ISSN 2177-9856

Diálogos

PERTINENTES

v.13 n.2 jul./dez. 2017

diálogosdiálogosdiálogosdiálogos
tespertinentespertinentespertinentes

Diálogos

PERTINENTE

Revista Científica de Letras

DIÁLOGOS PERTINENTES

REVISTA CIENTÍFICA DE LETRAS

Franca
2017

Diálogos Pertinentes – Revista Científica de Letras.
Esta revista é um periódico semestral.

Reitoria: Prof. Dra. Ester Regina Vitale

Chancelaria: Dr. Clovis Eduardo Pinto Ludovice

Pró-reitor de Graduação: Dr. Élcio Rivelino Rodrigues

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof.a Dra. Kátia Jorge Ciuffi

Pró-reitoria de Extensão: Profa. Ms. Elisabete Ferro de Sousa Touse

Projeto Gráfico e Diagramação
Núcleo de Projetos e Pesquisas de Design

Coordenação:
Ana Márcia Zago

Supervisão:
Rodrigo Aparecido de Souza

Execução:
Matheus Cunha Divero
Michelle Sayuri Takarada

Catalogação na fonte – Biblioteca Central da Universidade de Franca

DIÁLOGOS PERTINENTES – ONLINE : revista científica de Letras / Marilurdes Cruz Borges; organizadora. v. 13 n.2, 2017. Franca, SP : Universidade de Franca; Curso de Letras, 2017.

138 p.

ISSN (online) - 2177-9856

1. Linguística – Estudo e ensino. 2. Linguística – Periódicos. I. Universidade de Franca

CDU - 801(07)

EDITORA-CHEFE

Marilurdes Cruz Borges

EDITORA-ASSISTENTE

Juliana Spirlandeli Barci

CONSELHO EDITORIAL

Ana Cristina Carmelino, Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano, Centro Universitário Municipal de Franca, Brasil

Ana Maria Paulino Comparini, Universidade de Franca, Brasil

Camila de Araújo Beraldo Ludovice, Universidade de Franca, Brasil

Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento, Universidade Estadual Paulista - Araraquara, Brasil

Elaine Cristina Cintra, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Erasmão d'Almeida Magalhães, Universidade de São Paulo, Brasil

Fernanda Mussalim, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Gerardo Ramírez Vidal, Universidad Nacional Autónoma de México, México

José Nicolau Gregorin Filho, Universidade de São Paulo, Brasil

Juscelino Pernambuco, Universidade de Franca, Brasil

Luiz Antonio Ferreira, Pontifícia Universidade Católica - São Paulo, Brasil

Maria Célia de Moraes Leonel, Universidade Estadual Paulista - Araraquara, Brasil

Maria Eloísa de Souza Ivan, Centro Universitário Municipal de Franca, Brasil

Maria Flávia Figueiredo, Universidade de Franca, Brasil

Maria Regina Baracuhy Leite, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Marina Célia Mendonça, Universidade Estadual Paulista - Araraquara, Brasil

Marlene Aparecida Gonzales Colombo Arnoldi, Universidade Estadual Paulista - Araraquara, Brasil

Renata Maria Facuri Coelho Marchezan, Universidade Estadual Paulista - Araraquara, Brasil

Vera Lúcia Rodella Abriata, Universidade de Franca, Brasil

APRESENTAÇÃO

Diálogos Pertinentes é a revista científica de responsabilidade do curso de Letras, da Universidade de Franca (UNIFRAN). Seu objetivo é publicar pesquisas nas áreas de Letras e Educação que abordem temas relacionados aos estudos linguísticos, literários e pedagógicos em línguas portuguesa, inglesa e espanhola. Neste número 2, da décima terceira edição, a revista contempla nove artigos que versam sobre diferentes temas e abordagens teóricas.

No primeiro artigo deste volume, a profa. Dra. Adriana Pucci Penteado de Faria e Silva observa, com base nos conceitos de carnavalização e signo ideológico, que emergem da obra de Bakhtin e do Círculo, as ocorrências do signo ideológico “retirante(s)” em enunciados que circularam no século XXI, em diferentes esferas, como: no cinema, nas artes plásticas e mídias impressa e online.

O segundo artigo investiga “A constituição *ethica* de Clarice Lispector no gênero textual/discursivo entrevista midiática escrita”. Para desenvolver essa investigação, a Dra. Maria Flávia Figueiredo e o Me. Farnei Santos buscaram sustentação teórica na retórica aristotélica e nos estudos dos gêneros textuais e discursivos bakhtinianos, dentre outros estudiosos dessas duas linhas teóricas.

O artigo intitulado “O diálogo em dissertações do vestibular da Unicamp: a apropriação das vozes da coletânea”, produzido pela mestrandia Isabela Canella Sanches e pela Dra. Marina Célia Mendonça, traz um estudo que procurou compreender a relação entre leitura e escrita nas dissertações dos vestibulares do meio do ano da Unicamp 2010. Os pressupostos teóricos que embasam essa pesquisa são os estudos do Círculo de Bakhtin e de outros linguistas, sobretudo os escritos de Eni Orlandi.

O doutorando Carlos Eduardo da Silva Ferreira apresenta, em “Cenas de variação linguística: variedades do português em perspectiva formal: um viés crítico-pedagógico dos olhares”, um estudo de

abordagem sóciocognitivista dialético-dialógica da língua e linguagem, de acordo com os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin e da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas. A proposta do autor é refletir sobre a temática do trabalho e da abordagem com variação linguística, principalmente na esfera pedagógica.

No quinto artigo, a Ma. Ana Maria Abdul Ahad e a Dra. Vera Lucia Rodella Abriata analisam, sob a perspectiva da semiótica francesa, como o narrador da crônica “Flores secas do cerrado”, de Milton Hatoum, resgata, por meio da memória, acontecimentos pretéritos vivenciados por esse narrador.

Na sequência, o sexto artigo apresenta uma discussão sobre o modo como a ideologia atravessa os discursos a respeito do sujeito-professor-responsável pelo Projeto “Sala/Ambiente de Leitura”. As autoras, Denise Franciane Manfré Cordeiro e Dra. Fernanda Correa Silviera Galli, utilizam os pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa para analisar como os dizeres institucionais organizam um modo específico de atuação sobre um determinado sujeito em relação a esse determinado lugar.

O artigo intitulado “Investigando um gênero discursivo: a propaganda de utilidade pública”, produzido pela mestrandia Monique de Almeida Neves Rodrigues, observa como se constitui o gênero discursivo Propaganda de Utilidade Pública. A investigação parte da concepção de gênero do Círculo de Bakhtin e analisa propagandas do governo brasileiro em parceria com a UNICEF e com o cartunista Maurício de Sousa.

O Dr. Matheus Nogueira Schwartzmann e Gustavo Henrique Rodrigues de Castro abordam alguns dos procedimentos enunciativos e discursivos envolvidos na construção da identidade do ator Hillé, personagem principal da novela “A obscena senhora D”, de Hilda Hilst. Sob a perspectiva da análise da semiótica de linha francesa, os autores partem do modelo teórico do percurso gerativo do sentido para avaliar os procedimentos de tematização e figurativização do ator Hillé.

“As crianças que temos e as crianças que queremos: a expectativa dos educadores e os resultados na aprendizagem” é o artigo que encerra esse volume. Escrito pela Dra. Maria Aparecida Zero, Ana Laura Tassoni da Silva e Letícia de Andrade Silva, esse artigo analisa a influência das expectativas e posturas docentes no contexto escolar, com ênfase no seu trabalho em sala de aula. Para desenvolver esse estudo, as autoras partem de uma revisão bibliográfica que aborda as profecias autorrealizadoras na escola em seus aspectos históricos, as expectativas dos docentes e suas consequências em sala de aula, as relações pessoais entre professores e alunos e o papel do educador na promoção de melhores resultados de ensino/aprendizagem.

Os artigos que contemplam esta edição da revista *Diálogos Pertinentes* (v.13, n.2) foram selecionados por apresentarem temas relevantes aos estudos da linguagem com ênfase em diferentes procedimentos que promovem a produção de sentido em diferentes gêneros textuais e discursivos. Por meio de abordagens distintas, os artigos aqui expostos oferecem ao leitor caminhos diversos para observar como se constituem determinados sujeitos a partir de textos literários, midiáticos e pedagógicos, em diferentes contextos. Espera-se que as análises e reflexões trazidas pelos autores corroborem com os estudos científicos e proporcionem aos leitores novas perspectivas de leitura e de pesquisa.

Marilurdes Cruz Borges e Juliana Spirlandeli Barci

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
SOBRE RETIRANTES E CARNAVALIZAÇÃO: embates do séc. XXI ON MIGRANTS AND CARNAVALIZATION: struggles of the 21st century Adriana Pucci Penteadó de Faria e SILVA	10
A CONSTITUIÇÃO ÉTICA DE CLARICE LISPECTOR NO GÊNERO TEXTUAL/ DISCURSIVO ENTREVISTA MIDIÁTICA ESCRITA CLARICE LISPECTOR'S ETHICAL CONSTITUTION IN THE WRITTEN TEXTUAL/ DISCURSIVE GENRE "MEDIA INTERVIEW" Maria Flávia FIGUEIREDO Farnei SANTOS	30
O DIÁLOGO EM DISSERTAÇÕES DO VESTIBULAR DA UNICAMP: a apropriação das vozes da coletânea DIALOGUE IN THE WRITING TESTS OF UNICAMP ENTRANCE EXAM: the appropriation of the voices from the collection of texts Isabela Canella SANCHES Marina Célia MENDONÇA	55
CENAS DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: variedades do português em perspectiva formal: um viés crítico-pedagógico dos olhares SCENES OF LINGUISTIC VARIATION: varieties of Portuguese in formal perspective: a critical-pedagogical bias of the looks Carlos Eduardo da Silva FERREIRA	72
ENUNCIACÃO E MEMÓRIA EM "FLORES SECAS DO CERRADO" ENUNCIATION AND MEMORY IN "FLORES SECAS DO CERRADO" Ana Maria ABDUL AHAD Vera Lucia Rodella ABRIATA	94
"SALA/AMBIENTE DE LEITURA": discursos sobre a atuação do professor "READING ROOM/ENVIRONMENT": discourses about the teacher's acting Denise Franciane Manfré Cordeiro GARCIA Fernanda Correa Silveira GALLI	115

INVESTIGANDO UM GÊNERO DISCURSIVO: a propaganda de utilidade pública
INVESTIGATING A GENRE OF SPEECH: public utility advertisement

Monique de Almeida Neves RODRIGUES

129

ENUNCIÇÃO E MEMÓRIA EM “FLORES DO DESAMPARO À HUMANIZAÇÃO: busca do
sentido e (re)construção da identidade em A obscena senhora D

FROM ABANDONMENT TO HUMANIZATION: search for meaning and identity (re)construction
in A obscena senhora D

Matheus Nogueira SCHAWARTZMANN

Gustavo Henrique Rodrigues de CASTRO

154

AS CRIANÇAS QUE TEMOS E AS CRIANÇAS QUE QUEREMOS: a expectativa dos educadores
e os resultados na aprendizagem

THE CHILDREN WE HAVE AND THE CHILDREN WE WANT: the educator's expectations and
the learning results

Maria Aparecida ZERO

Ana Laura Tassoni da SILVA

Leticia de Andrade SILVA

182

SOBRE RETIRANTES E CARNAVALIZAÇÃO: embates do séc. XXI

1

ON MIGRANTS AND CARNAVALIZATION: struggles of the 21st century

SILVA, Adriana Pucci Penteado de Faria

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo LAEL – PUC-SP.
Professora do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal da Bahia

RESUMO

Neste trabalho, o objetivo é flagrar ocorrências do signo ideológico retirante(s) em enunciados que circularam no séc. XXI em esferas distintas: cinema, artes plásticas e mídia impressa/online. Pela análise de uma cena do filme *Durval Discos*, de Anna Muylaert (2002), percebemos que há uma subversão das relações de poder característica da São Paulo da década de 1990, quando se passa a ação do filme. A imagem do retirante que circula nessa obra fílmica entra em embate com uma das tradições discursivas do signo, que é a do pobre nordestino que busca uma vida melhor e se submete a qualquer tipo de trabalho num lugar qualquer ao sul. Em 2013, no Museu de Arte de São Paulo, houve a montagem da exposição *Cândido Portinari: séries bíblicas e retirantes*. Nessa exposição, a tela *Retirantes*, que retrata uma família em condições de pobreza extrema, foi acompanhada de uma legenda bilíngue: *Retirantes/ Northeastern migrants* (migrantes nordestinos). No Nordeste, no entanto, entende-se retirante como quem sai de um lugar em busca de melhores condições de vida, não necessariamente como um nordestino que cumpre tal ação. Assim, com base em conceitos que emergem da obra de Bakhtin e do Círculo, como carnavalização e signo ideológico, perseguiremos cadeias discursivas em que o

signo retirante se insere, chegando aos sentidos de ocorrências desse signo na mídia em 2014, ano que entendemos como chave para o fim do velamento de um conflito identitário presente em nosso país.

Palavras-chave: Carnavalização. Embates identitários. Retirantes.

ABSTRACT

This paper aims at presenting some uses of the ideological sign “retirante(s)” in utterances that have circulated, during the 21st century, in distinct activity spheres: the movies, the plastic arts and online or print media. By analyzing a scene of the movie *Durval Discos*, directed by Anna Muylaert (2002), we have perceived a subversion in the power forces that were characteristic of São Paulo in the 90s, when the plot takes place. The image of the “retirante” present in the movie struggles against that one of the discursive traditions of that sign, i.e., “retirante”, as a poor migrant of the Brazilian Northeast, going towards South, and accepting any kind of work in search of a better life. In 2013, in the *Museu de Arte de São Paulo*, we had the exhibition *Cândido Portinari: séries bíblicas e retirantes*, in which the canvas *Retirantes*, which shows a family under extreme poverty conditions, was presented with a bilingual subtitle: *Retirantes/ Northeastern migrants*. In the Brazilian Northeast region, however, the same sign means someone who leaves his/her homeland in search of a better life, but this someone doesn't necessarily comes from the Northeast. This way, based on a theoretical perspectives that one may take from the works of Bakhtin and the Circle, such as carnivalization and ideological sign, we will peruse chains of the speech communication in which the sign “retirantes” occur, and we will extend our reflection to some utterances that were published in the online or print media in 2014, a year that we read as a key moment to the end of a veiling process of some identity conflicts in Brazil

Key-words: Carnivalization. Identity Conflicts. Migrants.

INTRODUÇÃO

As polarização entre afinidades político-partidárias nas redes sociais é um fenômeno de conhecimento público que se exacerbou a partir de 2016, com o impeachment/golpe a que o Brasil assistiu. Tais

conflitos não surgiram naquele momento. Em 2014, a mídia impressa no Brasil registrou análises e reflexões sobre embates discursivos entre cidadãos dos eixos Sul/Sudeste e Norte/Nordeste que emergiram da polarização político-partidária, cujo estopim foi a disputa da eleição presidencial. Emblemática do momento de embate entre grupos identitários, a capa da revista *Brasileiros* de novembro de 2014 traz a seguinte chamada: “Investigamos por que o preconceito saiu do armário de forma tão agressiva contra nordestinos, negros e os menos informados”.

Em projeto encerrado no final de 2016¹, investigamos a emergência de discursos que apontam para o embate entre os já citados eixos regionais na esfera fílmica, em produções específicas ao longo do atual século. A teoria discursiva que embasou nossos estudos apoia-se e inspira-se na obra de Bakhtin e dos colabores do Círculo, e na recepção de suas ideias na realidade acadêmica do Brasil.

Em relação à esfera fílmica, focamos obras produzidas no eixo Sul/Sudeste, para investigar a construção das personagens caracterizadas como nordestinas a partir do olhar do outro, não partícipe dessa identidade.

Até 2014, encontramos, talvez motivado pela onda do que se convencionou chamar de politicamente correto, um relativo apagamento, no cinema, da polêmica aberta entre as identidades associadas à construção dos discursos sobre Sul/Sudeste e Norte/Nordeste. Tal silenciamento parece interrompido, na esfera cinematográfica, em duas condições: 1) na apresentação de estereótipos rasos, em comédias que não pretendem se inserir na qualificação de filme de arte, que visam a uma grande bilheteria, ou 2) em dramas ou comédias dramáticas em que se flagram personagens, muitas vezes coadjuvantes na trama, cuja identidade, marcada pela origem geográfica, entra em embate discursivo com certo poder que emana das personagens que se situam como “do Sul”. Interessaram à nossa pesquisa os filmes que se enquadram nesta segunda condição.

Assim, selecionamos para estas reflexões um *corpus* de análise cuja construção tem como fio condutor a ocorrência do signo ideológico *retirante* e sua indissociabilidade, quando em circulação no eixo sul/Sudeste, do signo *nordestino*.

¹ O nome do projeto foi excluído para manter o sigilo de autoria. Pede-se que, se publicado o artigo, haja a inclusão do dado.

Como objetivo geral, queremos mostrar que houve, na obra fílmica *Durval Discos*, a representação da carnavalização (cf. BAKHTIN, 1996; 2010) de relações de poder entre personagens que representam a classe média paulistana e o migrante nordestino. Com isso, queremos também apontar para a pontual *destruição dos laços paródicos* (BAKHTIN, 1996: 408) que amarravam o signo retirante à concepção da fome, da miséria e da subserviência e questionar, pela circulação na mídia em 2014 de discursos que reacendem o embate Sul/Sudeste x Norte/Nordeste, até que ponto as relações de poder características desse embate foram, de fato, modificadas discursivamente.

Como *corpus* de análise, estabelecemos para este estudo a cadeia discursiva formada por uma cena do filme *Durval Discos*, de Anna Muylaert (2002), em diálogo com a ocorrência do signo retirante na montagem, em 2013, da exposição *Cândido Portinari: séries bíblicas e retirantes* no Museu de Arte de São Paulo (MASP). A construção deste *corpus* segue o princípio bakhtiniano de que as relações dialógicas entre enunciados concretos são possíveis entre partes desses enunciados, sendo acionadas, inclusive, por “uma palavra isolada” (BAKHTIN, 2010b: 184). Assim, a construção de uma cadeia discursiva não depende apenas da presença marcadas de vozes em determinada materialidade sígnica, mas também das conexões e diálogo que um autor-contemplador pode estabelecer entre tais materialidades num *Grande tempo* (cf. Bakhtin, 2003).

1 CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS REGIONAIS

A personagem central da análise da cena de *Durval Discos* que apresentaremos - uma candidata ao posto de empregada doméstica sendo entrevistada pela família que oferece o emprego - caracteriza-se como baiana, tanto por traços fonético-fonológicos perceptíveis em sua fala como por signos ideológicos que aciona em seu discurso, como veremos adiante. Representa, portanto, uma nordestina, se levamos em conta a atual divisão regional do Brasil.

Ao usarmos os termos Nordeste e nordestino, porém, cabe lembrar que “O Nordeste, como recorte regional, como uma

identidade regional à parte, nem sempre existiu, como faz crer quase toda a produção artística, literária e acadêmica contemporânea.” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012: 91).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a Bahia, na divisão regional de 1913, estava na região Oriental; na de 1940, na Região Leste, e só em 1969 passa a fazer parte do Nordeste (cf. < <http://www.ibge.gov.br/home/>>). Todos os esclarecimentos oficiais sobre os critérios para as diferentes divisões regionais, no entanto, não abordam de forma evidente a questão das identidades regionais.

Albuquerque Júnior (2012) mostra como o termo nordeste é citado em documentos oficiais pela primeira vez associado à área em que atuaria a IFOS (Inspetoria Federal de Obras Contra a Seca), em 1919. O autor mostra que a cadeia discursiva da atuação conta a seca já estava, na ocasião, impregnada de discursos relativos ao desvio de dinheiro e à corrupção que favorece uma elite política. De simples referência geográfica, o temo vai acumulando sentidos:

Políticos, jornalistas, escritores, poetas, pintores, historiadores, sociólogos folcloristas, vão articular toda uma produção cultural em torno da idéia de Nordeste, tornando este espaço visível e dizível, tornando esta designação um conceito em torno do qual se articulam demandas econômicas e políticas e se elabora conjunto de narrativas e de símbolos que o vão definir. Grande parte desta produção discursiva foi feita por representantes das elites políticas e intelectuais ligadas às atividades agrárias em declínio econômico e que vão pensar a região a partir da ideia o declínio e da decadência (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012: 101).

