.

OS POBRES, DE RAUL BRANDÃO: RECINTO DE SILÊNCIOS

OS POBRES, BY RAUL BRANDÃO: ENCLOSURE OF SILENCES

Fernanda Tonholi Sasso Curanishi*

RESUMO: Esse estudo intenta apontar uma técnica específica de construir significados que Raul Brandão apresenta: o uso do silêncio como elemento significante em sua narrativa. O *corpus* é composto pelo romance *Os Pobres*, de Raul Brandão, e será utilizado como cerne para que se possa investigar de que formas o silêncio não apenas relaciona-se à linguagem, mas lança-se em seus entremeios e consegue resgatar o real do discurso: a poesia.

PALAVRAS-CHAVE: Silêncio. Lirismo. Fragmentação.

ABSTRACT: This study intends to indicate a specific technique to build meanings that Raul Brandão features: the use of silence as a significant element in his narrative. The *corpus* consists of the novel *Os Pobres*, by Raul Brandão, and it will be used as the core so that can be investigates in what ways the silence are not only related to the language, but is released in its inset and manages to rescue the real of speech: poetry.

KEYWORDS: Silence. Lyricism. Fragmentation.

* Mestre em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Maringá. Email: fernanda.tonholi@gmail.com

A SIGNIFICAÇÃO BRANDONIANA

Tendo figurado em contexto português, em um importante período histórico-social, Raul Brandão coloca-se como um escritor que incorpora, em suas produções, o aspecto real do universo que se conhece, com uma infinidade de descrições e relatos que envolvem questões de ordem mística e metafísica. Recorrendo a fundamentos que povoam o imaginário humano, o onírico representa um plano de fundo no qual discussões de ordem existencial podem ser trazidas à tona:

“O poeta de *Os Pobres* não é um romancista», diz Guerra Junqueiro no prefácio que escreveu para este livro¹. E, com efeito, nas suas obras há toda uma encenação verbal que, ao perturbar a trama romanesca, nos confronta com aquilo que mais parece ser um conjunto de grandes cenários de palavras que, paradoxalmente, se confrontam com “O silêncio vivo, alma do mundo” (GUIMARÃES, 2000, p. 31).

Tais fatos conferem representatividade à produção brandoniana, embora a crítica não trate abertamente a respeito de temática e obra do autor. Apresentando um conjunto de seleções praticamente inéditas na literatura, Brandão apresenta dois pontos merecedores de destaque. De um lado, a preferência pela temática existencialista protagoniza seus romances, cuja leitura viabiliza uma maior compreensão acerca das verdades do homem e sua vida em Terra². De outro, con-

siderando a profundidade que esse tipo de discurso missionário atingiu, e para que sua arte pudesse significar em mesmo teor aquilo que a interiorização captou, Brandão valeu-se de técnicas que não apenas maculam o estrutural da prosa, mas criou, sem cerimônias, uma maneira nova e distinta de comunicar. Sobre essa questão, Guimarães (2000) admite que:

Seja como for, a narrativa de Raul Brandão - mesmo que, como acontece em *A Farsa*, se aproxima mais do romance - ganha um desenvolvimento inovador e subversor pelo modo como entra geralmente em ruptura com a técnica narrativa tradicional, perturbando as próprias instâncias ficcionais, desde os personagens aos planos descritivos ou de desenvolvimento no próprio tempo (GUIMARÃES, 2000, p.30).

De maneira complementar à observação proferida, a escrita brandoniana passa a assumir um *status* de livre transição, considerando que seu discurso percorre livremente os veios da poesia e manifesta-se materialmente sobre a prosa. Pondo em luz essa última, convencionou-se nomear alguns de seus títulos como romances, embora não se possa negar o fardo poético que seus textos carregam. De acordo com o que postula Tofalini (2013), a obra de Raul Brandão

[...] traduz os preceitos simbolista-decadentistas. Entretanto, vai além deles e, expressando uma tendência lírica, configura um mundo de miséria, de opressão e de questionamentos existenciais vivenciados pelas personagens

¹ Referindo-se ao romance *Os Pobres*.

² Considerando que o holofote dessa pesquisa está nas significações do silêncio como novo formato de comunicação, o viés existencialista é mencionado, porém não

será pormenorizado ao longo da análise.

sofredoras, extremamente desamparadas (TOFALINI, 2013, p. 44).

Frente ao exposto, a visão pessimista e o desconforto perante a sensação de impotência e solidão no mundo – todas elas apresentadas pelo escritor – não conseguiriam transmitir ao leitor em potencial o mesmo teor de sofrimento valendo-se apenas do discurso denotativo. Nesse sentido, a poesia foi mais que necessária para que o trabalho de Brandão atingisse a notoriedade demonstrada. Além disso, ressalta-se ainda que a presença do contingente existencial nas obras brandonianas perde o *status* de construções ideológicas do ser, e se consolidam como nova realidade e pensamento do homem social.

A problemática existencial de Raul Brandão sobressai com a valorização da dimensão trágica da existência humana. Na sua amargura, os pobres ou excluídos simbolizam “o lado escuro de toda a grandeza humana”. Contudo, mesmo na mais aviltante degradação humana, subsiste a esperançosa busca de um sentido para a existência (MARTINS, 2000, p. 466).

Raul Brandão inicia seu fazer literário no começo do século XX, pertencendo, em tempo e temática, ao movimento simbolista português, precursor do modernismo ao qual se associa a corrente pós-estruturalista. É considerado por Machado (1984, p. 68) como “o nosso maior simbolista da prosa, a verdadeira originalidade da elaboração duma linguagem simbólica”. Sobre os elementos que circundam seu fazer literário, Moisés (1968) afirma que:

Introspecção e melancolia, intimismo e atmosfera poética, onde se diria pairar uma leve brisa à Raul Brandão, se aliam para fornecer uma amostra das qualidades desse ficcionista com justiça situada entre os mestres da arte do conto na moderna Literatura Portuguesa (MOISÉS, 1968, p. 646).

Além do caráter contemporâneo de sua produção, outro fato merecedor de destaque quando se fala em Raul Brandão é a profundidade alcançada por suas obras, oriunda da temática existencialista a partir de qual constrói os pontos de vista apresentados em seus romances. Essa profundidade, por sua vez, não pode ser atingida através da versalização já estabelecida no universo literário. Em outras palavras, a palavra não consegue, em essência, carregar o peso das significações que Brandão expõe ao leitor.

Para Brandão, a capacidade estética reside no facto de o escritor se libertar das regras e da cultura literária de forma a revelar sua alma, isto é, a sua individualidade única como potencialidade criadora que não pode ser, portanto, asfixiada pelos discursos sociais (VIÇOSO, 1999, p.111).

Diante das afirmações de Viçoso (1999), o escritor Raul Brandão, em sua acepção literária, possuía o pensamento liberto do tradicionalismo de composição da obra de arte. Assim, por estar livre diante de um universo a ser narrado, pode-se afirmar que o autor transita desprendidamente entre o mundo real e a representação onírica. Tais elementos amalgamam-se na narratividade do autor, permitindo assim que as personagens

alcancem uma margem de maior profundidade em suas compreensões. Na opinião de Viçoso (2000) isso se deve, também, pelo seguinte fator:

Em suma, num mundo em processo de dessacralização acelerada, de conflitualidade social agudizada, de miserabilismo urbano e de crise política, os escritores não se alheavam de tal contexto e, embora com perspectivas diferenciadas, faziam desse nóculo da crise um dos temas privilegiados das suas obras (VIÇOSO, 2000, p. 41).

Nas palavras de Moisés, o período de produção ao qual pertence Brandão “expressiu-se em poesia, em prosa e em teatro, mas em verdade a prosa e o teatro devem ser entendidos como departamentos ou configurações da poesia” (MOISÉS, 1968, p. 389). Além de ser uma narrativa carregada de poesia em suas linhas, o que por si só já constitui importante inovação, o romance apresenta, todavia, demais modernizações em seu fazer, revelando-se uma obra que exige mais do leitor que um romance comum.

Por outro lado, o teor inovador de seu romance é oriundo da temática simbolista, marcada principalmente pela profundidade e interioridade do ser. Desse modo, imbuído da temática existencialista, o autor ainda reúne ingredientes da poesia e os alia aos questionamentos e angústias enraizados no homem. A junção de todos esses elementos permitiu que ele atingisse alto grau de lirismo em suas obras.

Para Amora, Moisés e outros (1961), Raul Brandão inspira sua obra no entorno da existência das pessoas humildes e desgraçadas.

Do ladrão impotente à prostituta que aceita as mazelas de uma existência vazia, o conformismo que as personagens brandonianas experimentam os consome em um sombrio pouco a pouco chamado vida. A filosofia imbuída em sua obra tornou-se a força e originalidade marcantes no primeiro quarto do século XX. Em suas palavras, o poeta:

[...] procurou compreender o mais fundo da personalidade humana, o mundo do inconsciente e do subconsciente (onde estudou o sonho, a loucura, a dor, as paixões violentas, as obsessões), e mostrar que aí está o autêntico sempre em conflito com o circunstancial e o convencional da existência, conflito que resulta em tragédia ou em farsa grotesca. A visão do profundo do homem e de seu drama existencial respondeu, no escritor, um estilo que chega a ser impressionante, pela força, e que o impôs como um dos mais importantes prosadores de sua época (AMORA, MOISÉS *et.al.*, 1961, p. 123).

Machado (1984) chama atenção para o fato de que a criação de Raul Brandão “concentra-se na elaboração dum livro que [...] tenta já fixar elementos estéticos dispersos, inter-relacionando-os” (MACHADO, 1984, p. 67-68). Trata-se de mais uma marcante característica: muitas personagens de Brandão estão presentes em diferentes obras, porém herdam as características peculiares de sua descrição, como um visitante que passeia por várias estâncias de diferentes membros de uma mesma família. Esse fato acontece com Gabiru, personagem marcante das obras *Os*

Pobres (1906)³ e *Húmus* (1917). A mesma referência pode ser feita para Gebo, figura de escárnio no romance deste estudo e também protagonista de *O Gebo e a Sombra* (1923).

Viçoso (1999) ilumina a discussão acerca do fazer literário de Brandão ao mencionar uma importante particularidade: em suas produções, o escritor português incorpora o sonho ao real do homem. Ao valer-se de tal recurso, Brandão desordena um mundo aparentemente construído pelas personagens, dando vazão para questionamentos oriundos da interiorização de seus intérpretes. Para Viçoso (1999),

Em todas as obras de Raul Brandão é nuclear a oposição reiterada entre o eu-social (a máscara) e o eu-profundo (o sonho); a imposição do ser para consumo social (o domínio do parecer) e a vertigem do ser autêntico - uma latência obscura, apenas revelável socialmente em momentos de crise. O recalcado aí emerge, abalando então a arquitetura frágil que sustentava a identidade e a sua coesão. A ordem desintegra-se e a desordem instala-se (VIÇOSO, 1999, p. 225).

Considerando todos os fatores reunidos e agrupados, a narrativa brandoniana apresenta-se, ainda, permeada de uma presença semelhante à força constitutiva do sonho tal como a ciência conhece. E dessa maneira, pautado por uma compreensão transitória entre real e onírico, o romance apresenta uma liricidade constante, permitindo ao narrador a oscilação entre estes dois mundos.

[Os sonhos] despertam atos, ideias, sentimentos, que ao dormir surgirão como um episódio onírico que se apresenta em enredos que apreciam nos sonhos, cujos personagens povoam nossa realidade, voltando-se para os objetos do dia a dia, e sendo sempre um amigo ou uma pessoa que nos desperta uma paixão. Os sonhos vão acontecendo até que um deles nos permita a interpretação do seu sentido e despertar do sonho ao qual estávamos mergulhados (ANGELIM, 2013, p. 03).

Eis mais uma marca que salta aos olhos do leitor do texto brandoniano. As descrições apresentadas ora pertencem ao onírico, ora constituem o real. Porém existe uma linha tênue que, ao invés de separar esses dois universos, permite sua junção, de modo que se faz difícil diferenciar um e outro. Portanto, reside nessa característica a contemplação de um universo que não corresponde puramente ao verossímil, de modo que se compreende que as figuras de linguagem artisticamente empregadas em tais contextualizações são utilizadas não apenas pela arte, mas sim para constituir o cenário de transição.

Construindo o pensamento a partir de Machado (1984, p. 70), “O Sonho, como uma espécie de catarse, imobiliza gestos e ideias, é o que está sempre num para lá, quer da ação romanesca, quer da análise psicológica, quer da própria relação espaço-tempo da narrativa”. Nesse sentido, ao adjetivar o sonho em um futuro que nunca estará ao alcance, a interpretação da narrativa brandoniana inevitavelmente assenta-se sob influência da filosofia (MACHADO, 1984). Para Gomes,

³ Ano de publicação.

Dentro do Simbolismo, portanto, a figura do poeta sofre uma alteração fundamental. Mais do que simples ser inspirado, como entre os românticos, ele se torna agora um visionário, que procura decifrar o sentido simbólico do mundo, para, em seguida, revelá-lo aos homens comuns através da palavra poética (GOMES, 1994, p. 20).

Essa parece ser a missão adotada por Brandão ao firmar o exercício da escrita. Assim como a temática geral de sua obra, *Os Pobres* mostra um universo até então desconhecido do leitor. Sua personagem Gabiru, solitário e silencioso, entrega-se à cisma, estabelecendo conexões entre o simbólico da vida e o natural do ambiente. Através da arte, o autor consegue genialmente relacionar a mortalidade com a condição de eternidade da existência dos seres, como pode ser visto no fragmento de *Os Pobres*:

No tempo infinito e no espaço limitado as moléculas agregam-se, desagregam-se... Só química, só a química existe... As moléculas, que têm em si a força vital, são hoje árvore, amanhã animal, pedra, homem. Conforme o quê? o que é que as modela?... Eis-me: eu fui e continuarei a ser neste oceano trágico o que o acaso determinar, conforme as minhas moléculas, amanhã desagregadas, se unirem a outras mais tarde... Tenho vivido até aqui – continuarei assim pela eternidade (BRANDÃO, 2001, p. 88).

Trilhando na perspectiva adotada por Tofalini (2013), os escritores simbolistas eram julgados pela abstração dos interesses pela vida social e também por ignorar o coletivo.

Nessa espécie de autismo social, esses escritores e poetas teriam apenas sonhado, termo utilizado para denunciar a evasão por eles praticada. Porém, ainda na visão da autora, Raul Brandão considerou o social na construção de suas obras, que retratam, no caso de *Os Pobres*, o núcleo do marginalizado social e as extremas condições de miséria, material e metafísica, na qual eles vivem.

Embora publicado há mais de um século, o romance *Os Pobres* marca grande presença, seja por sua temática ou por meio das manifestações líricas marcantes ao longo da narrativa. A esse respeito, Castro (1982) afirma que a obra literária é marcada pela multiplicidade de leituras, sendo que a partir desta característica se dimensiona a poeticidade da obra, considerando que as leituras obtidas da narrativa constituem compreensões do humano diversificado. Isso acontece porque através da leitura o indivíduo colhe e recolhe o sentido do ser, constituindo assim a sua existencialidade (CASTRO, 1982).

Ao considerar a leitura como um processo renovador que é modificado pela perspectiva do leitor, é natural então aceitar que conforme a evolução do pensamento do ser, as influências de compreensão e aceitação, bem com as recepções de gosto vão sendo modificadas. Desse modo, as preferências variam conforme o amadurecimento do leitor, bem como a temática de uma mesma leitura pode ser novamente construída. Nesse sentido, entende-se que por meio desses mecanismos a leitura de Brandão é algo constantemente inovador.

Há uma evidente característica que coloca o fazer literário do autor português entre

os mais renomados autores. Atribui-se esse fator não apenas à temática existencialista que, como já mencionado, encontrou fértil solo no período simbolista português, mas também pelo alto teor lírico verificado em sua narrativa.

A verdade do literário não pode decorrer de uma adequação onde o literário e o humano consistiriam numa relação homóloga de realidades diferentes, de realizações independentes, algo como a luva adaptando à mão. Pelo contrário, o caminho para a compreensão do literário exige a abertura da circularidade, onde a obra é tanto mais literária quanto o ser humano é, porque o humano é deixando (sic) o ser brilhar nele. [...] Os sintomas da realização literária indiciam o caráter revelador da sua verdade (CASTRO, 1982, p. 63).

É nessa conjuntura que se situam as discussões sobre a presença do silêncio em *Os Pobres*. A seguir, discorre-se sobre o modo como os silêncios tomam formas e se aproximam do discurso literário.

2. A PALAVRA E O SILÊNCIO: O REAL DO DISCURSO

2.1 LEITOR E LEITURA

Considerando o fenômeno literário como manifestação artística do homem, a filosofia constitui-se como útil disciplina que vem em socorro da leitura para compreensão da obra. Assim, a filosofia passa a fazer parte do reduto de compreensão e análise literária, com pertinência congênera a conhecimentos das esferas sintáticas e semânticas comumente utilizadas. Bakhtin (1997), figura

rusa de destaque devido à sua dedicação na pesquisa da linguagem humana, considera que

O mundo da visão artística está organizado, ordenado e acabado, sem levar em conta o pré-dado e o sentido, ao redor do homem de quem constitui o ambiente de valores: vemos as coisas e as relações - de tempo, de espaço, de sentido-existentes ao seu redor, tornarem-se constituintes artísticos significantes (BAKHTIN, 2007, p. 201).

Aproximando-se da visão bakhtiniana de construção do sentido literato, infere-se que em uma esfera existe um mundo visível, ordenadamente construído e representado por signos a ele associados. Nessa visão, casa, cidade e país representam significados coletivamente assumidos e universalmente adotados. Esse ponto de vista leva à segunda compreensão, que apresenta maior relevância para este estudo. Trata-se da independência que o signo artístico tem em relação ao primeiro apresentado. Para o linguista russo, a palavra literária é independente aos significados pré-concebidos que à realidade alude. Consequentemente, pertencem a esse conjunto estritamente o ambiente de valores empregados às relações cujos significados é o indivíduo que associa, levando em consideração suas próprias referências de tempo, espaço e sentido. Logo, a compreensão do horizonte artístico dependerá sumariamente do leitor e suas relações de sentido construídas ao longo da vivência adquirida.

Crendo que esse pensamento leve a considerar a interpretação como um evento individual, os fatos que levam à compreensão

global da arte são coletivos. Portanto, as disciplinas que vêm ao encontro da literatura e que auxiliam em sua compreensão são compartilhadas. Ainda de acordo com Bakhtin, “O objeto estético abarca todos os valores do mundo, que possuem, contudo, um coeficiente estético determinado; a posição do autor e seu desígnio artístico devem ser avaliados em função de todos esses valores (BAKHTIN, 1997, p. 204)”.

Aquilo que o pesquisador chama de coeficiente estético determinado é o fator que recorre a outros tipos de conhecimentos para ser compreendido. É justamente nesse ponto que a literatura se permite amparar por demais disciplinas, sendo essa espécie de clareza alcançada por conhecimentos compartilhados. Somente a partir de tal aproximação é o que indivíduo consegue realizar sua interpretação individual do significado artístico da obra. Dessa maneira, ainda que a interpretação possua um caráter altamente individual, o caminho percorrido para se chegar até ela é construído coletivamente, o que por si sustenta a ideia de aliança entre literatura e filosofia, vereda trilhada a seguir.

2.2 PESO E SENTIDO: NOÇÕES DE SILÊNCIO

Abordar o silêncio sob o prisma da significação é como verter colossal torrente de água sobre um espaço que não a comporta e, por isso, transborda. Dessa maneira, o silêncio significa em meio ao discurso de modo que rompe as fronteiras do não dizível, e a multiplicidade de significações possíveis a partir desse momento constitui a dissolução do limiar material no discurso. O silêncio no discurso é ambivalente, pois ao mesmo

tempo em que pode expor, o silêncio também pode velar o sentido. Oscilando entre extremos antagônicos, o silêncio pode assumir os mais variados tipos de significações no discurso.

Motta (2008) postula que o silêncio não significa a ausência de palavras nos contextos sociais. Não é a incapacidade de falar, a mudez. Motta (2008) entende o silêncio enquanto uma saída interina da realidade, um retiro temporário que o homem faz voltado para si, que o permite suspender-se em pausa. Este intervalo, por sua vez, permite que o homem associe o valor certo para alcançar uma vida dissociada da sua.

Nesse sentido, o silêncio não só se transfigura como também possui força significativa. O ser humano utiliza-se do silêncio nas mais variadas formas. Através dele, pratica-se dentre outras manifestações a resignação, meditação, a oração ou, ainda, a análise e compreensão daquilo que se ouve. Nesse sentido, o silêncio é um importante aspecto da comunicação, pois constitui um espaço no qual o ser humano constrói suas relações de significados. É, ainda, a condição primária do ouvir, pois não há diálogo se uma das partes envolvidas no discurso não parar para ouvir o que a segunda fala. Para Eni Orlandi (2008),

[...] o silêncio é fundante. Quer dizer, o silêncio é a matéria significante por excelência, um *continuum* significante. O real da significação é o silêncio. E como nosso objeto de reflexão é o discurso, chegamos a uma outra afirmação que sucede a essa: o silêncio é o real do discurso (ORLANDI, 2008, p. 29).

O fundamento do discurso reside no silêncio, pois somente a partir dele é que o discurso, além de ser construído, pode significar. Dentro dessa afirmação, o silêncio é a condição de pré-existência da palavra, pois ele não apenas surge antes da fala, como também a permeia⁴.

Estabelece-se que a palavra na obra artística deve ser superada de modo inseparável do autor, pois somente dessa maneira ela poderá expressar o mundo. E, nesse sentido, considerando que escritor e palavra devem agir intrinsecamente à obra, esse intento somente poderá ser atingido se o nível de significação for encontrado no silêncio, na interioridade do autor. Isso acontece devido ao fato que antes de a palavra se externalizar, seu conceito fora concebido no silêncio. Após a enunciação do signo, ela volta então para o silêncio da compreensão, que a recebe em seu nível sinestésico.

Cunha (1981) concebe o silêncio como uma força originária a partir da qual os significados se constituem. Para ela, o silêncio movimenta-se sempre em direção do ser, e se manifesta através das forças de comunicação, significação e abertura de caminhos. No entender de Cunha (1981), o silêncio se descreve em uma trajetória do ser, que o alimenta para que possa continuar a questionar e responder em um movimento circular que sempre retorna ao indivíduo. Essa espécie de

roda, na qual eternamente o homem se questiona e responde equivale ao ciclo da vida, na qual as aprendizagens se constituem de modo individual.

Estamos, portanto, voltados a identificar o silêncio, como raiz originária da linguagem. E o homem, habitando o eixo do mundo, desempenhando o papel de ponto de convergência para e divergência de tudo o que existe, pensa. Fala, conhece, re-conhece, cria, comunica, ama, em silêncio. Pois se ele chega à prática da palavra ou do gesto, o faz movido pelo silêncio, dando corpo, forma e som, ao silêncio. Enfim, comunicando em silêncio, centelhas do grande silêncio, do silêncio do ser. Emprestemos, a esse acontecimento, o nome de poesia (CUNHA, 1981, p. 14 grifos do autor).

Considerando o silêncio como uma força interior humana construtora de significados, o indivíduo catalisa as significâncias geradas e externaliza-as através do verbal. As reações produzidas em seu redor são recebidas em seu interior e apuradas, construindo novas significações. Por essa razão, a autora menciona que o homem está no eixo do mundo, pois ele produz, recebe e cria novas significações a todo momento. Destaca-se que, conforme verificado, essa transformação acontece no interior, no silêncio do ser. Nesse contexto, a palavra não é mais o elemento chave na comunicação humana, pois foi visto que ela é a prática daquilo que fora concebido no espaço silencioso.

Por fim, é interessante mencionar ainda, sobre os dizeres acima manifestados, que ao dar vida ao silêncio, o indivíduo obedece à

⁴O silêncio permeia o diálogo não apenas para a reflexão daquilo que se ouve. Ele está presente inclusive dentro da própria palavra. Entende-se que um vocábulo, quando descrito foneticamente, possui pontos de pausa entre suas sílabas, e verifica-se que esta alternância em si possui o silêncio. Logo, não só o discurso necessita do silêncio, mas ele está presente já na formação dos vocábulos e em qualquer idioma.

necessidade de traduzir-se. Ao passo que muitas vezes a palavra não consegue interpretar aquilo que o silêncio criou, muitas vezes o signo artístico vem em socorro do indivíduo. E esse chamado, conforme mencionado por Cunha (1981), gera a poesia.

Abordando o tema sobre a abstração do pensamento humano, Bakhtin (1997, p. 290) assume que “A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela compreensão responsiva ativa e que se materializa no ato real da resposta fônica subsequente”. O que o autor denomina compreensão responsiva ativa trata-se não só do pensamento enquanto um conversor que dissocia e compreende o real e o abstrato⁵, mas o termo ativo denota o posicionamento do sujeito perante a abstração ou realidade na qual ele se encontra. O modo como o indivíduo reage a esses tipos de manifestações é, na verdade, o que transforma o silêncio em significado.

De acordo com o pensamento de Orlandi (2008), trabalhar com o silêncio permite fazer duas distinções. Desse pensamento nasce então o silêncio fundador e o silêncio constitutivo. Nessa vereda, o silêncio fundador associa-se ao silêncio presente por todas as palavras do discurso e seus entremeios. O silêncio atua aqui na linguagem, na palavra, e também naquilo que a análise do discurso compreende por discurso não-dito⁶. O silêncio constitutivo,

⁵ Nesse sentido, o abstrato relaciona-se à compreensão passiva do ouvinte e o real equivale à compreensão ativa do locutor.

⁶ Para a análise do discurso, o discurso não dito resulta das evocações realizadas em um discurso formal e direto, que chegam ao conhecimento humano através daquilo que se deixou de dizer em detrimento do que fora dito.

por sua vez, considera que toda palavra possui pelo menos um sentido silenciado. Assim, cada palavra do discurso adquire valor, não esquecendo de que nesse contexto, tanto palavra quanto o silêncio possuem mesmo peso e valor (ORLANDI, 2008).