Assim, há uma tensão entre detentores de poder político e dominados no nascimento discursivo do termo nordeste, que acompanha as diversas elaborações e divisões regionais oficiais de nosso país e se acentua ao longo do século XX, sobretudo em sua primeira metade, acompanhando os movimentos migratórios nacionais. Os migrantes vindos do Norte e do Nordeste passam a ser chamados, indiscriminadamente, de baianos ou de “paraíba”. Sua identidade, pelo olhar do habitante das grandes metrópoles do eixo Sul/Sudeste,

associa-se a atividades de baixa renda e que e que exigem pouca qualificação, “como aquelas ligadas à construção civil, ao comércio informal, aos empregos domésticos que cultivam hábitos e costumes vistos como pouco civilizados, rudes [...]” (ABUQUERQUE JÚNIOR, 2012: 99).

A análise do *corpus* que está associada a estas reflexões mostrará como, no século XXI, ainda ecoam os discursos que deram origem ao discurso sobre o Nordeste, ou, nos termos propostos por Albuquerque Júnior (2011), à invenção de um Nordeste, preso no estereótipo da malemolência e da preguiça, que precisa ser “desinventado”, inclusive pelos próprios detentores da identidade nordestina.

Ademais, queremos mostrar como a excludente ideia do início do séc. XX, de que, no Brasil, o que realmente “conta [...] são os estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul” (RISÉRIO, 2004: 465), ainda atravessa discursos em enunciados concretos que são produzidos ou circulam no século XXI.

2 RELAÇÕES DE PODER E CARNAVALIZAÇÃO

Muitos são os teóricos que se debruçam sobre as relações de poder que permeiam os discursos e as relações sociais. Van Dijk (2008), por exemplo, explica, com base no conceito de dominância, que as relações humanas não prescindem da criação de poderes, mas que surgem abusos quando o poder é usado em benefício próprio e em detrimento dos outros.

Podemos destacar, neste sentido, várias obras de Foucault, que, já em 1970, afirma em sua aula inaugural no Collège de France:

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2010: 8-9).

Optamos, no entanto, por basear nosso estudo sobre relações de poder em conceitos da obra bakhtiniana, pelo viés da carnavalização. Embora seja possível encontrar convergências entre tais conceitos e

as obras dos autores citados, há algumas características essenciais de cada um deles, relativas à sua própria epistemologia, que tornam árdua a tarefa de uma articulação entre teóricos. Como nos lembra Gregolin, ao escrever sobre Bakhtin, Pêcheux e Foucault:

Observando os distanciamentos e as aproximações entre essas diferentes formulações, perceberemos que o solo epistemológico da AD foi fertilizado pela interpretação que cada um desses autores fez daquilo que Pêcheux chamou de “tríplice aliança” em torno de Saussure, Marx e Freud. A ênfase, as aproximações e os distanciamentos em relação a essa tríade determinaram a arquitetura das propostas (GREGOLIN, 202006: 35).

Partindo, portanto, de uma construção de *corpus* articulada com a noção de cadeia discursiva e de enunciado concreto conforme Bakhtin, optamos por pensar as relações de poder com base em sua obra e dos demais pensadores do Círculo.

Nos escritos desses autores, o ético, entendido como o mundo das relações imediatas, da vida, o estético, entendido como esferas artísticas e o cognitivo, ou científico, são uma tríade indissociável (cf. Bakhtin, 2010a). Dessa forma, interessam-nos inicialmente as considerações que Volóchinov² tece sobre o caráter ideológico do signo:

Um signo só pode aparecer em um *território interindividual*, que não remeta à “natureza” no sentido literal dessa palavra. O signo tampouco surge entre dois *homo sapiens*. É necessário que esses dois indivíduos sejam socialmente organizados, ou seja, componham uma coletividade, (uma unidade social) - apenas neste caso um meio *sígnico* pode formar-se entre eles [...] VOLÓCHINOV, 2016: 96,97).

O signo retirante(s), que conduz o fio de nossas reflexões neste trabalho, é entendido como signo ideológico, prenhe de valores que são negociados pelas interações sociais. O termo circula no Nordeste do Brasil com o sentido de alguém que se desloca para um lugar que lhe ofereça melhores condições de vida. Não indica necessariamente um nordestino que deixe sua região em direção ao Sul/Sudeste do país, sentido que circula em tal eixo, embora não se encontre tal acepção no dicionário Houaiss.

² Optamos pela grafia do nome conforme consta na mais recente edição brasileira de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2017).

A esfera estética nos dá evidência dos sentidos acionados pelo signo quando sua esfera de produção sai do eixo Sul/Sudeste: em *Tocaia Grande*, de Jorge Amado, por exemplo, as famílias de sergipanos que migram para a região cacauzeira da Bahia são chamadas de retirantes pelo narrador, em algumas passagens, como em:

Na metade do caminho entre o pontilhão e a casa da farinha, Fadul e Durvalino defrontaram-se com o numeroso bando dos sergipanos [...].

Ao se defrontar com os **retirantes**, e somente então, Fadul pôde medir a completa extensão da catástrofe (AMADO, 2008: 405; grifos nossos).

O signo retirante(s), que conduz o fio de nossas reflexões neste trabalho, é entendido como palco de disputas ideológicas entre grupos socialmente organizados. Assim, com as lentes teóricas dialógicas, percebemos que as relações de poder permeiam a interação humana e permeiam, num jogo de espelhos, a própria vida das línguas.

É possível, seguindo o princípio de indissociabilidade entre ético, estético e cognitivo, ao qual já acenamos, entender que a relação entre forças centrípetas e centrífugas da língua associam-se ao princípio da carnavalização. Vejamos o sentido dessas noções.

Forças centrípetas são aquelas que pressionam a língua para o lugar do que é oficial, para o que é padrão. Forças centrífugas, ao contrário, levam a língua para os desvios da uniformização. Bakhtin (2015)³ explica que as forças centrípetas se opõem à vida real da língua, à sua diversidade. A diversidade, neste caso, não é apenas linguística, em termos de distinções nos vários níveis de língua (fonético/fonológico, sintático, semântico, lexical etc.), mas refere-se a ideologias ou horizontes espaciais diversos, ou seja, ao heterodiscurso⁴, tão caro ao filósofo russo em suas análises do mundo romanesco.

O conceito de carnavalização, central nas análises que Bakhtin faz da obra e do contexto de Rabelais, da Idade Média e do Renascimento,

3 Obra escrita por Bakhtin em 1930, dez anos antes da elaboração de *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*: o contexto de François Rabelais.

4 Usamos aqui não mais o termo plurilinguismo, consagrado pelas edições de *Questões de Literatura e Estética*, obra traduzida por Aurora Bernardini e outros. Seguimos as orientações de Paulo Bezerra, tradutor responsável pela edição brasileira, de 2015, de *Teoria do romance I*. A estilística. Esta nova tradução critica traz parcialmente o conteúdo de *Questões de Literatura e estética* e uma das alterações mais significativas é, justamente, a opção pelo termo heterodiscurso.

refere-se também a um embate entre o mundo oficial e o mundo não oficial, ou popular. Os festejos carnavalescos sempre foram um espaço de suspensão da ordem vigente e de permissividade e o pensador russo, na obra sobre Rabelais, vale-se em suas considerações de um princípio estético, a carnavalização, mostrando como o riso, o grotesco, o baixo corporal presentes na literatura acionam sentidos mais amplos e não deixam de marcar representações de posições sociais, históricas e ideológicas. Expandindo a operabilidade do conceito, Bakhtin (2010b) emprega a carnavalização nas análises das obras de Dostoiévski para mostrar uma subversão entre as hierarquias do narrador e das personagens no romance. Neste caso, a mudança do jogo de poder perpetuou-se no romance, e não foi apenas uma suspensão temporária das hierarquias, como acontece nos festejos carnavalescos: qualquer estudo sobre o romance contemporâneo estará longe de atribuir ao narrador o foco de onde emana todo o poder da obra.

Em nosso trabalho, percebemos que a relação entre as personagens que participam da cena analisada em *Durval Discos* é marcada por uma inversão do discurso oficial, da detenção do poder de uma classe, a elite decadente paulistana, por outra, os prestadores de serviço originários do Nordeste. Na seção de análises voltaremos a esta questão e refletiremos sobre as instabilidades dessa inversão.

São importantes aspectos para o princípio estético da carnavalização a ideia de destronamento, de passagem de um velho mundo para um novo mundo, de morte e renovação. Nesse sentido, concordamos com as formulações de Discini (2006), para quem “a praça pública está transposta, sem degeneração, para a sala de visitas” e “fica registrada a carnavalização como movimento de desestabilização, subversão e ruptura em relação ao ‘mundo oficial’ [...]” (2006: 76;104).

3 A CADEIA DISCURSIVA: PEREGRINAÇÕES DO SIGNO RETIRANTE

Como ponto inicial de nossas análises, selecionamos a cena retirada do DVD *Durval Discos* que começa aos 13min25seg e vai até 14min23seg. Faremos uma transcrição livre do diálogo da cena, mas, antes, apresentamos algumas considerações sobre a obra e sobre pontos fundamentais de cenas anteriores.

Durval Discos, de Ana Muiyaert, foi produzido em 2002. Os créditos iniciais do filme acontecem numa sequência em que um skatista percorre a rua Teodoro Sampaio. Lemos o nome dos atores e demais informações em letreiros mesclados à própria paisagem: cartazes em postes, placas de trânsito, cardápio de um boteco, várias casas comerciais da mesma rua. Veja-se o seguinte exemplo de imagem dessa sequência inicial, em que se lê o nome de uma atriz do elenco do filme nos cartazes colados num poste⁵:

Figura 1 - Frame da sequência dos créditos extraída do DVD. (02min40seg)

O cenário mostrado durante a apresentação dos créditos marca a narrativa fílmica em termos temporais e espaciais: não há dúvida de que a ação se desenrola em São Paulo, nas proximidades da Rua Augusta, no ano de 1995, como se observa no final da sequência de apresentação:

⁵ A sequência tem como trilha sonora a canção *Mestre Jonas*, de Sá, Rodrix e Guarabira. Os sentidos criados pela inserção dessa canção já apontam para temas relevantes da obra, como o filho já adulto que não sai da casa materna. Não é nosso foco, porém, neste trabalho, a análise dessa trilha.

Figura 2 - Frame da sequência dos créditos extraída do DVD. (04min40seg)

Na passagem para o início da trama, vemos, pela primeira vez, a decadente loja Durval Discos e sua fachada em estado de deterioração. É o cenário onde grande parte das cenas acontecerá:

Figura 3 - Frame da sequência inicial do filme extraída do DVD. (04min49seg)

Durval (Ary França) é um homem adulto que vive e trabalha na casa de sua mãe (Etty Fraser). O protagonista, dono da loja (que ocupa

o térreo do sobrado marrom escuro, no centro da FIG. 3), insiste em apenas trabalhar com o formato LP. A ação se passa em 1995, ano em que a indústria fonográfica encerra⁶ o lançamento de obras sonoras no formato LP (*long play*), então já praticamente substituído pelo formato CD (*compact disc*). Vende muito pouco, apega-se a uma tradição e não aceita a passagem para um novo mundo, para uma nova era. São inúmeros os exemplos de atitudes que revelam essa postura, como a que se vê numa cena em que, ao final de uma discussão com um cliente que queria um CD e que afirmava que o mundo do LP iria acabar, Durval, ao ouvir esse vaticínio, abre uma gaveta com centenas de agulhas de vitrola, peças de reposição que, por sua quantidade, materializam o desejo do protagonista de manter-se no passado eternamente.

O rapaz (não tão jovem) quer convencer a mãe a contratar uma empregada doméstica, já que a velha senhora cuida sozinha dos afazeres da casa. É movido, sobretudo, pelo fato de ela não conseguir mais preparar algumas receitas por ele apreciadas, como um doce de ovo queimado. A questão central que mobiliza a discussão sobre o tema “contratar ou não a empregada” (cena que se inicia aos 10min16seg) é financeira: a mãe precisaria pagar a funcionária. Durval afirma que o preço de mercado para tal serviço é de trezentos ou quatrocentos reais, e que em “casa de rico” chega-se a pagar setecentos reais. A mãe aceita pagar apenas cem reais. Há um corte e, na cena seguinte (12min12seg), Durval conversa com a funcionária da doceria que funciona ao lado de sua loja. A personagem Elizabeth (Marisa Orth) sempre corre para a loja de discos nos intervalos, para poder fumar⁷. Comenta com Durval que viu o cartaz do lado de fora da loja, com a oferta de emprego, e quer saber detalhes: se a moça deverá dormir, se deverá cozinhar. Pergunta, então, que salário está sendo oferecido e, ao saber da cifra, exclama: “Cem? Durval, com cem você não arruma nem retirante, rapaz!”

Flagra-se, aqui, o signo com os sentidos pejorativos da desqualificação para o trabalho: a presença do advérbio “nem” intensifica a desqualificação do objeto direto “retirante”. Evidenciam-

6 Posteriormente, atendendo à demanda de artistas e apreciadores de música, houve a retomada, em pequena escala, do lançamento de algumas obras em LP.

7 A perseguição aos fumantes e a consideração de que fumar é um ato abominável também marca a década de 1990. O tema permeia outro longa da diretora, *É proibido fumar*, de 2009.

se, então, os sentidos ideológicos que circulam, por exemplo, na tela *Retirantes*, de Portinari, pertencente a uma série produzida entre 1944 e 1945:

Figura 4 - *Retirantes*, de Portinari. Disponível em:
http://masp.art.br/masp2010/exposicoes_integra.php?id=136&periodo_menu=2013.

Acesso: jun. 2015.

A tela fez parte, em 2013, da exposição *Séries Bíblica e Retirantes*, no Museu de arte de São Paulo (MASP), com curadoria de Teixeira Coelho. Ao lado da obra, lia-se na legenda, como tradução para o inglês de seu título, os dizeres *Northeastern migrants*, ou migrantes nordestinos, o que evidencia a esfera de circulação da obra, o lugar ao sul em que o retirante é sempre visto como alguém da região Nordeste. No título original, em português, não há referência verbal ao termo nordestinos.

No filme, logo após a declaração da personagem Elizabeth sobre a inadequação do salário oferecido para a vaga, há um corte e tem início a cena da entrevista de emprego (13min25seg) com uma candidata, representada pela atriz Cláudia Juliana. A moça, durante toda a cena, mantém uma postura altiva, com as mãos na cintura e a cabeça erguida. Com suas falas caracterizadas por um padrão do que o cinema nacional entende por “sotaque nordestino”, a personagem participa do filme apenas nesta cena que não dura dois minutos. No entanto, os embates que se desvelam no trecho ajudam a construir, na totalidade da obra, os sentidos a decadência da classe média

Paulistana, a passagem de um tempo em que as relações entre patrões e empregadas domésticas se modificam enormemente e, sobretudo, a decadência de uma burguesia que não aceita as mudanças culturais e sociais que o Brasil atravessa no limiar do século XXI.

A cena passa-se na cozinha da casa, com a mãe em primeiro plano, presa ao fogão, Durval encostado na geladeira e a candidata, com toda sua altivez, perto da porta, o que pode demarcar, de certa maneira, visualmente, que ela é a única que não está, obrigatoriamente, confinada àquele espaço decadente:

Figura 5 - Frame da cena da entrevista de emprego, extraída DVD (13min57 seg)

Em transcrição livre, os diálogos da cena são os seguintes:

Mãe: Que que você usa de produto?

Candidata: Vixe, qualquer um, limpo de qualquer jeito, comigo não tem preguiça, não.

Mãe: Ah, e cozinha?

Candidata: Não vou mentir para a senhora: cozinhar, não cozinho muito, não. Mas mato galinha, pico cebola, abro coco...

Durval: É... você... você faz doce de ovo queimado?

Candidata: Nunca fiz não. Você já foi à Bahia?

Durval: Não. Por quê??

A mãe faz sinal de dinheiro para Durval: Ô, Durval?

Durval: Quanto que você tá pensando em ganhar?

Candidata: Para dormir, oitocentos.

Mãe: Oitocentos!?

Candidata: Fora a condução.
Mãe: Bom, A gente vai pensar.
Durval; É, a gente vai , vai, vai pensar melhor.
Mãe: É, depois a gente avisa.
Mãe (para Durval): E..., leva ela até a porta, leva.
Candidata: Oitocentos, hein?
Durval: Tá bom, oitocentos.

A cena é marcada por uma inversão da detenção do poder, se levarmos em conta as relações tradicionais entre patrões e empregados domésticos: a família parece precisar mais da empregada do que a candidata ao emprego da família. A moça não se esforça para agradar, não se mostra disposta a aprender a tal receita do ovo queimado. Pelo contrário: responde ao questionamento de Durval sobre suas habilidades culinárias com a indagação “Você já foi à Bahia?”, como se quisesse mostrar que há saberes e não saberes associados a todas as identidades.

No início da cena, a personagem marca sua negação do “estereótipo da baianidade”, respondendo ao questionamento sobre os produtos de limpeza que usa com a afirmação “Comigo não tem preguiça”. O termo preguiça marca, no nível lexical da língua, a inserção da cadeia discursiva que atribui ao paulistano a força e o poder do trabalho e, ao baiano, a inatividade. Essa marcação constitui, a nosso ver, uma carnavalização desse discurso, pois, inserida no contexto desse objeto estético, reforça o sentido do destronamento de uma elite política e econômica.

Sem se render a uma suposta superioridade da cultura de São Paulo, a candidata ressalta que, além de picar cebola e matar galinha, sabe abrir coco. O coco, aqui, é um signo que remete à cultura da Bahia. “De fato, no roteiro original do filme, esse signo constituía uma sequência com “fritar acarajé” e “bater vatapá”⁸.

De qualquer maneira, a cena, que tem início após a circulação do signo retirante na obra, potencializa a representação de novas relações, de uma mudança de paradigma no clássico embate entre os eixos Sul/Sudeste e Norte/Nordeste, ao qual acenamos no início deste trabalho. Reforça-se a ideia de destruição de um modo de vida no

8 O roteiro do filme, na íntegra, encontra-se disponível em <<http://www.roteirodecinema.com.br/roteiros/durvaldiscos.pdf>> . Acesso jun 2015.

todo da obra: após diversas sequências de acontecimentos inusitados, como a compra de um cavalinho que puxava uma charrete, o qual passa a ficar confinado no pequeno pátio interno da casa, ou mesmo de episódios que chegam ao grotesco, como a sequência de um assassinato que culmina com a cena em que uma criança pinta as paredes do quarto com sangue, chega-se ao destronamento final com a demolição da loja de Durval, que representa, de fato, o fim de um modo de vida que não se sustenta, como se pode observar na seguinte imagem:

Figura 6 - Frame da sequência final do filme, com a demolição da loja Durval Discos, extraída do DVD
(1h27min15seg)

O filme de Ana Muylaert faz circular, numa esfera artística, discursos que mobilizam a sociedade brasileira e que têm reflexos anos após sua realização. Ou seja, há movimentos sociais “na vida”, na esfera ética, como a Proposta de Emenda Constitucional nº 66/2012, conhecida como “PEC das Domésticas”, aprovada em 26 de março de 2013, que podem ser lidos na esteira dessa cadeia discursiva.

Portanto, signos ideológicos como retirante, que constituem uma arena privilegiada de negociações ideológicas circulam e vão sendo ressignificados, constituindo, esteticamente, processos de carnavalização que podem corresponder, na esfera ética, a uma verdadeira destruição e reconstrução de laços ideológicos, refletindo e refratando a realidade.

As mudanças na esfera ética não são lineares, e seguem cursos e recursos periodicamente. Em 2014, a mídia impressa e online nacional registrou diversos embates que potencializaram a (não tão) antiga disputa entre identidades marcadas pela posição geográfica Sul/Sudeste e Norte/Nordeste. Segundo a revista *Brasileiros*, de novembro de 2014, já citada no início deste trabalho, o preconceito contra os nordestinos “saiu do armário”.

Há, de fato, inúmeros exemplos de injúrias contra nordestinos nas redes sociais, onde o signo retirantes, implícito no signo nordestinos, volta e enfatizar os sentidos que se verificam nas telas de Portinari.

Em 03/11/2014, Fernando Odilla e Severino Motta escrevem na Folha de S. Paulo:

A Polícia Federal vai investigar quem são os responsáveis por dois perfis de redes sociais que ofenderam nordestinos na semana passada.

O pedido de apuração foi feito à PF pelo presidente da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), Marcus Vinícius Furtado Coelho, com base na Lei de Racismo, que considera crime a discriminação por procedência nacional.

As ofensas foram postadas após a vitória eleitoral da presidente Dilma Rousseff (PT), quando uma série de tuítes e postagens do Facebook sugeriram a divisão do Brasil e a construção de um muro para separar o Nordeste e o Norte das regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul. (ODILLA E MOTTA, 2014)

Em artigo publicado na Folha de S. Paulo em 15/11/2014, Ricardo Semler denuncia:

Vejo as pessoas vociferarem contra os nordestinos que garantiram a vitória da presidente Dilma Rousseff. Garantir renda para quem sempre foi preterido no desenvolvimento deveria ser motivo de princípio e de orgulho para um bom brasileiro. Tanto faz o partido. SMELER (2014)

No mês seguinte, no mesmo jornal, uma matéria não assinada mostra que a identidade dos paulistanos é pouco louvada pela maioria dos brasileiros, que lhe atribuem como principal característica o egoísmo. A explicação dada para o fenômeno é econômica e política:

A deterioração da imagem dos paulistanos ocorre num período em que o Estado de São Paulo perde importância relativa no PIB (Produto Interno Bruto), num processo de lenta redução das desigualdades regionais.

Como capital, maior e mais rica cidade do Estado, São Paulo acaba sendo afetada por isso. Crescendo num ritmo menor, passa a ser, naturalmente, menos atraente aos olhos dos que estão longe.

Outro aspecto que pode ter exercido influência na mudança de opinião é a acentuada polarização das últimas eleições nacionais.

Pelo menos desde 2006, o comportamento eleitoral dos paulistas --e, mais fortemente, dos paulistanos-- destoa do comportamento dos eleitores do Nordeste, principalmente. Enquanto São Paulo consolidou-se como maior reduto do PSDB, os Estados nordestinos firmaram-se como celeiro de votos do PT (FOLHA DE S.PAULO, 2014).

Desta forma, abrem-se novas leituras para a análise discursiva dos embates identitários que constituem a identidade nacional. No fio da cadeia discursiva que acompanha algumas ocorrências do signo retirantes, pode-se pensar, como tentamos mostrar neste trabalho, em oscilações de sentido e numa arena de luta pelo poder que cria, nas esferas estéticas, carnavalização dos discursos e a instabilidade dos sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui apresentado flagra o diálogo entre alguns elos de uma cadeia discursiva. Tal cadeia, que parecia silenciada pela onda do politicamente correto, emerge com força depois de 2014, nas esferas jornalística e das mídias sociais e se acentua na era pós Dilma.

As personagens individuais da vida real que atuam nos recentes debates, que não poupam injúrias a seus interlocutores, estão, de fato, fazendo ecoar vozes sociais. Vive-se a vida no confronto, que transborda para a esfera estética, marcada, muitas vezes pela carnavalização, caracterizada por uma “maré individualizadora do elogio-injúria”, em que “as fronteiras enfraquecem-se entre as pessoas

e as coisas; elas tornam-se todas protagonistas do drama carnavalesco da morte simultânea do mundo antigo e do renascimento do mundo novo” (BAKHTIN, 1996: 408).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D.M. *A invenção do Nordeste e outras artes*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

AMADO, J. *Tocaia Grande*. A face obscura. Rio de Janeiro: MEDIAfashion (Coleção Folha Grandes Escritores Brasileiros, v.3), 2008.

BAKHTIN, M. *Teoria do romance I*. A estilística. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010a.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5.ed. Revista. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

_____. Os estudos literários hoje. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *A cultura popular na Idade Média e no renascimento*. O contexto de François Rabelais. 3. ed. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, Brasília, 1996.

DISCINI, N. Carnavalização. In BRAIT, B. (org) *Bakhtin, outros conceitos-chave*. São Paulo, Contexto, 2010. p. 53-94.

Durval Discos. Direção de Anna Muylaert. Europa Filmes, 2002, 96 min., colorido.

FOLHA DE S.PAULO. *Paulistanos são vistos como mais egoístas e orgulhosos*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/poder/201269-paulistanos-sao-vistos-como-mais-egoistas-e-orgulhosos.shtml>>. Acesso em: jun. 2015. Publicado em 22/12/2014.

FOUCAULT, M. *O ordem do discurso*. A aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 20. ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola: São Paulo, 2010.

GREGOLIN, M. R. Bakhtin, Foucault, Pêcheux. In BRAIT, B. (org) *Bakhtin, outros conceitos-*

chave. São Paulo, Contexto, 2010. p. 33-52.

ODILLA, F. e MOTTA, S. PF vai investigar usuários que ofenderam nordestinos após eleição. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 3 nov. 2014. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/11/1542755-pf-vai-investigar-usuarios-que-ofenderam-nordestinos-apos-eleicao.shtml>> Acesso em: jun. 2015.

RISÉRIO, A. Uma história da Cidade da Bahia. Rio de Janeiro: Versal, 2004.

SEMLER, R. Nunca se roubou tão pouco. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 15 nov. 2014. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/opinioao/2014/11/1551226-ricardo-semler-nunca-se-roubou-tao-pouco.shtml>> Acesso em: jun. 2015.

VAN DICK, T.A. *Discurso e Poder*. Trad. Judith Hoffnagel et al. São Paulo: Contexto, 2008.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociolinguístico na ciência da linguagem [1929]. Trad. De Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Submetido em: 01/07/2017

Aceite em: 20/10/2017

A CONSTITUIÇÃO *ETHICA* DE CLARICE LISPECTOR NO GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO ENTREVISTA MIDIÁTICA ESCRITA

2

CLARICE LISPECTOR'S *ETHICAL* CONSTITUTION IN THE WRITTEN TEXTUAL/DISCURSIVE GENRE "MEDIA INTERVIEW"

FIGUEIREDO, Maria Flávia

Pós-doutora em Língua Portuguesa pela PUC-SP

Doutora em Linguística pela Unesp

Docente do Programa de Mestrado em Linguística da Universidade de Franca

SANTOS, Farnei

Mestre em Linguística pela Unifran com fomento Fapesp (2016/17438-7)/Capes

RESUMO

Neste trabalho, nosso objetivo é verificar a constituição *ethica* de Clarice Lispector no gênero textual/discursivo "entrevista midiática". Após lermos a entrevista concedida pela cantora Elis Regina à escritora Clarice Lispector, selecionamos um arcabouço teórico que pudesse nos fornecer sustentação científica no que concerne à retórica, ao *ethos* e ao gênero discursivo "entrevista". Quanto à retórica e mais especificamente o conceito de *ethos*, contamos com os estudos de Aristóteles (2012), Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), Meyer (1998, 2007), Eggs (2008), Amossy (2008), Fiorin (2015) e Ferreira (2010). No que concerne o gênero textual/discursivo em geral, apoiamo-nos em Bakhtin (1997). E no tocante à "entrevista" especificamente, nos auxiliaram Costa (2012), Brito (2007) e Hoffnagel (2010). Amparados por esse arcabouço, efetuamos uma análise qualitativa do *corpus*, que nos revelou que Clarice Lispector apresentou com preponderância o *ethos* de *arete*, por meio de um discurso marcado por manifestações

de seu próprio estado de espírito. Assim sendo, a autora expressou sua alma inquieta mediante a dúvida íntima concernente à sua atuação profissional (de escritora consagrada), isto é, sua inquietação e curiosidade sobre o porquê de ela escrever. Nesse sentido, Clarice Lispector mostrou-se dominada por um propósito comunicativo que permeava o *ethos* já consagrado em sua carreira, qual seja: o de escritora. Esta pesquisa nos permitiu, pois, enxergar outra vertente do gênero “entrevista”, ao passo que, a entrevistadora Clarice, ao longo da entrevista, acabou por se desnudar de modo intenso, assim como ela imaginou fazer com sua entrevistada, Elis Regina.

Palavras-chave: retórica; ethos; gênero textual/discursivo; entrevista; propósito comunicativo.

ABSTRACT

The objective of this article is to verify the ethical constitution of Clarice Lispector in the written textual/discursive genre “media interview”. After reading the interview given by the singer Elis Regina to the writer Clarice Lispector, we selected a theoretical framework that could provide us with scientific support regarding rhetoric, *ethos* and the discursive genre “media interview”. As for rhetoric and more specifically the concept of ethos, we selected the studies of Aristotle (2012), Perelman and Olbrechts-Tyteca (1996), Meyer (1998, 2007), Eggs (2008), Amossy (2008), Fiorin (2015) and Ferreira (2010). As regards the textual/discursive genres in general, we rely on Bakhtin (1997). And regarding the “interview” specifically, we were assisted by Costa (2012), Brito (2007) and Hoffnagel (2010). Based on this framework, we performed a qualitative analysis of the *corpus*, which revealed that Clarice Lispector presented, with preponderance, the *ethos* of arete, through a discourse marked by manifestations of her own state of mind. Thus, the author expressed her uneasy soul through the intimate doubt concerning her professional work (of a writer), that is, her restlessness and curiosity about why she wrote. In this sense, Clarice Lispector was dominated by a communicative purpose that permeated the *ethos* already consecrated in her career, namely: that of a writer. This research allowed us to see another aspect of the genre “interview”, since, during the interview, the interviewer Clarice

ended up intensely undressed, just as she imagined doing with her interviewee, Elis Regina.

Keywords: rhetoric; ethos; textual/discursive genre; interview; communicative purpose.

INTRODUÇÃO

No presente trabalho, estamos sob o domínio da retórica. Nesta pesquisa, o conceito de *ethos* nos guiará para entender de que maneira a entrevistadora Clarice Lispector se constituiu discursivamente em relação aos seus hábitos, costumes e constituições psicológicas. Assim, para os propósitos deste trabalho, analisaremos a entrevista que Elis Regina concedeu à Clarice Lispector no final da década de 1960. O motivo de escolhermos tal entrevistadora se apoia no fato de que há poucas análises sobre a escritora como entrevistadora, ao passo que suas obras literárias contam com uma larga pesquisa científica.

Clarice Lispector, na década de 1960, trabalhava como entrevistadora da revista *Manchete* na seção *Diálogos Possíveis com Clarice Lispector*. Essa revista tinha, para sua versão impressa um grande número de leitores, sendo, portanto, uma forte concorrência para *O cruzeiro*, outra revista de grande circulação da época. A autora já tinha se consagrado como escritora nessa época, e sua profissão de entrevistadora servia, também, para suprir suas necessidades financeiras. Ela foi contratada pela revista *Manchete* para entrevistar personalidades da cultura brasileira entre maio de 1968 a outubro de 1969. Posteriormente, entre dezembro de 1976 a outubro de 1977, a escritora retornou para conduzir mais entrevistas, desta vez, para a revista *Fatos e Fotos/Gente*. Em 2007, Claire Williams, professora de Língua e Culturas Lusófonas do Reino Unido e, também, estudiosa pesquisadora da vida e obra de Clarice Lispector, organizou quarenta e duas entrevistas para publicar a coletânea *Entrevistas/Clarice Lispector*. Essa é a obra que consultamos para nos debruçarmos sobre a entrevista que a cantora Elis Regina concedeu à entrevistadora.

Justificamos escolher Elis Regina como entrevistada pelo fato de que este trabalho faz parte de uma investigação mais ampla, em que buscamos entender a constituição *ethica* de diferentes personalidades,

situadas especificamente no gênero textual/discursivo “entrevista” difundida por mídias em tempos históricos distintos: desde a década de 1960 do século XX até a primeira década (2010) do século XXI. Nessa pesquisa, seguimos o critério temporal, bem como o critério de que os entrevistados deveriam ter um atributo social semelhante. Sendo assim, os entrevistados selecionados eram todos cantores.

No presente trabalho, nosso objetivo é verificar a constituição do *ethos* de Clarice Lispector ao fazer uso do gênero textual/discursivo “entrevista”. Assim, buscaremos dar nossa contribuição ao que concerne a correlação que *ethos* e gênero textual/discursivo possa manifestar em nossa análise. Ademais, ressaltamos que, para esta pesquisa, consideramos como auditório de Clarice Lispector: 1) os leitores das revistas que publicavam as entrevistas que ela conduzia – *Manchete* e *Fatos e fotos/Gente* –, 2) a entrevistada Elis Regina e 3) nós, autores deste artigo, que tivemos acesso à entrevista por meio da coletânea *Entrevistas/Clarice Lispector*, organizada por Claire Williams em 2007 e publicada pela editora Rocco.

Alguns teóricos que sustentaram nosso trabalho, à luz da retórica, foram: Aristóteles (2012), Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), Meyer (1998, 2007), Eggs (2008) Amossy (2008) Fiorin (2015) e Ferreira (2010). No que concerne ao gênero textual/discursivo em geral: Bakhtin (1997) e Marcuschi (2002). Em relação à “entrevista” especificamente: Costa (2012), Brito (2007) e Hoffnagel (2010).

Em nossa análise, tivemos como foco a entrevistadora, pois nosso objetivo foi justamente verificar a constituição do *ethos* dessa profissional quando realiza uma entrevista. A análise seguiu a ordem original das perguntas e respostas, mas por trechos, seguida de reflexões teórico-analíticas. Algumas perguntas e respostas não foram evidenciadas por nós em função do número limitado de páginas prescrito pelas normas deste veículo de divulgação. Por isso, não nos remetemos aos questionamentos da entrevista que nos pareceram menos representativos, embora tenhamos sob nossos cuidados a análise integral da entrevista e, desse modo, a essência da conclusão final a que chegamos neste trabalho não foi prejudicada. Ao final, foi apresentada uma visão global sobre a interpretação que esse texto nos proporcionou.

A RETÓRICA

Foi Aristóteles quem sistematizou os estudos de retórica, dando a ela o seu devido lugar como disciplina. Começamos, então, com a definição desse filósofo grego para ela: “entendamos por retórica a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir” (ARISTÓTELES, 2012, p. 12). A retórica é, assim, o estudo dos caminhos possíveis àqueles que desejam persuadir. Nesse sentido, é uma disciplina com didática própria, possuidora de métodos e raciocínios destinados a orientar teoricamente os caminhos da persuasão.

Para Aristóteles (2012, p. 13-14), há três modos de se alcançar a persuasão, que acabarão por constituir o tripé retórico: *ethos*, *pathos* e *logos*. Cada uma dessas instâncias pode ser mais bem entendida pelas palavras do próprio filósofo:

1- Persuade-se por meio do caráter quando o discurso é realizado de tal modo que a imagem de o orador seja digna de fé, uma vez que acreditamos de modo bem mais ágil em pessoas honestas. (a instância do *ethos*)

2- Persuade-se pelo estado de espírito do auditório, quando este é inclinado a sentir emoção por meio do discurso, pois os julgamentos que processamos variam de acordo com os sentimentos que experimentamos, tais como: tristeza ou alegria, amor ou ódio. (a instância do *pathos*)

3- Persuadimos, por último, pelo discurso, quando aparentamos ser verdadeiros ou quando o que dizemos se assemelha com determinada noção vigente de verdade, a partir do que é persuasivo em cada situação particular. (a instância do *logos*)

Com efeito, a retórica possui a ferramenta capaz de fazer com que os indivíduos negociem suas diferenças e, assim, tornem-se mais próximos ou menos distantes diante de uma questão que, *a priori*, os separava, conforme nos explica Meyer (1998, p. 26-27). Fiorin (2015, p. 23) discorre sobre o caráter civilizatório da retórica ao conceituar o termo “antifonia”, que “é a colocação de dois discursos em oposição, cada um produzido por um ponto de vista distinto, cada um projetando uma dada realidade. Essa ainda é a base da justiça, o princípio do contraditório”.

É no discurso que a retórica se realiza com o objetivo de sanar as oposições e conflitos humanos. Desse modo, cada ser retórico tenta persuadir com foco em seus próprios interesses – sendo preciso passar a impressão de que se está interessado, também, pelos anseios dos outros. Assim sendo, o discurso retórico segue uma ordem, uma organização. Propositamente ou naturalmente, o orador segue, em seus discursos, etapas e procedimentos com o objetivo de ser claro, agradável e bem visto pelo auditório. É nesse sentido que, Figueiredo e Ferreira (2016) nos recordam que, desde os gregos, os discursos persuasivos eram divididos em razão de sua organização e disposição internas, nomeadamente: exórdio, narração, confirmação e peroração.

Essa disposição corresponde ao modo como o orador organiza seu discurso, com objetivo de dar a ele uma coerência global. Para isso, organiza os raciocínios de maneira lógica e plausível a fim de resolver o problema retórico em questão. No exórdio, que é justamente a introdução de um discurso e serve para incitar a vontade do auditório de continuar ouvindo, o orador deve procurar criar uma identificação com o auditório, para que entrem em comunhão, esclarece Ferreira (2010, p. 112). Já a narração é o momento da exposição das provas que sustentarão a tese defendida pelo orador. Na confirmação, temos o instante em que se defende e demonstra as provas que sustentam o discurso e, com efeito, nessa fase, o orador rebate os raciocínios adversários por meio de refutações, como elucida, outra vez, Ferreira (2010, p. 114). A peroração acontece na finalização de um discurso e pode ser extensa. Pode dividir-se em partes, tais como: a recapitulação da questão retórica, o chamado ao *ethico* e ao *pathetico* dos envolvidos e a intensificação da tese defendida. Nesse momento, é hora de unir a emoção à argumentação e pedir aos envolvidos que tomem uma ação de acordo com o caso retórico exposto, finaliza Ferreira (2010, p. 115).

Retomando o conceito sobre o qual esta pesquisa repousa, isto é, o *ethos*, recordamos que, com base no tripé retórico outrora mencionado (*logos*, *ethos* e *pathos*), Eggs (2008, p. 31) faz uma releitura de Aristóteles para discorrer mais detalhadamente sobre a instância do *ethos*. Assim, o autor esclarece que as três qualidades capazes de inspirar confiança são: a *phronesis*, a *arete* e a *eunoia*. A *phronesis* baseia-se no *logos*, isto é, a representação do orador que se deixa transparecer por meio de um discurso ponderado e verossímil. Já a *arete*, que se vale do *ethos*, é a representação do

orador que constrói uma imagem sincera e transparente de si. Por último, a *eunoia*, que se vincula ao *pathos*, ocorre quando o orador consegue despertar as emoções de seu auditório, que o vê como um ser benevolente e simpático. Fiorin (2015), também faz uma releitura de Aristóteles e contribui para o entendimento dessas instâncias: na *phronesis* o orador expõe seu raciocínio de modo sensato, prudente, ponderado e constrói suas provas mais concentradas no *logos*, pois discursa de modo razoável e plausível. A *arete* expressa um orador virtuoso no sentido de se mostrar justo, sincero, corajoso; nesse caso, suas provas se valem mais de sua constituição *ethica*, como um ser temerário, franco e desbocado. Na *eunoia*, o orador cria de si uma imagem de solidário e agradável ao seu auditório, tomando-o, assim, com simpatia. Nesse caso, o orador se vale bem mais do *pathos* (das emoções despertadas no auditório). Essas três modalidades de *ethos* não ocorrem necessariamente de forma estanque, mas podem, sim, aparecer amalgamadas em um discurso. Assim, um orador, por meio de seu discurso, pode criar uma imagem de si como contraditório em suas ideias (*phronesis*), ou como dissimulado (*arete*), ou ainda pode despertar a ira em seu auditório (*pathos*).