A necessidade de representação que o homem tem é construída mediante as impressões que ele reúne sobre o universo à sua volta. Ao captar os sentimentos e lançá-los ao silêncio de sua interiorização, o indivíduo trabalha essa compreensão juntamente com os conhecimentos e emoções que já o habitavam. Logo, o resultado da expressão literária de um autor é algo (re)construído ao longo de sua existência.

Pois se o silêncio de que falo é, de fato, o fim visado pelo autor, pelo menos este jamais o conheceu; seu silêncio é subjetivo e anterior à linguagem, é a ausência de palavras, é o silêncio indiferenciado e vivido da inspiração, que a palavra particularizará em seguida - ao passo que o silêncio produzido pelo leitor é um objeto (SARTRE, 2004, p. 38).

Assim, nesse contexto de criação e representação dentro do simbólico, o silêncio opera enquanto um agente agregador de conhecimentos, sensações e também de traduzir as apreensões por esse processo obtidas. A partir dessa equivalência, a palavra surge como agente de transformação que, ao nominar a criação do poeta, permite que pelas demais pessoas a obra literária se torne conhecida.

De acordo com a abordagem de Figueiredo (2003), o uso do silêncio torna-se mais evidente à medida que a palavra

tenha seu teor de uso reduzido e a potencialidade de expressar paradoxalmente elevada: fala-se da poesia. Em suas palavras, “A cada vez maior importância da poesia lírica [...] alarga curiosamente o domínio das reticências, que agora já não só assinalam a frase ou oração incompleta, mas a própria palavra, cortada que fica pelo excesso da emoção” (FIGUEIREDO, 2003, p. 164).

Por certo, se a palavra em seu sentido cognato nem sempre fará equivalência àquilo que fora concebido no silêncio, o artístico emergencialmente vem ao encontro da escrita. Considerando tais condições, o lírico eleva o discurso literário para que o poeta chegue o mais próximo possível de fidelizar, em sua criação, a verdade ou emoção que somente seu silêncio foi capaz de gerar.

Mesmo que se expresse através da linguagem, a literatura não pode ser submetida ao engano de ser considerada apenas a partir do falado. Existe um universo no qual impeçam as predefinições do artista, que somente após serem externalizadas, agrupadas e corrigidas, geram o texto final ao qual o leitor é apresentado. Porém, é de suma importância ser reforçado que antes do universal existe a alma, o estado latente de significação, o silêncio.

Sempre que se aproxima dos limites da forma expressiva, a literatura chega a praia do silêncio. Nada há de místico nisso. Somente a constatação de que o poeta e o filósofo, ao investirem a linguagem de máxima precisão e iluminação, tornam-se conscientes, e também ao leitor, de outras dimensões que não podem ser circunscritas por palavras (STEINER, 1968, p. 112).

Mediante o exposto, o silêncio enquanto potência significadora pode ainda ser compreendido enquanto a ilustração do sombreado à luz da linguagem. Ainda considerando a soma das argumentações apresentadas, na tentativa de associar a indiscutível presença do silêncio na composição literária, não se pode esquecer que muitas vezes, o discurso literário evoca, sugere, mas não fala. Nesse sentido, além do discurso não dito, constata-se a existência de um levantamento de informações que levam a uma conclusão voltada para o campo das significações interiorizadas.

Por mais que se tenha averiguado nuances referentes à recepção crítica e à obra de Raul Brandão, e considerando também que a genialidade e o pioneirismo do escritor tenham ficado fortemente evidenciados nesse estudo, convém, ainda, aferir maiores detalhes acerca do romance cerne dessa investigação.

O romance *Os Pobres* (2001) assume a importância de ser um romance que evidencia tal interiorização por intermédio do personagem Gabiru, que passa a maior parte do tempo em silêncio. A construção de Brandão, porém, permite que o leitor se apodere da atmosfera de miséria e sofrimento daquele contexto partindo do olhar dessa personagem, que contempla as mais diversas situações e as interioriza, encaixando-as como blocos que, juntos, construirão um novo significado para sua identidade. Sendo essa a vereda trilhada pela análise do romance, considera-se de suma importância a busca desse pensamento, pois somente após reconstruir seu sentido de existir perante o

mundo é que o homem pode aquietar-se e aceitar seu destino e finitude, conforme pode ser visto em:

Devo, porém, notá-lo: eu sou uma criatura singular. Há até quem me suponha doido. Todos os que são apenas restos de sonhos vivos e despedaçados como eu, têm este feitio encolhido e transido. A esta hora da noite em que o universo parece desabitado e em que até o rumor da pena no papel me faz medo, fecho-me sobre mim mesmo e escuto-me: alguma coisa, que não sou eu próprio, se põe então a murmurar baixinho. E eis-me perdido no canto duma negra trapeira, encolhido e esguio, a sonhar em quê? Naquele universo verde e ígneo que está para lá das pedras... (BRANDÃO, 2001, p. 50).

Assim, o que primeiro se apresenta como o coletivo de personagens miseráveis materialmente falando, transfigura-se em indivíduos abandonados à própria sorte da condição humana, pois os sofrimentos dos quais se padece lhes exterminam o pensamento e raciocínio, de modo que não se encontram meios para sair da condição social material em que se encontram. E a partir do momento em que se assimila esse fator, o pobre, na obra, silencia, mas não entra, necessariamente, em estado reflexivo. O pobre de Brandão (2001) cala por se conformar com a desgraça à qual está condicionado, e muitas vezes, a única forma de entendimento que se tem mediante o espaço silencioso no qual essas personagens se encontram é o lembrar do passado.

A confluência desses diferentes tipos de silêncio formam o que Eni Orlandi (2008)

chama de silêncio constitutivo. Através desse tipo, o silêncio significa através do não dizer, ao mesmo tempo em que insere o sujeito discursivo na formação discursiva que, por sua vez, dá sentido ao dizer. Em outras palavras, através de suas possibilidades de significação, o silêncio constitutivo determina os limites do dizer.

O pão do Asilo tinha um sabor que nunca encontrei em outro pão, por mais desgraçados que fossem os meus dias: um gosto amargo e requentado. E em todo o refeitório havia um cheiro idêntico. Todo, até o Cristo, até o caldo aguado, a mesquinha ração que nos davam, parecia dizer-nos: “Olhai que viveis por caridade! Habituai-vos à desgraça!” (BRANDÃO, 2001, p. 85).

Apesar de ser externalizado através da palavra, o excerto é, em si, silêncio porque relata uma impressão concebida no espaço da interioridade do narrador do capítulo. E se é interior, logo o que lê é o pensamento de um eu que cresceu no asilo⁷. A escolha lexical desse parágrafo brandoniano é carregada por um discurso de sofrimento e pesar. Tal seleção dissemina intencionalmente o pesar, que agrava o tom silente do sofrimento desse eu. Nada nesse contexto diz ou discursa, mas a situação vivida pela personagem remete a um discurso completamente não dito, mas compreendido. Dentro da concepção de Eni Orlandi (2008), esse é o silêncio fundador, aquele que garante o movimento dos sentidos. Na concepção da autora, a significação

⁷ Convém ressaltar que o asilo, tanto no romance português *Os Pobres* (2001), quanto na cultura lusitana é, na verdade o equivalente a um orfanato no Brasil.

desse tipo de silêncio se constrói a partir de uma integralidade histórica, na qual as representações de mundo são tecidas. Nesse meio, com o nascer das crenças e conhecimentos desse eu no asilo, pode-se afirmar que a vida que esse eu conheceu em sua morada constitui sua totalidade histórica, pois foi nesse local que suas verdades foram concebidas.

Deve ser considerado, porém, que Gabiru é a figura que protagoniza as ações de reflexão ao longo do romance. O primeiro passo apresentado ao leitor, indicando que Gabiru é uma personagem diferente dos demais, reside no seu ostracismo. No excerto: “No último andar do prédio mora o Gabiru, um solitário filósofo, esguio e triste como um enterro” (BRANDÃO, 2001, p.48), já é notável a ausência que o pensador criado por Brandão necessita em marcar. Porém, ao longo da leitura, constata-se que a solidão não configura apenas um mero refúgio para Gabiru: é a condição essencial para sua sobrevivência, como se o isolamento do universo fosse uma condição tão necessária em sua vida quanto o ar que se respira.

Fugi. Isolei-me. Não quis amigos, quis isto: ser só. Para que chamam o Gabiru? Metido no último andar do prédio, ponho-me a escutar tudo que dentro em mim fala. Esqueci a realidade para conhecer a realidade. Deitei fora o que aprendera, combati comigo mesmo... (BRANDÃO, 2001, p. 134).

Ou seja, fugiu e silenciou uma realidade externa para poder compreender os silêncios da sua realidade interna. Esse sim é um espaço de múltiplas significações, pois tudo o que está guardado dentro da personagem

fala. Seu silêncio é pleno de significações, porém é necessário que haja concentração e isolamento para que Gabiru possa entrar em contato consigo mesmo e compreender as verdades por ele interiorizadas. Dessa maneira, compreende-se como é possível esquecer a realidade para então conhecê-la, pois, ao abandonar a sonoridade comum e contínua, conhecido por todos como a realidade, a figura de Gabiru passa a buscar ouvir a si mesmo, o que para ele é a verdadeira realidade.

No escuro as mulheres falam para se esquecerem. Às vezes somem-se as bocas e da treva irrompe aquela voz de tragédia, como se a treva falasse, ao que dum canto a escuridão responde:

– Ó tu!...

– Que é?

– Lembrou-me agora uma coisa.– O quê?

– Nesta vida sabeis o que há de pior? É nem a gente poder estar triste (BRANDÃO, 2001, p. 37-38).

Nesse sentido, o silêncio age como um rito de passagem entre uma narrativa de desgraça e outra, e opera de maneira equivalente ao espaço de compreensão para que os lamentos possam fluir e sensibilizar a visão de vida de umas sobre as outras, de modo que a dor, as agressões sofridas e o frio constituem elementos agregadores que as unem em um único mal inevitável e do qual não se pode escapar: a vida. Assim, nessa passagem, evidencia-se o silêncio da escuridão que as consome em dor, pois a dor em silêncio atinge o ser humano. Figura também o silêncio da solidão ainda que em meio público, pois

o compartilhar das desgraças revela apenas a dor que corrói no âmagô, que, por sua vez, é individual. Por fim, a passagem que se dá em meio à noite deixa claro ainda o silêncio do frio, que é aquele que petrifica. O silêncio é, também, espaço também de aceitação e conformismo, posto que ao compartilhar as dores e mazelas, o silêncio torna evidente que todas as mulheres que se encontram nesse reduto comungam da mesma natureza de desgraça.

As mulheres dos ladrões e dos soldados moram ao pé da dor. As paredes negras e húmidas – mãos ao roçarem-nas deram-lhes aflição, gritos abalaram-nas – foram construídas do mesmo sonho e da mesma pedra de que é feita a vida (BRANDÃO, 2001, p. 41-42).

O clima de desespero apresentado por Brandão evidencia que a dor é a única herança deixada pela vida. E, embora haja a descrição do narrador que verbaliza, o sentimento de dor que as acomete é silencioso. No excerto trazido para a discussão, os gritos que abalam essas mulheres vêm do Hospital, e deve ser considerado que o prostíbulo e o Hospital são lugares de grande proximidade no romance. Nessa perspectiva, o abalo psicológico que as mulheres sofrem com os gritos assim sucede, pois em suas interiorizações se contempla o mar de desgraças e mazelas em que elas navegam, mas quando o grito rasga o silêncio, elas são lembradas de que a vida continuada no espaço exterior é tão desesperadora quanto a que se passa no veio de interiorizações em que elas estão mergulhadas. Dessa maneira, o silêncio age de modo a intensificar o pesar instituído

pela vida, pois a partir de Orlandi (2008, p. 31), “[...] o silêncio não fala. O silêncio é. Ele *significa*. Ou melhor: no silêncio, o sentido é. [...] a linguagem aparece como ‘figura’ e o silêncio como ‘fundo’”. A relação entre palavra e silêncio leva as mulheres brandonianas a não contemplarem nada além de desgraça e sofrimento frente a suas condições de vida.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os níveis em que o silêncio ampara a narrativa podem ser postos à luz na narrativa brandoniana. Contudo, primar por uma amostragem definida de análise serve em igual teor para uma abordagem crítica dos níveis de significações que o silêncio atinge. Por outro lado, encerrar o intento desse estudo apenas na interpretação daquilo que as relações de silêncios e silenciamentos expõem é limitar o silêncio como objeto estético-literário constituído pelos reflexos do social. Longe de ser essa a máxima permitida pelo estudo do silêncio e suas relações com a linguagem, é necessário ainda, evidenciar as inovações que este tema contempla no fazer literário.

Em face aos argumentos apresentados, pode-se com firmeza sustentar que entre o mundo materialmente ordenado e a esfera sensível, há um universo inteligível, alcançado restritamente pela poesia, que se manifesta através dos silêncios impressos nos entremeios da obra. No caso de Raul Brandão, essa força geradora de significações que é o silêncio permite que a narrativa *Os Pobres* constitua um exemplo de força geradora de sentidos, através de um silêncio forte e pungente que contamina o leitor. Graças a essa técnica, é possível assimilar a obra em um

contexto macro, no qual os elementos menores que a compõem também podem ser verificados e sentidos.

Através do estudo, foi desmistificado o silêncio como um ícone do velado e findador, e sua real essência pôde ser comprovada. Mais que ausência da palavra, o silêncio é o veículo que as permite significar. Além disso, é inegável que o silêncio pode também ampliar o poder significativo da palavra, e, por isso, aprimora também o efeito artístico, pois confere ao discurso prosaico as características do poético. O silêncio permite que o leitor de *Os Pobres* retire-se involuntariamente da realidade e volte-se para si. Essa pausa de autoanálise muitas vezes pode colocar o leitor em posições não necessariamente confortáveis, o que torna a experiência de leitura uma caminhada por percalços escarpados na consciência humana.

O silêncio, essa força avassaladora de significação, é o que permite à palavra expressar o mundo. Emergindo da interioridade do autor, as palavras embebidas em silêncios são lançadas na narrativa de Raul Brandão, fazendo com que o seu romance tenha um poder de significação de grande profundidade. Foi verificado ainda que o silêncio não só é verificável, como também foi teorizado. Assim, dos estudos de Eni Orlandi nasce a dissociação entre os tipos e variações do silêncio.

Tem-se, a partir de 2008, a distinção entre o silêncio fundador, que é aquele presente nas palavras e entremeios do discurso. Esse tipo dissocia-se do segundo, que é o silêncio constitutivo, que investiga os demais sentidos silenciados dentro da palavra. Por

fim, a autora ainda diferencia silêncio de silenciamentos, uma variação imposta que também está repleta de significações. Por fim, entende-se que o silêncio é a condição de preexistência da palavra, pois não fosse o silêncio, tampouco haveria a significação. No discurso literário, o silêncio permite ao leitor tecer suas considerações e elaborar pontos de vista, agregando conhecimentos e sensações. Nesse sentido, não há como ignorar que o silêncio seja um agente de transformações.

REFERÊNCIAS

- AMORA, A. S. MOISÉS, M. SPINA, N. **Presença da literatura portuguesa**. História e Antologia. III. Simbolismo e Modernismo. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1961.
- ANGELIM, K. C. S. **A importância dos sonhos para psicanálise**. 2013. Artigo eletrônico disponível em <<http://psicologado.com/abordagens/psicanalise/a-importancia-dos-sonhos-para-a-psicanalise>>. Acesso em: 10.06.2015.
- BAKHTIN, M. M. 1895-1975. **Estética da criação verbal** / Mikhail Bakhtin [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl]. — 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRANDÃO, R. G. **Os Pobres**. Projecto Vercial, 2001. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=4981>. Acesso em: 10.10.2015.
- CASTRO, M. A. de. **O Acontecer Poético: A História Literária**. 2 edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1982.

CUNHA, D. **Silêncio, comunicação do ser.** Apresentação de Márcio Tavares d'Amaral. Petrópolis: Editora Vozes, 1981.

FIGUEIREDO, M.de. A retórica do silêncio na literatura setecentista. **Revista da Faculdade de Letras Línguas e Literaturas.** Porto, XX, 1, 2003, p.145-169. Disponível em <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3961.pdf>>. Acesso em: 14.06.2015.

GOMES, A. C. **O simbolismo.** São Paulo: Atica, 1994.

GUIMARÃES, F. Raul Brandão e os “poetas em prosa”. In: **Ao encontro de Raul Brandão (Actas do colóquio).** Porto: Lello Editores, 2000, p. 27-32, 2000.

MACHADO, Á. M. **Raul Brandão entre o romantismo e o modernismo.** Vol. 88. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Ministério da Educação, 1984.

MARTINS, J. C. A presença de Raul Brandão na concepção romanesca de Vergílio Ferreira. In: **Ao encontro de Raul Brandão (Actas do colóquio).** Porto: Lello Editores, 2000, p. 455-467, 2000.

MOISÉS, M. **A Literatura Portuguesa através dos textos.** São Paulo: Cultrix, 1968.

MOTTA, A. G. S. **Fenomenologia del silenzio lungo il “confine di contatto”.** Psychofonia - Vol XI N.19/2008. Disponível em <<http://siba-ese.unisalento.it/index.php/psychofonia/article/download/i17201632vXIIn19p37/3245>>. Acesso em: 14.06.2015.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** Campinas: Unicamp, 2008.

SARTRE, J-P. **Que é a literatura?** 3º ed. São Paulo: Ática, 2004.

STEINER, G. **Linguagem e silêncio: ensaios sobre a crise da palavra.** Tradução: Gilda Stuart

e Felipe Rajabally. São Paulo: Cia das letras, 1968.

TOFALINI, L. A. B. **Romance Lírico: o processo de liricização do romance de Raul Brandão /** Luzia A. Berloff Tofalini; prefácio Odil José de Oliveira Filho. Maringá: Eduem, 2013.

VIÇOSO, V. M. **A máscara e o sonho: Vozes, imagens e símbolos na ficção de Raul Brandão.** Lisboa: Cosmos, 1999.

_____. Simbolismo e Expressionismo na Ficção Brandoniana. In: **Ao encontro de Raul Brandão (Actas do colóquio).** Porto: Lello Editores, 2000, p. 27-32, 2000.

Recebido para publicação em 17 nov. 2015.

Aceito para publicação em 19 abril 2016.

AVALIAÇÕES SUBJETIVAS EM CARTAS NOTARIAIS SETECENTISTAS

SUBJECTIVE EVALUATIONS IN EIGHTEENTH CENTURY NOTARIZED LETTERS

Elódia Constantino Roman*

Waldiney Corrêa Martins**

RESUMO: Dentro dos estudos estilísticos, Martins (1989) propõe três tipos de avaliação nos quais a subjetividade pode se manifestar: a *quantitativa*, a *modalizadora* e a *apreciativa*. Partindo disso, o objetivo deste trabalho é observar as avaliações subjetivas realizadas por modalização, quantificação e apreciação, bem como a anteposição dos adjetivos e o uso do vocativo, que também pode revelar subjetividade. O *corpus* de análise compreende quatro Cartas Notariais do século XVIII, do município de Paranaguá, que constam do livro *Scripturae na Villa de Pernagoa – Manuscritos setecentistas* (2007). Como aporte teórico, além de Martins (1989), temos Lapa (1998) e estudiosos que tratam da história da língua portuguesa, como Câmara Junior (1979) e Castilho (1992), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Cartas Notariais; Avaliações; Subjetividade

ABSTRACT: Within the stylistic studies, Martins (1989) proposes three kinds of judgment in which subjectivity can be manifested: the quantitative, the “modalizadora” and the appreciative. From that, the objective of this study is to observe the subjective judgment by “modalização”, quantification and appreciation, as well as the fronting of the adjectives and the use of the vocative, which can also reveal subjectivity. The analysis *corpus* comprises four Notarized Letters of the eighteenth century, from Paranaguá City, listed in the book *Scripturae na Villa de Pernagoa – Manuscritos setecentistas* (2007). As theoretical support, we have Martins (1989), Lapa (1998) and scholars that deal with the story of the Portuguese language, as Câmara Junior (1979) e Castilho (1992), among others.

KEYWORDS: Notarized Letters; Judgments; Subjectivity

* Mestrando em Linguagem, Identidade e Subjetividade, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Área: Teoria e Análise Linguística. walcorrei1@gmail.com

** Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil, Professora Associado da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil. eroman61@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Propusemo-nos, no decorrer de nossa pesquisa, a observar os três tipos de avaliação propostos por Martins (1989), nos quais a subjetividade pode se manifestar. Além disso, damos destaque à anteposição dos adjetivos em relação aos substantivos, uma vez que, segundo Lapa (1998), a anteposição sugere um valor subjetivo.

O *corpus* de análise compreende quatro Cartas Notariais do século XVIII, do município de Paranaguá, que compõem o Livro *Scripturae na Vila de Pernaçoa – documentos setecentistas* (2007). Essas Cartas foram editadas, mantendo seus aspectos originais, ou seja, apresentam ortografia que, muitas vezes, difere da ortografia atual.

Primeiramente, traçamos alguns aspectos da história da língua portuguesa, com o intuito de que o leitor possa entender melhor o contexto sócio-histórico e linguístico em que as referidas Cartas Notariais foram escritas e na sequência partimos para a análise.

A LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Do século XVIII, século em que as Cartas Notariais em análise foram escritas, até nossos dias, a língua portuguesa sofreu várias modificações, uma vez que as línguas são dinâmicas e estão constantemente em processo de renovação. Assim, entendemos ser de grande valia mencionar alguns fatos históricos, a fim de situar o leitor no que diz respeito à época em que essas Cartas Notariais foram escritas.

Nesta pesquisa, nosso objetivo não é identificar as mudanças linguísticas, mas,

como já mencionado anteriormente, observar o emprego/o uso de elementos linguísticos que permitem alguns tipos de avaliação nos quais a subjetividade pode se manifestar.

De acordo com Câmara Junior (1979), o Brasil foi descoberto pelos portugueses no primeiro ano do séc. XVI. No entanto, entende-se que o movimento de colonização do litoral só começou nos meados desse século. Quando os portugueses chegaram ao Brasil, segundo Castilho (In: ILARI, 1992, p.239), “pouco mais de um milhão de indígenas, distribuídos por cerca de 300 línguas diferentes, povoavam o território”.

Os portugueses, segundo Câmara Junior (1979, p.28), aculturaram, “em grande parte, os índios Tupis da costa, que foram os seus guias e aliados na marcha de paulatina penetração da terra”. Além disso, os dialetos que esses indígenas falavam “foram aprendidos pelos brancos, e aí se desenvolveu uma língua geral de intercurso, que era fundamentalmente o dialeto tupinambá”. Dessa forma, o autor entende que “eram duas línguas que coexistiam simultaneamente no mesmo território”, ou seja, ocorria uma situação de bilinguismo. Ainda, segundo Câmara Junior (1979, p.29), “a intensificação da imigração portuguesa e o desenvolvimento maior dos valores culturais europeus determinaram [...] a extinção do bilinguismo português e tupi em favor do português”.

O autor destaca que, mais tarde, houve o início do tráfico de negros africanos, como escravos, para o Brasil, os quais tiveram de criar uma língua para intercurso, o português crioulo, já que pertenciam às mais variadas nações negras. Castilho (In: ILARI,

1992) estima que, de 1538 a 1855, 18 milhões de escravos negros foram trazidos para o Brasil.

Portanto, devido à influência de várias línguas, a língua portuguesa incorporou contribuições léxicas indígenas e africanas. No entanto, não destacamos essas influências nos documentos analisados por não ser o objetivo deste ensaio, uma vez que foram escritos seguindo padrões da língua que se prestava à escritura de documentos oficiais naquela época.

BREVE HISTÓRICO DE PARANAGUÁ

Segundo Silva (In: AGUILERA; VASCONCELOS, 2007), os primeiros habitantes do Paraná, Estado situado no sul do Brasil, foram os índios Carijó e Guarani (Tupi) no litoral e os Caingangue (Jê), na região interiorana. A pesquisadora destaca que o interesse português pelas terras onde moravam esses índios se deu em virtude da descoberta do ouro.

O povoamento dos portugueses no Estado do Paraná, de acordo com a autora, começou pelo litoral, na metade do século XVII. O atual município de Paranaguá, portanto, que fica situado na região litorânea do Estado, foi fundado durante a época da exploração das minas de ouro, conforme entende Vasconcelos (In: AGUILERA; VASCONCELOS, 2007).

Dentre algumas datas importantes destacadas por Vasconcelos (In: AGUILERA; VASCONCELOS, 2007) em relação a essa época, citamos as seguintes: foram criadas a Capitania de Nossa Senhora de Paranaguá, pelo Marquês de Cascais, em

08 de março de 1655, e uma Ouvidoria Geral para as Capitanias do Sul, em 1700, ficando o Ouvidor estabelecido em São Paulo. Rafael Pires Pardini foi nomeado Ouvidor Geral para as Capitanias do Sul, em 1719. Instalou-se a Ouvidoria de Paranaguá, em 1724. Foram criadas várias comarcas, em 1812, transferindo-se a sede da Ouvidoria de Paranaguá para a Vila de Curitiba. E, em 1832, com a extinção da Ouvidoria, a Capitania de Paranaguá foi elevada à 5ª Comarca de São Paulo.

Em se tratando do século XVIII, Vasconcelos (In: AGUILERA; VASCONCELOS, 2007) entende que, com o esgotamento do ouro no Paraná e a descoberta de ouro nas Minas Gerais, houve um esvaziamento populacional nas áreas mineradoras paranaenses.

Com o término da exploração de ouro, a autora destaca o início de uma nova fase econômica em Paranaguá: a agricultura e o tropeirismo (transporte de mercadorias com o uso de animais). Mais tarde, com o aparecimento das ferrovias, tipo de transporte mais moderno, a autora ressalta que o tropeirismo perde sua função, permanecendo apenas em algumas regiões.

Atualmente, Paranaguá é um dos municípios do Paraná que mais se destaca, bem como Curitiba, a capital, segundo Silva (In: AGUILERA; VASCONCELOS, 2007).