Na busca por um discurso persuasivo, Eggs (2008, p. 29) lembra que o *ethos* é a prova mais relevante de um discurso, ou seja, as demonstrações de comportamento, bem como o jeito de agir e ser do orador é o modo mais comprobatório e efetivo de tornar seu discurso confiável e eficaz. Para mais esclarecimentos, atentemo-nos ao tópico posterior.

O ETHOS

Para Meyer (2007, p. 34), o *ethos* é a imagem de si, a personalidade, o caráter, a escolha de vida e os traços de comportamento adotados por um orador. O *ethos* se liga à pessoa, ao orador, por isso carrega a responsabilidade de responder às perguntas que um debate evoca e sobre o qual negociamos. O *ethos* busca apresentar-se de maneira exemplar aos olhares do auditório. Ainda segundo Meyer (2007, p. 35), o *ethos* vincula-se ao que ele representa ser e ao que ele é efetivamente e também funciona como argumento de autoridade. Sua moralidade vale de seu “saber específico” sobre as coisas do mundo.

Tomemos como exemplo uma criança que não cessa de perguntar ao pai o porquê das coisas do mundo. Na verdade ela se importa mais com o fato de o pai saber responder. Saber a resposta traz para a criança a confiança que ela necessita ter no pai. O *ethos*, ao responder uma pergunta com propriedade, predispõe seu auditório a apoiar-se nele. O auditório, quando apresenta uma questão ao orador, quase sempre traz em seu espírito o desejo de que este saiba o que diz, que seja o que ele é, que confirme que é a autoridade que afirma sua palavra. Meyer (2007, p. 35) ainda afirma: “o *ethos* é o ponto final do questionamento”.

Segundo Eggs (2008, p. 31), a função persuasiva do *ethos* se dá “no” e “pelo” discurso. A credibilidade do orador se expressa por meio do *logos*, assim como no modo como se expõe em sua elocução. Suas escolhas linguísticas e estilísticas marcadas em sua fala determinam um *ethos*.

Ferreira (2010, p. 116), por sua vez, afirma que, na constituição do *ethos* que se dá na elocução de um orador, está em jogo o bem saber dizer o discurso, ou seja, a potência das palavras e o modo como o orador as organiza e as expressa. Esse fazer compreende as várias facetas da língua: sua forma e conteúdo, estilística, elegância, clareza, vivacidade, emprego das figuras com poder argumentativo, entre outras.

No discurso encontramos o orador e o auditório, no modo como eles se posicionam discursivamente. Como já vimos, o orador se revela por meio de suas escolhas linguísticas, e isso expõe-nos um *ethos*. Forçoso é falarmos também de alguns fundamentos que regem o auditório.

O AUDITÓRIO

Reboul (2004, p. 93-94) define o auditório como “um indivíduo ou um grupo ou uma multidão (...) até leitores”. Há três características que esse autor atribui ao auditório: ele é competente, possui crenças e é propenso a sentir emoções. Amossy (2008, p. 124) elucida: “a interação entre orador e seu auditório se efetua necessariamente por meio da imagem que fazem um do outro”. O orador constitui sua própria imagem incorporando a imagem que seu auditório espera

ser adotada por ele. Busca atender a imagem confiante, prudente e benévola que supõe que seu auditório tenha em mente.

Meyer (2007, p. 52-53) afirma: o auditório é propício a agir de acordo com os valores que regem seu estilo de vida. Quanto ao *pathos* (as emoções motivadas por um discurso), ele opera em relação à identificação que se cria entre orador e auditório. Pois, quando os valores sociais vigentes no orador estão em consonância com os do auditório, a paixão tende a despertar e um diálogo convincente há de se estabelecer.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 22) sustentam que o orador deve buscar detectar a imagem de seu auditório, que seja a mais próxima da realidade. Se o orador faz um discurso que não atende aos anseios de seus ouvintes, justamente por ter uma impressão errada deles, a ineficácia persuasiva tenderá a acontecer.

Ainda a esse respeito e levando em consideração o gênero textual/discursivo a ser analisado neste artigo (a entrevista midiática escrita), discutiremos também sobre algumas características da preservação da face.

É importante ressaltarmos que, na interação entre orador e auditório, existe a preocupação de ambos em preservarem a sua imagem diante dos olhos alheios. Brito (2007, p. 157) nos elucida melhor sobre esse aspecto quando discorre sobre a “preservação da face”, ao tratar do gênero textual/discursivo entrevista midiática. A autora afirma que “não é raro ocorrer uma invasão de territorialidade por parte de um dos interlocutores, havendo, então, o que Goffman (1967) chama de perda da face”. O autor (apud BRITO, 2007, p. 157) afirma: a perda de face pode ocorrer quando são postos em dúvida ou de modo depreciativo os valores louváveis pela sociedade conquistados por um indivíduo. Logo, o termo face denomina o que há de egocêntrico numa pessoa, que ao se mostrar em público tende a enaltecer sua imagem ritualizada de alguém digno, ou seja, dentro dos padrões exaltáveis pela sociedade em geral. Assim, o termo face é delimitado pelo autor como o valor social positivo decretado pelo indivíduo por meio do comportamento que os outros julgam ter sido investido por ele no transcorrer de um contato particular. Já Ferreira (2010, p. 101) contribui, neste quesito, ao afirmar que quando um discurso faz referência às intimidades do

orador, os pontos fracos ou fortes que habitam no seu território pessoal referem-se a uma face negativa. Já a face positiva é a fachada social, ou seja, aquela em que o orador segue um roteiro preestabelecido, pois ocupa uma posição social que já lhe garante uma prescrição de como agir, sendo que o orador procura se apossar disso para sua boa imagem perante o auditório.

Para obter a persuasão, os oradores lançam mão de algumas técnicas argumentativas, o que auxilia muito na composição de um discurso convincente. São várias as técnicas argumentativas existentes, porém, para os propósitos deste trabalho, exporemos somente aquelas que foram detectadas, de modo mais recorrente, na análise do *corpus*. É o que veremos nos itens subsequentes.

A PRESSUPOSIÇÃO E O PARADOXO COMO TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS

Acerca do conceito de pressuposição, Fiorin (2015, p. 37) explica-nos que, em alguns casos, a pressuposição transmitida por um enunciado encarcera o enunciatário numa lógica em que o posto, ou seja, o explícito na informação é igual a uma verdade, enquanto o pressuposto, a informação implícita, impõe, também, uma verdade. Esse autor alega, ainda, que o poder de deixar um pressuposto é do enunciador, enquanto que o subentendido depende da capacidade do enunciatário; sendo que, se o enunciatário rejeitar o subentendido ou discordar dele, poderá então refutá-lo.

O mesmo autor (FIORIN, 2015, p. 221), ao tratar do “paradoxo”, salienta o poder argumentativo dessa figura de retórica e assim a descreve: “constitui uma provocação ao adversário (...) vai contra o que é admitido como verdadeiro. Ele põe de ponta cabeça uma verdade, fazendo refletir sobre ela”. O autor afirma também que o paradoxo busca desestruturar um pensamento aceito pelo senso comum.

No tópico a seguir, apresentaremos algumas considerações sobre o gênero textual/discursivo objeto de nossa análise.

O GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO “ENTREVISTA MIDIÁTICA” ESCRITA

Bakhtin, pensador da teoria dos gêneros, declara: “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gênero do discurso” (BAKHTIN, 1997, p. 280). As atividades humanas se modificam em relação ao espaço em que estão, assim como ao tempo e às suas ideologias vigentes. O Homem em determinada atividade apresentará um modo peculiar de ser, a língua é a manifestante desse momento. O filósofo Russo, ao citar W. Humboldt, afirma que a linguagem ultrapassa a mera função de comunicação, pois ela é a expressão de pensamentos de um falante que exterioriza o que carrega dentro de seu espírito (BAKHTIN, 1997, p. 289). No caminhar desse raciocínio, Koch e Elias (2014, p. 105-106) elucidam que um atuante de um determinado gênero textual/discursivo, mesmo que siga rituais padronizados e com características muito próprias, pode, por meio de sua criatividade e alteridade, fazer uma renovação de um momento enunciativo, atravessando-o e encaixando-o à sua disposição espiritual. Marcuschi (2002, p. 19), por sua vez, alega que os gêneros textuais/discursivos são, pois, ligados fundamentalmente à vida cultural e social dos falantes. São Maleáveis às renovações e criações sociais, interpretam a existência humana e atribuem sentidos à vida.

A entrevista midiática, assim como os demais gêneros textuais/discursivos, manifesta as formas de pensamento de seus falantes. No dicionário de gêneros textuais de Costa (2012, p. 115), a entrevista tem as seguintes definições: 1) é uma conversa combinada entre indivíduos que buscam maiores informações sobre um dado saber e 2) por meio dela, o entrevistador inquire as opiniões do entrevistado. Por se tratar de um discurso assimétrico, geralmente o entrevistado tem o conhecimento do tema preestabelecido para a entrevista e deve se limitar a respondê-las. A construção de sentidos na entrevista se dá pela relação recíproca entre entrevistador e entrevistado.

Hoffnagel (2010, p. 196) explica que uma entrevista é midiática justamente porque o seu discurso é um “dizer na sociedade”. A autora afirma que a marca específica desse gênero é o fato do entrevistador e entrevistado saberem que falam para um auditório que os assiste pela

TV ou os lê por meio de um impresso, uma revista ou jornal. É o caso de nosso objeto de pesquisa, constituído por uma entrevista da revista *Manchete* colhida para a coletânea editada em 2007: *entrevistas/Clarice Lispector*.

A autora supracitada também esclarece sobre a intenção informativa e persuasiva presente na entrevista midiática: entrevistador e entrevistado são cúmplices na ação de perguntar e responder, uma vez que assinaram um contrato social acordado por ambos, mas são rivais na luta pela conquista do auditório maior, como por exemplo, os leitores de uma revista.

Iremos nos apropriar do que disse o filósofo belga Michel Meyer, em sua obra “Questões de retórica: linguagem, razão e sedução”, por considerarmos que tal livro traz contribuições à análise da entrevista midiática. Meyer (1998, p. 93) enfatiza que o caráter questionador daqueles que estão envolvidos numa questão retórica vale tanto para o que pergunta, como para o que responde, haja vista que, na verdade, orador e auditório tentam formular as suas próprias respostas, em consonância, ou não, com as respostas alheias. Aquele que pergunta tende a supor uma resposta, enquanto aquele que efetivamente responde, de certo modo, investiga a lucidez da pergunta, assim como a interpreta e busca perceber as intenções do questionador expressas, de modo explícito ou implícito, em suas questões.

É importante citarmos Meyer (1998, p. 81), também, quando reflete sobre o termo “denegação” no sentido freudiano. Esse autor explica que uma questão é levantada em sua própria resposta, isto é, ao respondermos algo, estamos pondo em questão e dando vida a outra interrogativa. Nessa perspectiva, a resposta que visava dar fim a um questionamento funciona como um intensificador da questão, podendo trazê-la à tona. Isso acontece bastante quando alguém responde algo com uma negação. Ou seja, a própria negação de uma tese já explicita a afirmativa que a circunda. Negar algo pode ser fazer valer o contrário daquilo que se nega, isto é, uma negação falsa.

Por meio das considerações teóricas já feitas, partiremos para a apresentação da análise qualitativa do *corpus* proposto.

Análise¹

No início da entrevista, Clarice Lispector começa seus questionamentos com o desejo de saber o que motiva sua entrevistada a ser cantora, mas faz uma ressalva: a motivação de Elis Regina não poderia ser apenas pela potência de sua voz. Vejamos a pergunta:

“Por que você canta, Elis? Só porque tem voz magnífica? Conheço pessoas de ótima voz que não cantam nem no banheiro.”

Notemos que Clarice Lispector não está interessada numa resposta técnica, ou seja, não quer que a artista fale de suas qualidades vocais. Ela já nos evidencia que seu interesse repousa sobre aspectos psicológicos. Elis, em sua resposta, embora reconheça o valor de suas qualidades vocais, expõe sua real motivação para ser cantora:

“comecei a cantar por uma absoluta e total necessidade de afirmação. Eu me achava um lixo completo (...) então essa foi a maneira para a qual fugi do meu complexo de inferioridade.”

Dessa maneira, Clarice Lispector obtém uma resposta que evidencia as motivações afetivas de Elis para cantar. É uma resposta reveladora: uma grande cantora que se considerava um lixo antes de cantar. É preciso ressaltar que Elis Regina soube ler o implícito da pergunta de Lispector, pois digamos que, se ao responder à entrevistadora sobre o motivo pelo qual cantava, ela exaltasse sua potência vocal, provavelmente Clarice Lispector rejeitaria, de algum modo, essa resposta. Na pergunta inicial, existe um pressuposto argumentativo, ou seja, sua pergunta recusa uma resposta contrária ao que ela pressupõe ser uma resposta válida. Por outro lado, Elis Regina interpreta essa pressuposição e responde de maneira não contestante. A esse respeito, Fiorin (2015, p. 37) explica-nos que, em alguns casos, a pressuposição aprisiona o enunciatário numa lógica em que o posto, isto é, o explícito na mensagem, é apresentado como uma verdade, enquanto o pressuposto, a informação implícita, impõe também um veredicto. Trazendo à luz a pergunta de Clarice, novamente, calculamos: a informação explícita é que existem pessoas que possuem

¹ Informamos que a entrevista na íntegra encontra-se disponível na coletânea Entrevistas/Clarice Lispector e no site <<http://www.elfikurten.com.br/2016/06/elis-regina-entrevistada-por-clarice.html>>.

dotes vocais magníficos, mas nem por isso cantam. Já o pressuposto que aprisionou a resposta de Elis, podemos pensar, foi a seguinte lógica: “você não canta somente porque tem boa voz, haja vista que existem indivíduos que têm essa habilidade e não usufruem, então, fale-nos, **verdadeiramente**, o que **mais** a motiva a ser uma cantora”. Como vimos, Elis Regina caminhou em consonância com as ideias de Clarice, isto é, ela soube captar a profundidade do questionamento contido na pergunta. Isso nos conduz ao que Meyer (1998, p. 93) explicita ao afirmar que um indivíduo quando responde está, de certo modo, examinando a pertinência da pergunta, decifrando-a e captando as intenções do questionador que estão expressas de maneira explícita ou implícita no enunciado.

De acordo com Meyer (2007, p. 35), o *ethos* vincula-se ao orador é de fato e também ao que ele representa ser. Eggs (2008, p. 29,31) ressalta que a semântica da palavra caráter, em termos retóricos, carrega em torno de si conceitos como hábitos, modos e costumes. Logo, na constituição do *ethos* de um orador, estamos nos referindo a essas manifestações subjetivas de seu ser. Pois bem, é papel do entrevistador investigar, no decorrer da entrevista (nesse momento de enunciação, de perguntas e respostas), qual é o caráter que seu entrevistado demonstra sobre sua vida. Clarice Lispector age dessa maneira e, ao indagar sobre o *ethos* de sua entrevistada, revela também seu próprio *ethos*, como, por exemplo, ao direcionar um questionamento para um sentido mais existencial (da pessoa) do que técnico (profissional).

O próximo questionamento de Clarice lançado a Elis foi:

“O que é que você sente antes de enfrentar o público: segurança ou inquietação?”

Com essa pergunta, Clarice procura saber como a cantora reage frente ao seu público, porém lhe fornece somente duas opções de resposta: ou Elis é segura diante de seu público ou é inquieta (ambas de ordem afetiva). Das duas, a entrevistada é levada a escolher uma. A esse respeito, Ferreira (2010, p. 116) explicita que um orador, em seu discurso, faz uso da potência das palavras, as organiza e as expressa do modo que lhe seja mais conveniente; assim, constrói seu discurso optando por dizer isto e não aquilo. Clarice, nessa pergunta, apresenta

para Elis só duas escolhas, com isso poderíamos dizer que ela limita sua resposta. Sob esse prisma, consideramos que a entrevistadora conduz a entrevistada a refletir sobre questões psicológicas e existenciais.

A terceira questão indagada pela entrevistadora é:

“Se você não cantasse, seria uma pessoa triste?”.

Esse questionamento dá margens para uma resposta negativa ou positiva, em primeira instância, e nos revela que Clarice investiga, mais uma vez, o caráter emocional de sua entrevistada, porque faz uma pergunta da ordem dos fatores psicológicos do sujeito (sentimento de tristeza). Dessa maneira, Clarice cria a pressuposição: Elis Regina é alegre por poder cantar. Porém a ideia de a entrevistada ser alegre ou não em sua profissão de cantora é uma questão aparentemente duvidosa, pois a premissa implícita de que Elis poderia ser alegre, mesmo não sendo cantora, existe na pergunta feita. Vejamos novamente: *“Se você não cantasse, seria uma pessoa triste?”.* Clarice, ao hierarquizar suas indagações mais pelo ser passional de Elis do que pelo seu ser profissional, quer que a cantora expresse certeza do porquê ela canta, já pressupondo que não é somente pelo seu dom artístico.

No que concerne aos estudos do gênero textual/discursivo entrevista, Brito (2007, p. 150) declara que o entrevistador é o direcionador desse jogo discursivo, o dono do desenrolar dos questionamentos. Como vimos, Clarice se porta dessa maneira, ou seja, ela é quem fornece o indício inicial de que sua entrevista com Elis Regina irá caminhar pela trilha das emoções. Essa escolha da entrevistadora nega e exclui outros caminhos que seriam possíveis ao entrevistar, como por exemplo, o querer saber se a cantora estava faturando bem em termos financeiros por meio de seus shows, perguntar sobre a glória de Elis por ter ganhado algum troféu ou prêmio por cantar habilidosamente.

Prossigamos para as próximas perguntas e respostas da entrevista para, assim, caminhar na direção de uma compreensão global desse texto. Atentemo-nos para o seguinte questionamento de Clarice:

“Você tem um tipo extrovertido. É o natural em você ou você se faz assim a si mesma para não se deprimir, ou seja, fala tudo para não ficar muda.”

Clarice, primeiro afirma que Elis tem um “tipo extrovertido”, mas questiona a veracidade desse comportamento, ou seja, a cantora seria de fato extrovertida ou se comportaria como tal para esconder a depressão? Cria-se, assim, um paradoxo. Para interpretá-lo, vamos recorrer a Fiorin (2015, p. 221) quanto ao seu esclarecimento sobre o poder argumentativo de um paradoxo, que estabelece uma afronta ao adversário (...) vai contra o que é tido como verdadeiro. Ele coloca de ponta cabeça uma verdade fazendo repensar sobre ela. O autor afirma também que o paradoxo busca desestruturar um pensamento aceito pelo senso comum. Desse modo, vamos admitir que Clarice quisesse provocar sua entrevistada a refletir se ela é extrovertida, e por isso “fala de tudo”, no que a tagarelice é tida pelo senso comum como uma característica de uma pessoa espontânea e comunicativa; ou se ela (Elis Regina) não representa, quase teatralmente, sua extroversão, porque na verdade poderia ser muito quieta (muda nas palavras da perguntadora, o que significa para o senso comum sinais de timidez e introspecção). Eis um grande dilema exposto na referida pergunta. Meyer (1998, p. 81) sustenta que ao apresentarmos uma questão ao nosso interlocutor, podemos sutilmente e de maneira calculada dar vida à outra interrogativa. O próprio fato de, por exemplo, negar algo em determinada questão já explicita a afirmativa que a cinge. Negar uma ideia, nessa perspectiva, pode potencializar o contrário daquilo que se falou. Ao olharmos por esse ângulo, Clarice, na pergunta sob a qual estamos discutindo, afirma algo em primeira instância para depois negá-lo, ou seja, primeiro disse que Elis era do tipo “extrovertida”, para depois negar essa mesma afirmação, questionando se isso não seria um modo de ela esconder sua introspecção. Além do mais, essa questão se apresenta como uma pressuposição, mesmo que um pouco absurda, de que a cantora poderia ter tendências a ficar muda, quieta em relação à vida, e isso nos remeteria a um estado de espírito depressivo. A pergunta a que nos referimos levanta uma questão reflexiva e profunda. Mesmo se tratando de um gênero textual/discursivo dinâmico, cujas trocas verbais são rápidas, tal questionamento conclama uma autoanálise da entrevistada. Pois bem, a resposta dada por Elis Regina foi:

“Sou um ser do tipo sanguíneo que oscila muito. Tenho momentos de extrema alegria e momentos de profunda depressão”.

Agora, a pressuposição reflexiva concernente ao estado de espírito da cantora, se ela é extrovertida ou depressiva, não é mais estranha. Ela própria, de modo autêntico, assume para si os dois comportamentos expostos na pergunta da entrevistadora: ela tem momentos de euforia (extrema alegria) e momentos de “profunda depressão”. Notemos que, embora as perguntas de Clarice sejam profundas e provocadoras no sentido de fazer a entrevistada pensar em sua própria existência, a cantora não hesita em responder e aparenta-nos estar decidida a revelar suas fraquezas para Clarice. Dessa maneira, a entrevistadora mostrou, ao seu auditório, uma imagem de si ousada e sensível para fazer perguntas capazes de colher respostas surpreendentes. Lógico que é devido também à disposição da entrevistada que colaborou para a riqueza da conversa, pois ela também, certamente, tinha em mente o seu auditório, isto é, os leitores da revista em que a entrevista seria publicada. A esse respeito, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 22) ressaltam a influência que o auditório exerce sobre o orador, a ponto de ele se preocupar em proferir um discurso tendo em sua mente a imagem mais próxima do real daqueles a quem se dirige. Por outro lado, Hoffnagel (2010, p. 196) esclarece que uma entrevista midiática é um “dizer na sociedade”. Por isso, entrevistador e entrevistado levam em conta, de modo considerável, não só o que querem dizer um para o outro, mas sim o que esperam ser sedutor e agradável para o auditório maior, isto é, em nosso caso, os leitores da revista *Manchete e Fatos e Fotos/Gente*. Clarice, quando iniciou sua carreira de entrevistadora, já estava consagrada como escritora e, sendo assim, os leitores das entrevistas conduzidas por ela já poderiam ter uma imagem projetiva de Clarice. Poderíamos dizer que seu auditório estava propício a pensar que, assim como na sua literatura intimista e existencialista, as entrevistas por ela conduzidas tendessem a caminhar em concordância com esse perfil. A escritora já consagrada provavelmente tinha informação de seu mérito, que foi acatado com bom agrado pelo público e, sendo assim, parece manter, também em suas entrevistas, um perfil narrativo compatível com o seu caráter intimista e reflexivo de escritora. Conforme nos esclarece Amossy (2008, p. 124), a interação entre auditório e orador se efetiva por meio da imagem que fazem um do outro. O orador constrói sua própria imagem acionando a imagem

que seu auditório acredita ser revestida por ele, buscando atender a imagem coerente com os ideais de seus leitores (no caso da entrevista impressa). De modo que, admitamos que Clarice, em seu discurso, efetivamente aparenta-nos constituir uma imagem de não contradição com o que ela se mostrava como escritora, haja vista ser normal pensarmos que muitos poderiam querer ler as entrevistas da revista em que Clarice publicava, forçosamente porque já eram apreciadores de seu modo de se posicionar discursivamente.

No decorrer da entrevista, Elis Regina revelou que estava procurando se reestruturar emocionalmente, visto que costumava dar uma dimensão exagerada aos problemas que não precisavam ser levados tão a sério. Então, Clarice demonstra interesse por essa resposta e deseja aprofundá-la, perguntando:

“Que é que você tem feito de positivo em matéria de auto-reestruturação?”.

Meyer (1998, p. 93) esclarece: numa conversação, o locutor pode prolongar uma discussão para o efeito de problematizar o assunto de modo mais preciso. Clarice Lispector portou-se dessa maneira, ao mesmo passo que nos evidencia seu interesse em saber de qual forma Elis Regina estava se tratando “em matéria de autorreestruturação”. O problema apresentado pela cantora era emocional: ela disse ser “hipersensível” e, por isso, acontecimentos ocasionalmente não muito graves eram tomados por ela em uma proporção gigantesca. O que nos chama a atenção é que essa resposta provoca em Clarice Lispector, de modo explícito, um desejo de saber mais sobre algo que não foi bem explicado pela cantora. Sabemos que é um dever técnico do entrevistador direcionar habilmente seu entrevistado, a fim de que não restem dúvidas nem ideias inconclusas para o auditório (os leitores da revista neste caso). Entretanto, recordemos Meyer (2007, p. 52-54) ao dizer: a emoção (o *pathos*) quando sentida em proporção semelhante por pessoas diferentes é reveladora de um processo identitário. Quando um orador parece caminhar pelas veredas emocionais consoantes às que seu auditório sente, este tenderá a enxergá-lo como sincero. O que estamos querendo dizer é que Clarice nos oferece a possibilidade de se identificar com algumas respostas dadas por sua entrevistada. Seria, talvez, um desejo pessoal de Clarice saber um modo de reestruturação

emocional para pessoas hipersensíveis? Ela estaria também atrás de uma resposta para si, sobre como se reestruturar em se tratando de emoções à flor da pele, visto que o problema em causa é este: sentir emoções de modo agudo e intenso? Eggs (2008, p. 31) nos ensina que um *ethos* se revela mediante as suas escolhas linguísticas nas inúmeras possibilidades de escolher o que dirá e na forma como dirá. Clarice Lispector faz suas escolhas em aprofundar umas questões e outras não. Conforme ressalta Meyer (2007, p. 52-54), o que prova a identificação entre os sentimentos de uma pessoa com outra é a harmonia imposta. Tal disposição harmônica pôde ser atestada até agora: Elis demonstra estar aberta a responder questões íntimas sobre si a Clarice e, quanto a Clarice, ela parece-nos aproveitar e se interessar por tirar de sua entrevistada respostas que possam favorecê-la ao mesmo tempo em que favorece o auditório da revista.

Prossigamos para as perguntas subsequentes e vamos perceber que a entrevistadora fez questão de questionar, quase repetidamente, a escolha profissional de Elis, colocando-a em dúvida na pergunta:

“Se você não pisasse no palco, o que faria de sua vida.”

Na primeira pergunta da entrevista, Clarice Lispector quis saber quais eram as disposições de espírito que levavam Elis a cantar, excluindo a ideia de ser por pura vocação artística. Agora ela deseja saber, o que a cantora seria longe do palco. A entrevistadora parece-nos inquieta em sua investigação do íntimo de sua entrevistada em relação ao que Elis mais aparentava saber fazer em sua vida: cantar. Ela, recorrentemente, anula quase por completo o sujeito Elis artista para saber quem é Elis Regina pessoa. A maior interrogação que Clarice nos apresenta **é aquela que busca desvendar** quem é Elis fora do palco. Estaria a entrevistadora querendo apresentar uma Elis Regina inédita aos seus leitores? É o que o texto parece nos responder, de forma que este seria um modo de seduzir os leitores a lerem suas entrevistas. Para Meyer (2007, p. 34), o *ethos* é o caráter, a personalidade, a escolha de vida e os traços do comportamento de um indivíduo. Clarice demonstra ter um profundo interesse em capturar a personalidade de sua entrevistada, mas essa captura se prende na busca por uma Elis Regina que fale quase simplesmente por ela e não por sua condição de artista, cantora. Clarice nega, em grau considerável, investigar o

que o linguista Ferreira (2010, p. 101) chama de “face positiva”, ou seja, a atuação social preestabelecida que a posição social garante a um indivíduo. A face positiva funciona como uma fachada social, quer dizer, é a representação do ser se valendo do seu agir em sociedade, e não do seu agir em anonimato. Uma profissão, por exemplo, funciona como uma fachada social. A entrevistadora em análise escolhe evidenciar, por meio de suas perguntas, o que o autor supracitado (FERREIRA, 2010, p. 101) chama de “face negativa” de uma pessoa, isto é, seus pontos fracos ou fortes, a sua vida íntima e particular.

Clarice não expõe, em sua entrevista, o agradecimento formal à sua convidada ao final de seu encontro com Elis Regina. Mas podemos perceber uma forma de agradecimento nas entrelinhas, transcrita na parte final da entrevista, o que corresponde à peroração de um discurso retórico. De acordo com Ferreira (2010, p. 115), na peroração o orador apresenta uma síntese de seu discurso, faz uma recapitulação, intensifica sua tese defendida. É o momento que o orador busca unir emoção à argumentação, provocando o auditório para uma ação de resposta ao caso apresentado. Mesmo Clarice Lispector dizendo que não poderia expor o conteúdo de sua conversa com Elis, acontecida quando a entrevista já estava encerrada, é notório o modo como ela deseja confirmar aspectos sobre a entrevistada aos leitores da revista, isto é, seu auditório. Tanto que, ainda que não tenha transcrito a conversa enquanto Elis dirigia (a cantora deu uma carona de carro para Clarice Lispector), a entrevistadora nos dá a essência do conteúdo do diálogo, ou seja, as impressões reveladoras da conversa oculta que teve com a cantora:

“Elis Regina responsável, misteriosa nos seus sentimentos, delicada quanto aos sentimentos dos outros (...) que tem mais problemas do que o de ser acusada de mau coleguismo (...) que não quer ferir ninguém”.

Eis um modo laudatório de fazer um desfecho para a sua entrevista. Não poupou elogios à sua entrevistada, o que não deixa de ser um modo de agradecer e louvar a disposição de Elis por ter concedido a entrevista a ela. A escritora confirma para nossa análise algo que já tínhamos dito antes: Clarice, em seu discurso provocador, inquieto, curioso e intimista, é também simpática em relação ao ser

de Elis Regina. Outro aspecto da peroração de Clarice que nos chama a atenção é quando diz “Se há outras Elis, no momento, não me foi dado ver”. A entrevistadora termina suas palavras afirmando que os caracteres colhidos por ela a respeito da cantora eram pertinentes para aquele momento de enunciação. Isso nos mostra uma Clarice que acredita que as pessoas não devem ser definidas ou descritas de modo concreto e limitador.

Vamos a algumas considerações mais contundentes sobre a escritora Clarice Lispector situada no gênero textual/discursivo entrevista, agora que chegamos ao final desta exposição. Percebemos que a afirmação de Bakhtin (1997, p. 280) sobre os gêneros do discurso serem enunciados relativamente estáveis, atestam que Clarice cumpriu as características próprias desse evento de **maneira relativa**. Vamos explicar: ao passo que é papel do entrevistador buscar por importantes revelações de seu entrevistado, notamos que Clarice agiu desse modo, porém deixou escapar de si revelações sobre o seu estado de espírito, os quais estão mais bem explicitadas nas considerações finais deste trabalho. Além disso, reportamos, na conclusão da análise (mais adiante), nossa constatação de que Clarice não priorizou o propósito comunicativo comum ao gênero discursivo “entrevista” – colher revelações importantes de seus entrevistados –, mas, sim, sobrelevou-se a um outro objetivo enunciativo com maior intensidade.

Consoante ao que Koch e Elias (2014, p. 105-106) afirmam sobre o poder de um indivíduo encaixar os modos peculiares de um gênero discursivo ao seu estado de alma, percebemos que a entrevistadora Clarice apropriou-se do gênero entrevista, cumprindo seus rituais tradicionais, mas não deixou de casá-lo ao seu modo intimista e profundo de ver a existência humana. Na tarefa de entrevistar Elis Regina, Clarice atuou nesse evento em conformidade com o que Marcuschi (2002, p. 19) sustenta ao dizer que os falantes, quando realizam suas atividades humanas, se instauram num gênero discursivo carregando resquícios de sua vida cultural e social, ou seja, na entrevista em questão, Clarice Lispector não desprezou sua cultura e vivência social como escritora de literatura. Como pudemos perceber, sua entrevista foi norteadas por um viés psicológico, bem menos complexo do que em suas obras literárias, mas presente em suas indagações à Elis Regina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constituição do *ethos* nas perguntas de Clarice a revela como alguém que, além do lado profissional, busca capturar o lado emocional de sua entrevistada, o que nos permite percebê-la como preocupada com questões ligadas ao espírito, antes mesmo de qualquer atributo socialmente conquistado, sendo essa uma marca identitária da entrevistadora analisada. É o ser em si, dentro da imanência de seu existir, que parece importar mais para Clarice em relação a qualquer outra coisa.

Observamos ainda que, em seus questionamentos, a entrevistadora procurou deixar marcas linguísticas que pudessem conduzir as respostas da entrevistada. Assim, a cantora era levada a entender que as questões direcionadas a ela anulavam, em grau considerável, o seu ser artista, do palco e de vida social conhecida, para exteriorizar o seu ser pessoa, anônima aos holofotes. Dessa maneira, Clarice revela-se uma pessoa que prefere uma vida simples, modesta e introspectiva, uma vez que, ao questionar uma renomada cantora, não prioriza formular questões que se referem à fama ou à fortuna (temas muito presentes em entrevistas com artistas importantes e bem sucedidas, como era o caso de Elis).

As observações efetuadas nos permitem concluir que sua construção *ethica* da entrevistadora se apoia, sobretudo, na *arete*, uma vez que esta se mostrou sensível, curiosa às disposições de espírito de seu auditório, assim como constituiu a imagem de si inquieta e com grande desejo de descobrir os sentimentos privados e reservados de sua entrevistada. O *ethos* de *phronesis* e o *ethos* de *eunoia* também se manifestaram na entrevistadora, porém em grau menor. Clarice, na entrevista em questão, dotou-se de um discurso plausível e munido de técnicas argumentativas; além disso, ela demonstrou ser simpática (sem deixar de ser provocadora e intrigante) para com sua entrevistada e os leitores da revista, mas, como pudemos destacar, os aspectos do *ethos* foram mais evidenciados do que os do *logos* e do *pathos*.

O espírito inquieto de Clarice, à procura por revelações de sua entrevistada, sai do âmbito pessoal da cantora e atinge sentidos universais, isto é, além de fazer questionamentos à cantora Elis Regina,

a entrevistadora parecia necessitada de obter respostas para sua própria vida. As perguntas dirigidas a Elis mostraram-se um modo de ela própria amenizar suas questões íntimas e borbulhantes, até com um tom de angústia em relação ao seu próprio existir. Desse modo, reiteramos: Clarice Lispector construiu suas provas principalmente com os recursos do *ethos*, demonstrando, de modo preponderante, o *ethos* de *arete*.

Ademais, podemos concluir que Clarice, ao experimentar o gênero textual/discursivo “entrevista midiática” impressa, pôde proporcionar a si mesma e ao seu auditório um modo de enxergar a existência humana. Clarice deu o seu tom, isto é, a sua marca singular e renovadora para a tarefa de entrevistar. Ingeriu do discurso de sua entrevistada aquilo que lhe era pertinente exteriorizar de seu próprio espírito, ou seja, fez das revelações dadas por Elis um modo de ela também obter respostas para si. Dessa forma, Clarice se valeu de sua profissão como entrevistadora para obter respostas para si sob o ensejo de também colher respostas de outrem (Elis Regina). Evidenciamos, pois, que a entrevistadora não tinha apenas o objetivo comunicativo de extrair revelações importantes sobre a vida de sua entrevistada (sendo este o propósito comunicativo tradicional do gênero “entrevista” difundida por mídias). Muito mais do que isso, Clarice quis se descobrir, descobrindo o outro (Elis Regina). Detectamos, pois, uma grande dúvida de Clarice em relação ao seu existir: “por que eu escrevo?”. Essa mesma dúvida foi transposta a Elis sobre o ato de cantar: “por que você canta?”.

Mediante os resultados da análise efetuada, acreditamos que este trabalho possa contribuir para o entendimento da correlação entre *ethos* e gênero do discurso, uma vez que evidenciou que um orador nem sempre se mostra fiel a um propósito comunicativo estereotipado, mas pode, como vimos, valer-se de um propósito particular e íntimo, nesse caso, ligado ao seu comportamento profissional consagrado.

À guisa de conclusão, gostaríamos de ressaltar que esta pesquisa nos propiciou enxergar outra vertente do gênero “entrevista midiática”, qual seja: a de que um entrevistador, durante a investigação empreendida na entrevista, pode acabar se desnudando na mesma proporção em que imagina estar despindo o seu entrevistado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMOSSY, Ruth. O *ethos* na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In: _____. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. Tradução de Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2008. p. 119-144.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução de Manuel A. Júnior, Paulo F. Alberto e Abel do N. Pena. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRITO, Eliana Vianna. A entrevista na TV: afinal, o que é esse gênero? In: SILVA, Elisabeth Ramos; UYENO, Elzira Yoko; ABUD, Maria José Milharezi (Orgs.). *Cognição, afetividade e linguagem*. Taubaté: Cabral, 2007. p. 147-185.
- COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. 3. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- EGGS, Ekkehard. *Ethos aristotélico, convicção e pragmática moderna*. In: AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. Tradução de Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2008. p. 29-44.
- ENTREVISTA. *Elis Regina* - entrevistada por Clarice Lispector. Disponível em <<http://www.elfikurten.com.br/2016/06/elis-regina-entrevistada-por-clarice.html>>. Acesso em: 8 set. 2015.
- FATOS E FOTOS/GENTE. *Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil*. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/fatos-e-fotos>>. Acesso em: 4 fev. 2017.
- FERREIRA, Luiz Antonio. *Leitura e persuasão: princípios de análise retórica*. São Paulo: Contexto, 2010.
- FIGUEIREDO, Maria Flávia; FERREIRA, Luiz Antonio. A perspectiva retórica da argumentação: etapas do processo argumentativo e partes do discurso. *ReVEL*, edição especial vol. 14, n. 12, p. 44-59, 2016.
- FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.
- HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 195-208.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LISPECTOR, Clarice. Biografia no site BRASIL ESCOLA. Disponível em: <<http://www.brasilescola.com/biografia/clarice-lispector.htm>>. Acesso em: 8 set. 2015

LISPECTOR, Clarice. Entrevista a Elis Regina. In: WILLIAMS, Claire (Org.). *Entrevistas/Clarice Lispector*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007. p. 118-122.

MANCHETE, revista. *Um pouco da história da revista Manchete*. Disponível em: <<https://minilua.com/brève-historico-revista-manchete/>>. Acesso em: 4 de fev. 2017.

MANCHETE, revista. *Revista Manchete*. Disponível em: <<http://odia-ahistoria.blogspot.com.br/2015/01/manchete-revista.html#!tcmck>>. Acesso em: 4 fev. 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-38.

MEYER, Michel. *Questões de retórica: linguagem, razão e sedução*. Revisão de Alberto Gomes e Ruy Oliveira. Lisboa: Edições 70, 1998.

_____. *A retórica*. Tradução de Marly N. Peres. São Paulo: Ática, 2007.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SINOPSE do livro *Entrevistas/Clarice Lispector* no site da editora Rocco. Disponível em: <<https://www.rocco.com.br/livro/?cod=1357>>. Acesso em: 8 de set. 2015.

Submetido em: 14/08/2017

Aceite em: 20/10/2017

**O DIÁLOGO EM DISSERTAÇÕES
DO VESTIBULAR DA UNICAMP: A
APROPRIAÇÃO DAS VOZES DA COLETÂNEA**

3

**DIALOGUE IN THE WRITING TESTS
OF UNICAMP ENTRANCE EXAM: the
appropriation of the voices from the collection of
texts**

SANCHES, Isabela Canella

Mestranda em Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

MENDONÇA, Marina Célia

Professora Doutora do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

RESUMO

Neste artigo, elaboro um recorte do meu trabalho de conclusão de curso, cujo propósito era compreender a relação entre leitura e escrita nas dissertações dos vestibulares da UNICAMP 2010 e UNESP 2010 – vestibular de meio de ano – e o modo como os candidatos dialogavam com a coletânea de textos oferecida na prova de redação. Um recorte será feito e, por isso, focaremos a análise apenas no vestibular da UNICAMP, pois essa instituição, em seus manuais de prova, declara explicitamente a necessidade da utilização da coletânea na redação do vestibular. Assim, desejamos compreender se esse diálogo acontece por meio do discurso direto, indireto, por meio da citação direta ou paráfrase. Para o aprofundamento dessas análises, apoiamo-nos na proposta teórico-metodológica do círculo de Bakhtin e em alguns linguistas que teorizam sobre a relação entre leitura e escrita, sobretudo nos escritos de Eni Orlandi.