É nesse contexto sócio-histórico, conforme destaca Vasconcelos (In: AGUILERA; VASCONCELOS, 2007), que os documentos, aqui analisados, foram escritos.

Traçado esse breve panorama sócio-histórico e linguístico, Silva (2004, p. 44) ressalta que continuam os estudos de documentos do passado, já que são uma fonte de “[...] dados

confiáveis para estudos histórico-diacrônicos” – como é o caso das Cartas Notariais do século XVIII, que analisamos.

Passamos, na sequência, a tratar das avaliações subjetivas.

AS AVALIAÇÕES SUBJETIVAS

No que diz respeito aos estudos estilísticos, Martins (1989, p.191) destaca o uso de quantificadores como um dos tipos de avaliação, nos quais a subjetividade pode se manifestar. Segundo a autora,

quando se diz que alguém pesa 80 quilos, podemos achar que seja um peso normal ou excessivo, dependendo de outras características da pessoa. Se for uma adolescente de 1,60m de altura, então a avaliação poderá ser acompanhada de desaprovação. Quando nos informam que um livro custa NCz\$ 10,00(sic), podemos achá-lo caro ou barato, em relação à qualidade do livro, ao preço dos livros em geral, ou ao nosso poder aquisitivo. Mais subjetiva, por imprecisa, é a avaliação quantitativa com indefinidos como *muito*, *pouco*, *algum*, etc.

Portanto, o uso de quantificadores pode ensejar uma avaliação por parte de um sujeito. Outro tipo de avaliação em que a subjetividade pode se manifestar, segundo Martins (1989), é a avaliação *modalizadora*. Para a autora, neste tipo de avaliação, o locutor revela se considera o fato a que se refere como verdadeiro (utilizando-se, por exemplo, de expressões como *sem dúvida*, *realmente*, *indiscutivelmente*) ou falso.

Além disso, a autora entende que, se o enunciado é objeto de citação, o locutor pode se utilizar de alguns verbos como *afirmar* e *garantir*, conforme podemos observar na análise o uso do verbo *certificar*.

O último tipo de avaliação citado por Martins (1989) é a *axiológica* ou *apreciativa*. Para a autora, esse tipo de avaliação é a do valor moral ou estético, prendendo-se aos binômios, como útil/inútil, bonito/feio.

A respeito do adjetivo, Lapa (1998, p.126) entende que a posição do adjetivo qualificativo pode demonstrar uma escolha avaliativa por parte do produtor do texto. O autor destaca que, muitas línguas, como o inglês e o alemão, têm sempre o adjetivo antes do substantivo. Por sua vez, línguas, como o português e o espanhol, “admitem liberdades que dão a quem fala e escreve riquíssimas possibilidades de expressão”.

O autor considera que, quando o adjetivo está depois do substantivo, tende a conservar o valor próprio, objetivo. E, quando está antes, “tende a embrandecer-se, adquirindo matização afetiva” (1998, p.127).

Da mesma forma, Martins (1989) entende que se coloca o adjetivo posposto ao substantivo quando se quer particularizá-lo, distingui-lo de outros. E coloca-se o adjetivo anteposto ao substantivo quando se quer exprimir um valor apreciativo. O emprego do adjetivo anteposto, portanto, pode sugerir um valor subjetivo, expressivo.

Assim como da posição do adjetivo, Martins (1989, p.167) trata da posição do advérbio. Segundo ela, “os advérbios intensificadores, que se incluem num sintagma nominal, modificando adjetivo ou particípio

[...], são normalmente antepostos” e podem indicar o julgamento do falante a respeito do fato que enuncia.

Além disso, Martins (1989, p.214) trata da colocação do vocativo. Segundo a autora, ele permite várias colocações (início, meio e fim da frase) e é utilizado com função apelativa, isto é, chama um interlocutor, “provocando-lhe a atenção, e, ao mesmo tempo, renovando o contato com ele”. A autora acrescenta que o vocativo também é afetivo, “pois revela o sentimento do falante em relação ao interlocutor, podendo assumir tonalidades várias, que vão da ternura à rispidez”.

Finalmente, Martins (1989, p.192) destaca que o falante pode transparecer sua emoção através do léxico ou de determinadas construções e figuras, o que caracteriza a subjetividade afetiva. Passamos, a seguir, à análise do *corpus*.

ANÁLISE DO CORPUS

Neste momento, apresentamos a análise de quatro (4) Cartas Notariais. Revitalizamos

[[23-Agosto-1732]]

EXCELENTISSIMO SENHOR

No supremo de nossas cabeças recebemos, e collo camos aboa nova de *que* fomos partesipantes da chegada e vinda de *Vossa Excelencia* a esta Capitania aSuceder ao Governador *que* acabou, Antonio da Sylva Cal deyra Pimentel em cuja sucessão esperamos **boa criação**, e aumento do bem commum deste Povo, *que* sempre se empregou zellozo no serviço de *Sua Magestade que* Deus *guarde*
Ficamos de acordo não. só observarmos,

que nosso objetivo foi observar as avaliações subjetivas realizadas por modalização, quantificação e apreciação, bem como pelas anteposições dos adjetivos, já que, segundo Lapa (1998), a anteposição do adjetivo pode sugerir um valor subjetivo.

Para nossa análise, nos baseamos, portanto, em Lapa (1998) e Martins (1989), que discorre acerca do advérbio intensificador, do vocativo e das avaliações quantitativa, modalizadora e axiológica.

O primeiro documento a que fazemos menção é o de número 17, o qual trata de um “comunicado da satisfação pela notícia da visita do Governador e a esperança de melhoras ao povo de Paranaguá com essa visita”, conforme o assunto/resumo contido na ficha catalográfica que antecede o documento. É datado de 23 de agosto de 1732 e tem, como autores, João Teixeira Marinho, João da Veiga, Francisco Luís Matoso e Pedro Rodrigues.

As ordens que por Vossa Excelencia nos for enviado, como também de rogar a Deus prospere a Saude a Vossa Excelencia para sua **maior gloria, eserviços** a Sua magestade que Deus guarde Os longes desta villa a essa cidade discul=????
pará afalta que nesta Vossa Excelencia verá pois o não conhecemos senão para **muy humildes**, e **sempré leaes** nos empregarmos no servisso devossa Excelencia que Deus guarde por muitos annos. Pernagoa em Camera 23 de Agosto de 1732
De Vossa Excelencia

Os mais humildes, e Leais subditos

João Teixeira Marinho João Daueigua

Francisco Luis Matoso Pedro Roiz

Destacamos o uso do vocativo “*Excellentissimo Senhor*” e do adjetivo anteposto em “boacreação”, que podem sugerir um valor subjetivo, por parte do escriba, conforme postulações de Lapa (1998). Além disso, negritamos o adjetivo “maior” anteposto aos substantivos “gloria, eserviços”, uma vez que pode também sugerir um valor subjetivo, por parte de quem redigiu a Carta.

Observamos o adjetivo “humildes” antecedido do intensificador “muy”, bem como “sempre” antecedido de “leaes”, demonstrando o respeito à autoridade a que estão se dirigindo, através da escrita. Qualidades estas que os autores da Carta se auto-atribuem.

Como fechamento, os autores da Carta de nº 17 se consideram “Os mais humildes, e Leais subditos” do governador (“Vossa Excelencia”). Observamos o uso do intensificador *mais* anteposto ao adjetivo *humildes* e, ainda, mais um qualificador, *leais*, como que estando à disposição “de Vossa Excelência” e com lealdade ao governador.

Na sequência, analisamos o documento nº 21, cujo assunto/resumo é: “a Câmara de Paranaguá juntamente com o Ouvidor Antonio dos Santos Soares arbitram em quatro réis o valor de propinas a ser pago ao secretário”. A Carta é datada de 30 de dezembro de 1732 e tem, como autores, João Teixeira Marinho, João da Veiga da Siqueira, Antonio Luis Matoso e Pedro Rois.

[[30-Dez-]] [[Paranaguá]]

Excelentissimo Senhor

[[1732]]

Aos 17 de Outubro recebemos e veneramos as de vossa Excelencia de 12 de Setembro, e comella o bando que vossa Excelencia foi servido mandar se publicasse o que logo foi satisfeito como da inclusa certidam vossa Excelencia verâ.

Attendido por nós ade Vossa Excelencia nos jun tamos com o Doutor Antonio dos Santos Soares, Ouvidor desta Camera; para effeito de se arbitrar o quanto poderia dar esta Camera de propinas ao Secretario achou o dito Ouvidor; attendido por elle, e por nos as pocibillidades desta Camera; arbitrar 4 reis – que consta da certidam junta, que va? Com o theor do termo do arbitramento a qual fica esta a ordem de vossa Excelencia que detriminará se selhe hade remeter ou entregar cá aquém ofassa.

Tambem vemos o **Paternal affecto** com que Vossa Excelencia se offerece attender aos particulares deste senado, e reprezentallos a **real grandeza**; no que vive este Povo grã tuoza mente confiado, e assim nós ficamos rogando a Deos prospere a vida esau de avossa Excelencia para amparo desta cappitania Deos guarde avossa Excelencia muitos annos Parnagua
30 de Dezembro de 1732

De vossa Excelencia

Excelentissimo Senhor Conde das Sarzedas

os mais humildes subditos

Joaõ Teixeira Marinho Joaõ Da ueiga Da Siqueira

Antonio Luis Matozo Pedro Rois

Primeiramente, destacamos o vocativo “Excelentissimo Senhor” e o uso do adjetivo anteposto ao substantivo, nos casos “Paternal affecto” e “real grandeza”, podendo sugerir

uma avaliação por parte dos autores, isto é, um valor subjetivo. “Paternal” como alguém que deseja o melhor para seus “filhos”, o povo da vila de Paranaguá.

Primeiramente, destacamos o uso do vocativo “*Excelentissimo senhor*”, bem como a anteposição do adjetivo em “*lemitado ordenado*”. Com isso, entendemos, conforme postulações de Lapa (1998), que a anteposição do adjetivo pode trazer uma marca de subjetividade, uma vez que os autores da Carta tentam ressaltar, segundo suas intenções, que o escrivão recebia pouco.

Observamos o que Martins (1989, p.191) entende por avaliação quantitativa, isto é, os autores da carta novamente consideram pouco o valor pago ao escrivão, o que é quantificado pelo advérbio “*somente*”.

Negritamos, também, a anteposição de “*excessivo*” à expressão nominal “*trabalho, e escrita*”. Pode se tratar de um adjetivo intensificador e sugerir um valor subjetivo. “*Excessivo trabalho e escrita*” são argumentos para justificar o aumento do salário do escrivão.

Destacamos, também, a anteposição do adjetivo “*verdadeira*” aos substantivos “*cauza*

e motivo”. Com isso, também entendemos tratar-se de uma avaliação modalizadora.

Os autores se utilizam do “*certeficamos*”, uma vez que o enunciado é objeto de citação. Há uma asseveração seguida da informação. Com isso, revelam que consideram o fato a que se referem como verdadeiro, caracterizando uma avaliação modalizadora em que a subjetividade pode se manifestar, conforme postulações de Martins (1989). Em se tratando do verbo, também destacamos o uso do verbo “*informar*”, dando ciência à autoridade de todos os fatos acontecidos, espécie de “*fidelidade*” para com a autoridade.

Passamos, agora, a analisar o documento de número 20. Nele, o “*escrivão Gaspar Gonçalves de Moraes* certifica em Câmara o Termo de Vereança sobre o pagamento de propina ao Secretário e sobre as despesas com a construção da cadeia”, conforme o resumo contido no próprio documento. É datado de 29 de dezembro de 1732 e tem, como autor, Gaspar Gonçalves de Moraes.

[[19-Dez.-1732]]

Gaspar *Gonçalvez* deMoraes escrivaõ da
Camera edo publico orfons e mais a
Nexos *etcetera* **Certifico** que no Livro que serve
Das vereanças neste senado a *folha 222* se
Acha hu termo do theor seguinte // Termo
de vereança em que se arbitra propina do
Secretario de Concelho // Aos vinta nove dias
do mes de Dezembro de mil esete centos etrin
ta edous annos nesta Villa de nossa Senho
ra do Rozairo capitania dePernagua nos
passos do concelho estando em camera os
offciaes della onde seachava presente o

ouvidor geral ecorregedor desta comarca
o Doutor ouvidor digo *Doutor* Antonio dos Santos
Soares eo Juiz ordinário Joaõ Teixeira Marinho
sendo lhes pelo dito Doutor ouvidor geral aordem
que tem deSua Magestade *que* Deus *guarde que*seacha
Registada no livro desta ca mera pela qual
o dito senhor manda a elle dito ouvidor ad
junto com os mais *offeciaes* desta ca mera ar
bitracem *oque* deve pagar esta ca mera depro
pina ao Secretario doConcelho, e com ciderada
apocibillidade della e rendimentos *que* tem
emcadahu a nno *que* não hé mais *que* os sucidos
das Bebidas *que* entraõ naterra ealguns foros do
Rocio o *quetudo* por hu anno renderá pou
co mais de duzentos mil reis os quais
estão aplicados para aobra daCadeya *que*
seanda formando cuja obra hade emportar
mais de quatorze mil cruzados depois
deacabada, lhe não fica para outra dis
peza **rendimento algum**, arbitraraõ com
tudo emcomprimento da ordem deSua *Magestade* pa

pagace estacamera aquantia de quatro
milreis cada anno, esendo *que*os rendi
mentos desta câmera forem a mais e
sea cabe aobra se haja defazer novo
arbitramento deque tudo mandaraõ fazer
este termo *que* asignaraõ com o dito Dou
tor ouvidorgeral eu Gaspar *Gonçalvez* de Mo
rais escrivaõ doSenado *que* escrevi // Soa
res // Marinho // Siqueira // de Almeida //
Matozo // Rois // e não se continha
mais no dito termo *que* aqui o expre sey
nesta certidão extrahido do dito livro ao

qual me reporto e vay na verdade emfé
de meo officio Paranaguá 29 de Dezembro
de 1732

Gaspar Gonçalves de Moraes

Negritamos, acima, o verbo “certificar”, que o autor utiliza a fim de passar veracidade ao que vai dizer na sequência, podendo sugerir um valor subjetivo. Além disso – considerando a ordem inversa dos componentes frasais – à Câmara, não fica “rendimento algum” para outra despesa. “Rendimento algum”, destacado acima, entendemos tratar-se de uma avaliação quantitativa, conforme postulações de Martins (1989).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Tendo em vista que, segundo Lapa, em um texto, o uso do adjetivo anteposto ao substantivo sugere um valor avaliativo por parte de seu produtor, nas Cartas em análise, observamos como essa subjetividade se apresenta nos adjetivos.

Observamos algumas avaliações subjetivas com base em Martins (1989), bem como a construção de sintagmas nominais por meio de adjetivo anteposto ao substantivo, como em “Paternal affecto”. Neste caso, por exemplo, entendemos tratar-se de uma avaliação dos autores para o governador, devido ao tratamento atencioso com o povo da vila. Isso também ocorre no fechamento, sendo que, além de adjetivos, há o uso de intensificadores, mostrando o respeito pela autoridade a que os autores se referem.

Feitas essas considerações, concluímos que a Carta Notarial é um documento oficial,

que requer uma forma padronizada e uma linguagem formal, mas que, também, pode revelar marcas de subjetividade. Afinal, “se a linguagem é sempre produzida por um falante que sente a necessidade, a conveniência, o desejo ou o prazer de dizer qualquer coisa, a linguagem é sempre subjetiva” (MARTINS, 1989, p.190).

REFERÊNCIAS

- CÂMARA JUNIOR, J. M. **História e estrutura da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.
- CASTILHO, A. T. de. O Português do Brasil. In: ILARI, R. **Linguística românica**. São Paulo: Ática, 1992.
- LAPA, M. R. **Estilística da língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MARTINS, N. S. A. **Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa**. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.
- SILVA, R. V. M. e. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- SILVA, E. B. da. Breve histórico do Paraná. In: VASCONCELOS, Celciane Alves. Breve histórico de Paranaguá. In: VASCONCELOS, Celciane Alves.; AGUILERA, V. de A. (Orgs.). **Scripturae na Vila de Pernagoa: documentos setecentistas**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2007.

VASCONCELOS, C. A. Breve histórico de Paranaguá. In: _____; AGUILERA, V. de A. (Orgs.). **Scripturae na Vila de Pernagoa:** documentos setecentistas. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2007.

_____; AGUILERA, V. de A. (Orgs.). **Scripturae na Vila de Pernagoa:** documentos setecentistas. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2007.

Recebido para publicação em 22 out. 2015.

Aceito para publicação em 27 abril 2016.

ARGUMENTAÇÃO, PREMISSAS E PROMESSAS NA ENTREVISTA DE UM CANDIDATO À PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

ARGUMENTATION, ASSUMPTIONS AND PROMISES IN A INTERVIEW WITH A PRESIDENTIAL CANDIDATE

Aline Torres Sousa Carvalho*

Pollyanna Júnia Fernandes Maia Reis**

RESUMO: Este artigo objetiva analisar alguns aspectos da argumentação em uma entrevista concedida por José Serra à Revista Veja, em sua última candidatura à presidência, em 2010. Utiliza como referencial teórico as propostas de Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996), e tem como metodologia revisão bibliográfica e análise de excertos da entrevista, enfatizando os aspectos do ponto de partida da argumentação, que envolvem os acordos, a escolha e a apresentação dos dados. É possível perceber que, por meio de estratégias discursivas, o candidato e também a revista traçaram, a partir de fatos e valores aceitos pelos eleitores brasileiros, um perfil favorável ao candidato.

PALAVRAS-CHAVE: argumentação, entrevista, candidato à presidência

ABSTRACT: This paper aims to analyze some aspects of argumentation in an interview with presidential candidate José Serra to *Veja Magazine* in 2010. The proposals of Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996) are used as theoretical reference in this paper. The methodologies used are the literature review and the interview snippets analysis, which emphasizes the starting points of argumentation, involves agreements, choice and data presentation. It is possible to notice that presidential candidate José Serra and the magazine draw him a favorable profile through discursive strategies based on facts and values accepted by Brazilian people.

KEYWORDS: argumentation, interview, presidential candidate.

* Doutoranda em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. alinetorres_letras@yahoo.com.br.

** Doutoranda em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. pollyana.letras@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Por meio da linguagem os seres humanos realizam ações de diferentes tipos, expressam opiniões e sentimentos, contam fatos, dão informações, de modo que todo enunciado possua um objetivo. Todo enunciado, no processo de interação social, exerce, de maneira consciente ou não, algum tipo de influência no outro. Conforme Amossy (2007), mesmo a fala que não tem como objetivo influenciar deixa no outro algum modo de pensar e de ver.

Mas, em alguns casos, há mais que esse caráter de influência da língua; há características específicas em discursos falados ou escritos que os tornam discursos argumentativos, no sentido de terem como objetivo convencer o(s) interlocutor(es) a acreditar(em) em uma tese, em uma proposição, a realizar(em) uma ação. Tais discursos estão, desde a Antiguidade, presentes em diferentes âmbitos da esfera social, tanto no cotidiano dos sujeitos, quanto na política, na religião, nas ciências, na publicidade, entre outros campos. E sobre esses discursos se voltam os estudos da Argumentação.

É na esteira desses estudos que se localiza este trabalho, que objetiva analisar, a partir do referencial teórico proposto por Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996), alguns pontos da argumentação em uma entrevista concedida por José Serra, então candidato à presidência, à Revista Veja, de 23/06/2010 (edição 2170, ano 43, nº 25). Nessa análise, serão enfatizados aspectos do ponto de partida da argumentação, que envolvem os acordos, a escolha e a apresentação dos dados. Para tanto, o trabalho se divide em mais quatro

seções: 1. Os estudos da argumentação: a *Nova Retórica*; 2. O auditório; 3. Entre o orador e o auditório: os acordos; e 4. Análise. Essas seções conduzem às considerações finais.

Na primeira seção, apresentaremos os fundamentos básicos da proposta de Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996), em seu *Tratado da Argumentação*, no qual se destacam, dentre outros, o orador, auditório e os acordos que devem ser estabelecidos entre eles, em uma argumentação. De tal modo, na segunda seção, discorreremos sobre o auditório, que corresponde ao público alvo do orador; na terceira seção, explicitaremos os objetos de acordo, segundo a *Nova Retórica* e analisá-lo-emos, na entrevista de José Serra, na quarta seção.

OS ESTUDOS DA ARGUMENTAÇÃO: A NOVA RETÓRICA

A preocupação com a argumentação teve origem na tradição greco-romana, sendo Aristóteles, com a *Retórica*, o principal precursor dessa linha de pensamento. Os estudos da retórica têm como objetivo elaborar discursos capazes de persuadir, de convencer o auditório por meio da palavra. Para tanto, Aristóteles desenvolveu os raciocínios dialéticos, nos quais o orador, para persuadir, utiliza argumentos que, a partir do que já é aceito pelo público, acrescentam-lhe nova ideia, uma nova tese.

Para Aristóteles, em uma argumentação é necessária a existência de três elementos: a pessoa que fala, a pessoa com quem se fala e o assunto a ser falado. Nas articulações desses três elementos, os discursos são divididos em três gêneros: judicial, deliberativo

e epidíctico. O discurso judicial corresponde àquele que ocorre em um tribunal, onde há uma defesa ou uma acusação; o deliberativo ocorre em uma assembleia, na qual há uma dissuasão, uma deliberação; enquanto o discurso epidíctico consiste em um elogio ou em uma censura. Em cada um dos gêneros, o orador possui objetivos específicos, respectivamente: pleitear o justo, aconselhar o útil e ocupar-se do que é feio e do que é belo (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1996).

Nessa esteira de pensamento, a retórica propõe a existência de três categorias de provas que podem ser utilizadas para a persuasão (GIL, 2004, p.72): a) as provas relacionadas ao *Ethos* (à imagem do orador, ao seu caráter); b) as provas relacionadas ao *Logos* (baseadas no próprio conteúdo do discurso); c) as provas relacionadas ao *Pathos* (às emoções, às paixões suscitadas no auditório).

Na contemporaneidade, os estudos da argumentação foram retomados por Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996) na obra intitulada *Tratado da Argumentação. A Nova Retórica*. Conforme os autores, o objetivo da argumentação é “(...) provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento” (p. 50). Assim, uma argumentação compreende um sujeito argumentante, que tem uma proposição sobre o mundo, e que objetiva, por meio de estratégias, fazer crer tal proposição a um sujeito alvo. Uma argumentação efetiva deve levar a adesão de um auditório no que concerne a um modo de pensar, a uma ideia, de modo que leve o interlocutor à ação pretendida, ou que o torne penoso a essa ação.

A primeira preocupação de Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996), em sua obra, é contrapor a argumentação à demonstração. Para demonstrar uma proposição, é suficiente explicitar os procedimentos por meio dos quais se chega a essa expressão como final de uma sequência dedutiva constituída por elementos criados por quem construiu o sistema axiomático da demonstração. Não interessam, pois, a origem, a veracidade nem a natureza desses elementos. Em uma argumentação, ao contrário, é fundamental considerar as condições psíquicas e sociais, a partir das quais se efetiva, pelo contato intelectual, o processo de argumentação. A argumentação efetiva ocorre a partir do contexto social e histórico no qual os sujeitos (argumentante e alvos da argumentação) são inseridos.

Retomando a tradição aristotélica, os autores da *Nova Retórica* afirmam que para que ocorra a argumentação, é condição básica, além de uma linguagem em comum, o interesse pela adesão dos espíritos, ou seja, o orador deve ter interesse em persuadir seu interlocutor, deve se ocupar em elaborar os argumentos concernentes para tanto. Não é sempre, pois, que uma argumentação é desenvolvida. Diante de uma argumentação, o argumentante pode se retirar do processo, já que “(...) nem sempre é louvável querer persuadir alguém” (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1996, p. 19). Interessar-se pelo espírito do interlocutor pressupõe compartilhar com ele valores, estabelecer uma interação, o que nem sempre aquele que argumenta está disposto, por seus próprios princípios, a fazer.

O AUDITÓRIO

O sujeito alvo, ou os sujeitos alvos, da argumentação é (são) denominado(s) auditório, e o interesse na adesão de seu espírito à tese proposta pelo orador faz com que esse elemento, o auditório, seja, para os autores da *Nova Retórica*, o cerne da argumentação. Conforme essa perspectiva teórica, nem mesmo nas ciências exatas é necessário apenas demonstrar, ou seja, os fatos não são suficientes para convencer. É preciso, sempre, despertar nos ouvintes o interesse, a atenção.

Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996) afirmam que, por outro lado, para tomar a palavra e ser ouvido, é necessário ter alguma qualidade, dependendo da situação, é preciso ser autorizado para tanto. Essa característica do processo de argumentação também é explicitada por Charaudeau (2008), para quem o sujeito é regulado pela situação de comunicação e, nessa situação, organiza suas estratégias para finalizar seu projeto de fala. Ou seja, são nas condições de produção dos discursos que se desenvolvem as qualidades necessárias para autorizar um sujeito a argumentar. E, nessas mesmas condições de produção, o sujeito argumentante busca modos de prender a atenção do interlocutor.

Um orador, diante de um auditório a quem se deseja influenciar, constrói, para esse auditório, uma imagem, a qual deve se adaptar para que a argumentação seja efetiva. Para tanto, o orador se envolve em uma busca de conhecimento do auditório, identificando seu perfil psicológico ou sociológico. A partir deste conhecimento, seleciona os argumentos adequados aos seus propósitos e ao perfil do(s) interlocutor(es).

O orador (que corresponde ao locutor das ciências da linguagem) visa a conseguir a aprovação de um público (ou interlocutor) do qual ele deve levar em conta as premissas; ele deve apostar em seu saber enciclopédico, suas crenças e seus valores compartilhados a fim de transferir às conclusões o acordo concedido às premissas. É, portanto, em função do público que o locutor desenvolve suas estratégias argumentativas (AMOSSY, 2001, p. 129).