Palavras-chave: Leitura; escrita; coletânea; diálogo.

ABSTRACT

This article is a part of my term paper, whose purpose was to understand the relation between reading and writing in the writing tests of UNICAMP entrance exam (2010) and UNESP entrance exam (2010, mid-year exams) and the way in which the candidates dialogued with the collection of texts offered in the writing test. To work with this, we are going to focus the analysis only on UNICAMP entrance exam, since this institution, in its test handbook, explicitly declares the necessity of using the collection of texts in the exam writing test. Therefore, we wish to understand if this dialogue happens through direct or indirect speech, direct quotation, or paraphrase. In order to deepen these analyses, we are supported by the theoretical-methodological purpose of the Bakhtin circle and by some linguists who theorize about the relation between reading and writing, especially Eni Orlandi.

Keywords: Reading; writing, collection of texts, dialogue.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte do trabalho de conclusão de curso desenvolvido por mim sob orientação da Profa. Dra. Marina Célia Mendonça. No TCC, tivemos como objetivo aprofundar nossos estudos sobre a relação entre leitura e escrita nas provas de redação dos vestibulares da UNICAMP 2010 e UNESP 2010 – vestibular de inverno – e entender de que modo o candidato que teve o texto classificado como um dos melhores dialogou com a coletânea. Foram analisadas, na monografia, um total de 17 dissertações, sendo 10 disponibilizadas em livro pela UNICAMP e 7 que obtiveram nota máxima no vestibular de inverno da UNESP 2010. Esses 7 textos foram disponibilizados por um colega que repassou a mim o material obtido inicialmente com a UNESP para a realização do trabalho acadêmico dele.

Tínhamos como propósito, naquele momento, entender como a leitura e a interpretação da coletânea foram consideradas e utilizadas no momento da produção do texto pelo aluno no vestibular. Além disso, entender se o diálogo com a coletânea pode ser considerado como um aspecto valorativo, a partir do que observamos nesses melhores textos avaliados pela banca examinadora como “acima da média”.

O recorte pretendido neste artigo é relacionado somente às redações da UNICAMP, visto que é um vestibular o qual, segundo o que é apresentado no próprio manual, atribui grande importância à relação entre leitura e escrita na prova de redação. Além disso, desejamos aprofundar um pouco mais as análises feitas no trabalho para conclusão do bacharelado.

Como fundamentação teórica, utilizamos textos de linguistas que discorrem sobre a relação entre leitura e escrita, principalmente os de Eni Orlandi e, para compreender a questão do diálogo, apoiamos nos estudos do Círculo de Bakhtin sobre o dialogismo.

1 RELAÇÃO ENTRE LEITURA E ESCRITA

A redação do vestibular tem, de modo geral, a intenção de avaliar se o candidato a uma vaga na Universidade tem um pensamento crítico, analítico e interpretativo, visto que o que se espera de um pré-vestibulando é que ele não seja alienado em relação a questões sociais e do cotidiano que demandem determinada reflexão. Espera-se, também, que ele consiga desenvolver, por escrito, uma argumentação satisfatória sobre o tema proposto.

A fim de analisar a capacidade crítico-interpretativa do aluno, muitos vestibulares trazem, na prova de redação, uma coletânea de textos relacionada ao assunto. A coletânea visa, também, nortear as reflexões do aluno para um ponto específico que se deseja que ele discuta.

A Universidade Estadual de Campinas apresenta de modo bem claro em seus manuais e nas instruções da prova do vestibular, a proposta de que o aluno utilize os textos apresentados na coletânea para a elaboração do próprio texto. O candidato que não apresentar diálogo substancial com a coletânea pode ser punido no momento da correção. Acreditamos que essa postura adotada pela instituição está relacionada à importância dada à relação entre leitura e escrita e a prova de redação do vestibular segue esta linha, este padrão.

Acerca da relação entre leitura e escrita, Orlandi (2000) defende que não se pode considerar que um bom leitor seja, necessariamente, um bom escritor. Ou seja, segundo a autora, não há uma relação direta

entre ler muito e escrever bem: “não há uma relação automática entre ler-se muito e escrever-se bem. Pode ocorrer que, quanto mais se leia, mais forte seja o bloqueio para a escrita. Os processos de leitura e escrita são distintos e revelam relações diferentes com a linguagem.” (ORLANDI, 2000, p. 90).

Orlandi afirma que a leitura oferece, muitas vezes, conteúdo para que seja possível a escrita: a leitura “fornece matéria-prima para a escrita” (ORLANDI, 2000, p. 90). Segundo a autora, além do conteúdo, a leitura pode contribuir para a constituição de modelos, ou seja, sobre como escrever.

Sobre essa mesma temática, Brito corrobora com a ideia de que, para que se produza um texto, é necessário que haja, anteriormente a esse processo, leitura. E reitera a ideia de Orlandi a respeito de que a leitura fornece “material para a escrita”

a leitura, tanto de mundo quanto da própria palavra, é importante, pois proporciona ao aluno/leitor uma visão mais ampla da sociedade em que ele está inserido. Dessa forma, constatamos que a leitura oferece subsídios técnicos e não-técnicos para que o aluno seja capaz de realizar uma produção textual eficaz (BRITO, 2009, p.3).

Sendo assim, o que se percebe é que ambas creem que a leitura seja essencial para a feitura de um bom texto. Nesse sentido, buscamos compreender como a leitura da coletânea dos textos oferecidos pelo vestibular da UNICAMP auxiliou o aluno que teve a redação como “acima da média” a escrever o próprio texto.

2 O DISCURSO DO OUTRO NO CÍRCULO DE BAKHTIN

No livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, especificamente no capítulo *O Discurso de Outrem*, Bakhtin/Volochínov expõem reflexões bastante pertinentes em relação ao conceito de diálogo. A construção de um indivíduo dentro de uma sociedade se dá por meio da interação, do diálogo com o outro. Dessa forma, para Bakhtin/Volochínov, todas as relações são dialógicas.

A ideia de que estamos, a todo tempo, dialogando com outras vozes, é também relevante nos estudos sobre o discurso. Nesse sentido,

considera-se que é impossível a construção de um enunciado sem que haja nele a presença da voz do outro. Essa interação “eu e outro” Bakhtin/Volochínov denominam de relação dialógica. Para os autores, diálogo pode ser definido como

no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p.125).

O que pretendemos analisar neste artigo é como o candidato que produziu um dos melhores textos da UNICAMP 2010 dialoga com as vozes da coletânea. Sobre o discurso citado, Bakhtin/Volochínov afirmam que “O discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p.150).

Além disso, os autores preocupam-se com o modo como esse discurso do outro é transmitido em determinados contextos, pois, segundo ele, deve-se levar em consideração o fim específico da transmissão desse discurso. Em nossa pesquisa, desejamos observar se a utilização da palavra do outro tem como fim agregar maior valor ao texto em situação de prova de redação de vestibular. Sobre essa questão, afirma-se:

Naturalmente, há diferenças essenciais entre a recepção ativa da enunciação de outrem e sua transmissão no interior de um contexto. É conveniente levar isso em conta. Toda transmissão, particularmente sob forma escrita, tem seu fim específico: narrativa, processos legais, polêmica científica, etc. Além disso, a transmissão leva em conta uma terceira pessoa – a pessoa a quem estão sendo transmitidas as enunciações citadas. Essa orientação para uma terceira pessoa é de primordial importância: ela reforça a influência das forças sociais organizadas sobre o modo de apreensão do discurso. Numa situação real de diálogo, quando respondemos a um interlocutor, habitualmente não retomamos no nosso discurso as próprias palavras que ele pronunciou. Só o fazemos em casos excepcionais: para

afirmar que compreendemos corretamente, para apanhar o interlocutor com suas próprias palavras, etc. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p.152)

Sobre a questão de como se dá o diálogo, buscamos entender se o candidato utilizou a voz do outro por meio do discurso direto, indireto, se por meio de paráfrase, ou da citação com aspas. Para embasar as análises, usamos, além de Bakhtin/Volochinov (1997), o livro Introdução ao pensamento de Bakhtin em que Fiorin apresenta uma leitura de Bakhtin e, de modo didático, os conceitos de discurso alheio demarcado e não demarcado.

Há duas maneiras de inserir o discurso do outro no enunciado: a) uma, em que o discurso alheio é abertamente citado e nitidamente separado do discurso citante, é o que Bakhtin chama de discurso objetivado; b) outra, em que o discurso é bivocal, internamente dialogizado, em que não há separação muito nítida do enunciado citante e do citado (FIORIN, 2006, p.33).

Sendo assim, procuramos depreender de que modo o discurso citado aparece nas redações que a banca examinadora da UNICAMP considerou como “acima da média”.

3 ANÁLISE DAS REDAÇÕES AVALIADAS PELA UNICAMP COMO “ACIMA DA MÉDIA”

Este artigo trata, especificamente, das dissertações analisadas do vestibular da UNICAMP 2010. Tal fato é justificado por esse vestibular atribuir grande importância à relação entre leitura e escrita e à utilização da coletânea, conforme divulgado explicitamente nos manuais do vestibular da instituição.

[...] insistimos desde 2004, junto aos professores e candidatos, em um trabalho mais cuidadoso e detido com a leitura. Nossos modelos de prova, invariavelmente, apontam para a nossa concepção de que a prática da leitura é fundamental para a elaboração de qualquer tipo de texto (UNICAMP, 2010, p.1).

O fato de a utilização da coletânea ser obrigatória no momento da produção do texto também é reforçado e nossa hipótese é a de que, já que o uso da coletânea é obrigatório, possivelmente encontraremos esse diálogo nos textos avaliados pela banca examinadora da UNICAMP como textos “acima da média”.

Leia toda a coletânea e selecione o que julgar pertinente para a realização da proposta escolhida. Articule os elementos selecionados com sua experiência de leitura e reflexão. **O uso da coletânea é obrigatório** (UNICAMP, 2010, p.30).

Na Monografia de Final de Curso foram analisados dez textos e aqui são apresentados trechos/recortes de tais textos. O tema da redação proposta pela UNICAMP foi “Gerações” e a coletânea era composta por alguns textos, entre eles uma charge e uma tirinha que norteavam para a questão da convivência e de conflitos entre distintas gerações em diferentes âmbitos. Os textos da coletânea encontram-se, neste artigo, em anexo.

A primeira redação analisada aparece sem título e apresenta, em diversas partes do texto, diálogo com a coletânea exposta. Chamamos atenção para o fato de que o candidato dialogou com a coletânea por meio da paráfrase.

Um dos textos da coletânea, especificamente o de número quatro, trata da independência tardia de alguns jovens atualmente e o aluno que escreveu a primeira redação analisada parafraseia essa ideia.

TEXTO 4 (coletânea UNICAMP)

4)

Ao longo da década de 1990, a renda das famílias brasileiras com filhos pequenos deteriorou-se com relação à das famílias de idosos. Ao mesmo tempo, há crescentes evidências de que os idosos aumentaram sua responsabilidade pela provisão econômica de seus filhos adultos e netos. (Ana Maria Goldani, *Relações intergeracionais e reconstrução do estado de bem-estar. Por que se deve repensar essa relação para o Brasil*, pp. 211. Disponível em <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/PopPobreza/GoldaniAnaMariaCapitulo7.pdf>).

(UNICAMP, 2011, p.35)

Um trecho do texto que comprova essa afirmação é:

Porém isso não significa que os jovens de hoje conquistam a independência financeira cedo, principalmente devido aos baixos salários oferecidos a eles. Assim, verifica-se que as gerações mais velhas acabam ficando por mais tempo responsáveis por seus descendentes (REDAÇÃO 01, linhas 43-49)

Nesse sentido, pode-se afirmar que a primeira redação analisada apresentou diálogo com a coletânea e, nesse caso, o aluno utilizou a palavra do outro transportando as principais ideias para a própria palavra. O segundo texto analisado é intitulado “Gerações coexistindo” e, assim como o texto 1, apresenta diálogo com a coletânea em forma de paráfrase das ideias centrais presentes em alguns dos textos. Na dissertação dois, o aluno apresenta, em dois momentos, diálogos com textos distintos da coletânea. É possível depreender diálogo com os textos 1 e 3, sendo que o um apresenta o modo como jovens e idosos se enxergam na sociedade e o texto três discorre sobre a coexistência de diversas gerações no mercado de trabalho. Para ilustrar, abaixo estão os textos 1 e textos 3 da coletânea, respectivamente:

TEXTO 1 (coletânea UNICAMP)

<http://festerblog.com/wp-content/uploads/2009/05/redatores.jpg>

(UNICAMP, 2011,p. 31)

TEXTO 3 (coletânea UNICAMP)

3)

A partir do advento do computador, as empresas se reorganizaram rapidamente nos moldes exigidos por essa nova ferramenta de gestão. As organizações procuraram avidamente os “quadros técnicos” e os encontraram na quantidade demandada. Os primeiros quadros “bem formados” tiveram em geral carreiras fulminantes. Suas trajetórias pessoais foram tomadas como referência pelos executivos mais jovens. Aqueles “grandes executivos” foram considerados portadores de uma “visão de conjunto” dos problemas empresariais, que os colocava no campo superior da “administração estratégica”, enquanto o principal atributo da nova geração passa a ser a contemporaneidade tecnológica. Os constrangimentos advindos do choque geracional encarregaram-se de fazer

esses “jovens” encarnarem essa característica, dando a esse trunfo a maior rentabilidade possível. Assim, exacerbaram-se as diferenças entre os recém-chegados e os antigos ocupantes dos cargos. No plano simbólico, toda a ética construída nas carreiras autodidatas é posta em xeque no conflito que opõe a técnica dos novos executivos contra a lealdade dos antigos funcionários que, no mais das vezes, perdem até a capacidade de expressar o seu descontentamento, tamanha é a violência simbólica posta em marcha no processo, que não se trava simplesmente em cada ambiente organizacional isolado, mas se generaliza. (Adaptado de Roberto Grün, *Conflitos de geração e competição no mundo do trabalho. Cadernos Pagu*. Campinas, vol. 13, p. 63-107, 1999.)

(UNICAMP, 2011,p.33-34)

a paráfrase pode ser vista em

Num mercado de trabalho acirrado por disputas de melhores empregos, vigorando uma lógica de meritocracia e de darwinismo social, é de se esperar que as gerações briguem: indivíduos experientes e novatos buscam, em concorrência, as mesmas vagas (REDAÇÃO 02, linhas 12-17).

Já a terceira redação analisada, também sem título, apresenta menos ocorrências de diálogo com a coletânea. O que predomina neste texto é o diálogo do candidato com vozes externas à prova. Porém, o diálogo com os textos motivadores, ainda que pequeno, existe e acontece com o terceiro texto, já apresentado acima, o que pode ser comprovado com o seguinte trecho:

[...] Sobre isso, cabe ressaltar que, desde que, como afirma Roberto Grün, “o principal atributo da nova geração passa a ser a contemporaneidade tecnológica”, a passagem unilateral do conhecimento não é a mais adequada para este momento histórico (REDAÇÃO 03, linhas 54-60)

A diferença que pode ser observada é que, neste caso, o diálogo não é feito por meio de paráfrase, mas com a utilização daquilo que Fiorin apresenta como discurso alheio demarcado, em que o candidato faz o uso de aspas para se referir à palavra do outro.

O quarto texto analisado se chama “A dialética das gerações”

e, de modo distinto do terceiro texto, apresenta diversos pontos de diálogo com a coletânea. A ideia que predomina neste texto são as diferenças que existem entre gerações distintas, que viveram em épocas distintas. Um diálogo com o texto dois da coletânea aparece explicitamente

TEXTO 2 (coletânea UNICAMP)

2)

Para o sociólogo húngaro Karl Mannheim, a geração consiste em um grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveram os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilham a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo. Estes fatores dão origem a uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso de vida. A interação de uma geração mais nova com as precedentes origina tensões potencializadoras de mudança social. O conceito que aqui está patente atribui à geração uma forte identidade histórica, visível quando nos referimos, por exemplo, à “geração do pós-guerra”. O conceito de “geração” impõe a consideração da complexidade dos fatores de estratificação social e da convergência sincrônica de todos eles; a geração não dilui os efeitos de classe, de gênero ou de raça na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se com eles, numa relação que não é meramente aditiva nem complementar, antes se exerce na sua especificidade, ativando ou desativando parcialmente esses efeitos.

(Adaptado de Manuel Jacinto Sarmiento, *Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>)

(UNICAMP, 2011, p.32-33)

Ao considerarmos verdadeira a ideia de “geração” concebida pelo sociólogo húngaro Karl Mannheim - segundo a qual uma geração é formada por um grupo de pessoas que nasce na mesma época e sofre influência dos acontecimentos históricos que presença, e que esta, ao relacionar-se com outras gerações potencializa as transformações sociais-, é possível concluir que a relação entre as diversas gerações ao longo do tempo possui um caráter dialético (REDAÇÃO 04, linhas 20-31).

Nesta redação, o diálogo se deu considerando aquilo que Fiorin denomina de “discurso alheio demarcado”.

Em “A construção das gerações”, quinto texto analisado, foi possível perceber que o candidato dialogou com o texto 1 da coletânea, no qual é exposta a visão que os jovens têm dos mais velhos e a visão que o mais velho tem dos jovens.

Muitas vezes uma criança, ao ver seu avô utilizando uma máquina de escrever ou até papel e caneta, julga esse uso como arcaico e ultrapassado. Já ele, ao ver seu neto digitar em um teclado de computador, pode enxergar isso como algo de “outro mundo”, inassimilável (REDAÇÃO 05, linhas 20-26).

O sexto texto analisado, denominado “Conviver é aprender”, apresenta vários momentos de diálogo com a coletânea. É possível notar claramente um diálogo com o texto 4 da coletânea, já apresentado neste trabalho, no momento em que o candidato fala sobre o incômodo que alguns pais têm em relação à falta de independência dos filhos.

O jovem atual deseja cursar uma boa faculdade e fazer uma pós-graduação a fim de ter sucesso no mercado de trabalho. Por outro lado, os pais veem com maus olhos o longo tempo de estudo dos filhos, argumentando que começaram a trabalhar e a se sustentar mais cedo (REDAÇÃO 06, linhas 46-52).

Nesta redação também é possível perceber claramente o diálogo do candidato com a coletânea por meio da utilização da paráfrase com o texto 4 da coletânea, o qual discute sobre a responsabilidade prolongada que pais e avós têm sobre a vida financeira dos filhos jovens, atualmente.

Na sétima redação analisada, também sem título, é possível perceber a ocorrência de diálogo com a coletânea, principalmente por meio da utilização da paráfrase. O candidato dialoga com o texto de número um da coletânea, apresentado acima, no momento em que expõe sobre como são vistos os homens de antigamente e os seres humanos atuais:

A história do homem é a história das diferenças. Econômicas e raciais, intelectuais e ideológicas, não importa, elas sempre formaram conflitos e resolveram impasses. Entraram em desavenças os plebeus e os patrícios, na Roma Antiga; os senhores e os servos, na Idade Média; os proletários e os empregadores, no século passado e mesmo no atual (REDAÇÃO 07, linhas 1-9).

O antepenúltimo texto analisado, “Riqueza escondida”, também apresentou um diálogo com os textos 1 e 3 da coletânea, o qual também se dá por meio da paráfrase. Neste, o candidato discorre sobre a convivência de gerações no mercado de trabalho.

O texto “A fusão do velho com o novo”, nono texto analisado, apresenta diversos pontos de diálogo com a coletânea. O primeiro diálogo que aparece é com o terceiro texto motivador, pois o candidato

constrói um argumento em que fala sobre a coexistência de jovens e idosos no mercado de trabalho- ideia principal do texto 3.

Um diálogo com o texto 4 da coletânea também é percebido quando o candidato fala da independência tardia de alguns jovens e da demora deles em deixar a casa dos pais: “[...] a renda das famílias de idosos teve um aumento proporcional maior do que aquelas mais jovens e, em muitos casos são os avós os responsáveis pelos estudos de seus filhos, mesmo quando adultos, e até de seus netos” (REDAÇÃO 09, linhas 101-104). Os diálogos apresentados se dão por meio de paráfrase.

Por fim, o décimo texto analisado, “O diálogo das gerações e a reconstrução social”, também traz o diálogo com a coletânea por meio de paráfrase. Assim como no texto nove, o décimo texto apresenta diversos diálogos. Um dos que pode ser citado é logo no início do texto, em que o candidato se apropria da ideia central do texto 2 da coletânea, o qual apresenta o conceito de “geração” e o apresenta com as próprias palavras

O grupo de indivíduos dentro de uma sociedade à qual nos referimos como “geração” pode ser definido como o conjunto daqueles indivíduos que, por haverem, nascido numa mesma época ou mesmo em localidades próximas, partilham das mesmas experiências sociais e de vida e, portanto, levam para si conjuntos de valores que têm em comum uma série de características fundamentais da personalidade desses mesmos indivíduos (REDAÇÃO 10, linhas 3-13).

Aprofundando as descrições e análises feitas, temos algumas percepções e hipóteses para o que foi observado em relação ao diálogo que as dez melhores redações do vestibular da UNICAMP 2010 apresentaram com a coletânea.

Ficou evidente que todas as dez redações escolhidas pela UNICAMP como “acima da média” apresentaram diálogo com os textos motivadores. Isso comprova a importância dada pela instituição à relação entre leitura e escrita e a necessidade de utilização dos textos oferecidos pela instituição para que haja a possibilidade de o texto produzido pelo candidato adentrar na classificação “acima da média”.

É perceptível que a paráfrase é predominante em relação à citação direta, ou seja, os candidatos se apropriaram das ideias contidas nos textos da coletânea e utilizaram-nas com as próprias palavras, não fazendo, portanto, na maioria dos textos, cópias na íntegra. Uma hipótese para explicar tais ocorrências diz respeito à crença que existe de que a redação deve ser original, autoral e sem cópia. E, de fato, ela deve ser autoral, considerando que os candidatos precisam apresentar um bom conteúdo, com ideias pertinentes ao tema proposto e reflexões válidas para que o texto seja bem avaliado. Porém, uma citação direta não tiraria o valor do texto, desde que o candidato refletisse e analisasse a palavra do outro depois de utilizá-la. Podemos pensar na hipótese de que os candidatos ficam receosos em relação a estabelecer cópias fieis de alguns trechos da coletânea, devido à ideia de senso comum de que “cópia é falta de ideias próprias”.

Além disso, tendo que a maioria das redações consideradas como “acima da média” apresentam paráfrase e receberam boas notas, existe também a hipótese de que a própria instituição pode dar maior valor a textos que utilizam deste recurso para fazer a citação do que para textos que realizam a cópia fiel. Isso pode estar relacionado à grande importância que a UNICAMP atribui à relação entre leitura e escrita, visto que uma paráfrase bem construída é reflexo de uma leitura consistente e de uma boa capacidade de interpretação do candidato sobre aquilo que foi oferecido como texto de apoio a ele.

Sendo assim, consideramos que não há uma coincidência entre a instituição valorizar e priorizar a relação entre leitura e escrita e os textos que foram avaliados como acima da média apresentarem, em sua maioria, paráfrase. A paráfrase bem feita demonstra a capacidade do aluno de ler bem e, conseqüentemente, escrever bem, comprovando a relação existente entre a leitura e a escrita.

Outra questão a ser considerada é que os diálogos ocorreram, principalmente, com os textos 1, 3 e 4 da coletânea. O texto 1 apresenta uma imagem que demonstra como redatores de papel enxergam redatores da internet, ou seja, o conflito de gerações existentes dentro do mercado de trabalho e os estereótipos existentes dos mais velhos em relação aos mais novos e dos mais novos em relação aos mais velhos. O texto 3 também trabalha com a ideia de que existe um conflito de

gerações dentro do mercado de trabalho. O texto 4 apresenta ideias relacionadas à economia, isto é, à maior dependência financeira que jovens apresentam de seus pais e avós na contemporaneidade.

Esses três textos estão ligados a fenômenos sociais, os quais são vistos e vivenciados diariamente. Sendo assim, levanta-se a hipótese de que esses textos foram mais citados do que outros porque fazem parte da bagagem sócio histórica do aluno. Isso corrobora com a ideia de Bakhtin quando afirma que em todo texto há diálogo. Ainda que seja possível a não apresentação de diálogo entre textos, ao se construir um enunciado, pode haver diálogo com o social, com aquilo que é vivenciado pelo autor, no caso analisado, pelos candidatos a uma vaga na UNICAMP.

Portanto, a partir das análises realizadas, acreditamos que as paráfrases foram mais utilizadas que as citações diretas nas redações consideradas como “acima da média” porque reflete aquilo que os candidatos recebem como orientação do vestibular e para a prova do vestibular e porque corrobora com a valorização da relação entre leitura e escrita da própria instituição. E os textos que foram mais parafraseados são reflexos do contexto sócio- histórico vivenciado pelos candidatos atualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, considerando as informações aqui apresentadas, o que se pôde perceber é que a UNICAMP, de fato, cumpre com aquilo que é exposto no manual do seu vestibular, sobretudo no que tange à redação. A recomendação dada pelo vestibular é seguida pelos alunos – pelo menos por aqueles que tiveram a dissertação escolhida entre as dez melhores – visto que todos eles apresentaram diálogos explícitos com as ideias dos textos da coletânea. O que se percebeu nas redações analisadas é que todas elas se embasaram no conteúdo oferecido pela coletânea e construíram as próprias reflexões e a própria argumentação relacionada às ideias chave daqueles textos.

Além disso, os candidatos apresentaram diálogo com o seu conhecimento de mundo, com seu repertório sócio histórico, o que também é desejável na prova. A respeito da questão leitura e escrita,

o que se pode depreender é que a prova de redação da UNICAMP é também de leitura, visto que a coletânea apresenta uma quantidade considerável de textos para embasar a escrita do aluno. Isso pode ser uma prova daquilo que a instituição valoriza: a leitura e a escrita estão plenamente relacionadas.

Com isso, pode-se afirmar que a UNICAMP, como universidade de referência no estado de São Paulo e com um dos vestibulares mais concorridos, traz, na prova do vestibular, uma exigência que hoje faz parte da educação básica nacional: a necessidade de leitura, da realização de uma interpretação e a capacidade de se produzir um bom texto a partir da leitura interpretativa e crítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN/VOLOCHINOV. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12ª ed. Prefácio de Roman Jakobson; apresentação de Marina Yaguello; trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lucia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRITO, Rebeca Tavares de Melo Toscano de. A importância da Leitura para a Produção Textual. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_antiores/anais17/txtcompletos/sem19/COLE_4367.pdf> Acesso em: 10 ago. 2015 /22 jan. 2017.

CASSETTARI, M. I. Análise dialógica das redações mais bem avaliadas do vestibular de meio de ano da Vunesp 2010. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

FLORIN, Jose Luiz. Introdução ao pensamento de Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006

GONZALES, Karen L. O. Um estudo sobre a paráfrase em redações de vestibular. Dissertação de mestrado. Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa (Conceito CAPES 5). Universidade de São Paulo, USP, Brasil, 2014.

ORLANDI. Eni Pulcinelli. Discurso e Leitura. 5. ed. São Paulo, Cortez, Campinas, SP. Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

SANCHES, Isabela C. Redações no vestibular: a materialização da relação entre leitura e escrita e o diálogo com a coletânea. 2015. Trabalho de conclusão de curso - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

UNICAMP. Comentário das melhores redações e coletânea. Disponível em: <<https://>

www.comvest.unicamp.br/vest_anteriores/2010/download/comentadas/redacao.pdf
Acesso em: 01 mar. 2017.

VESTIBULAR UNICAMP: Redações 2010 /Pró-Reitoria de Graduação e Comissão Permanente para os Vestibulares - Campinas, SP. Editora da Unicamp,2011.

ANEXOS

Coletânea

1)

2)

Para o sociólogo húngaro Karl Mannheim, a geração consiste em um grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveram os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilham a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo. Estes fatores dão origem a uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso de vida. A interação de uma geração mais nova com as precedentes origina tensões potencializadoras de mudança social. O conceito que aqui está patente atribui à geração uma forte identidade histórica, visível quando nos referimos, por exemplo, à "geração do pós-guerra". O conceito de "geração" impõe a consideração da complexidade dos fatores de estratificação social e da convergência sincrônica de todos eles; a geração não dilui os efeitos de classe, de gênero ou de raça na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se com eles, numa relação que não é meramente aditiva nem complementar, antes se exerce na sua especificidade, ativando ou desativando parcialmente esses efeitos.

(Adaptado de Manuel Jacinto Sarmiento, *Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>)

3)

A partir do advento do computador, as empresas se reorganizaram rapidamente nos moldes exigidos por essa nova ferramenta de gestão. As organizações procuraram avidamente os "quadros técnicos" e os encontraram na quantidade demandada. Os primeiros quadros "bem formados" tiveram em geral carreiras fulminantes. Suas trajetórias pessoais foram tomadas como referência pelos executivos mais jovens. Aqueles "grandes executivos" foram considerados portadores de uma "visão de conjunto" dos problemas empresariais, que os colocava no campo superior da "administração estratégica", enquanto o principal atributo da nova geração passa a ser a contemporaneidade tecnológica. Os constrangimentos advindos do choque geracional encarregaram-se de fazer

esses “jovens” encarnarem essa característica, dando a esse trunfo a maior rentabilidade possível. Assim, exacerbaram-se as diferenças entre os recém-chegados e os antigos ocupantes dos cargos. No plano simbólico, toda a ética construída nas carreiras autodidatas é posta em xeque no conflito que opõe a técnica dos novos executivos contra a lealdade dos antigos funcionários que, no mais das vezes, perdem até a capacidade de expressar o seu descontentamento, tamanha é a violência simbólica posta em marcha no processo, que não se trava simplesmente em cada ambiente organizacional isolado, mas se generaliza. (Adaptado de Roberto Grün, *Conflitos de geração e competição no mundo do trabalho*. Cadernos Pagu. Campinas, vol. 13, p. 63-107, 1999.)

4)

Ao longo da década de 1990, a renda das famílias brasileiras com filhos pequenos deteriorou-se com relação à das famílias de idosos. Ao mesmo tempo, há crescentes evidências de que os idosos aumentaram sua responsabilidade pela provisão econômica de seus filhos adultos e netos. (Ana Maria Goldani, *Relações intergeracionais e reconstrução do estado de bem-estar. Por que se deve repensar essa relação para o Brasil?* pp. 211. Disponível em <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/PopPobreza/GoldaniAnaMariaCapitulo7.pdf>).

5)

As relações intergeracionais permitem a transformação e a reconstrução da tradição no espaço dos grupos sociais. A transmissão dos saberes não é linear; ambas as gerações possuem sabedorias que podem ser desconhecidas para a outra geração, e a troca de saberes possibilita vivenciar diversos modos de pensar, de agir e de sentir e, assim, renovar as opiniões e visões acerca do mundo e das pessoas. As gerações se renovam e se transformam reciprocamente, em um movimento constante de construção e desconstrução. (Adaptado de Maria Clotilde B. N. M. de Carvalho, *Diálogo intergeracional entre idosos e crianças*. Rio de Janeiro. PUC-RJ, 2007, p. 52.)

6)

<http://humornainformatica.blogspot.com/2008/05/videogame-para-terceira-idade.html>

Submetido em: 30/07/2017

Aceite em: 20/10/2017

**CENAS DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: variedades
do português em perspectiva formal: um viés
crítico-pedagógico dos olhares**

4

SCENES OF LINGUISTIC VARIATION:
varieties of Portuguese in formal
perspective: a critical-pedagogical bias of
the looks

FERREIRA, Carlos Eduardo da Silva (Unesp/Unicamp/Univesp)

Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara. Bolsista Capes pelo Programa de Pós-Graduação da faculdade citada. Doutorando também no Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática (Pecim), na Unicamp. Graduando em Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática pela Univesp.

RESUMO

Nas mais variadas esferas sociais, a sensação do uso linguístico de determinadas variedades do português em detrimento a outras juntamente associada a políticas cotidianas de valorações de variedades linguísticas vão construindo uma densidade histórica na questão pedagógica sobre a convivência dos sujeitos na dinâmica das línguas. Compreendemos língua como um espaço de construção de subjetividades que se assentam em noções de identificação. Neste artigo, propomos refletir sobre a temática do trabalho/da abordagem (principalmente na esfera pedagógica) com variação linguística. O viés sociológico da olhada linguística frente a uma conjuntura organizacional das coerções de *como* dizer contribui para debates sobre relações entre língua, poder e sociedade. Partimos de reflexões teórico-metodológicas assentadas numa perspectiva sociocognitivista dialético-dialógica de língua e linguagem, pautadas num horizonte crítico com o Círculo de Bakhtin e com a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE).

Palavras-chave: variação linguística; purismo; Círculo de Bakhtin; Culioli.

ABSTRACT

In the most varied social spheres, the sensation of the linguistic use of certain varieties of Portuguese to the detriment of others coupled with the daily politics of linguistic variety evaluations, is building a historical density in the pedagogical question about the coexistence of the subjects in the language dynamics. We understand language as a space of construction of subjectivities that are based on notions of identification. In this article, we propose to reflect on the theme of work / approach (mainly in the pedagogical sphere) with linguistic variation. The sociological bias of the linguistic look at an organizational conjuncture of how to say coercion contributes to debates about relations between language, power and society. We start from theoretical-methodological reflections based on a dialectical-dialogical sociocognitivist perspective of language and, based on a critical horizon with the Bakhtin Circle and the Theory of Predictive and Enunciative Operations (TOPE).

Keywords: varieties of Portuguese; Linguistic purism; Bakhtin Circle; Culioli.

GRAMÁTICA E SUJEITOS EM INTERAÇÃO: DIÁLOGOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Trazer à cena o trabalho com materialidades linguísticas que na atual circunstancia sócio-histórica da nossa língua portuguesa estão ideologicamente circunscritas por forças estigmatizantes, operando sob elas trabalhos que não as tome num intuito de uma vontade de (des)valorá-las, este quadro, configura um lugar, um modo de se pensar língua, linguagem, sujeitos e sociedade. Oportunizar esta dinâmica analítica é poder conferir um status de logicidade nas construções estruturais e de sentido em variantes desprestigiadas. Muito além de um exercício técnico bastante importante para compreensões de estruturação e funcionamento gramático-textuais, estes trabalhos têm por trás toda uma desconstrução de um pensamento a-histórico e purista das explicitações (em) que os sujeitos se enunciam.

Neste artigo, atrelamos uma base reflexiva desenvolvida no interior dos estudos linguístico-discursivos e enunciativos a partir

da inter-relação teórica entre estudos bakhtinianos e culiolianos. Este movimento nos dá um assentamento teórico para realizarmos movimentos analíticos que se orientem no caminho de um debate sobre contribuições da Linguística no desenvolvimento de análises em práticas e operações com o trabalho educacional.

A compreensão da ideia de purismo está assentada numa visão de que algum item tomado tem uma origem central e este tende a ser não mutável. Pensando neste item como língua, olhar esta expressividade da linguagem com tomadas puristas significa empreender um sistema de valorações intersubjetivas que orienta o sentimento da relação entre “eu” e “outro do dizer”. A língua em seu sentido puro possui falantes puros, originais, agentes legitimados do dizer. Não compreender as línguas na dinâmica de suas variações é se posicionar numa óptica de base purista. O purismo linguístico, assim, por estar ligado a visões sociais da expressividade, atravessa ideologicamente os sujeitos em suas interações. Originalidade gênica e fixismo não transformacional são assentamentos da visão purista.

O pensamento purista instalado nos dizeres de sujeitos remonta um quadro afirmativo da ideia do “eu” social. O purismo se interliga a compreensões de processos de identidade/identificação sociais. Ao entendermos, por exemplo, que um sujeito que é negro e vive no Brasil é o representante do povo negro africano, estaremos vinculando que *cultura* é um fator genético de descendência: cultura = gene. Esta linhagem tem matriz no purismo ideológico. A formação étnica dos povos é emaranhada, difusa e diluída (fica o debate sobre a assimilação de etnias a um projeto nacional). Ingleses têm, por exemplo, uma formação ligada a celtas, romanos, anglos, *vikings*, normandos e ainda também, em sua dinamicidade, paquistaneses e outros povos.

Um dos aspectos mais inovadores da produção do Círculo de Bakhtin foi entender linguagem como um constante processo de interação mediado pelo *diálogo* – e não como um sistema autônomo por si mesmo, auto-organizador, mas sim condição/princípio articulada(o) pelo debate de posicionamento entre uma posição discursiva eu e uma posição posta a um outro no mundo. Ferreira (2015) nos coloca que:

A visão filosófica da linguagem no círculo bakhtiniano é configurada numa trama de dizeres que marca não só uma

estruturação comunicativa de um sujeito que se expressa, mas também o debate de marcas histórico-ideológicas de uma sociedade humana, que se alteram no decorrer dos tempos, produzindo um horizonte interpretativo para os sujeitos sócio-historicamente constituídos pela/na linguagem, centralizando estas questões para promover um debate sobre a trama discursiva que ao enunciarmos colocamos em cena. Desta forma, o círculo contribui significativamente para as questões sobre estabilidade e instabilidade dos sentidos, bem como para questões sobre as relações dos sujeitos com o mundo (alteridade; reflexão e refração dos sentidos; formas mais estabilizadas dos dizeres; interações entre os sujeitos; ética e estética, entre outras questões) (p. 31-32).

Na tentativa de se estabelecer um quadro comum no pensamento ocidental sobre Linguística, na oposição entre gramática descritiva e gramática normativa podemos dizer que enquanto esta se liga a um conjunto de normas/regras que possui uma matriz prescritiva que dita formas/exemplos a serem usados, a conceituação de gramática descritiva se liga a uma matriz de natureza descritivo-analítica da relação estrutura-uso, sem impetrar formas eleitas como corretas para determinados usos.

A partir desta oposição, podemos compreender certos conflitos sociais que se desenvolvem na conjuntura das vivências. A busca por padronizações se coloca como importante em meio a uma visão de mundo em que os sujeitos possuem turbilhões de encontros e desencontros com outros sujeitos e a língua, neste cenário, vai ganhando densidades de experiências geográficas, históricas, etárias, de grupos/comunidades, de meios materiais do dizer etc. É no contato inescapável com o 'outro' que vamos nos constituindo como sujeitos e a língua, não apenas vista como um sistema totalizado, mas sim como recurso sistemático regulante vai se estruturando enquanto objeto de construção. É na experiência humana inscrita na linguagem (atividade de expressão/interpretação) que as línguas vão se constituindo como entrelugar da permitibilidade da construção dos sujeitos. Línguas e sujeitos fundamentam operações sócio-históricas da polarização individual-coletivo. Em que medida o ensino de gramática auxilia na compreensão das expressividades dos sujeitos?

Tendo em conta a existência de uma tal variação dos valores das formas, um possível caminho para dar conta da estabilidade das formas não deve nem pode passar por critérios de etiquetagem, pois a polarizaram plena impede a visibilidade de processos de construção de sentidos por meio das partes, as estruturações. Catalogar em grupos, categorias e certos padrões sem viabilizar uma dinâmica de olhar frente aos critérios decisórios e pertinentes ao trabalho construtivo da língua e dos sujeitos é não viabilizar caminhos plenos sobre as marcas linguísticas no construto sócio-histórico. A busca de uma padronização toma, assim, um duplo polo: de um lado, a aceitação de um trabalho categorizante que toma um ponto na história e o estabiliza o quanto puder; e, de outro, a ideia de estabilização provisória necessária como ponto de partida e engrenagem transformacional.