Desse modo, é o auditório que determina as características da argumentação, o tipo de informações, de dados e de raciocínios utilizados pelo orador para convencê-lo e persuadi-lo. É importante salientar que, para Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996), há uma diferença entre convencer e persuadir. “Para quem se preocupa com o resultado, persuadir é mais do que convencer, pois a convicção não passa da primeira fase que leva à ação” (p. 30). Convencer é um dos caminhos para a persuasão, é a utilização de raciocínios fundamentados em premissas e em provas objetivas, para levar o auditório a realizar (ou a deixar de realizar) uma determinada ação, ou, senão, ao menos estar disposto a tanto. Assim, em uma campanha eleitoral, por exemplo, o candidato utiliza o raciocínio, partindo do que é consensual entre ele e os interlocutores, para levá-los a ação de votar nele. Há, nesse processo, o ato de convencer, racionalmente, e o ato de despertar, no auditório, uma paixão, um sentimento que o leve à ação.

O auditório é subdividido em três tipos: i) o universal, formado potencialmente por todos os seres humanos; ii) o particular,

formado pelo interlocutor a quem se dirige especificamente em um diálogo e iii) o auditório formado pelo próprio sujeito, quando alguém delibera sobre suas próprias atitudes, sobre si mesmo (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1996).

ENTRE O ORADOR E O AUDITÓRIO: OS ACORDOS

Para que haja a comunhão entre os espíritos do auditório e do orador, é necessário que a argumentação tenha como ponto de partida teses ou premissas conhecidas e aceitas pelo auditório. Assim, o processo argumentativo parte do que já é dado, do que é consensual entre os sujeitos para, a partir de então, levá-los à conclusão de uma ideia nova. Desse modo, tão importante quanto o desenvolvimento do raciocínio é o ponto de partida, que abrange a escolha e a organização das premissas. E “(...) tanto o desenvolvimento quanto o ponto de partida da argumentação pressupõem um acordo do auditório” (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1996, p. 73). A partir dos acordos estabelecidos na apresentação das premissas, o auditório estará ou não predisposto à aceitação da tese estabelecida pelo orador.

Os autores da *Nova Retórica* propõem que os objetos dos acordos, ou seja, os objetos que podem causar a adesão ou crença, podem ser classificados em duas categorias: os objetos de acordo pertencentes ao real, que correspondem aos fatos, às verdades e às presunções; e os pertencentes ao preferível, que correspondem aos valores, às hierarquias e aos lugares do preferível. Os objetos de acordo relativos ao real, por sua natureza,

pretendem a adesão de um auditório universal. Os objetos de acordo relacionados ao preferível visam a um auditório particular, a grupos específicos. Cada auditório define que tipos de premissas podem ser utilizados pelo orador e os acordos realmente aceitos não são discutidos, são subentendidos.

Os fatos são objetos de acordo que se referem a uma realidade objetiva e que, diante de um auditório, possibilitem estabelecer um acordo universal, sem controvérsias. Se questionado pelo auditório, ou se o auditório for ampliado, o fato perde seu caráter, seu estatuto de fato. As verdades são as relações entre os fatos precisos, utilizadas comumente em teorias científicas ou concepções filosóficas ou religiosas que transcendem a experiência. As presunções, diferentemente dos fatos e das verdades, são objetos que se baseiam no real, mas que se situam no campo da normalidade e da verossimilhança, podendo não ser um acontecimento objetivo, preciso.

Os objetos de acordos relacionados ao preferível não são fundamentados na realidade objetiva, mas a pontos de vista de determinados auditórios. Os valores são objetos, seres ou ideais que exercem alguma influência sobre o auditório, levando-o à ação ou à disposição à ação. Podem ser concretos, se vinculados a um objeto particular, a um ente vivo ou a um grupo específico; ou abstratos, tais como os comportamentos, as virtudes (a justiça, o bem, por exemplo). O auditório concebe esses valores a partir de hierarquias, que normalmente são implícitas. Conforme Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996), em uma argumentação, as hierarquias existentes entre os valores em um auditório são mais

importantes que os próprios valores, pois há diferentes intensidades de adesão a determinados valores, o que determinará a escolha das teses ou premissas do orador. Os lugares são premissas gerais que fundamentam os valores e as hierarquias e são subdivididos em lugares: a) da quantidade, que consideram que mais é melhor; b) da qualidade, que remetem à singularidade do ser, em contraposição ao senso comum; c) da ordem, que consideram o anterior melhor que o posterior, d) da existência, que priorizam o real sobre o possível; e) da essência, que correspondem a um tipo ideal e f) da pessoa, que são relacionados aos méritos, aquilo que é da pessoa e não dos outros.

Na seção abaixo, serão analisados os acordos, propostos por Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996), em uma entrevista de José Serra, então candidato à presidência da República, concedida à Revista *Veja*, em junho de 2010.

ANÁLISE

A entrevista é um gênero discursivo marcado pela troca de turno, pelo diálogo entre os interlocutores, de modo que um deles, o entrevistador, direciona perguntas ao outro, o entrevistado, e espera suas respostas. Desse modo, em uma entrevista, há de se pensar, a princípio, que o auditório do entrevistado é formado pelo entrevistador e o do entrevistador pelo entrevistado. Contudo, como essa entrevista é veiculada em um suporte midiático, pode-se considerar que há um auditório comum ao entrevistado e ao entrevistador. Trata-se de um auditório particular formado pelos eleitores brasileiros que

lêem a *Revista Veja*. Assim, é em função desse auditório que a *Veja* elabora suas perguntas e as direciona ao entrevistado, bem como, e principalmente, é pensando nos (e) leitores que o candidato José Serra responde a essas perguntas.

O auditório, conforme Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996), é uma imagem construída pelo orador e a qual ele procura se adaptar. Em sua última campanha política, José Serra parece ter organizado seu discurso pensando nas propostas que, supostamente, os eleitores brasileiros gostariam de ouvir. Assim, a partir do conhecimento que possuía da realidade social do país, José Serra falou do combate à violência, à corrupção, citando exemplos concretos, como dados numéricos, mencionou planos para a educação e a economia, além de ter se posicionado a partir de valores como a honestidade e a justiça, tão caros aos eleitores em um país como o Brasil.

Há ainda de se destacar que as perguntas da revista também foram elencadas de acordo com o auditório, trazendo à tona temas relacionados aos problemas econômicos, políticos e sociais do país. O entrevistador dirigiu suas perguntas a José Serra, o que até permite considerar que o entrevistado é o auditório, mas visando convencer e persuadir os (e) leitores da revista. Esses foram, portanto, o auditório a quem a revista e o candidato buscaram a adesão.

O trecho transcrito abaixo corresponde à introdução da entrevista, escrita pela *Revista Veja*. Ao apresentar o candidato entrevistado, pode-se perceber que a revista provavelmente pretendeu criar uma imagem favorável a ele, argumentando em favor de

dar-lhe credibilidade. Conforme Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996), para que uma argumentação seja efetiva, é preciso levar em conta, também, fatores como a credibilidade do locutor, sua simpatia pessoal, títulos, conhecimento do assunto, fluência verbal e empatia com o auditório.

(1) Serra: Nenhum outro político brasileiro tem no currículo uma vida pública como a de José Serra, 68 anos, candidato do PSDB à sucessão de Lula. Jovem, presidia a União Nacional dos Estudantes (UNE) quando veio o golpe de 64, que o levou ao exílio, expatriação que duraria até 1978. De volta ao Brasil com o diploma de economia no bolso, foi secretário do Planejamento, deputado constituinte, senador, ministro do Planejamento e da Saúde, prefeito e governador.

A argumentação da primeira frase dessa introdução baseia-se nas premissas de que é importante para um político ter uma vida pública favorável, que remete aos valores presentes na sociedade; e de que os políticos brasileiros normalmente não têm uma vida pública favorável, premissa que tem implícitos inúmeros fatos ocorridos na política brasileira. Em seguida, a revista cita a história de Serra, “(...) para tornar presente, apenas pela magia do seu verbo, o que está efetivamente ausente e que se considera importante para sua argumentação” (PERELMAN & OLBRECHTS, 1996, p. 132). Assim, a revista apresenta aos eleitores fatos da vida do candidato que são utilizados para conferir-lhe credibilidade. Na retomada dessa história, ao utilizar a palavra “jovem”, a revista parte da

premissa de que é importante para os jovens participarem politicamente na sociedade, o que remete a valores como autonomia, participação política, etc, e, ao citar a ligação de Serra a UNE, busca se adequar ao auditório composto pela esquerda, principalmente os jovens, os sindicalistas. Também o golpe de 64, o exílio e a expatriação, que são fatos ocorridos na vida de José Serra, são elementos que podem buscar a adesão da esquerda, além de identificar o candidato a valores como luta pelos direitos humanos, liberdade (de expressão), justiça, enfim, identificam-no a um perfil heroico. Em seguida, mencionam-se os cargos ocupados pelo candidato, que são fatos que geram títulos a ele e que, ao estarem agrupados neste enunciado, parecem ser uma premissa que ocupa o lugar da quantidade (quanto mais cargos o político tiver ocupado, melhor ele é).

Há, ainda, na introdução, a citação direta de um enunciado proferido por Serra na entrevista, o que dá papel de destaque a esse enunciado e busca criar um *ethos* de José Serra a partir desta fala, conforme abaixo:

(2). Veja: Sobre Dilma Rousseff, ele diz: “Hoje me choca ver gente que sofreu sob a ditadura no Brasil cortejando ditadores que querem a bomba atômica, que encarceram, torturam e matam adversários políticos, fraudam eleições, perseguem a imprensa livre, manipulam e intervêm no Legislativo e no Judiciário. Isso é incompatível com a crença na democracia e o respeito aos direitos humanos”.

José Serra tenta criar um *ethos* favorável de si a partir da criação de um anti-*ethos* para

sua adversária Dilma Russef, o que pode ser visto em outros momentos da entrevista. E, neste parágrafo, quem assume a criação dos diferentes *ethos* é a revista. Na fala de José Serra há uma acusação a Dilma Russef, cuja ofensa parte da presunção de que “(...) a qualidade de um ato manifesta a da pessoa que o praticou” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 79), portanto, conforme a argumentação de Serra, se Dilma Russef comunga com essas pessoas, comunga com seus atos, logo, não é qualificada para assumir a presidência do país.

São transcritos, abaixo, excertos da entrevista, nos quais são identificados os acordos, as premissas, a partir dos quais é desenvolvida a argumentação de José Serra e da própria *Revista Veja*. Para uma melhor contextualização dos excertos analisados, a entrevista encontra-se, na íntegra, em anexo.

(3) Serra: (...) Por trás dos nomes na tela da urna eletrônica há a história, as propostas e a credibilidade de cada um. Minha obrigação é me apresentar aos brasileiros sem subestimar nem superestimar os demais. (...). É muito bom que os candidatos sejam diferentes entre si e também em relação aos presidentes que já deram sua contribuição ao Brasil. A beleza da vida está justamente em cada um ter seus próprios atributos.

Na fala acima, o candidato José Serra, quando diz que não subestima nem superestima os demais, deixa implícito que ele não é melhor nem pior que os concorrentes, e parte do valor de igualdade entre os seres humanos e, mais especificamente, entre os candidatos. Nesse caso, parece haver uma falácia, pois

em época de campanha política, não se pode esperar que um candidato à presidência se considere igual aos demais, uma vez que ele depende do *ethos* de maior capacidade entre os outros para conseguir a vitória. Em seguida, parte da premissa de que os candidatos são diferentes entre si, baseando-se nas diferentes propostas de Serra, Dilma e Marina, que são fatos expressos em diferentes discursos veiculados em diversos suportes midiáticos, e enaltecendo essas diferenças, em uma sociedade em que valorizar as diferenças é uma virtude, um valor. E, finalmente, parte da presunção de que a vida é bonita.

(4) Serra: (...) Isso não é honesto com o eleitor. É coisa de gente que rejeita a democracia.

Há, no argumento acima, as premissas de que os políticos devem ser honestos com os eleitores e de que a democracia deve ser respeitada. Ao proferir esse enunciado, o candidato parece querer convencer o eleitor de que, enquanto existem políticos desonestos, ele é um político honesto. O contexto social na qual essa entrevista se insere e os inúmeros casos de corrupção que surgem a cada dia mostram a necessidade desse valor, da honestidade, mas, de certo modo, diminuem a força desse argumento, uma vez que a corrupção recorrente pode até mesmo conferir à promessa de honestidade por parte um candidato um caráter falacioso.

(5) Veja: Por que para a democracia brasileira é tão positivo experimentar uma alternância de poder depois de oito anos de governo Lula?

Em (5), a pergunta feita a José Serra é, na verdade, uma afirmação. A *Revista Veja* afirma, implicitamente, que é tão positivo, até necessário, para a democracia brasileira experimentar uma alternância de poder, e o faz a partir da premissa de que o partido e, portanto, as propostas de governo de Serra, são diferentes do partido e das propostas de Lula.

(6) *Veja*: Como o senhor conseguiu governar a cidade e o estado de São Paulo sem nunca ter tido uma única derrota importante nas casas legislativas e sem que se tenha ouvido falar que lançou mão de “mensalões” ou outras formas de coerção sobre vereadores e deputados estaduais?

Mais uma vez, a pergunta de *Veja* é uma afirmação e faz um elogio a Serra. Para tanto, parte da premissa de que os prefeitos e governadores têm, com maior ou menor frequência, derrotas nas casas legislativas, que podem ser exemplificadas por vários em fatos; e de que há grande presença de mensalões na política brasileira, que também são fatos e que os vereadores e deputados estaduais sofrem coerções por parte de prefeitos, governadores, etc.

Em resposta à questão acima, Serra diz:

(7) Serra: (...) Em primeiro lugar, é preciso ter princípios firmes, não substituir a ética permanente pela conveniência do momento (...).

Há, nesse caso, a premissa de que os políticos têm desrespeitado a ética em função de seus interesses próprios, não respeitando os princípios. É uma premissa de valor, que

julga os fatos mencionados pela revista na pergunta. Ainda nessa mesma resposta, o candidato diz:

(8) Serra: (...) Todos os que conviveram comigo no Congresso sabem que minhas moedas de troca são o trabalho, a defesa de ideias e propostas, o empenho em persuadir os colegas de todos os partidos e regiões (...).

Em (8), o candidato parte da premissa de que existem “moedas de troca” no Congresso, bem como em outros ambientes de trabalho, ou seja, existem mecanismos legais e ilegais, formalizados ou não, que regulam, que orientam os privilégios, os direitos e deveres dos membros. E, como ele disse em (7) “(...) é preciso ter princípios firmes, não substituir a ética permanente pela conveniência do momento, suas moedas de troca são honestas e dignas”.

Ao ser questionado em relação à criação de um Ministério da Segurança Pública, José Serra responde:

(9) Serra: (...) O governo federal e o presidente, que é o chefe do governo, não podem mais fingir que o problema da segurança está equacionado. Não está”.

Há nesse caso as premissas de que há um problema de segurança e que o governo e o presidente não acreditam nesse problema. É, portanto, uma premissa baseada em fatos, dos quais ele cita um exemplo em seguida:

(10) Serra: (...) O Brasil não pode continuar a ter 50 000 homicídios por ano (...).

Em outro trecho, quando questionado sobre a reforma tributária, ele diz:

(11) Serra:(...) Além disso, restabeleceremos a neutralidade em relação à distribuição de recursos.

Nesse enunciado, José Serra tem como premissa a não neutralidade na distribuição de recursos, ou seja, a desigualdade nessa distribuição. O prefixo “re” em “restabeleceremos” remete à ideia de que essa distribuição já fora estabelecida outrora, o que, mais uma vez, pode tornar o argumento falacioso, uma vez que a história do país não permite concordar com essa concepção.

(12) Veja: Como seria a política econômica em um eventual governo Serra? Qual é o perfil ideal para o cargo de ministro da fazenda?

Em (12), o entrevistador parte da premissa de que há um perfil ideal para o cargo de ministro da fazenda, partindo do lugar da essência, pois esse perfil ideal corresponde aquele que “(...) encarna melhor um padrão, uma essência, uma função (...)” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 106).

(13) Serra: Uma taxa de juros menor é, aliás, condição para atrair mais investimentos privados destinados à infraestrutura, sem ter de dar os subsídios que hoje distorcem o processo.

Nesse enunciado, José Serra desenvolve seu argumento a partir dos fatos que têm ocorrido na economia do país: há altas taxas de juros, os investimentos privados destinados à infraestrutura são insuficientes e o governo dá subsídios à economia. Ainda

em relação ao Ministério da Fazenda, *Veja* pergunta:

(14) Veja: E o perfil do seu ministro da fazenda?

Ao reelaborar a pergunta, parte-se do lugar da essência para o lugar da existência. Ao perguntar sobre um perfil ideal e sobre um perfil do ministro de Serra, o entrevistador deixa implícito que esses perfis podem não ser correspondentes, ou seja, admite a possibilidade de haver um ideal de ministro que não seja preenchido por nenhum dos políticos. E, nesse ínterim, José Serra chega, no decorrer da entrevista, a definir um nome que, sob seu ponto de vista, ocuparia os dois lugares, da essência e da existência:

(15) José Serra: Olhe lá! Não estou fazendo nenhuma nomeação antecipada. Mas teria muitos exemplos. Um deles? O Armínio Fraga, como perfil. Sabe economia, é pragmático, não doutrinário.

Ao citar esse nome, José Serra argumenta partindo dos valores do conhecimento, do pragmatismo, ou seja, da praticidade, e contra ao valor da doutrina.

(16) Serra: (...) A saber, por que razão o Brasil tem a maior taxa real de juros do mundo, a maior carga tributária do mundo em desenvolvimento e é lanterna nas taxas de desenvolvimento governamental do planeta? Por que o suado dinheiro dos contribuintes brasileiros não está sendo bem aplicado em investimentos na infraestrutura econômica e social que garantam o crescimento sustentado da economia?

Ao proferir essa pergunta, José Serra faz uma crítica à situação atual da economia do Brasil, utilizando argumentos que partem das premissas de que o Brasil tem uma alta taxa de juros, que essa taxa é a maior do mundo; de que tem uma alta taxa de tributos, também apontada como a maior do mundo; e que, em relação aos demais países do planeta, tem uma das mais baixas taxas de desenvolvimento governamental. José Serra utiliza essas premissas como fatos, embora não tenha mencionado as fontes das informações, mas também remete ao lugar da quantidade para desqualificar o Brasil. Se, conforme Perelman & Olbrechts (1996), quanto mais, melhor, pode-se inferir que quanto menos, pior. Em seguida, utiliza a premissa de que o dinheiro dos trabalhadores é suado, ou seja, de que os brasileiros trabalham muito para ganhar seu (pouco) dinheiro, o que é um fato e também pode ser remetido aos valores da justiça, da honestidade, da igualdade social; e de que esse dinheiro não é bem aplicado em infraestrutura econômica e social. Há, ainda, a premissa de que a infraestrutura econômica e social garante o crescimento sustentado da economia.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como referencial teórico as propostas de Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996) que, a partir da *Retórica* de Aristóteles, trouxeram à tona os estudos argumentativos. No entanto, é preciso salientar que, ao lado dessa abordagem, encontramos outras, tais como os domínios de avaliação, de Charaudeau; o uso dos argumentos, de

Toulmin; a argumentação na língua, de Ducrot¹.

Essas teorias apenas mencionadas enfatizam, ao lado da *Nova Retórica*, como “(...) a retórica argumentativa parece gozar atualmente de um certo *renascimento*. (EMEDIATO, 2001, p. 176, grifo do autor). Nesse sentido, os estudos da Argumentação ocupam papel de destaque e são de grande importância em uma sociedade que tem a mídia como principal elemento criador e divulgador de teses, ideias, valores.

Na mídia e pela mídia, argumentos são criados e recriados, candidatos são lançados e perfis identitários (de oradores e de auditórios) são forjados e divulgados. Na entrevista analisada, muito embora este trabalho tenha se restringido aos acordos da argumentação, foi possível perceber como tanto José Serra como a própria *Revista Veja* argumentam em prol do candidato. Por meio de estratégias discursivas, a revista traçou, a partir do que é aceito pelos eleitores brasileiros, sobretudo de fatos e valores, um perfil positivo para o candidato, selecionando fatos de sua vida e interpretando esses fatos de modo a conferir credibilidade a José Serra.

O candidato, por sua vez, pôde, por meio da argumentação, se apresentar como a melhor opção para presidência naquele momento. Fatos que assolam a sociedade brasileira, tais como a corrupção, a violência e os problemas econômicos, serviram de

¹ Uma explicitação sistematizada de cada uma dessas abordagens está presente em EMEDIATO, W. *Retórica, argumentação e discurso*. In: MARI, H. et alli. *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso-FALE/UFMG, 2001, p.157-177.

premissas para o desenvolvimento da argumentação de José Serra.

Há de se destacar, ainda, a estratégia de “ataque” à candidata Dilma Russef, organizada por José Serra e também pela *Veja*. Nessa estratégia, foram utilizadas acusações que tornaram presentes fatos ausentes, mas que, conforme proposto por Perelman & Olbrechts-Tyteca, (1996), não correspondem, necessariamente, ao real.

Não concerne aos objetivos deste trabalho investigar a veracidade dos fatos, nem mesmo realizar uma discussão política ou partidária — o que excederia nossos limites de espaço e de referencial teórico-metodológico. No entanto, devemos considerar que, passados cinco anos desde esta entrevista e duas vitórias da então candidata à presidência (e atual presidente do país), Dilma Russef, a conjuntura social, econômica e política do país é bastante diferente, sobretudo, em momento de crise.

Desse modo, diante de discursos e argumentações provenientes de diferentes lados, diante de fatos, promessas e premissas dos candidatos que se apresentaram ao eleitorado brasileiro nos últimos anos, os estudos da argumentação parecem-nos, mais do que nunca, necessários. Em se tratando de política, é preciso, na medida do possível, desvelar os argumentos, desvendar o que está por trás das cortinas.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. O lugar da argumentação na análise do discurso: abordagens e desafios contemporâneos. **Filologia e Língua Portuguesa**, n.9, p.121-146, 2007.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso**: modos de organização. Tradução de Angela M. S. Correa & Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.

EMEDIATO, W. Retórica, argumentação e discurso. In: MARI, H. et al. **Análise do discurso**: fundamentos e práticas. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso-FALE/UFMG, 2001, p.157-177.

GIL, I. T. M. **Retórica e argumentação**: continuidade e rupturas. **MÁTESIS**, n.14, p. 69-79, 2005. Disponível em: http://z3950.crb.ucp.pt/biblioteca/Mathesis/Mat14/Mathesis14_69.pdf Acesso em 31/maio/2012.

PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA L. **Tratado da Argumentação**. A nova retórica. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Revista *Veja* <http://veja.abril.com.br/230610/ouvir-argumentar-decidir-p-019.shtml>. Acesso em 03/07/2012.

Recebido para publicação em 05 out. 2015.

Aceito para publicação em 14 jul. 2016.

ANEXO

Revista Veja. São Paulo: Abril, 2010. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/230610/ouvir-argumentar-decidir-p-019.shtml>. Acesso em 03/07/2012.

Entrevista: José Serra**“Ouvir, argumentar, decidir”****O candidato do PSDB à Presidência da República diz que o loteamento de cargos no governo do PT turbinou a corrupção e dá sua receita de governabilidade sem clientelismo**

Eurípedes Alcântara e Fábio Portela

Nenhum outro político brasileiro tem no currículo uma vida pública como a de José Serra, 68 anos, candidato do PSDB à sucessão de Lula. Jovem, presidia a União Nacional dos Estudantes (UNE) quando veio o golpe de 64, que o levou ao exílio, expatriação que duraria até 1978. De volta ao Brasil com diploma de economia no bolso, foi secretário do Planejamento, deputado constituinte, senador, ministro do Planejamento e da Saúde, prefeito e governador. Sobre Dilma Rousseff, ele diz: “Hoje me choca ver gente que sofreu sob a ditadura no Brasil cortejando ditadores que querem a bomba atômica, que encarceram, torturam e matam adversários políticos, fraudam eleições, perseguem a imprensa livre, manipulam e intervêm no Legislativo e no Judiciário. Isso é incompatível com a crença na democracia e o respeito aos direitos humanos”.

O senhor já enfrentou todo tipo de adversário em eleições, mas, desta vez, a se fiar nas palavras do presidente Lula, vai concorrer com um “vazio na cédula”, preenchido com o nome de Dilma Rousseff. Afinal, quem é seu adversário nesta eleição?

Só tenho a certeza de que não vai ser Lula, cujo mandato termina no próximo dia 31 de dezembro. Adversários são todos os demais candidatos à Presidência da República. Por trás dos nomes na tela da urna eletrônica há a história, as propostas e a credibilidade de cada um. Minha obrigação é me apresentar aos brasileiros sem subestimar nem superestimar os demais. Deixemos que os eleitores julguem. É muito bom que os candidatos sejam diferentes entre si e também em relação aos presidentes que já deram sua contribuição ao Brasil. A beleza da vida está justamente em cada um ter seus próprios atributos.

Depois que os repórteres da sucursal de VEJA em Brasília desvendaram uma tentativa de aloprados do PT de, uma vez mais, montar uma central de bisbilhotagem de adversários, as operações foram desautorizadas pela cúpula da campanha. O senhor responsabiliza a candidata Dilma Rousseff diretamente pelas malfeitorias ali planejadas?

Só cabe lamentar e repudiar as tentativas de difusão de mentiras, de espionagem, às vezes usando dinheiro público, às vezes usando dinheiro de origem desconhecida, como em 2006. São ofensas graves e crimes que ferem até mesmo direitos básicos assegurados pela Constituição brasileira. Isso não é honesto com o eleitor. É coisa de gente que rejeita a democracia. A candidata disse que não aprova esse tipo de atitude, mas não a repudiou, não pediu desculpas públicas nem afastou

exemplarmente os responsáveis. Essa reação tímida e a tentativa de culpar as vítimas fazem dela, a meu ver, responsável pelos episódios.

Por que para a democracia brasileira é positivo experimentar uma alternância de poder depois de oito anos de governo Lula?

Querer se pendurar no passado é um erro, não de campanha, mas em relação ao país. Eleição diz respeito ao futuro. Por isso, a questão que se coloca agora aos eleitores é escolher o melhor candidato, aquele que tem mais condições de presidir o Brasil até 2014. Eu ofereço aos brasileiros a minha história de vida e as minhas realizações como político e administrador público. Ofereço as minhas ideias e propostas. Espero que os demais candidatos façam o mesmo, para que os brasileiros possam comparar.

Como o senhor conseguiu governar a cidade e o estado de São Paulo sem nunca ter tido uma única derrota importante nas casas legislativas e sem que se tenha ouvido falar que lançou mão de “mensalões” ou outras formas de coerção sobre vereadores e deputados estaduais?

Em primeiro lugar, é preciso ter princípios firmes, não substituir a ética permanente pela conveniência de momento. É vital ter e manifestar respeito à oposição, ao Judiciário, à imprensa e aos órgãos controladores. Exerci mandatos de deputado e senador durante onze anos. Todos os que conviveram comigo no Congresso sabem que minhas moedas de troca são o trabalho, a defesa de ideias e propostas, o empenho em persuadir os colegas de todos os partidos e regiões. O segredo está em três palavras: ouvir, argumentar, decidir. Há o mito de que emendas de deputado são sempre ruins. Não são. Na maioria das vezes, elas visam a resolver ou aliviar problemas reais que afligem as pessoas de sua região. Portanto, atender os deputados segundo critérios técnicos é atender seus eleitores. Outra coisa fundamentalmente diferente é distribuir verbas ou cargos em troca de votos. Isso eu nunca fiz e nunca farei.

O PT fez?

Fez. Cito como exemplo as agências que criei quando fui ministro da Saúde, a Anvisa e a ANS. Sabendo como eu atuo, nenhum parlamentar, nem mesmo os do meu partido, sequer me procurou em busca de alguma indicação. Eles sabiam que não teriam êxito. E qual é a situação agora? O atual governo loteou totalmente as agências entre partidos, fatiando-as entre grupos de parlamentares e facções de um mesmo partido. A mesma partilha se abateu sobre os Correios e sobre a maioria – se não todos – dos órgãos públicos. O loteamento foi liberado e se generalizou. Essa prática é uma praga que destrói a capacidade de gestão governamental e turbinou como nunca a corrupção. Mais ainda, a justificativa oferecida foi a de que se tratava de “um mal necessário” para garantir a governabilidade. Se eleito, vou acabar com isso à base de um tratamento de choque.

Por que criar um Ministério da Segurança Pública e como ele atuaria exatamente no combate ao crime, que, no atual regime federativo, é uma atribuição estadual?

A segurança é um problema em todos os estados. Portanto, é um problema nacional. O governo federal e o presidente, que é o chefe do governo, não podem mais fingir que o problema da segurança está equacionado. Não está. Segurança é um dos três grandes problemas do Brasil. Temos de enfrentá-lo. O Brasil não pode continuar a ter 50 000 homicídios por ano. É um número escandaloso. Apenas o crescimento econômico não arrefece os criminosos. O Nordeste é um exemplo disso. A região experimentou um crescimento expressivo, mas a população sofre com a explosão

da criminalidade. Só a Presidência da República reúne as condições para coordenar uma ação nacional da magnitude que o problema exige. Precisamos criar um SUS da segurança. O Ministério da Segurança será o símbolo e a ferramenta dessa prioridade. Com ele, estou dizendo o seguinte: brasileiros, vamos encarar o desafio para valer, vamos resolver essa situação. Esse será meu compromisso como presidente.

Falando em federação, como concertar com os governadores uma reforma tributária em que ninguém se sinta lesado ou pagando a conta?

É menos complicado do que parece, e nem é necessário mexer na Constituição. Para começar, é preciso aprovar uma lei que preveja que os impostos sejam explicitados nos preços das mercadorias. Isso aumentará a consciência das pessoas a respeito da carga tributária. Em São Paulo, fizemos uma lei para criar a Nota Fiscal Paulista, um instrumento de grande sucesso através do qual 30% do imposto estadual sobre o varejo é devolvido aos contribuintes, com crédito direto na conta bancária. Vamos criar a Nota Fiscal Brasileira, para devolver parte dos tributos federais. A reforma que farei vai aliviar a carga tributária incidente sobre os indivíduos, desonerar os investimentos, simplificar a formidavelmente complexa estrutura de tributos atuais. Além disso, restabeleceremos a neutralidade em relação à distribuição de recursos. É uma proposta coerente.

Segundo o folclore, o senhor seria seu próprio ministro da Fazenda, seu ministro do Planejamento, seu presidente do Banco Central e seu ministro da Saúde...

Nossa! É folclore mesmo. Quem trabalha ou trabalhou comigo sabe que não centralizo a administração, que dou grande autonomia às diferentes áreas. Fixo metas, objetivos, acompanho, cobro, mas nunca imponho nada exótico ou irrealista. E mais: tenho grande capacidade de ouvir.

Como seria a política econômica em um eventual governo Serra? Qual é o perfil ideal para o cargo de ministro da Fazenda?

A manutenção da estabilidade é inegociável. Isso significa manter a inflação baixa. Com a combinação dos regimes fiscal, monetário e cambial, caminharíamos sem rupturas para um ambiente macroeconômico cujo resultado inevitável seria a trajetória descendente dos juros. Uma taxa de juros menor é, aliás, condição para atrair mais investimentos privados destinados à infraestrutura, sem ter de dar os subsídios que hoje distorcem o processo. Quanto mais alta a taxa real de juros, maior é a taxa interna de retorno exigida pelos investidores privados em infraestrutura. Para compensar o juro alto, o governo é obrigado a dar subsídios.

E o perfil do seu ministro da Fazenda?

É preciso ganhar a eleição primeiro. Mas sempre cuidei de reunir à minha volta, na administração e no Congresso, pessoas preparadas, prudentes, com reconhecido espírito público. Escolho gente experiente, com senso prático e desapegada de doutrinas – ou que, pelo menos, prefere acertar abandonando suas convicções acadêmicas a errar por fidelidade a elas. No governo federal, será desse mesmo jeito. Precisarei ter comigo auxiliares que entendam que a política econômica é um processo político também. Na política, para fazer com que as coisas aconteçam, você tem de se equilibrar sobre o fio da navalha. É uma eterna balança entre paralisar-se por se aferrar a certas concepções ou abandoná-las de vez e se perder no caminho. Isso fica claro na negociação política. É menos evidente mas tão válido quanto na condução da política econômica.

Dê o exemplo de um economista que preencha os requisitos acima, a quem o senhor admire e com quem ainda não trabalhou.

Olhe lá! Não estou fazendo nenhuma nomeação antecipada. Mas teria muitos exemplos. Um deles? O Arminio Fraga, como perfil. Sabe economia, é pragmático, não doutrinário. Soube navegar em mar revolto e deu enorme contribuição à estabilidade econômica do país ao instituir o regime de metas de inflação.

Por que no Brasil, apesar do enorme destaque atual no cenário da economia mundial, a discussão de política econômica é sempre revestida de ansiedade, como se vivêssemos em um estado permanente de emergência?

O instantâneo da economia brasileira é realmente bastante satisfatório. Não diria o mesmo sobre o filme. Ou seja, se não forem corrigidas a tempo, as distorções atuais podem se desenvolver de maneira desfavorável. Essa é uma questão complexa que, infelizmente, talvez não possa ser tratada da maneira que merece em um clima de campanha, muito menos no escopo de uma entrevista. Mas, a título de fazer refletir, sugiro que se comece por responder a certas questões. A saber, por que razão o Brasil tem a maior taxa real de juros do mundo, a maior carga tributária do mundo em desenvolvimento e é lanterninha nas taxas de investimento governamental do planeta? Por que o suado dinheiro dos contribuintes brasileiros não está sendo bem aplicado em investimentos na infraestrutura econômica e social que garantam o crescimento sustentado da economia? É evidente que há um problema com esse modelo. É essa a discussão que precisa ser feita no Brasil.

O que o senhor faria para consertar esse modelo?

Tenho experiência para equacionar as principais questões, a partir do primeiro dia de trabalho, caso eleito. Não existe uma bala mágica, um golpe que bem aplicado resolva todos os problemas. Isso exige um leque de ações coordenadas e bem planejadas, muitas das quais citei aqui e tenho exposto em fóruns e seminários. Minhas passagens pelo Executivo federal, estadual e municipal me permitem afirmar que, para começar, na saúde, mesmo sem gastar muito mais do que é gasto hoje, seria possível fazer uma revolução com resultados positivos a curto prazo. Na educação, logo no início do governo, trabalharia para atingir a meta de abrir 1 milhão de novas vagas em escolas técnicas de nível médio em todo o país, com cursos de duração variada e vinculados à vocação econômica de cada região e localidade. O Brasil tem pressa e precisa aproveitar o ciclo da economia mundial altamente favorável aos países emergentes. Temos de aproveitar o empuxo desse ciclo e emergir dele com uma economia moderna, exportadora de produtos de alto valor agregado, produzidos aqui por uma mão de obra sadia, preparada e consciente de que para ela o futuro chegou.

Fonte: <http://veja.abril.com.br/230610/ouvir-argumentar-decidir-p-019.shtml>. Acesso em 03/07/2012.

INTERAÇÃO VERBAL ORALIZADA NO GÊNERO DISCURSIVO AULA

ORALIZED VERBAL INTERACTION IN CLASS DISCURSIVE GENRE

Felipe Freitag*

RESUMO: Intenciona-se neste artigo, investigar a dinâmica interacional educador-educandos, oralizada em suas mais ostensivas estratégias discursivas utilizadas (através da Análise da conversação) durante a seção de pré-leitura em uma oficina realizada em uma turma de Ensino Médio da Educação Básica da rede pública de Santa Maria, RS. O organograma procedimental elaborado para as oficinas em questão orienta-se pelo dialogismo-problematizador freireano, de modo que se procurará evidenciar sua viabilidade para um ensino que beneficie a construção conjunta do conhecimento, por meio de intervenções centradas em perguntas orais, ou questões orais problematizadoras dirigidas ao processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Interação verbal oralizada no gênero discursivo aula; Dialogismo problematizador freireano; Análise da Conversação.

ABSTRACT: This article intends to investigate the interactional dynamic educator-students, oralized in its most overt discursive strategies used (by Conversation Analysis) during pre-reading section at a workshop held in a High school class of Education basic public in the Santa Maria, RS. The procedural organization chart prepared for the workshops in question be guided by freirean dialogism-problem-solving, so that it will seek to demonstrate their viability to education that benefits the joint construction of knowledge through interventions focused on oral questions, problem-solving or oral questions directed to the learning process.

KEYWORDS: Oralized verbal interaction in class discursive genre; Dialogism freirean problem-solving; Conversation analysis.

* Autor. Licenciado em Letras Português e respectivas literaturas pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Educador linguoliterário. Atualmente é professor pesquisador no projeto de ensino, pesquisa e extensão CADRELP-Núcleo de Capacitação em Desenvolvimento de Recursos em Ensino de Língua Portuguesa-do Departamento de Letras Vernáculas do Centro de Letras e Artes da UFSM e é revisor linguístico instrucional na Equipe Multidisciplinar do Núcleo de Tecnologia Educacional da UFSM. E-mail: feletras2007@hotmail.com.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS:

A interlocução que se estabelece entre educador e educandos na sala de aula, por meio da interação verbal entre esses pares, deve ser entendida em seus aspectos de articulação discursiva, na medida em que os sujeitos envolvidos, através da linguagem, constroem o processo de ensino-aprendizagem. Com efeito, a par de outras categorias interacionais que constituem o *locus* sala de aula, como por exemplo, a interação social e a interação interpessoal, reconhece-se a essencialidade da interação verbal como promulgadora das duas noções fundamentais e basilares da instituição escola: o ensinar e o aprender.

O discurso produzido em sala de aula que aqui se coloca como objeto de estudo é aquele orientado por leis e diretrizes da prática docente, ou seja, a interação verbal que nos interessa é a que se propõe como envolvimento discursivo para o ensino e para a aprendizagem.

A aula pode materializar-se na modalidade escrita e na modalidade oral e é sinalizada como um gênero textual, pois apresenta “características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2002, p. 23).

Educador e educandos, criando um texto oral¹ em conjunto no gênero textual aula,

colaboram ou contra-argumentam no e sobre o processo de ensino aprendizagem, pois manifestam: a) o educador: seu desempenho profissional (prática docente, metodologias de ensino, concepções teóricas) e b) os educandos: suas habilidades, competências e conhecimentos (científicos, ou cotidianos).

Dentro do que foi abordado, vemos o ensino dialógico-problematizador de Paulo Freire como a alternativa mais fecunda para um ensino que se resigne a interação entre educador e educandos, pois um professor não pode ensinar sem que esteja aprendendo. A relação ação-pergunta-resposta-reflexão, apontada por Freire, baseia-se no aprender a perguntar e no ensinar a perguntar, destituindo o autoritarismo que tem concentrado, exaustivamente, as práticas educativas do ensino básico no Brasil. Posto isso, o organograma procedimental elaborado para os fins de coleta de dados do projeto de pesquisa de mestrado do autor deste artigo, sob aplicação em oficinas semanais em uma Escola Estadual de Ensino Médio da rede pública de Santa Maria, Rio Grande do Sul², sistematiza-se por um ensino dialógico-problematizador, estruturando etapas didáticas que fomentem a interação verbal entre educador e educandos para um trabalho conjunto no desenvolvimento do ensino e do aprendizado.

produção, como situação discursiva, evento de fala, tema do evento, objetivo do evento, grau de preparo necessário para a efetivação do evento, participantes, relação entre os participantes, canal realizado para a realização do evento. É, portanto, uma construção coletiva.

² Não citaremos o nome da escola, nem dos educandos envolvidos no processo de coleta de dados, uma vez que nos alicerçamos nas normas de um Comitê de Ética (UFMS).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

Interessa-nos, sobretudo, nessa seção, situar e discutir as teorias de base utilizadas na construção desse trabalho, em face de desvelar os instrumentos teóricos que cerceiam e acompanham nosso pronunciamento cientificamente pautado na investigação da interação verbal oralizada entre educador e educandos no gênero discursivo aula, com vistas ao processo de ensino-aprendizagem em sua ocorrência dialógico-problematizadora.

Para tanto, como ponto de partida, consideramos essencial definir e discorrer sobre o método dialógico de ensino, proposto por Paulo Freire. A pedagogia libertadora freireana é uma diligência de formulação e de reformulação dos embasamentos do agir docente e por consequência de sua prática professoral em sala de aula, cujo conceito-chave é o diálogo ou educação dialógica. Freire designa a pedagogia libertadora como uma política da pedagogia, por qualificar o ensino como uma atividade social em favor da liberdade e contra a dominação. O dialogismo-problematizador freireano pode ser encarado, então, como uma posição epistemológica.

Liberdade que somente pode ser grandjeada no ensino escolar, se se entender o diálogo não como uma aula expositiva destinada à arguição socrática³, não como uma técnica para a manipulação, mas “ao contrário, o

diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 64). Não obstante, para Freire o diálogo é uma postura necessária para refletir sobre a realidade, fazendo com que os sujeitos tornem-se comunicativos em suas ações de fazer e re-fazer, sendo um momento de encontro de atuação crítica frente a dada situação, pois “nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos, que é algo mais do que só saber” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 65).

O diálogo, portanto, como instrumento do/no processo de ensino-aprendizagem em contexto escolar, não é mera verbalização, tampouco uma organização sistemática, mas é um princípio de comunicação democrática, em que educador e educandos se encontram em investigação, construção e apropriação conjunta do conhecimento, na medida em que há um relacionamento de sujeitos cognitivos. No ensino, o início do conhecimento deve ser o perguntar, e por isso da necessidade do educador ensinar a perguntar e nesse sentido aprender a perguntar e aprender a ensinar a perguntar.

É certo que o educador conhece o objeto de estudo melhor que os educandos, mas é através do processo de estudá-lo com os educandos que ele amplia as dimensões do conhecimento do objeto, ou seja, na interação verbal oralizada se requer do educador uma aproximação do objeto mais condizente com o conhecimento “real” dos educandos, de modo que o conhecimento não seja

³ O método socrático, ou diálogo socrático, apesar de negar o monologismo, é composto por mecanismos fundamentais de construção do diálogo, como a anácrise e a síncrese, o que denota uma técnica, afastando-se do caráter natural-histórico destacado pelo conceito de diálogo de Freire.

transferido estaticamente, mas conhecido, reconhecido, aprendido e reaprendido na reflexão conjunta sobre o objeto. Em relação a essa abordagem dialógica para o estudo do objeto, Freire afirma:

No caso da educação, o conhecimento do objeto a ser conhecido não de posse exclusiva do professor, que concede o conhecimento aos alunos num gesto benevolente. Em vez dessa afetuosa dádiva de informação aos estudantes, o objeto a ser conhecido medeia os dois sujeitos cognitivos. Em outras palavras, o objeto a ser conhecido é colocado na mesa entre os sujeitos do conhecimento. [...] Isto é, a capacidade do educador de conhecer o objeto refaz-se, a cada vez, através da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 65)

Ao educador dialógico cabe uma abertura à sua aprendizagem, no sentido de que sua autoridade como educador deve estar apenas no material do conhecimento e não na sua forma ou comportamento, ou seja, o educador não deve deixar de demonstrar a sua capacidade de conhecimento, mas torná-la uma entre as demais capacidades demonstradas pelos educandos. Cabe ressaltar também, que o dialogismo-problematizador não implica na exigência de que todos os educandos de uma turma devam dizer algo, pois assim se criaria uma falsa democracia, um falso momento de discussão, uma autoridade em um instrumento que se quer libertador.

A tarefa da Educação Básica é lançar um olhar à pedagogia da pergunta como fio condutor que vincule e envolva uma prática

docente centrada no processo de ensino-aprendizagem que não descarte o material obtido do *continuum* ação-pergunta-resposta-reflexão dos educandos, cuja raiz está situada nas constituições socioculturais, históricas e subjetivas, em suma, nos temas da vida dos estudantes, ou nos universos de interesses deles. A pedagogia da pergunta, para Freire, concretiza-se na pedagogia situada e na pedagogia crítica: “Na pedagogia situada, porém, nós descobrimos, com os alunos, os temas mais prementes à sua percepção subjetiva. Situamos a pedagogia crítica nos temas subjetivos que ainda não tenham sido analisados pelos alunos” (FREIRE; SHOR, 1985, p. 68).

Ao que parece, a pedagogia situada está para o ensino-aprendizado que privilegie temas ou materiais dos universos de interesses dos alunos, enquanto a pedagogia crítica é norteada por temas ou materiais que não fazem parte do conhecimento experiencial dos alunos. Essa constatação nos leva a crer que ambas as pedagogias anteriormente citadas mesclam-se na pedagogia da pergunta, oferecendo um aparato instrumental que garanta uma aprendizagem relacional entre materiais significativos para os alunos e materiais desconhecidos e desafiadores para os alunos⁴.

⁴ Segundo Vygostky (1998), a ZDP (Zona de desenvolvimento proximal) norteia o desenvolvimento do processo de aprendizagem a partir das habilidades cognitivas do aprendiz em suas potencialidades até a maturação, ou estado de formação desse processo. Esse conceito pode ser atrelado à relação entre pedagogia situada e pedagogia crítica, pois aquela envolve capacidades e habilidades conhecidas e essa envolve habilidades e capacidades desafiadoras, ou seja, o desenvolvimento do processo de aprendizagem é orientado pelo que o aprendiz já sabe e pelo que o aprendiz precisa saber. A pedagogia da per-

A pedagogia situada e a pedagogia crítica se articulam para uma pedagogia da pergunta, pois o conteúdo curricular obrigatório é apresentado e problematizado em relação com a “realidade” dos estudantes de determinada turma, pois “as tensões transformadoras surgem se o estudo está situado dentro da subjetividade do aluno” (Freire; Shor, 1986, p. 68), fazendo com que no decorrer do desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, esse conhecimento advindo da subjetividade do aluno gere uma reflexão mais avançada.

Para dimensionar globalmente o que o ensino dialógico-problematizar propõe como epicentro de sua teorização, acreditamos no compromisso docente engajado profissionalmente e afetivamente com sua prática didática, aplicada a uma pedagogia da pergunta que parta da realidade para transformar a realidade da escola, da educação, do ensino, logo, da sociedade:

Volto a insistir na necessidade de estimular permanentemente a curiosidade, o ato de perguntar, em lugar de reprimi-lo. As escolas ora recusam as perguntas, ora burocratizam o ato de perguntar. A questão não está simplesmente em introduzir no currículo o momento das perguntas, de nove às dez, por exemplo. Não é isto! A questão nossa não é burocratização das perguntas, mas reconhecer a existência

como um ato de perguntar. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 51)

O conceito bakhtiniano de gêneros do discurso vem endossar nossa perspectiva de caracterização de uma aula, visto que a escola, enquanto esfera de atividade humana, produz certo tipo de utilização da língua, ou seja, em uma aula escolar o que se observa é a maneira como os enunciados se constituem para os fins didáticos desse espaço. Os gêneros do discurso estabelecem uma relação da linguagem com a vida social, pois refletem as condições e os fins específicos de certo domínio de atividade humana.

Se pensarmos na aula como um gênero discursivo, atentaremos para suas peculiaridades, no que diz respeito a um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo, em cuja atualização discursiva, por meio de enunciados, verifica-se uma estereotipia de gênero. Estereotipia essa, que inflexibiliza certos comportamentos e/ou ações individuais, isto é, no momento em que se é licenciado, através do conhecimento teórico-prático adquirido academicamente, todo professor tem de imbuir-se de seu papel docente frente à escola e frente a uma aula. Sua prática docente deve estar de acordo com as legitimações que regulamentam o exercício de sua profissão, porquanto é regida por órgãos educacionais.

O conteúdo temático de uma aula não é seu assunto específico, mas o seu domínio de sentido, ou seja, licenciados em Letras Português ministrarão aulas em que se ensinam Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa. Já a construção composicional de uma aula é o modo como ela se

gunta, então, ao que parece, baseia-se na ZDP para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, pois relaciona conhecimentos já aprendidos pelos alunos (afrouxamento da ZDP) e conhecimentos potenciais a serem aprendidos pelos alunos (intensificação da ZDP).

organiza, ou seja, é a prática didática aplicada aos conhecimentos teórico-metodológicos de que o professor dispõe. Por fim, o ato estilístico de uma aula é a seleção de meios linguísticos para a realização da prática docente, ou seja, os licenciados devem articular sua linguagem em função de um estilo oficial e da imagem do interlocutor.

Muitas vezes, o gênero discursivo aula incorre a uma não fixidez em um, ou outro, ou em todos os seus elementos constitutivos, em razão, a nosso ver, entre outros fatores, pela falta de uma base comum que emancipe a prática e o agir docente, ou que regulamentarize a profissão de professor.⁵ Salientamos, contudo, que essa legitimação legal do papel docente não interfere na adaptabilidade das práticas e ações de ensino-aprendizagem centradas nas necessidades reais e díspares encontradas em diferentes nichos escolares, ou ainda, em diferentes turmas e em diferentes alunos. Essa legitimação pretende criar um aparato de lei para o exercício da profissão docente, impedindo não licenciados de atuar no campo educacional, assim como punindo licenciados, cuja prática docente

⁵ Dentro dos limites desse trabalho, cabe ressaltar a inexistência de uma maioria jurídica para o profissional docente, isto é, diretrizes e bases para o exercício da profissão de professor, visto que, como destacam (RICHTER; AMARAL, 2011, p. 529) “é nítida a diferença na atuação de um médico, cuja profissão possui status e prestígio na sociedade. Nessa esfera profissional não são permitidas interferências de pseudoprofissionais, e as tentativas de exercício ilegal da medicina são devidamente punidas. Para tanto, existem os Conselhos Federal e Regionais atuando na garantia de fiscalização. A realidade do professor, ao contrário, demonstra a ausência de institucionalização de seu papel. Seu trabalho é constantemente desvalorizado, sendo muitas vezes delegado a pessoas sem a devida formação, deixando transparecer que as diretrizes de sua profissão são marcadas por expectativas cognitivas.”

descentralize-se de um ensino realmente comprometido e alicerçado em métodos educacionais de qualidade.

Bakhtin afirma que a interação verbal é a condição necessária da linguagem, porque o diálogo entre locutor e ouvinte, ou seja, a comunicação verbal tem vínculo com a situação concreta de realização, assim, os gêneros do discurso devem ser vistos levando em conta:

As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal. (BAKHTIN, 2006, p. 127)

Para a compreensão do gênero discursivo aula, então, é preciso entender a sua construção, os seus elementos, suas condições específicas e suas finalidades na esfera da atividade escolar que levam ao surgimento de tipos estáveis de enunciados. A nós interessa a modalidade ou prática discursiva⁶ oral do gênero aula, que não se configura como uma conversação espontânea, mas como uma interação verbal oralizada em que uma pessoa (educador) direciona-se a uma audiência (educandos) dentro de uma atividade humana com fins de ensino-aprendizado.

⁶ Entende-se prática discursiva, ou interação verbal como situação de discurso, isto é, como interação em que a língua vive concretamente, seja escrita, seja falada.

Necessariamente, nessa interação verbal oralizada, os interactantes devem estar dispostos ao evento que se efetua, pois educador e educandos são os dois agentes do discurso de sala de aula. No espaço simbólico social do ensino, educador e educandos desempenham papéis bem específicos na interação verbal, por conta das suas imagens sociais em funcionamento na instituição escolar. Por mais que o direito à palavra seja dado ao professor, em função do seu saber e do seu poder, ou seja, em razão do seu conhecimento linguístico/intelectual e do seu papel social hierarquizado, não acreditamos que esses papéis de subordinador e de subordinados sejam condizentes com um ensino que se pretenda dialógico-problematizador, na medida em que os alunos acabam não sendo produtores do conhecimento, mas apenas colaboradores. Consideramos que, em um ensino dialógico-problematizador, o educador deva incluir os seus educandos como agentes do discurso⁷, possibilitando-os engajarem-se no processo de interação verbal e, sobretudo, no processo de ensino-aprendizagem.

Certamente, é o educador quem toma as iniciativas interacionais em sala de aula, sejam elas verbais, ou não, porém a assimetria educador/educandos, para nós, deve prevalecer apenas no caráter sistematizador de uma aula, ou seja, nos elementos de condução da sequência operacional que se estabelece na realização de um plano de procedimentos espaço-temporais e conteudísticos.

O domínio do educador sobre os educandos deve ser não o da imposição do saber

e do poder, mas o do compartilhar, isto é, de expressar o seu conhecimento em relação com o conhecimento dos educandos, a fim de que esses dois se modelem em função das necessidades “reais” verificáveis em dado contexto. O que se busca no ensino dialógico-problematizador é o reconhecimento dos educandos não somente como audiência, mas também e, principalmente, como identidade sociocultural, histórica e subjetiva particularizada.

No plano atitudinal de uma interação verbal oralizada do gênero discursivo aula, alicerçada em uma dinâmica que possibilite o ensino dialógico-problematizador freireano, é importante investigar as mais recorrentes estratégias conversacionais em funcionamento, com foco nos mecanismos envolvidos no quadro participativo dos interactantes. Assim, pois, a Análise da Conversação é a teoria que embasará a organização e a interpretação do *corpus* desse trabalho.

A Análise da Conversação é uma proposta teórica derivada da Etnometodologia e da Antropologia Cognitiva e vem sendo utilizada no campo das ciências linguísticas desde os anos 1960. Segundo Marcuschi, a AC norteou-se, inicialmente, pelo “princípio básico de que todos os aspectos da ação e interação social poderiam ser examinados e descritos em termos de organização convencionalizada ou institucionalizada” (MARCUSCHI, 1991, p. 06), confluindo em um estudo da organização conversacional.

A vinculação situacional e o caráter pragmático da conversação são os dois eixos de preocupação da AC, que volta seus estudos para as ações e as estratégias utilizadas

⁷ Entende-se discurso como enunciações interativas, ou dialógicas.

pelos falantes, assim como para os meios de interação verbal com fins a um processo interacional de sucesso. Preocupa-se em extrair da análise de conversações da vida cotidiana a estrutura, o funcionamento e o mecanismo conversacional na dinâmica de interações verbais concretas, apontando suas regularidades nas diferentes atividades sociais, enquanto realizações singulares, em outras palavras, a Análise da Conversação procura “descrever o comportamento verbal dos interlocutores durante a interação, visando a compreender como se processa a organização do ato conversacional” (PRETI, 1991, p. 16).

Um dos pontos centrais da AC é o estudo da diversidade dos atos conversacionais, visto que sua organização está sob o jugo de uma operação para e pelos participantes, o que nos faz afirmar que a fala é um produto e um processo ao mesmo tempo. Uma atividade interacional em grupo, como o é uma aula, pressupõe a reciprocidade do comportamento em escalas de cooperação, e apoia-se enquanto gênero discursivo oral em diversos parâmetros para o sucesso de sua realização, como por exemplo: planejamento e replanejamento, estratégias discursivas, manifestações de poder e de solidariedade, conservação ou perda da face, fluência conversacional, formas de tratamento, variações socioculturais da linguagem, uso de narrativas e reprodução do discurso do outro, etc.

METODOLOGIA:

O principal elemento desencadeador desse trabalho são as oficinas de sensibilização e autoria literária, realizadas com um

grupo de alunos do Ensino Médio de uma Escola Estadual de Educação Básica da rede pública da cidade já referida. Tais oficinas alocam-se na metodologia prevista pelo projeto de pesquisa que desenvolvemos no mestrado em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, mais especificamente na linha de pesquisa Linguagem e Interação.

O organograma procedimental elaborado como instrumento didático para a aplicação das oficinas na escola em questão fundamenta-se como coleta de dados para a criação de um novo modelo de ensino de língua e literatura no Ensino Médio da Educação Básica e foi produzido para acomodar em suas seções recursos e atividades de ensino linguoliterário pautadas pelo dialogismo-problematizador freireano. A primeira seção do organograma procedimental, denominada Provocação (Problematização, ou Pré-leitura) configura-se como os dados focais da reflexão que aqui fazemos. Dessa maneira, o recorte para análise origina-se da gravação em áudio de vinte minutos e cinquenta segundos da seção de Provocação da quarta oficina, realizada no dia trinta de abril de dois mil e catorze.

Após o processo de coleta de dados, iniciamos um processo de “imersão” no material coletado. Portanto, tínhamos como ponto de partida as informações “in natura”, isto é, a gravação das interações verbais oralizadas pelos interactantes (educador e educandos). Segundo Erickson (1990), essas informações são materiais documentados, mas não são os dados de pesquisa, visto que, somente

através de meios formais de análise esses são obtidos. Assim, organizar as informações (áudio da oficina), tornando-as dados de pesquisa requer que se faça um recorte em função do objetivo de trabalho.

No presente texto, fizemos o recorte (parte da seção de Provocação da oficina) por considera-lo mais significativo em termos de teor dialógico-problematizador, isto é, selecionamos, transcrevemos e normatizamos a transcrição em face da seção de Provocação⁸ ser um item do organograma procedimental que arrola atividades e recursos com níveis mais altos de possibilidades efetivamente interativas para o dialogismo problematizador.

Constituem-se como dados da pesquisa para os fins desse artigo, a transcrição normatizada de parte da seção de Provocação da oficina de sensibilização e autoria literária realizada em trinta de abril de dois mil e catorze com alunos do contexto escolar já explicitado. Pretendemos focalizar, a partir da análise desse *corpus*, algumas estratégias e/ou marcas conversacionais ostensivas em contexto de interação verbal oralizada entre educador e educandos, identificando e refletindo sobre qual ou quais delas alicerçam-se em um ensino dialógico-problematizador.

Partimos da Análise da Conversação, tanto para transcrever normativamente

⁸ A seção de Problematização, provocação, ou pré-leitura busca apresentar textualidades que, num plano geral, motivem os alunos através da aproximação com seus universos de interesses, despertando certa aceitação e germinando conceitualizações gerais quanto à temática da atividade a ser desenvolvida. Tem por função global a verificação do conhecimento real dos alunos. Possibilita um jogo interacional mais flexível entre educador e educandos, uma vez que se pretende como uma seção que eleve ao máximo a relação ação-pergunta-resposta-reflexão, do dialogismo problematizador freireano.

o *corpus* obtido, quanto para analisá-lo em função de suas estratégias e marcas conversacionais calcadas no dialogismo problematizador de Paulo Freire. Importante pontuar que, sobretudo, as obras Análise da Conversação (MARCUSCHI, 1991), Interação na fala e na escrita (PRETI, 2002) e Análise de textos orais (PRETI, 2003) serão esteio bibliográfico para a interpretação analítica do *corpus*, e, portanto, descrevermos e analisaremos certos recursos de interação verbal de texto oral em uma aula, através de tais aparatos teóricos, para confirmar a viabilidade do dialogismo problematizador como método de qualidade para o ensino escolar.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS:

Os critérios de escolha do *corpus* de análise delineiam-se em razão de elementos potencializados, ou potencializadores de uma prática didática e de uma prática docente estruturadas no dialogismo problematizador freireano.

Dessa maneira, o critério básico, ou a meta desse artigo é a investigação do desenvolvimento interativo-conversacional do par adjacente⁹ pergunta-resposta, com interesse pelas estratégias que tomam os educandos como sujeitos cognoscentes no processo de ensino-aprendizagem em uma aula, isto é, estratégias que oportunizem o diálogo entre educador e educandos na construção conjunta do conhecimento, em que ambos coconstruam enunciativamente a interação.

⁹ “Par adjacente (ou par conversacional) é uma sequência de dois turnos que coocorrem e servem para a organização local da conversação.” (MARCUSCHI, 1991, p. 35)

Uma educação dialógico-problematizadora concebe o par adjacente pergunta-resposta em um sentido coordenado e cooperativo, na medida em que o conceito de diálogo em Freire:

[...] está relacionado à autonomia dos sujeitos. Ele tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito aos sujeitos nele engajados. (FREIRE, 1993, p. 118)

É diante dessa conceituação freireana de diálogo, que acreditamos ser necessária a investigação das estratégias de paráfrases, repetições e sobreposições de vozes como relevadoras da participação colaborativa entre educador e educandos em interação verbal oralizada centrada em perguntas e respostas para o processo de ensino-aprendizagem, bem como do diálogo em sua formação, organização e estruturação através e/ou a partir de conhecimentos externos, ou prévios dos alunos, mantenedores, a nosso ver, da conversação simétrica¹⁰.

Para fins de análise de dados, temos: a) os interactantes e/ou informantes¹¹ (P para

¹⁰ A conversação simétrica é caracterizada por uma situação de simetria entre as falas dos interlocutores, os quais se engajam no desenvolvimento do tópico conversacional, para conjuntamente discuti-lo e expor seu ponto de vista.

¹¹ Importante salientar que o informante P (Professor) é o autor desse artigo, de modo que ele é objeto e observador ao mesmo tempo.

professor, A1 para Aluna 1 e A2 para Aluna 2) e suas caracterizações; b) as enunciações orais de P, A1 e A2 organizados por numeração de linhas; e c) os dados gerais (número da oficina aplicada, secção do organograma procedimental documentado em áudio, tipo de texto oral, duração da gravação, tema do texto oral).

As repetições e as paráfrases, no *corpus* de análise desse artigo, parecem estar guiadas por elementos de organização conversacional do educador, principalmente por estratégias discursivas de reparação e correção, tanto em nível sintático e semântico, quanto lexical¹², haja vista que o educador refaz o seu texto oral para que os educandos compreendam mais satisfatoriamente as suas perguntas. As repetições e paráfrases, então, por meio de estratégias de reparação e de correção sintática, semântica e lexical configuram-se como um processo de edição ou auto-edição, ou ainda como um procedimento metalinguístico de (re) construção do texto falado, utilizado, no caso específico do gênero discursivo aula oral, para promover interpretações enunciativas mais condizentes com as realidades linguísticas (competência e desempenho languageiro) e com os conhecimentos prévios (externos) dos educandos.

Do final da linha 08 até o final da linha 21, há um encadeamento de proposições e de perguntas de P, nas quais, uma proposição inicial origina perguntas que recorrem a estratégias de paráfrase e repetição ao mesmo

¹² Para os fins desse artigo, desconsideramos as estratégias conversacionais de reparação e correção em nível morfológico e fonético-fonológico.

tempo. O enunciado de origem, ou matriz (M) “hã::: o que era pra fazê no caso era pra tenta hã::: criá um sentido tipo ver as semelhanças e as diferenças entre os dois trechos criando um significado e um sentido ... ((pausa curta))” (linhas 08, 09, 10 e 11) é reformulado ao longo das enunciações seguintes de P nas linhas 21, 22 e 23: “quando eu falo em semelhanças e diferenças no que diz respeito a estratégias linguísticas vocês conseguem compreender que estratégias seriam essas? (sem pausas, invade o seu próprio turno) que é estratégias linguísticas?...”, apresentando enunciados reformuladores, ou paráfrases (P).

Nota-se que essas últimas duas paráfrases (linhas 21, 22 e 23) mantêm com seu enunciado de origem uma relação de equivalência lexical, pois em menor grau modifica-se a semântica e em maior grau se modifica a sintaxe. Em seguida, o informante P parafraseia o seu próprio enunciado parafrástico anterior, assim em “que é estratégias linguísticas? ...”, ele desloca a relação de equivalência lexical para um relação de equivalência semântica (transforma a pergunta de quais estratégias linguísticas para o que são estratégias linguísticas). Possivelmente, percebendo que suas paráfrases não haviam surtido efeito para o entendimento de seu texto oral interrogativo, P faz uso de uma paráfrase adjacente, isto é, de uma paráfrase que segue imediatamente depois da matriz (M). Assim, a agora matriz (M) “quando eu falo em semelhanças e diferenças no que diz respeito a estratégias linguísticas vocês conseguem compreender que estratégias seriam essas?” é, imediatamente, seguida do enunciado reformulador

(P) “que é estratégias linguísticas?...”, após uma curta pausa (indicada pelo transcritor), com função de desenvolvimento do texto, indicando uma paráfrase auto-iniciada, isto é, desencadeada por seu produtor, a fim de que os educandos tenham possibilidade de resposta acerca da temática da sequência conversacional.

A pausa longa (indicada pelo transcritor) na linha 24, em que os educandos acabam não respondendo ao questionamento do educador acerca do que são estratégias linguísticas, demonstra a estratégia conversacional de hesitação, visto que o educador preenche a sua formulação proposicional com um recurso de lacuna de tempo para definir a alternativa de resposta dos educandos. Após essa pausa longa, o que se verifica é que o educador percebe que necessita problematizar um pouco mais o tópico¹³, de modo que os educandos se engajem nele. Para tanto, ele utiliza mais uma vez a estratégia de paráfrase, entretanto, nesse momento a matriz (M) “que é estratégias linguísticas?...” desenvolve enunciados parafrásticos (P) (linhas 24 a 32) através de comparação, isto é, o educador (P) explica o que são estratégias linguísticas por meio de uma comparação, a qual é evidenciada pelo uso vocabular de “algo como” (linha 24).

Verifica-se o uso de paráfrases redutoras, pois P tenta adequar mais simplificada-mente as informações específicas da matriz, resumindo o seu conjunto informacional: o educador simplifica a expressão estratégias linguísticas, explicando tal conceito em

¹³ “Tópico é aquilo acerca de que se está falando.” (Galembeck, Paulo de Tarso. In: Preti, Dino, 2003, p. 65)

termos de uso gramatical (“é algo como estraté/ os recursos da língua que eles utilizam os elementos da gramática”). Também se utilizam paráfrases expansivas, pois são explicitadas informações contidas na matriz por meio de exemplificações: P conduz um exercício de comparação do uso gramatical nos dois trechos, ou objetos da reflexão do tópico (“é no primeiro trecho... ((pausa curta)) como esse autor sistematiza uma i-dei-a através da linguagem ((enunciados vagarosos, tom de voz interrogativo)) e no segundo como esse autor sistematiza uma ideia ((acréscimo rápido de informação no próprio turno)) ou coloca essa ideia expressa essa ideia a partir de da de certos itens da linguagem?”).

A produção de um diálogo realiza-se, entre outras coisas, e, singularmente, através de atividades linguísticas que alternem perguntas e respostas. Em contexto de aula oral, cada pergunta do educador, portanto, deve estar movida por uma intenção em direção a determinado objetivo, o qual somente é alcançado se os educandos compreenderem a sua fala, reconhecendo o seu objetivo. As atividades de formulação e de reformulação textual por meio de paráfrases, repetições, reparações e correções asseguram a intercompreensão do texto oral de uma aula, além de garantir a progressividade conversacional possibilitadora da aprendizagem.

Após a utilização de paráfrases redutoras e paráfrases expansivas, por parte de P (linhas 24 a 32), A1, parece ter compreendido a fala de P, em suas enunciações interrogativas, logo, parece ter reconhecido o seu objetivo com tal pergunta. P havia inquirido os educandos a observar as semelhanças no

uso de estratégias linguísticas em dois trechos textuais escritos, problematizados no início da aula-oficina, ensejando uma atitude responsiva, que se inicia na linha 34. A1 destaca as semelhanças entre os dois trechos textuais escritos, orientada pela estratégia de paráfrase redutora, pois resume as informações semelhantes de conteúdo entre os dois trechos: “os dois tão falando de inimigos né? de inimizade no caso hã::: e aí ele diz que como vemos como nos fazem falta para serem testemunhas dos nossos grandes sucessos... ((pausa curta))” (linhas 34 a 36) e “e ali ele diz para verem cada dia mais nossa vitória” (linha 40).

P, enquanto A1 fala, ou discorre oralmente sobre as semelhanças contedísticas entre os dois trechos textuais escritos, por dois momentos utiliza o elemento fático “hã-ã” não com valor de encerramento da conversação, mas com valor de concordância com a informação, ou proposição feita por A1, indicando que P está seguindo ou acompanhando as palavras de seu interlocutor. Em uma dessas ocorrências (linha 42), P atua como um interlocutor que monitora as palavras de seu parceiro de interação verbal, caracterizando sua intervenção como um turno inserido, ou seja, a enunciação de A1 é invadida por P, não no sentido de desenvolver o tópico, ou o assunto da conversação, mas no sentido de acompanhar a sua explanação discursiva.¹⁴

A primeira ocorrência do elemento fático “hã-ã” (linha 38) pode ser caracterizada

¹⁴“Pode-se caracterizar a conversação como uma série de turnos, entendendo-se por turno qualquer intervenção dos interlocutores (participantes do diálogo), de qualquer extensão.” (GALEMBECK, Paulo de Tarso. In: PRETI, Dino, 2003, p. 71)

como uma sobreposição de voz¹⁵ que se projeta sobre a pergunta retórica¹⁶ “os dois tão falando de inimigos né?” (linha 34) de A1. A sobreposição de vozes é um mecanismo conversacional de organização dos turnos, e no exemplo acima mencionado, funciona como uma estratégia utilizada por P para endossar a pergunta de A1, conferindo a essa (A1) uma importância dentro do diálogo, estabelecendo-a como parceira de conversação, delineando a relevância da sua enunciação, ou ainda, instaurando certa confiança em A1 para o prosseguimento de sua explanação verbal oralizada.

A1 também tem seu turno invadido por P na linha 46, contudo, seu movimento de interrupção de parte do turno de A1 parece consentida, visto que P percebe certa dificuldade de A1 para finalizar o seu enunciado explicativo “ou seja tanto os amigos e inimigos eles são importantes pra () ((barulho de coisas sendo arrastadas)) nossas vitórias tipo é...” (linhas 44 e 45), justamente pelo uso da expressão informal “tipo é” combinado com uma pausa. A estratégia de gestão de turno aqui verificada é denominada de passagem consentida de turno, pois a entrega de turno de A1 enquanto falante é implícita, ou seja, o turno não é diretamente solicitado pelo ouvinte, mas sua entrega é reconhecida por P enquanto ouvinte, através da inconclusividade do enunciado de A1 junto de uma

pausa. Na linha 47, P somente complementa as informações requeridas por A1, por meio do enunciado “pra pra pra que eles vejam”, deixando que ela invada seu turno ao enunciar “isso” (linha 49), de modo a, mais uma vez, consentir que P complete a explicação que não ela não finalizou. Assim, “a nossa vitória” (linha 50) é a retomada de turno de P em direção à explicação não completada de A1.

Situações de passagem requerida de turno são claramente visualizadas nas linhas 58, 59, 61 e 65, através da conversação dialogal de P e A1. Na linha 55, A1 explica a diferença de uso de estratégias linguísticas nos trechos textuais escritos estudados, nomeadamente em termos de linguagem simples em um e linguagem elaborada em outro. A pergunta “simples em que sentido assim?”, feita por P na linha 58, ilustra uma passagem requerida de turno, pois o falante assinala, por meio de um enunciado interrogativo direto, o endereçamento de sua indagação a A1, isto é, através do uso de um marcador de passagem explícita de turno, como o é a pergunta interrogativa, o falante passa seu turno ao ouvinte. Na linha 61, A1 solicita explicitamente a colaboração de P para dar continuidade a sua explicação, utilizando o marcador interrogativo “aquilo ali, sabe?”, entretanto, P intervém apenas com um turno inserido de reforço (“hã-ã”), não somente como estratégia de assentimento ou concordância, mas também e, principalmente, como sinalização de que A1 deve continuar na posse do turno e dar sequência a sua elocução explicativa anterior.

A1, na linha 65, realiza um acréscimo de informações à sua elocução anterior,

¹⁵ Luiz Antônio Marcuschi (1991, p. 25) faz uma distinção entre fala simultânea e sobreposição de vozes. A primeira caracteriza-se por dois turnos superpostos, enquanto a segunda caracteriza-se por uma fala durante o turno do outro.

¹⁶ Aqui se utiliza o conceito de pergunta retórica enquanto função argumentativa de adesão.

explicitando, parafrasticamente, o que considera como linguagem simples e linguagem elaborada, ou seja, ela utiliza “só que ali o encaixe é bem mais simples e lá é um pouco mais ((risos em tom de vergonha)) elaborado” (linha 55) como matriz (M) para criar o enunciado parafrástico (P) “como se fosse ali informal e ali formal sabe?” (linha 65). Ainda, através do marcador interrogativo “sabe”, A1 sinaliza uma passagem requerida de turno para P, a fim de buscar a confirmação do ouvinte em relação à sua resposta.

Podemos observar, que ao longo de toda a interação verbal oralizada (a totalidade do *corpus* em questão), entre P, A1 e A2, o que se apresenta é certo dinamismo interacional, resultante, entre outras coisas, da proximidade entre os interlocutores, o que permite um processo de gestão conversacional compartilhado, isto é, no nível das relações entre os interlocutores, a troca de turnos se dá de maneira consentida (explícita, ou implicitamente), não constituindo uma falta de polidez¹⁷, mas antes demonstrando uma espécie de envolvimento no êxito de uma tarefa comum.

Também, no nível da participação de cada interlocutor, observa-se a reformulação, em seu aspecto de correção, como uma constante estratégia utilizada para estabelecer uma situação de simetria, sem que isso represente uma ameaça ao papel social (imagem pública) institucionalmente legitimado para P. Por exemplo, a enunciação de P “tá a literatura só informa? () tá então um ar/ um artigo de um uma notícia de jornal

é literatura?” (linhas 364 e 365), originada de uma pressuposição dele em relação ao enunciado “notícia de jornal” (linha 362) produzido por A1 e A2, é corrigido tanto por A1 quanto por A2, sem que o professor veja isso como uma perda da face positiva¹⁸, oriunda de seu papel social. Vejamos:

- P: tá a literatura **só informa?** () tá então um ar/ um artigo de um uma notícia de jornal é literatura?
- A2: não ela não... **o senhor usou só::: informa**
- **((o professor ri))**
- P: tá
- A1: **ela NÃO SÓ info:::rma ela tam-BÉM info:::rma**

As duas interactantes, A1 e A2, utilizam o mecanismo de heterocorreção parcial (correção de parte de um enunciado do seu interlocutor), para questionar a utilização do advérbio “só” por parte de P. Provavelmente, tal correção é gerada pela estratégia de P em fornecer pistas da falsa ideia de que a literatura somente informa, ou seja, P faz duas perguntas que se interpenetram, esperando a construção autônoma de A1 e A2 em perceber a intencionalidade de sua estratégia. A2 reconhece tal estratégia de P, questionando (correção com função informativa e não gramatical) o seu uso do advérbio “só”, ao que P ri (possivelmente demonstrando o acerto de A2) e A1 complementa esse reconhecimento

¹⁷ Polidez no sentido conceitual de Brown e Levinson (1987, p. 61-84), em que o falante reconhece e respeita a liberdade de ação do ouvinte (face negativa do ouvinte).

¹⁸ Face positiva é um conceito da Teoria da Polidez, ou Cortesia, de Brown e Levinson (1987, p. 61-84) para a autoimagem que os interlocutores reivindicam para si mesmos.

ao afirmar que a literatura não só informa como também informa.

Poderíamos citar várias ocorrências da utilização de passagens requeridas de turno e de heterocorreção parcial no corpus de análise, mas reiteramos o caráter introdutório dessa análise de dados, reservando-nos o direito de apenas analisar algumas das ocorrências mais ostensivas, deixando que a exposição da totalidade do corpus na seção de anexos desse artigo, possa dimensionar ilustrativamente as demais situações em que tais estratégias conversacionais são verificadas.

Analisar o par conversacional pergunta-resposta (P-R) é uma importante consequência metodológica da Análise da Conversação, na medida em que a sequência de atividades de atos de fala se presta como unidade de análise, pois é a sua localização na unidade geral da interação verbal oralizada que decide a sua função. Em razão das conceituações freireanas sobre o ato de perguntar, aqui, não nos interessa a análise de perguntas do tipo sim-não (fechadas), mas a análise de perguntas abertas com formulação propriamente indagativa e não afirmativa. Analisaremos, então, a ocorrência do par conversacional pergunta-resposta, em que o tipo de (P) não coloca apenas uma questão, mas sequencializa uma constelação de questões, ou seja, há uma pergunta inicial que prepara o terreno para outras perguntas, de modo que o educador instigue respostas dos educandos, assim como perguntas dos educandos.

Nos atos de fala de P (linhas 242 a 249) há uma pergunta acerca de qual dos dois trechos textuais escritos estudados

e problematizados desde o início da aula-oficina aproxima-se mais do conceito habitualmente utilizado para texto literário. Observamos que P, ao formular sua pergunta procura expandi-la, num movimento de abertura a respostas e a outras perguntas, visto que utiliza estratégias de paráfrase. Assim, temos a matriz (M) no enunciado “de qual dos dois trechos aproxima-se mais do conceito que é mais comum, hãa (alongamento) que que mais comumente ou seja que mais recorrentemente se associa à arte literária ou seja à definição de literatura...”, retomado pelo enunciado parafrástico (P) subsequente “qual desses dois trechos ele tá mais associado ao que a maioria das peSSOAS ou das instituições tipo esCO::la... hã:: dicioNÁ::rio... li-vros teÓ::ricos ci-en-tí-fí-cos... ((enumeração gradual em tom lento)) tá mais associado à definição de literatura ou de texto literário?”.

Interessante notar que na própria matriz (M), o educador já utiliza paráfrases léxico-semânticas (de comumente para recorrentemente) e no enunciado parafrástico (P) ele não anula a sua formulação anterior, mas apenas reformula-a acrescentando informações explicativas para o uso de “comumente”. Dessa maneira, a relação parafrástica no enunciado reformulador manifesta um avolumamento informacional em direção ao entendimento da pergunta de P por parte de A1 e A2. Na verdade, a pergunta inicial de P pode parecer do tipo fechada, pois A1 e A2 teriam apenas como possíveis respostas “o primeiro trecho”, ou “o segundo trecho” isto é, suas respostas flutuariam entre um

sim e um não, exatamente como acontece na linha 250 (“é o pri-MEI-ro).

Todavia, por se tratar de um ensino que se pretende dialógico-problematizador, vemos essa primeira pergunta como introdutória de uma questão x em razão de uma sucessão de perguntas posteriores, que acrescentem uma série de aprofundamentos em direção ao aprendizado, ou seja, a pergunta de P nas linhas 242 a 249 impera sob o aspecto desenvolvimental do menos complexo para o mais complexo¹⁹.

Na linha 252, P transforma a afirmação de A1 e A2 em uma pergunta e em seguida complexifica a afirmação feita pelas educandas (“é o pri-mei-ro? por::-quê?). Marcuschi (1991, p. 37) afirma que uma das características das perguntas abertas é “realizarem-se com algum marcador do tipo: quem?, qual?, como?, onde?, quando?, etc.”, ao que apuramos no exemplo acima, quando P tenta alargar sua pergunta, utilizando o marcador por que?. O fato do par conversacional pergunta-resposta constituir, preponderantemente o núcleo da colaboração participativa entre educador e educandos no *corpus* apresentado, nos leva a crer que, a característica essencial do dialogismo problematizador freireano, seja o ato de perguntar como um segmento colaborativo, determinado e realizado em uma continuidade fluente, isto é, para grande parte das perguntas há uma ação de

resposta ou de sobre-pergunta e para grande parte das respostas há uma ação de pergunta ou de sobre-resposta.

Educador e educandos demonstram, não somente na organização de turnos (sobreposição de vozes, reparações, correções, paráfrases), mas também na organização de sequências (perguntas e respostas) uma simetria mais ou menos estável na conversação, pois ambos os interlocutores contribuem efetivamente para o desenvolvimento interacional oralizado, e, portanto, consequentemente para o processo de ensino-aprendizagem.

A conversação simétrica, também, é originada do conhecimento externo (prévio) dos educandos, ou melhor, esse conhecimento é consequência para uma conversação simétrica. No *corpus* de análise, verifica-se que o educador demonstra aceitar a marca de sujeito que os educandos trazem, em uma noção binária de sujeito aluno-sujeito social. Por aceitar essa noção binária é que o educador leva em conta o conhecimento externo (prévio) dos educandos na construção da interação verbal, seja pela utilização dos mecanismos de formulação e reformulação textual, seja pela sobreposição de vozes. Os mecanismos de formulação e reformulação textual, mais detidamente a correção e a paráfrase, trazem a indicação de que o educador tenta adaptar sua linguagem a linguagem dos educandos. A sobreposição de vozes denota uma construção conjunta do texto conversacional, incluindo e engajando os educandos na solução conjunta de dada questão educacional, justamente porque a maioria dos tópicos

¹⁹ Dentro do dialogismo problematizador freireano, as formulações de perguntas podem ser abordadas em face da redução e da elevação da Zona de Desenvolvimento Proximal vygotskyana (VYGOTSKY, 1993), justamente por partir do menos complexo para o mais complexo, possibilitando que educador e educandos interajam através de perguntas e sobre-perguntas, respostas e sobre-respostas.

conversacionais no *corpus* em questão é construída cooperativamente por P, A1 e A2.

Podemos verificar a valorização do conhecimento externo (prévio) dos educandos, dentre outras situações, por meio da utilização do mecanismo de digressão na sequência conversacional 200 a 226. P, por intermédio de perguntas relacionadas à gramática normativa da língua portuguesa, deseja que A1 e A2 cheguem à conclusão de que a ordem direta e a ordem indireta das orações são aspectos da sintaxe da língua. Na linha 208, A2 enuncia “os nomezinhos” (conhecimento prévio-externo calcado em linguagem cotidiana) ao que P (nas linhas 210 a 213), posteriormente, baseado no enunciado dela, faz uma digressão referencial às aulas de língua portuguesa na escola (“os nomezinhos é::? ((risos do professor)) hoje nós vamos es-tu-DAR... ((pausa curta e interrogativa)) os ver-bos ((em tom pausado)) hoje nós vamos es-tu-DAR... ((pausa curta e interrogativa)) tar-am... vamo tentá ver o que vocês já viram”).

A digressão baseada no enunciado apresenta uma relação de conteúdo pragmático entre o enunciado principal de A2 e o enunciado digressivo de P e opera de modo a destacar que o educador valoriza o enunciado de A2 (conhecimento prévio-externo). Tal reconhecimento do conhecimento prévio-externo de A2 é problematizado pelo professor, até que ela chegue à conclusão de que “os nomezinhos” de referem à sintaxe: “não é que é análise sintática daí puxava um monte de flechinha e... (.)” Assim, o conhecimento prévio-externo, primeiramente orientado por um conhecimento cotidiano (conceitos cotidianos) adquire ao final um

status de conhecimento científico (conceitos científicos)²⁰.

É evidente que diante de um *corpus* com vinte minutos e cinquenta segundos de gravação, optamos por destacar e analisar apenas alguns momentos de interação verbal oralizada, os quais julgamos mais acentadamente regidos pelo foco desse artigo: a constituição do envolvimento dos falantes em uma situação de conversação oral de aula para a construção conjunta do conhecimento. Demos ênfase à análise de certas ocorrências do par conversacional pergunta-resposta, em suas estratégias de paráfrases, repetições e sobreposições de vozes, na medida em que esse tipo de interação verbal oralizada é assinalado por características comuns, ou seja, como o espaço desse artigo não permite a apresentação analítica de todas as ocorrências interacionais identificadas na transcrição, optou-se pela análise de interações verbais oralizadas mais representativas aos interesses investigativos desse trabalho²¹.

²⁰ Vygostky (FRIEDRICH, 2012) distingue conceitos cotidianos de conceitos científicos. Os primeiros são aprendidos em situações informais de aprendizagem, em atividades práticas cotidianas. Os segundos operam pela mediação signíca, isto é, se realizam por intermédio de outros conceitos, pois são generalizações de segunda ordem. Os conceitos científicos sempre se apoiam nos conceitos cotidianos, de maneira que a cabe à escola proporcionar um ensino a partir dos conceitos cotidianos em direção aos conceitos científicos, cabendo ao professor não transmitir esses tais quais aos alunos, mas mediar a sua operacionalização em detrimento do conhecimento cotidiano verificado contextualmente (em sala de aula).

²¹ O *corpus* (transcrição normatizada de áudio) dessa pesquisa não aparece no corpo desse artigo, pela delimitação de caracteres da revista em questão, entretanto, ele está em domínio do autor para possíveis consultas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A relação dialógica dotada da instituição do “eu” e do “outro” a partir da interação pela linguagem, é um princípio e uma condição para estabelecer a plenitude relacional entre linguagem e conhecimento. Dessa maneira, a interação verbal oralizada entre educador e educandos em um contexto de aula, deve conceber o papel do outro na determinação dos sentidos das aprendizagens. É necessário considerar o educador e os educandos como parceiros da atividade interacional “aula”, em suas coexistências de saberes distintos, porém complementares, articulando as dimensões socioculturais e subjetivas às dimensões profissionais.

Ao educador cabe catalisar o conhecimento dos educandos, intervindo sobre ele, problematizando-o, tornando-o consciente na cognição das aprendizagens e associando-o ao conhecimento conceitual disciplinar (de certa disciplina escolar).

Em suma, observamos na seção de análise e interpretação de dados desse artigo, que o educador procurava coordenar a sua linguagem e as suas perguntas aos conhecimentos “reais” dos educandos, assim como procurava pontuá-los como integrantes ativos das interações verbais oralizadas. O processo de ensino-aprendizagem esteve, portanto, aglutinado no dizer-fazer do educador que pudesse gerar o dizer-fazer dos educandos.

Esse dizer-fazer do educador foi dirigido, substancialmente, por estratégias conversacionais de paráfrase e repetição na construção de perguntas e respostas. Esse dizer-fazer dos educandos foi governado,

por estratégias conversacionais de sobreposição de vozes na construção de perguntas e respostas. Do que se deflagra o caráter colaborativo da interação verbal oralizada entre educador e educandos para o ensino e para a aprendizagem nos recortes do *corpus* em questão.

Tal caráter colaborativo destaca a importância de uma metodologia de trabalho docente que tome como referência o ensino dialógico-problematizador freireano, para desarticular a representação social do ensinar como professar um saber, propondo uma compreensão do ensinar como mediação docente entre o saber conteudinal e o aluno, ou seja, a ação de ensinar como condução do aprender.

O organograma procedimental elaborado para aplicação nas oficinas do projeto de pesquisa de mestrado do autor desse trabalho apoia-se no dialogismo-problematizador de Freire para o desenvolvimento de uma metodologia de ensino de língua e literatura em interdependência.

Para tal, a Teoria Holística da Atividade (Richter, 2011) organiza o trabalho docente a partir da noção de enquadramento, em seus fatores de atribuição, mediação e controle. Os fatores de atribuição dizem respeito ao conjunto de variáveis de papéis sociais e institucionais e de bases curriculares e jurídicas do papel docente. Segundo Richter (2011, p. 117), os fatores de atribuição “em linhas gerais, compõem o fundo sócio-interativo dos eventos de intervenção especializada”. Os fatores de mediação e os fatores de controle são os procedimentos profissionais da prática docente, sendo aqueles os recursos, as

estratégias e os conceitos que permeiam a ação do profissional de ensino, ao passo que esses equacionam e monitoram a ação praticada em termos de resultados esperados *versus* resultados obtidos.

Para a THA, é urgente uma prática docente que se parametrize pelo dialogismo-problematizador freireano de modo a superar o *déficit* formativo na área de ensino de língua e literatura na Educação Básica, uma vez que “trata-se de insistir em uma nova conduta a priori na expectativa da emergência de novos conceitos e valores” (Richter, 2011, p. 122), ou seja, vê-se no método dialógico-problematizador uma perspectiva crítico-reflexiva da atividade docente, que desemboca em um modelo de ensino de língua e literatura em interdependência, em que a relação profissional-cliente centraliza esforços na melhoria do desempenho linguístico e literário dos educandos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BROWN, P.; LEVINSON, S. (1978). **The argument: intuitive bases and derivative definitions**. In: Politeness. Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- ERICKSON, F. **Quantitative methods in research**. Teaching and learning. 2: 89-125. Nova York: Macmillan Publishing Company, 1990.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- FRIEDRICH, J. **Lev Vygotsky: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica**. Tradução: Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1991.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva. et al. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- PRETI, D. **A linguagem dos idosos**. São Paulo: Contexto, 1991.
- PRETI, D. (org.). **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.
- PRETI, D. (org.). **Análise de textos orais. 6. ed.** São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003.
- RICHTER, M. G. Profissionalização docente segundo a teoria holística da atividade: estudo empregando software de mapeamento semântico. In: LEÃO, Rosaura Albuquerque; MOTTA, Vaima Regina (orgs.). **Linguagem e Interação: O ensino em pauta**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011.
- RICHTER, M. G.; AMARAL, J. **Papel social e emancipação: discutindo as bases da profissão docente**. (2011). Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8436/9274>>. Acesso em: 25 jun. 2014.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamiento y Lenguaje; Conferencias sobre Psicología. In: L. S. Vygotsky. **Obras Escogidas II**. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

FELIPE FREITAG

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.**

São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido para publicação em 04 out. 2015.

Aceito para publicação em 20 abril 2016.

VOZES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS PRAGMÁTICOS

TEACHER'S VOICES IN INITIAL TRAINING IN SUPERVISED INTERNSHIP REPORTS: CONTRIBUTIONS OF PRAGMATIC STUDIES

Bruno Gomes Pereira*

Dieysa Kanyela Fossile**

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar a projeção de vozes de professores em formação inicial em relatórios de estágio supervisionado produzidos no contexto acadêmico do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Tocantins. Tais vozes foram identificadas a partir do uso de dêixis e de certos aspectos verbais na produção escrita. Estamos inseridos no campo dos estudos pragmáticos da linguagem, mais especificamente na *sociopragmática*, corrente de investigação defendida por Jacob Mey (2001). Ao fazermos uso da concepção de “voz” apresentada pelo pesquisador dinamarquês, mobilizamos também alguns pressupostos dos estudos filosóficos bakhtinianos (2003, 2002), tais como a ideia de polifonia, dialogismo e gênero discursivo. A investigação é do tipo documental e de abordagem qualitativa, pois presumimos que os relatórios de estágio, por serem documentos semiotizadores de práticas sociais específicas, podem ser analisados conforme o princípio da interpretabilidade, sendo este uma possibilidade pertinente para captação de seus sentidos. Os dados revelam vozes de professores em formação inicial que direcionam o texto a um perfil reflexivo, próximo do que se espera da escrita de um relatório de estágio.

PALAVRAS-CHAVE: Sociopragmática; Vozes; Estágio Supervisionado.

ABSTRACT: This article aims to analyze the projection of teacher voices in initial training in supervised internship reports produced in the academic context of the course of

* Doutorando em Letras: Ensino de Língua e Literatura (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* universitário de Araguaína. Bolsista CAPES. E-mail: brunogomespereira_30@hotmail.com.

** Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisadora e professora adjunta vinculada ao curso de Letras e ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* universitário de Araguaína. E-mail: dieysafossile@bol.com.br.

letters of the Federal University of Tocantins. Such voices were identified based on the use of deixis and on certain verbal aspects in written production. We are inserted in the field of pragmatic studies of language, more specifically in socio-pragmatic, vein of research defended by Jacob Mey (2001). When we use the concept of “voice” presented by the Danish researcher, we also mobilized some assumptions of philosophical studies of Bakhtin (2003, 2002), such as the idea of polyphony, dialogism and gender discourse. The research is of documentary type and of qualitative approach, because we assume that the internship reporting, being documents of semiotization of specific social practices, they can be analyzed according to the principle of interpretability, being this a relevant possibility for the capturing of their senses. The data reveal teacher’s voices in initial formation that direct the text to a reflective profile, close to what is expected of the writing of an internship report.

KEYWORDS: Socio-pragmatic; Voices; Supervised Internship.

INTRODUÇÃO

Nesta abordagem, nos propusemos a discutir sobre as peculiaridades do estágio supervisionado. Deste modo, o objetivo central deste artigo é refletir a respeito das projeções de vozes dos professores em formação inicial nos relatórios de estágio supervisionado, explicitadas por mecanismos textuais no momento da tessitura do texto. Ressaltamos que os professores em formação inicial serão, aqui, denominados de alunos-mestre.

Como aporte teórico, mobilizamos pressupostos da pragmática, mais especificamente dos estudos das vozes sociais, desenvolvidos pelo pesquisador dinamarquês Jacob Mey (1998; 2001). Pressupomos que os estudos pragmáticos podem contribuir de maneira substancial com esta pesquisa, partindo das problematizações que evidenciam sobre enunciação e contexto, sobre os quais discutiremos adiante. Os estudos pragmáticos da linguagem se fazem pertinentes nesta abordagem, uma vez que estamos entendendo o estágio supervisionado como um contexto de práticas linguísticas concretas

(PINTO, 2003; FIORIN, 2011, 2012), portanto, basilar em uma licenciatura. Dessa forma, a ideia de prática linguística apresentada pela pragmática nos proporciona uma visão social a respeito do estágio e das atividades desenvolvidas no decorrer dessa disciplina, sendo, pois, manifestações da linguagem mediadas por relações semânticas e discursivas.

Entretanto, é necessário esclarecermos que compreendemos que a relação entre pragmática e semântica é bastante próxima e bem estreita, permitindo, em alguns momentos, que conjecturemos que são áreas indissociáveis. Deste modo, ainda em relação à semântica e à pragmática, advogamos que

uma maneira mais segura de separar a semântica da pragmática é através da noção de intenção do falante: a pragmática busca reconstruir o que o falante quis dizer ao proferir uma sentença, qual era a sua intenção comunicativa; é importante notar que se trata de intenção comunicativa, isto é, o falante quer que o ouvinte perceba sua intenção ao proferir uma dada sentença, o que o

leva a dizer o que disse. Há, evidentemente, outras intenções para além da comunicativa, mas essas não pertencem ao domínio da linguística. [...] a semântica tem como objetivo reconstruir o sentido da sentença, porque a composição de palavras fornece significado à sentença. (OLIVEIRA, 2009, p. 18; cf. 2001)

Assim sendo, sustentamos que os significados que podemos atribuir às práticas linguísticas desenvolvidas no estágio supervisionado dependem diretamente das relações discursivas estabelecidas com esferas sociais maiores, tais como a universidade e a escola de ensino básico. Por conta da proximidade possível entre semântica e pragmática, algumas vezes, no decorrer deste texto, utilizaremos a expressão *relação semântico-pragmática* (cf. CANÇADO, 2013), essencialmente para designar os sentidos que estabelecemos à projeção das vozes dos alunos-mestre no *corpus* de nossa pesquisa.

Esclarecemos que o *corpus* deste artigo é constituído por 10 (dez) relatórios de estágio produzidos por duplas de alunos-mestre devidamente matriculados no curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Tocantins (*campus* de Araguaína). Porém, neste artigo, são analisados circunstanciadamente dois excertos retirados de relatórios de estágio distintos. Os dados foram cedidos pelo Centro de Memórias de Estágios Supervisionados (doravante CIMES), localizado no referido *campus* universitário. Trata-se de um departamento onde são armazenados os relatórios de estágios de todas as licenciaturas do *campus*, exceto os relatórios do curso de Licenciatura em História, antes

de passarem por qualquer tratamento de pesquisa. A intenção do CIMES é disponibilizar esses documentos para consulta, desse modo servindo para fins científicos, a toda a comunidade acadêmica.

Nesta abordagem, por questões metodológicas, interessamo-nos mais de perto pelas contribuições que os estudos pragmáticos das vozes podem render às demais pesquisas desenvolvidas no âmbito dos cursos de formação de professores. Desse modo, compreendemos, com base em Fossile (2009), que a *intenção do falante* é, de fato, um diferencial entre essas duas ciências linguísticas, semântica e pragmática. Discutiremos, neste texto, em que medida a intenção do aluno-mestre é vozeada nos relatórios que analisamos.

Além desta introdução, das considerações finais e das referências, este artigo é constituído pelas seguintes seções: breves considerações acerca da semântica e da pragmática, estágio supervisionado nas licenciaturas: condições para uma sociopragmática e análise de vozes de professores em formação inicial.

BREVES ESCLARECIMENTOS SOBRE SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA

Nesta seção, apresentamos inicialmente breves esclarecimentos acerca da semântica e da pragmática. Na sequência, realizamos discussões exclusivamente a respeito da contribuição que os estudos pragmáticos podem trazer a investigações que são desenvolvidas nos cursos de formação de professores.

O tempo todo estamos em contato com significados; por exemplo, em todo momento, deparamo-nos com significados

de palavras, de sentenças, de textos, de gestos, de entonações de vozes, de sorrisos, etc. Desse modo, é relevante sinalizar que todo ato de linguagem costuma constituir-se de significados tanto *explícitos* quanto *implícitos*.

Os significados *explícitos* “[...] seriam as informações ligadas diretamente a um estado de coisas, ou seja, vinculadas, até certo ponto, a um sentido referencial ou denotativo do enunciado” (MOREIRA, 2008, p. 68). Para elucidarmos esta questão utilizaremos um exemplo discutido por Moreira (2008) com base em Charaudeau (1983, p. 15-19) e é também um exemplo abordado nos estudos de Cançado (2013, p. 19):

(1) A porta está aberta.

“Em uma análise referencial, o enunciado acima remeteria apenas a um fato específico: o de que há um objeto (porta) que apresenta um estado específico (*aberto*). Por outro lado, uma análise contextualizada levaria em conta a situação específica e os implícitos daí decorrentes [...]” (MOREIRA, 2008, p. 68). Para tanto, com base nos estudos de Moreira (2008), tal como nas pesquisas de Cançado (2013), argumentamos que poderiam ser apresentadas as seguintes interpretações:

(1a) Feche a porta, estamos com o ar-condicional ligado.

(1b) Feche a porta, pois o barulho de fora está incomodando.

(1c) Feche a porta, pois alguém pode ouvir o que estamos conversando.

(1d) Feche a porta, pois estou com medo, podemos ser assaltados.

(1e) Por gentileza, entre. (Convite para entrar).

(1f) Você está atrapalhando, portanto queira se retirar. (Convite para se retirar).

Conforme Moreira (2008, p. 68), a lista de inferências acima apresentada poderia ser maior, porém concordamos com o autor que as inferências apontadas sejam mais do que suficientes para mostrar que uma mesma sequência linguística acarreta efeitos de sentido diferentes de acordo com cada situação, esses efeitos de sentido podem ir além do valor referencial do enunciado.

Com base no exposto, verificamos que os significados explícitos e implícitos podem ser explicados através da semântica e da pragmática¹. De acordo com Cançado (2013, p. 17), a “semântica é o estudo do significado das línguas”. Mas, a questão fundamental é como delimitar e saber que o significado do qual falamos e ao qual nos referimos é semântico. E como saber quando temos um significado pragmático. A partir desses questionamentos, com o auxílio de exemplos, tentaremos apresentar esclarecimentos para as questões colocadas. Nesse caso, imagine a seguinte situação, a professora está expondo o seu plano de curso semestral em relação à aula de semântica e pragmática. Ao apresentar a forma de avaliação, ela diz: - para o final do semestre, vocês deverão elaborar um artigo científico. Então, uma aluna pergunta: - o que é um artigo? O que significa isso?

Analisamos que a aluna faz uma pergunta sobre o significado de uma palavra, isto é, especificamente sobre a palavra “artigo”. Nesse caso, estamos diante de um

¹ Sobre semântica e pragmática conferir também Fossile (2009, 2013).

questionamento de caráter semântico. Isto é, a resposta para a dúvida da aluna, a princípio, parece-nos que será uma explicação sobre o significado da palavra “artigo”, por exemplo,

o artigo, no âmbito da universidade, é um gênero que tem por finalidade primordial a socialização do resultado de estudos e pesquisas. Escrevem-se artigos para informar a comunidade acadêmico-científica acerca de novas descobertas sobre um determinado foco de pesquisa tanto quanto acerca de questionamentos e releituras de teorizações já existentes. Há, ainda, artigos escritos com o objetivo de revisar bibliografias sobre um tema específico, que reúnem, em uma leitura crítico-analítica, concepções de diferentes autores. (ZANDOMENEGO e CERUTTI-RIZZATTI, 2008, p. 161)

Agora, imaginemos a seguinte situação, uma vendedora está em pé na entrada de uma loja de roupas e uma mulher para na frente da porta da loja e fica olhando para dentro. A vendedora dirige-se, amigavelmente, à mulher e diz: - a porta está aberta! Nesse caso, parece-nos que a fala da vendedora será entendida como um convite. A partir deste exemplo é possível perceber que o significado vai além do sentido do que é dito pela vendedora. A partir daí, podemos nos perguntar como conseguimos compreender situações como essa, ou melhor, como conseguimos alcançar os significados que vão além do que é dito. Como resposta, sustentamos que o nosso conhecimento sobre o mundo, as experiências que vivenciamos no dia a dia, as nossas intenções influenciam e contribuem

para que possamos acessar os significados que vão além do que é dito pelas palavras.

A partir do exposto, podemos concluir que

a semântica pode ser pensada como a explicação de aspectos da interpretação que dependem exclusivamente do sistema da língua, e não de como as pessoas a colocam em uso [...]. Por outro lado, não conseguiríamos entender o que [...] [a vendedora] falou, se não entendêssemos também qual era a intenção [...] [dela] ao falar aquela expressão para determinada pessoa em determinado contexto; a esse tipo de conhecimento, chamamos de pragmática (CANÇADO, 2013, p. 19).

Após apresentarmos breves considerações e esclarecimentos acerca da semântica e da pragmática, finalizamos esta seção. A seguir, passaremos a refletir acerca das projeções de vozes dos professores em formação inicial nos relatórios de estágio supervisionado, que são apresentadas por mecanismos textuais no momento da tessitura do texto. Para isso, conforme já abordado na introdução deste artigo, mobilizamos pressupostos da pragmática, especificamente dos estudos das vozes sociais, desenvolvidos pelo pesquisador dinamarquês Jacob Mey (1998; 2001).

VOZES: ESTUDOS PRAGMÁTICOS

Neste artigo, não é nosso interesse apresentarmos definições exaustivas a respeito da Pragmática, mesmo porque não há uma definição precisa e acabada sobre os estudos pragmáticos. Entretanto, dentre as diversas definições apresentadas pela

literatura especializada, a definição que mais se aproxima do conceito de pragmática, que tentamos trazer para esta abordagem, é a explicação apresentada por Levinson (2007, p. 08) ao sustentar que “a pragmática é o estudo da linguagem a partir de uma perspectiva *funcional*, isto é, que ela tenta explicar facetas da estrutura linguística por referência a pressões e causas não linguísticas”. Nesse sentido, partimos da ideia de pragmática enquanto ciência da linguagem que se preocupa em questionar de que maneira a prática linguística é governada por práticas não linguísticas, isto é, a relação texto/contexto.

Trabalhamos, neste artigo, com a noção de contexto desenvolvida nos estudos pragmáticos, que o entende enquanto meio que abrange práticas sociais e discursivas. Nessa instância, o contexto abarca parâmetros temporais, espaciais e identitários dos enunciadorees, de maneira a considerar diversos fatores sociais como motivadores de práticas linguísticas (LEVINSON, 2007). Vamos discorrer um pouco mais sobre a noção de contexto na próxima seção.

Como analisamos produções de relatórios de estágio supervisionado, estamos supondo esses dados como manifestações da linguagem orientadas por situações sociais concretas, tendo em vista que são relatos provindos de uma vivência real, desenvolvida durante o estágio supervisionado. Nesse sentido, estamos inseridos, mais precisamente, no que Mey (1998, 2001) prefere chamar de *Sociopragmática*.

Esta vertente social dos estudos pragmáticos da linguagem, extremamente defendida pelo pesquisador dinamarquês,

problematiza a relação entre enunciador/sociedade/linguagem, de maneira a questionar em que medida os sujeitos se constituem enquanto agentes sociais. Essa tríade é constituída a partir da ideia de vozes sociais. Nesse caso, como entender voz? Com base em Mey (2001, p. 24), estamos utilizando a expressão voz metaforicamente para fazer referência a qualquer ação que diz respeito ao uso da linguagem. O autor apresenta uma explicação tripartida de voz, isto é, faz referência à voz do “membro”; à voz descritiva e à voz societal. A seguir, retomaremos essas vozes de forma mais detalhada (cf. figura 01 deste texto).

Desta maneira, compreendemos que a noção de vozes sociais é articulada com o que o estudioso dinamarquês chama de *formação societal*, a qual engloba fatores individuais e coletivos, simultaneamente, ou seja, é constituída pelo movimento de interação de enunciadorees, tendo os estudos filosóficos de Bakhtin (2003, 2002) como pano de fundo. Sobre isso, concordamos que “a formação da sociedade não é trabalho do indivíduo, mas o indivíduo é responsável por isso na medida em que é um agente, um personagem, uma voz naquilo que Bakhtin chamou de *orquestração* de um texto” (MEY, 2001, p. 27).

A ideia de voz apresentada por Mey designa o homem social enquanto agente responsável que tem sua fala constituída em razão dos “domínios sociais”, no sentido mais amplo da expressão. Dessa forma, é necessário refletirmos sobre a maneira como ocorre esse vozeamento do homem, dando-o característica de agente social. Mas para isso, é pertinente esclarecermos que as vozes não

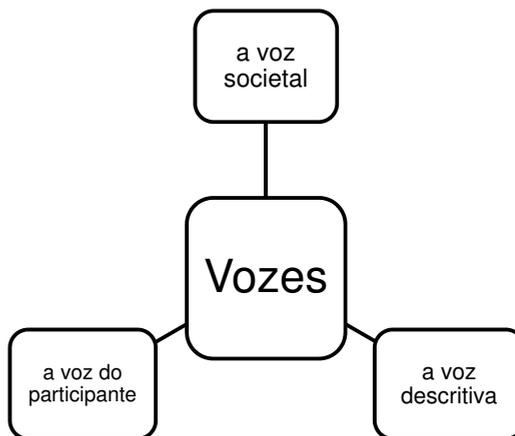
são objetos acabados, mas sim instrumentos de interação construídos socialmente. Portanto, é possível dizer que a sociedade é costurada por diversas vozes que ecoam paralelamente.

A vida em sociedade trouxe para os seres humanos um aprendizado extremamente importante: não se poderiam resolver todas as questões pela força, era preciso usar a palavra para persuadir os outros a fazer alguma coisa. [...] Todo discurso tem uma dimensão argumentativa. [...] o modo de funcionamento real do discurso é o dialogismo. [...] como ensinava Bakhtin, o dialogismo preside à construção de todo discurso, então um discurso será uma voz [em um] diálogo discursivo [...]. (FIORIN, 2015, p. 09)

Sobre isso, compreendemos que “as vozes devem ser entendidas num processo interativo de colaboração entre as partes envolvidas. É essa cooperação contextual que o processo de ‘dar voz/vozear’ em última análise, pressupõe e representa” (MEY, 2001, p. 216). Logo, o jogo polifônico de um texto ajuda-nos a representar esferas contextuais maiores, bem como os enunciadores que se interagem constantemente. Em outras palavras, as vozes são, também, elementos de representação social.

De acordo com a proposta sociopragmática discutida neste estudo, é possível estabelecermos diferentes tipos de vozes. A figura abaixo ilustra essa concepção.

Figura 1: Tipos de Vozes



Fonte: Adaptado de Mey (2001, p. 22).

Através da Figura 1, é possível verificar que Mey propõe a existência de uma tríade de vozes sociais mediadas por relações reais entre enunciadores. São elas, *a voz do participante*, que recorre ao conhecimento de mundo do membro social; *a voz descritiva*, a qual recorre aos pressupostos descritivos da linguística teórica; e *a voz societal*, talvez a mais complexa entre as vozes mencionadas pelo estudioso, pois considera a perspectiva polifônica bakhtiniana.

A priori, nos interessa apenas saber que não compreendemos as vozes mostradas na figura acima como estanques ou autônomas, pois todas elas contribuem, a seu modo, com os estudos sociopragmáticos. Por isso, nesta abordagem, optamos por entendê-las como constituintes de um complexo polifônico, que chamamos de vozes sociais.

O conceito de polifonia contemplado por Mey é motivado pelos estudos filosóficos de Bakhtin (2003, 2002), pois parte do princípio de que, no texto, há um diálogo entre diferentes vozes sociais e, com isso, o autor

atua como uma espécie de regente dessas vozes. É nesse sentido que Bezerra (2014, p. 194) acrescenta que,

o que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente de grande coro de vozes que participam do processo dialógico. Mas esse regente é dotado de um ativismo especial, rege vozes que ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia e revelem no homem um outro 'eu para si' infinito e inacabável.

A abordagem realizada sintetiza bem o caminho que pretendemos trilhar com a pesquisa ora delineada, considerando o estágio supervisionado como principal motivador para a produção de dados. Desse modo, compreendemos que o professor em formação inicial desempenha a função de regente de diversas vozes sociais materializadas nos relatórios de estágio. Em relação a essa questão, citamos Bohn (2005), que em estudos sobre a identidade do professor de línguas, advoga que são as diversas vozes que influenciam na formação da identidade docente, tais como, a voz institucional, a voz do governo, a voz da sociedade, as vozes dos colegas de profissão, a voz da família, entre outras. O aluno-mestre, nessa instância, tenta lidar com diferentes discursos para ressignificar sua voz e fazer-se presente nos relatórios. Falaremos mais detalhadamente sobre isso nas próximas seções.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS LICENCIATURAS: CONDIÇÕES PARA UMA SOCIOPRAGMÁTICA

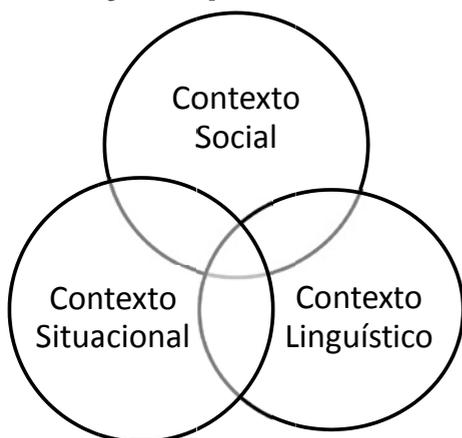
Em linhas gerais, entendemos o estágio supervisionado como disciplina elementar nos cursos de licenciatura, tendo em vista que é o momento em que o professor em formação inicial relaciona, mais explicitamente, a teoria, vista na universidade, e a prática, vivenciada na escola de educação básica. Não é nossa intenção neste texto apresentarmos uma revisão teórica exaustiva a respeito das especificidades pedagógicas do estágio nas licenciaturas.²

A premissa acima nos ajuda a direcionar esta pesquisa pelos meandros da pragmática. A relação assimétrica entre universidade e escola de educação básica, bastante questionada nas disciplinas de estágio, propulsiona as relações semântico-pragmáticas materializadas nos relatórios de estágio. Em outras palavras, o contexto em que os relatórios são produzidos ajuda a explicar a ocorrência dos mecanismos gramaticais no momento da produção do texto.

Por consideramos que a sociopragmática se preocupa diretamente com o uso linguístico em situações sociais concretas, apresentamos abaixo um esquema que ilustra a concepção de contexto que assumimos nesta abordagem. Trata-se de uma livre adaptação de Conde (2001), propagada nos estudos pragmáticos latino-americanos.

² Mais informações, consultar Pereira (2014), Silva (2012) e Silva e Barbosa (2011).

Figura 2: Tipos de Contextos



Fonte: Adaptado e traduzido de Conde (2001, p. 06).

De acordo com a figura acima, percebemos três tipos de contexto, no caso, o contexto social, o contexto situacional e o contexto linguístico. Mesmo cada um sendo teoricamente diferente, na prática, a linha que os diferencia é tênue. Conforme a figura, podemos estabelecer zonas de intersecção entre tais contextos, estabelecidos pela fluidez de seu alcance. Ao considerarmos a especificidade do campo em que nossos dados foram gerados, é impossível dizermos precisamente a demarcação de cada um.

Entretanto, metodologicamente, entendemos que o contexto social desta investigação é o meio econômico e cultural onde os participantes de pesquisa estão imersos. Logo, trata-se de condições sociais específicas do município de Araguaína - TO, as quais abarcam as relações estabelecidas por todos os atores sociais da cidade e que, de alguma maneira, interferem na dinâmica funcional do estágio supervisionado. É nesse contexto que podemos buscar muitas explicações para a compreensão dos dados gerados, pois, na

pragmática, o meio extralinguístico mantém uma relação intrínseca com o linguístico, estabelecida por uma postura de interdependência (CONDE, 2001).

O contexto situacional, entendido como “aquele que pertence ao *aqui-agora*” (CONDE, 2001, p. 06; tradução nossa)³, é representado nesta abordagem pelo contexto da licenciatura em si, na qual os dados foram gerados. O curso ao qual nos referimos é uma Licenciatura em Letras, ofertada pela Universidade Federal do Tocantins, *campus* universitário de Araguaína. Esta licenciatura é composta por 8 (oito) semestres letivos e concede habilitação em Língua Portuguesa e Literatura Luso-Brasileira. Conforme os procedimentos propostos pela instituição de ensino, ao final da disciplina de estágio, antes de qualquer tratamento científico, os relatórios são armazenados no CIMES.

Já o contexto linguístico é constituído pela duplicidade entre o meio enunciativo mais imediato, no caso a disciplina de estágio supervisionado, que motiva a elaboração dos gêneros discursivos, e a materialização do texto em si, este compreendido aqui como o relatório de estágio propriamente dito. Optamos pela expressão “gêneros discursivos”, em detrimento da expressão “gêneros textuais”, porque nos interessamos mais de perto pelo caráter social dos relatórios de estágio, concebendo-o minimamente como instrumento de interação discursiva entre enunciadores, portanto, uma ferramenta que medeia relações de poder entre diferentes domínios sociais (BAKHTIN, 2003). Por

³ No original: “Contexto Situacional: *aquele que pertence a um aqui-ahora*” (CONDE, 2001, p. 06).

esse viés, Machado (2014: 157) endossa que “os gêneros discursivos são formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas sim nos processos interativos”.

Para analisarmos os relatórios de estágio, na seção seguinte, mobilizamos duas categorias de análise, motivadas pela identificação de mecanismos textuais que evidenciam a voz do aluno-mestre no texto. São, nesse caso, a (i) *dêixis* e (ii) *aspectos verbais*. Essas categorias de análise são pertinentes à proposta de pesquisa que apresentamos neste artigo, porque são mecanismos linguísticos que buscam sentido no universo extralinguístico. Portanto, marcam a ocorrência de vozes do aluno-mestre que consistem em pontos de vista formados no contexto social e no contexto situacional. Assim, o relatório de estágio é resultado de uma organização de vozes constituída na sociedade como um todo.

Em suma, como é possível perceber, não é nossa intenção fazermos uma distinção entre as esferas contextuais apresentadas pelos estudos de Conde. Optamos por uma postura mais problematizadora das práticas discursivas estabelecidas no estágio supervisionado e materializadas nos relatórios de estágio. Procuramos considerar todas as esferas contextuais na construção das relações semântico-pragmáticas, pois compreendemos que “qualquer tentativa de descrição da comunicação que exclua aspectos sociais [em sua dimensão mais ampla] é considerada inócua e ineficiente para a pesquisa pragmática” (PINTO, 2003, p. 63). Ou seja, essa postura nos ajuda a entender que a projeção das vozes dos alunos-mestre nos dados desta

pesquisa são resultados discursivos que não se esgotam no aspecto linguístico apenas.

Na próxima seção, apresentamos o percurso de análise dos dados desta pesquisa, além disso, são exibidos e analisados dois trechos extraídos de relatórios de estágio.

ANALISANDO VOZES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL

Conforme foi dito no início deste artigo, as análises que desenvolvemos nesta abordagem diagnosticam projeções de vozes de professores em formação inicial por meio do uso de certos mecanismos textuais. Aqui, acrescentamos que não consideraremos apenas o elemento gramatical em si, desarticulado dos demais componentes da cadeia sintagmática. Assim, tentaremos compreender a relação semântico-pragmática orientada pelas escolhas gramaticais, o que resulta em construções sintáticas mais complexas, as quais são responsáveis por formar o plano linguístico dos relatórios de estágio. Pressupomos que essas construções mantêm uma relação indissociável com o plano extralinguístico, conforme já discutido.

Nesse viés, nos apoiamos nas ideias de Conde (2001, p. 08, tradução nossa) quando este autor afirma que “um dos usos fundamentais da gramática é o de explicar o porquê de determinadas construções semântico-sintáticas que de outra maneira [fora de uma esfera pragmática] não se compreenderiam”.⁴

⁴ No original: “*Uno de los usos fundamentales de la pragmática es el de explicar el porqué de determinadas construcciones semántico-sintáticas que de otra manera no se comprenderían*” (CONDE, 2011, p. 08).

As análises foram desenvolvidas obedecendo a duas categorias de análise, a *dêixis*, na qual partimos dos movimentos de referência desses mecanismos textuais, para compreendermos como as vozes de alunos-mestre representam o papel discursivo do relatório de estágio; e *aspectos verbais*, categoria que nos convida a pensar de que maneira os tempos e modos verbais projetam vozes capazes de construir imagens dos diferentes enunciadores do contexto de escola básica.

Os excertos de relatórios de estágio que analisamos consistem em uma transcrição fiel da escrita do aluno-mestre no gênero focalizado. Ou seja, não fizemos nenhum tipo de alteração textual, garantindo a integridade dos dados. Por fins éticos, optamos por omitir os nomes dos alunos-mestre produtores dos relatórios de estágio. Os excertos são acompanhados pelo período letivo no qual os acadêmicos estavam matriculados no momento da produção escrita, e, por fim, o ano em que os dados foram gerados. Optamos por apresentar essas informações junto aos fragmentos analisados, pois acreditamos que sejam informações válidas para a compreensão dos dados que analisamos neste artigo.

A) A DÊIXIS

A priori, esclarecemos que os dêiticos são elementos da língua que, ao promoverem um movimento de referência, necessitam de informações extralinguísticas que possam ajudar no entendimento de seu uso (cf. CHIERCHIA, 2003; ILARI E GERALDI, 1987; FIORIN, 2012; CANÇADO, 2013; OLIVEIRA, 2001, 2009, entre outros). Cançado (2013, p.

61), com base em Benveniste, sustenta que “[...] a dêixis é um fenômeno que demonstra a presença do homem na língua”. A autora também argumenta que “os elementos dêiticos permitem identificar pessoas, coisas, momentos e lugares a partir da situação da fala [...]” (Id., p. 60). Agora, consideremos o seguinte excerto:

EXCERTO 01

Essa aula poderia ter sido muito interessante e desestressante tanto para os alunos como para a professora, pois deixaria de lado **aquelas** aulas monótonas que os alunos não participavam (5º período, 2014).

Tomemos como objeto de análise a dêixis *aquelas*, elemento em destaque no excerto 01. É possível percebermos um duplo movimento de referência, o dêitico pode incluir o sintagma *Essa aula*, isto é, pode evidenciar um julgamento especificamente sobre a aula observada; ou pode ter um comprometimento maior, caso tenha alcance extratextual, ou seja, ao se referir, mesmo que metonimicamente, à prática do professor da escola básica em sua totalidade.

Das duas possibilidades que apresentamos, a segunda delas é a que mais se aproxima da discussão que travamos neste artigo. Chegamos a essa conclusão pelo contato que tivemos com a íntegra do relatório analisado. O professor em formação inicial comumente recorre a elementos linguísticos que retomam a prática do professor da escola básica como um todo e não como um ato isolado observado durante o estágio.

Desse modo, o dêitico ora analisado resgata um discurso pré-concebido que nos parece cristalizado na escrita acadêmica reflexiva. Logo, defendemos a ideia de que o termo *aquelas* não exerce apenas um papel sintático na cadeia falada, mas sim, preferencialmente, vozeia um aluno-mestre que demonstra certa dificuldade de se firmar em sua escrita como um autor crítico-reflexivo.

Em síntese, o aluno-mestre externa uma voz de reprovação à prática docente do profissional da escola básica, o que ocorre com frequência em relatórios de estágio. Entretanto, no que se refere às especificidades da escrita de um relatório de estágio, avaliamos que o aluno-mestre poderia ter projetado sua voz de modo mais reflexivo, tentando considerar fatores maiores que poderiam ter causado a inadequação da prática observada ou mesmo enumerando possibilidades que pudessem aprimorar a metodologia do professor da escola básica.

Passemos agora à análise de um fragmento de relatório observando os aspectos verbais.

B) ASPECTOS VERBAIS

Chamamos de aspectos verbais as construções sintagmáticas que, de alguma maneira, estão relacionadas ao verbo ou à ação verbal responsável por situar os enunciadores em um determinado tempo ou espaço (cf. CHIERCHIA, 2003; CONDE, 2001; FOSSILE, 2011, 2012, entre outros). Observemos o excerto que segue:

EXCERTO 02

Partindo desse princípio, antes que a professora comentasse sobre o texto, ela **deveria** ter instigado os alunos a comentar sobre o que eles conseguiram assimilar do texto lido, podendo assim, apresentar reflexões consideráveis, proporcionando ao aluno, questionamentos diversificados sobre o mesmo (5º período, 2014).

No fragmento acima, percebemos um momento de sugestão por parte do aluno-mestre. Em sua concepção, o professor teria sua prática docente melhor desempenhada se tivesse seguido outra postura pedagógica, a qual ele sugere em seus relatos reflexivos apresentados no relatório de estágio. Tomemos como ponto de análise a forma verbal *deveria*, destacada em negrito no excerto apresentado. Conjugado no futuro do pretérito do indicativo, o verbo que nos referimos sugere uma ação que poderia ter ocorrido antes de outra situação já praticada.

O mecanismo textual que analisamos gramaticaliza a voz de um aluno-mestre que se mostra apto a sugerir contribuições ao professor da educação básica, mesmo tendo vivenciado uma experiência efêmera em sala de aula, experiência esta adquirida em poucos dias de estágio de observação. Pressupomos que essa voz revele, mesmo que em pequena escala, um aluno-mestre ainda preso à ideia de supremacia da teoria universitária, em detrimento da prática docente em si. Não estamos aqui privilegiando a teoria em detrimento da prática, ou vice-versa, pois presumimos que a relação entre esses elementos é fator basilar para o profissional da educação. Entretanto, também

compreendemos que, ao sugerir alguns procedimentos metodológicos, o aluno-mestre deve considerar fatores externos à sala de aula, que, de alguma maneira, podem justificar a postura do professor da educação básica, sendo, dessa forma, algo bastante complexo.

Essa complexidade parece não ter sido considerada pelo aluno-mestre que, em sua fala materializada na escrita do relatório, além de não buscar explicações para a prática do professor da escola campo, também não enumera os possíveis artifícios que poderiam ressignificar as habilidades dos atores sociais envolvidos no contexto escolar.

Outro ponto que nos chamou atenção, ainda na construção verbal a qual nos referimos, é o uso da desinência *-ia*, entendida agora como partícula responsável por modalizar o discurso da voz do professor em formação inicial. A modalização acarreta alguns pressupostos, dentre os quais a ideia de uma voz que não quer se comprometer diretamente com o que é dito no texto. Ou seja, é como se o aluno-mestre falasse algo de maneira terceirizada, sendo, provavelmente, um recurso estilístico capaz de isentá-lo em caso de algum eventual questionamento que pudesse surgir pelos enunciadores no momento da interação. Portanto, ao mesmo tempo, que o elemento *deveria* isenta o aluno-mestre de qualquer comprometimento, transmite/expressa também uma noção de possibilidade, um ponto de vista (sugestão) do aluno para o desenvolvimento da aula. Conforme Oliveira (2009, p. 129), os auxiliares modais são mecanismos linguísticos que permitem que nós nos desloquemos para outros espaços, para

outros tempos, para outros mundos; que falemos sobre o que pode ou deve ser, sobre o que poderia ou deveria ser, mas não é; sobre o que jamais poderia ou deveria ser. Dessa forma, “a modalidade trata das diferentes maneiras de falarmos sobre o possível e o necessário” (OLIVEIRA, 2009, p. 130). Desse modo, nas duas possibilidades de sentido, a voz que identificamos revela um aluno-mestre que se esforça para digerir a teoria vista na universidade, ao mesmo tempo em que tenta relacioná-la a uma prática docente cada vez mais aprimorada.

Essa perspectiva é de grande interesse da pragmática, pois não há nada no plano linguístico que possa tornar esse pressuposto algo óbvio. Trata-se, portanto, de um apontamento semântico-dedutivo que é possível ser estabelecido ao considerarmos instâncias extralinguísticas e intencionais do aluno-mestre.

Em síntese, conjecturamos que o fragmento ora referido também apresenta indícios que caminham para uma escrita acadêmica mais reflexiva, mesmo que ainda timidamente. Avaliamos como positivo o fato do aluno-mestre demonstrar consciência de que é preciso procurar iniciativas que promovam o debate e a reflexão em sala de aula. Entretanto, é preciso também considerarmos essas iniciativas como algo complexo, devendo obedecer a algumas especificidades do meio.

Os estudos das vozes sociais, especialmente de Mey (2001), nos auxiliaram a entender que as vozes são materializadas por construções gramaticais e interpretadas por relações semântico-pragmáticas. A

partir desta pesquisa, compreendemos que identificar as vozes de professores em formação inicial em relatórios de estágio pode nos auxiliar a compreender qual o perfil de profissional que estamos construindo nos cursos de licenciatura, bem como isso pode diagnosticar um perfil reflexivo da escrita acadêmica do aluno-mestre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo, concluímos que não é possível separarmos o plano linguístico do plano extralinguístico. Fazemos uso de certos mecanismos gramaticais que buscam sua significação além das fronteiras do texto. Pressupomos que as análises que desenvolvemos nesta abordagem ilustram essa premissa.

Partimos do princípio de que as vozes sociais não são elementos neutros, mas instrumentos semiotizadores das práticas discursivas desenvolvidas em diferentes domínios sociais. Dessa maneira, rendemos atenção às peculiaridades do estágio supervisionado, pois se trata de uma disciplina de suma importância na formação do professor. Logo, de alguma maneira, as vozes que identificamos reforçam o caráter essencial do estágio no que se refere à formação docente.

Esperamos que o trabalho que desenvolvemos possa contribuir com os estudos na área da linguagem, principalmente aos que são desenvolvidos na interface entre pragmática e estágio supervisionado.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002 [1929].
- BEZERRA, P. Polifonia. In.: BRAIT, B. (org). **Bakhtin: Conceitos-Chave**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 191-200.
- BOHN, H. A. A formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional. In: **Investigações: Linguística Aplicada e Teoria Literária**. Recife: UPE, v. 17, n.2, p. 97-113, 2005.
- CANÇADO, M. **Manual de Semântica: noções básicas e exercícios**. 1. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: contexto, 2013.
- CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; ZANDOMENEGO, D. **Produção textual acadêmica I**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2008.
- CHARAUDEAU, P. **Langage et Discours: Eléments de sémiolinguistique (Théorie et pratique)**. Paris: Hachette. 1983.
- CHIERCHIA, G. **Semântica**. Campinas: Unicamp/Eduel, 2003.
- CONDE, X. F. Introducción a la Pragmática. I anua: **Revista Philologica Romanica**, 2001.
- FIORIN, J. L. A Linguagem em Uso. In.: _____. (org). **Introdução à Linguística I: Objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 165-186.
- _____. Pragmática. In.: FIORIN, J. L. (org). **Introdução à Linguística II: Princípios de análise**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- _____. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.
- FOSSILE, D. K. Semântica & Pragmática: Campos In/dependentes. **Revista Voos**

Polidisciplinar Eletrônica da Faculdade de Guaicará. Guarapuava, dez./2009, v. 2, pp. 40-58.

_____. **O Significado Aspectual na Interpretação de Metáforas Verbais.** 2011. 300 f. Tese (Doutorado em Letras/Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Letras/Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

_____. Valores Aspectuais do Português Brasileiro e do Alemão: Uma Proposta de Síntese. In: MOURA, H. M. de M.; MOTA, M. B.; SANTANA, A. P. de O. (Org.). **Cognição, Léxico e Gramática.** 1. ed. Florianópolis: Insular, 2012, v., p. 1-32.

_____. Parece que as coisas estão mudando! Aos poucos a semântica começa a aparecer nos livros didáticos de Língua Portuguesa. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 16, n. 2, 2013.

ILARI, R.; GERALDI, J. W. **Semântica.** 3ª ed. São Paulo: Ática, 1987.

LEVINSON, S. **Pragmatic.** Tradução de: BORGES, A. M; ILARI, Rodolfo. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MACHADO, I. Gêneros Discursivos. In.: BRAIT, B. (org). **Bakhtin: Conceitos-Chave.** São Paulo: Contexto, 2014. p. 151-166.

MEY, J. L. **As Vozes da Sociedade.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MEY, J. L. As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder. In.: **DELTA.** vol.14, n.2. São Paulo, 1998.

MOREIRA, J. de A. **Conotações e construção de sujeitos no discurso:** uma análise do discurso midiático da boa forma física. 2008. 228 f. Tese de Doutorado, Programa De Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, R. P. de. **Semântica Formal:** uma breve introdução. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

OLIVEIRA, R. P. de [et al.]. **Semântica.** Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2009.

PEREIRA, B. G. **Professores em formação inicial no gênero relatório de estágio supervisionado:** Um estudo em licenciaturas paraenses. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2014.

PINTO, J. Pl. Pragmática. In.: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (orgs). **Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 47-68.

SILVA, W. R. Estudos do letramento do professor em formação inicial nos estágios supervisionados das licenciaturas. In.: SILVA, Wagner Rodrigues. (org). **Letramento do Professor em Formação Inicial: Interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura.** Campinas/São Paulo: Pontes Editores, 2012. p. 27-52.

_____; BARBOSA, S. M. A. D. Desafios do Estágio Supervisionado numa licenciatura dupla: flagrando demandas e conflitos. In.: GONÇALVES, A. V. *et al* (orgs). **Estágio Supervisionado e Práticas Educativas: Diálogos interdisciplinares.** Dourados (MS): Editora UEMS, 2011. p. 181-206.

Recebido para publicação em 10 out. 2015.

Aceito para publicação em 30 set. 2016.