A Gramática Normativa (GN) de cunho tradicional possui, como instrumento linguístico-social, uma densidade histórica precisa, densa e compacta. Sendo assim, ao trabalharmos com os inúmeros compêndios que ilustram esta tradição de trabalho pedagógico podemos verificar linhas que nos direcionam a sistemas ântropo-culturais (de visões de mundo e de relações sociais) que se materializam no cunho prescritivo de seus dizeres. No entanto, podemos considerar a GN pré-científica, composta por análises que resvalam inter-relações entre, por exemplo, os domínios morfológico, sintático, semântico, filosófico no estudo das línguas. Encontramos diversos pontos contraditórios nas GNs no que diz respeito a abordagens de critérios (diacrônicos, sincrônicos, semânticos, sintáticos, filosóficos).

Se as GNs tomaram peso prático como guia linguístico de exemplos modelares (quase uma bíblia!) como podemos compreender nos diversos discursos pedagógicos ao longo dos séculos, escolher rasgar esta tradição se mostra uma ação polarizada. As GNs são instrumentos que modificam as relações dos falantes com a língua, como nos coloca Aurox (1992). Para este autor, a produção e a circulação dos instrumentos linguísticos, bem como seus modos de apropriação, que têm na esfera pedagógico-escolar um espaço privilegiado de trabalho de constituição de uma objetificação do construto língua, tornando-a parte inerente do processo de disciplinarização de uma língua/identidade nacional: uma materialização homogênea. As gramáticas enquanto compêndios são, assim, uma tecnologia, um aparato que

descreve e instrumentaliza uma língua, um dos pilares de nosso saber metalinguístico. Estes instrumentos, próprios das *sociedades das letras* (RAMA, 1985), operam na construção de um imaginário unificante para as línguas conferindo às instituições, em seus funcionamentos discursivos, o papel de firmar práticas que mesclam uma variante prestigiada ou padrão a uma ideia de nação, identidade pátria.

No interior dos territórios geográficos vão acontecendo os encontros e desencontros das vivências humanas. Enquanto expressividade social, as línguas vão coabitando os sucessivos desenhos de estruturação social. Ao estudarmos relações políticas, por exemplo, nas regiões de fronteira (entre países, entre estados), nos povos sem território (curdos, ciganos) e na multiplicidade linguístico-intercultural dos sujeitos (bilíngues, proficientes), nós podemos nos deparar com o cenário que as barreiras geofísicas não controlam a dinâmica das línguas.

Podemos dizer que há forças centrípetas e centrífugas nas línguas em seus acontecimentos sociais. Tendências/Práticas que se voltem para uma normatização, centramento ou direcionalidade de sentidos (desambiguação, por exemplo) estão associadas às forças centrípetas. Por outro lado, as forças centrífugas são movimentos de abertura/ruptura linguística: variação, transformação, reanálises ou multiplicidade de sentidos configuram exemplos da centrífugidade de forças linguísticas. Neste jogo socioideológico é que se operam as políticas linguísticas.

Ao conceituar a Linguística como uma ciência que tem como objeto de análise a linguagem apreendida através da diversidade das línguas humanas (CULIOLI, 1990, 1999a, 1999b), Culioli está traçando um programa focado no trabalho de reconstrução de noções primitivas, de operações elementares, de regras e esquemas que engendram as categorias gramaticais por meio de manifestações de marcadores inerentes a cada língua, utilizando-se, para tal caminho, de um processo teórico e formal.

A teoria procura, assim, não a construção de uma gramática universal, do tipo gerativista, mas protocolos experienciais para marcas invariantes que fundamentam e regulam a atividade da linguagem, a partir de configurações presentes na diversidade das línguas. A pretensão

com este objetivo foca na construção de um sistema de representação metalinguística e uma teoria dos observáveis, formulando problemas no sentido de construir processos de reflexão que se baseiam na análise de classes de fenômenos.

A definição de linguagem, para Culioli, diz respeito a processos operatórios constitutivos dos seres e, que no caso do ser humano, traz um refinamento na constituinte da expressividade, desdobrando-se em si por meio de ajustes de sentidos interpretativos dentro de um contexto psicossociobiológico de interações.

Os estudos enunciativos na esteira de Culioli trazem que a atividade linguística na constituição dos sujeitos é significativa porque existem na comunicação operações que lidam com polos, operações complexas da intra/intersubjetividade, pois todo “emissor” é ao mesmo tempo “receptor” e vice-versa. Para a produção de sentidos, os mecanismos de articulação psicossociobiológica da linguagem construirão coordenadas de representação conteudística, de referenciais instanciados sobre quantificação e/ou qualificação, e de equilíbrio dos sujeitos. Existe uma assimetria fundante entre os sujeitos, mas são os pontos de construção enunciativa que delinearão uma arquitetônica compreensiva dos dizeres, esta composta por rastros do investimento dos sujeitos rumo à estabilização provisória.

Mesmo com peculiaridades específicas, compreendemos que tanto abordagem dialético-dialógica bakhtiniana quanto os estudos de operações predicativas e enunciativas culiolianos nos ofertam uma base central sob as expressividades num posicionamento referente aos jogos de produção de sentidos que trabalham entre os polos do estável-instável. Na medida em que temos uma teoria que permite focalizar o que é dinâmico em *sistemas de expressão* no qual se está sempre dialogando com o outro e adequando a sua experiência ao outro, a abordagem desta dinamicidade torna-se profícua nas discussões. Para realizar essa adequação ao outro ou àquilo que é dado é necessário “lançar mão de um processo operatório de montagem e desmontagem de unidades, categorias e consequentemente de valores e significados” (REZENDE, 2008, 132)¹.

¹ Ressignifico, aqui, as discussões da pesquisadora Letícia Marcondes Rezende em que ela discute sobre a radical variação no ensino de línguas. Trago esta questão para o âmbito teórico desta nossa pesquisa, pois tanto Rezende quanto nós nos posicionamos na tese da indeterminação da linguagem e nos posicionamentos de ancoragens feitos

Existe uma variação radical de experiência (variação espaço-temporal dos sujeitos sócio-históricos) e de expressões linguísticas correspondentes, singularidades estas que demarcam nossas situações de vivências, em suas complexidades, que precisam estar no horizonte de quem se coloca a confluí-los.

Uma questão norteadora para a relação gramática e ensino é a seguinte: por que e como as expressões das línguas naturais significam aquilo que significam? A partir dela, podemos compreender a fundamental importância que se aloja nos diversos eixos de análise (fonético, morfológico, sintático, enunciativo): a questão da estruturação e do funcionamento linguístico a partir da produção de sentidos.

CASOS ANALÍTICOS

Sendo a língua uma expressividade, podemos operar atividades que montem e desmontem as possibilidades de leitura/interpretação que sua materialidade nos oferta. Língua é estrutura; é função; é lugar interacional; é espaço de construção de sentidos, de alteridade; é lugar de conflito, de intersubjetividades na arena das negociações da significação.

Pautados nesta base central sobre língua, linguagem, interação e ensino, passemos a alguns casos que configuram entendimentos que a aula, como acontecimento que é, é a instância das possibilidades plurais para o trabalho docente.

1 - Em *Morfologia Portuguesa* (1991), José Lemos Monteiro chama atenção para a característica redundante na marcação flexional de gênero e de número em nomes do português-padrão. Podemos verificar tal questão para a categoria número em português-padrão

pelos sujeitos. Apesar de estarmos em teorias com bases de autores distintas, a saber Culioli e Bakhtin, compartilhamos noções equivalentes em nossas pesquisas.

analisemos a tabela a seguir:

Tabela 1: Agrupamentos: alguns tipos de marcação de gênero e número.

Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3
o menino/ a menina	o/a dentista	o avô/ a avó
o farol/os faróis	o/a jornalista	o sogro/ a sogra
o gato/ a gata	o lápis/ os lápis	o ovo/ os ovos
a noz/ as nozes	o ônibus/ os ônibus	o porco/os porcos

Na compreensão sobre a categoria gramatical de gênero nas línguas de que não há uma relação direta entre sexo e gênero gramatical, como bem traz Joaquim Mattoso Câmara Júnior (1985), uma instância não explorada pela tradição linguístico-morfológica é o contraste *forma morfológica x significado semântico*.

Na conceituação de *masculino x feminino morfológicos e/ou semânticos* podemos operar com bases de propriedades que relacionem estrutura e semantização. Podemos verificar que as marcações para gênero e número em português podem se dar por flexões (ou derivações no caso da heteronímia no gênero como em *vaca x boi*) com alterações em níveis como fonético, morfológico e sintático.

Na coluna 1, juntamente com a flexão de gênero marcação dupla (morfológico e sintaticamente), também encontramos tal semelhança redundante na marcação de número. Percebamos que para marcar número nestes exemplos recorremos a mais de um nível linguístico.

Na coluna 2, podemos encontrar exemplos em que a marcação formal de gênero e número se dá apenas no nível sintático.

Na coluna 3, dispomos de exemplos que há alteração fonética nas formas entre *singular x plural* e *masculino x feminino*, além das marcações morfológica e sintática.

Ao analisarmos um outro sistema linguístico, o inglês-padrão, por exemplo, temos:

1.1 *The beautiful boy arrived.* (O menino bonito chegou.)

1.2 *The beautiful boys arrived.* (Os meninos bonitos chegaram.)

Temos no por estes exemplos de inglês-padrão uma única marcação formal para opor singular e plural. Podemos encontrar esta espécie de padrão marcacional em variedades do português. Por exemplo:

1.3 O menino bonito chegô.

1.4 Os menino bonito chegô².

Por que a “língua de Shakespeare” conteria prestígio com este padrão de marcações e a variedade não padrão do português não?

Como atitude educacional, este jogo de montagem e desmontagem de elementos que se combinam e se desassemblam vai promovendo o desenvolvimento de habilidades de predicação, de socialização para com visões do mundo de um *outro*, de apropriações de discursos, de explicitação de caminhos que apontam para variações radicais de experiência e expressividade. Ensinar/aprender por determinadas maneiras faz-nos, para além do bem e do mal, ir assumindo determinadas compreensões sob/sobre o mundo que nos cerca. O exercício de atividades educacionais emana muito mais características que o conteúdo a ser apreendido no processo. As formas pelas quais trabalhamos pertencem ao domínio do provisório, ao domínio da captação de fios de experiências tramadas como desdobramento das atividades de conhecimento. Ensinamos sobre ética, vontade, potência, autonomia, luta, problematização quando dizemos/fazemos algo. As maneiras de ensinar-aprender, assim, falam sobre o mundo das relações intersubjetivas na medida em que operam suas atividades. Em Filosofia da Educação, encontramos esta reflexão no conceito formas de vida, retirado de Wittgenstein, direcionado a um entendimento acerca de múltiplas aprendizagens ligadas ao entorno do trabalho de aquisição de conteúdos. Ao se aprender sobre Orações

² Também encontramos a flexão verbal *chegáru*, uma marcação de plural distinta do português-padrão.

Subordinadas, por exemplo, aprender-se/ensina-se todo um entorno de valores relativos aos momentos de ensino/aprendizagem: modos de relação intersubjetiva, relações sobre o fazer ciência, relações afetivas sobre os conteúdos de estudos (amor, ódio, tédio, persistência, paciência etc.).

2 - As línguas em seus processos cotidianos de variação e mudança vão transformando tanto a materialidade formal (oral e escrita) quanto os fluxos de produção de sentido seja ganhando, perdendo ou reacomodando (vide processos de reanálise) os processos de construção linguística.

As mais variadas maneiras formais nos mais variados níveis linguísticos (fonético-fonológico, sintático, semântico, lexical etc) das construções linguísticas trazem em seu bojo marcas da historicidade da língua e de transformações linguísticas.

Um dos desafios nos estudos histórico das formas linguísticas é justamente aprender a lidar com as realidades heterogêneas das línguas humanas.

A seguir, temos excertos da epopeia camoniana escrita no século XVI – em que destaco partes – e uma história em quadrinhos dos anos 2000.

“Do licor que Lieu **prantado** havia /Enchem vasos de vidro” (Canto I);

2.2 “Nas ilhas de Maldiva nace a **pranta** / No profundo das águas, soberana, /Cujo pomo contra o veneno urgente /É tido por antídoto excelente” (Canto X);

2.3 “Era este **Ingrês** potente e militar /Cos Portugueses já contra Castela, /Onde as forças magnânimas provara /Dos companheiros, e benigna estrela.” (Canto IV);

2.4 “Nesta frescura tal desembarcavam/ Já das naus os segundos Argonautas, /Onde pela floresta se deixavam/ Andar as belas Deusas, como incautas./Algüas, doces cítaras tocavam; /Algüas, harpas e sonoras **frautas** (Canto IX).

(*Os Lusíadas*, Luiz Vaz de Camões)

2.5

Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6966

Fonte: <http://movimentoculturalgaia.wordpress.com/2010/03/05>. Acesso em: 21 abr. 2017)

As formas linguístico-estruturantes se ligam a sensações sociais de emprego destas, ou seja, se a língua se liga ao âmbito das atividades e experiências sociais, há um diálogo constitutivo entre as formas explicitadas e o cálculo valorativo que as formas têm na sociedade. A manifestação do dizer marca lugares sociais. Falar de língua é tocar nas dinâmicas de construção de sujeitos/identidades nos agrupamentos sociais.

Do ponto de vista exclusivamente linguístico (isto é, estrutural, formal), as variedades linguísticas circulantes se equivalem e não há como diferenciá-las em termos de melhor ou pior, de certo ou errado: todas possuem organização (gramaticidade) e todas servem para articular a experiência do grupo que as usa.

A diferença de valoração das variedades (à qual nos referimos) se estabelece socialmente: certas variedades, por razões políticas, sociais e/ou culturais, adquirem marcas de prestígio (normalmente trata-se daquelas variedades faladas por grupos privilegiados na estrutura social de poder) e outras não (vide GNERRE, 1985).

No caso da sociedade brasileira, por exemplo, as variedades rurais são prototipicamente estigmatizadas; só algumas variedades urbanas (e não todas!) é que são recobertas por um prestígio de uso. Essas variedades prestigiadas constituem o que chamamos de *norma* ou *variedade culta*. É interessante marcar que há várias normas cultas no Brasil. Ela é uma variante em uso. A chamada *norma padrão* representa um ideal convencional que não está “na boca” de ninguém. É um viés de modelo que se firma como forma correta e tudo que não a é denota erro.

Há conflituosas relações entre os conceitos norma padrão, norma culta e variedades linguísticas. E que fatores podem delimitar quem é culto ou não? Escolaridade? Idade? Formas de registro? Diz-se muito em Sociolinguística que a ideia de culto se liga a formas prestigiadas que irão ocorrer preferencialmente na escrita; *culto* ganha força como *cultura escrita*.

Destes dados colocados podemos estabelecer uma leitura que nos infira que as formas por natureza não são nem desprestigiadas nem prestigiadas. A densidade dos contornos estabelecidos entre sociedade, linguagem e poder é que balizará sensações mediante formas utilizadas. Como nos colocam os exemplos, determinadas formas linguísticas podem ser mais, ou menos, estigmatizadas de acordo com a época.

As formas “prantado”, “pranta”, “Ingrês” e “frautas” estão registradas em texto escrito e por autor/sujeito considerado representante ideal para o campo letrado. Estas formas não só estão presentes em textos circulantes do período quinhentista, mas também na contemporaneidade do século XXI. Podemos pensar num processo fonológico de lambdacismo ([r] → [l]) como metaplasmo regente da nossa atual/contemporânea marcação formal para os casos dados. Isto se configura um aspecto diacrônico. Sincronicamente, quando temos um construto que possui valoração prestigiada com o som [l] e este passa a [r] (caso da tirinha de Chico Bento, do cartunista Maurício de Sousa), presencia-se um processo fonológico do rotacismo ([l] → [r]). No confronto entre o diacrônico e o sincrônico podemos tirar 2 considerações: 1) se do latim para o português houve lambdacismo e na contemporaneidade há rotacismo podemos pensar em processos de relatinização; 2) numa outra tomada de olhares, podemos instaurar que convivem estas duas formas nos jogos de força centrípeta e centrífuga.

A reflexão fonológica do porquê estes sons/fonemas bailam no sistema linguístico do português (e não só!) se liga a questão de que estes são sons que possuem apenas um traço distintivo: a lateralidade, em que [l] é +lateral, [r] – lateral, configuração esta que firma a vibração do tepe [r].

3 - Não só a época é um fator que pode estabelecer diferentes tomadas sobre as sensações das variações linguísticas. A sensação sócio-histórica de valores referentes a construtos linguísticos pode ganhar valorações distintas de um mesmo processo linguístico quando se trata de espriamento de línguas.

Tomemos o caso das línguas neolatinas. Sabemos que elas passaram por diversas transformações desde o latim e seguem, até hoje, com processos de variação e mudança. Também, devido à sua origem comum, esse feixe de línguas (português, espanhol, italiano, francês, romeno, catalão, provençal, galego, romanche), apresentam algumas produções fonológicas semelhantes em seus sistemas linguísticos. No entanto, tais produções não estão descoladas de aspectos sócio-histórico-culturais dos lugares aos quais se relacionam e, dessa maneira, podem possuir diferentes sentidos de valoração simbólica nessas sociedades.

Analisemos o seguinte quadro que relaciona uma variante linguística do Português brasileiro (PB) e uma espanhola da Espanha (EE):

Tabela 2: Relacional entre uma variedade de PB e uma de EE.

Variante linguística em PB	Variante linguística em EE
palha [ˈpaɪ. ɪa]	gallina [ga.ˈi.na] – (galinha)
filho [ˈfi:]	ella [ˈei.a] – (ela)
velha [ˈvɛɪ.a]	ellos [ˈei. ɪos] (eles)
velhinha [vɛ. ˈi. ɲa]	calle [ˈkaɪ.ɪe] (rua)

Ao tomarmos a ortografia como lugar para se pensar os processos históricos de línguas no confronto com variantes sincrônicas da contemporaneidade temos como cenário um espaço para refletirmos sobre a variação e mudança linguísticas no seio dos acontecimentos socioavaliativos.

Destaquemos neste momento o processo morfofonológico da despalatalização nas línguas neolatinas na compreensão de como este movimento vem operando tanto num caráter diacrônico quanto na atual contemporaneidade. Interessante tratarmos aqui, como sequência de nossa linha de debates, sobre a despalatalização em línguas neolatinas no confronto com a sensação da variação e mudança linguísticas.

Compreende-se despalatalização como um metaplasmo consonantal em que um som palatal (ponto palatal) se altera/alterna para um não palatal, ou seja, um som se despalataliza. Em português, temos os fonemas palatais ɲ (nhê), ʎ (lhê), ʃ (chê) e ʒ (gê).

Na história da passagem do latim à língua portuguesa, temos grupos de exemplos sobre **palatalização** que, ao contrário da despalatalização, é a transformação de um ou mais fonemas numa consoante palatal. Vejamos a relação com a escrita:

3.1 **pl** > **ch**: *pluvia* > *chuva*

3.2 **fl** > **ch**: *inflare* > *inchar*

3.3 **li** > **lh**: *filium* > *filho*

3.4 **di** > **j**: *hodie* > *hoje*

3.5 **ni** > **nh**: *ingeniu* > *engenho*

A palatalização ocorre na contemporaneidade: Antônio > Antonho; avião > avinhão; demônio > demonho; família > famíliã; e salsicha > salchicha (forma registrada em dicionários). Chamemos a atenção para o fato de uma relatinização ligada à palatalidade: *filium* > *filho* > *fíi*.

A partir da variação destacada na *Tabela 2* podemos compreender que o processo fonológico da despalatalização, fator comum na história das línguas neolatinas e ainda presente na convivência social da contemporaneidade (pontuemos, também, que encontramos em francês *la fille* (a menina) > *la* [‘fi.ɛ]), possui estigmas sociais distintos em cada cultura/língua. Naquela variedade de EE, a despalatalização não rege valores sociais idênticos a como é recoberta aquela variedade de PB colocada nesta mesma tabela. Ao investigarmos sobre estas variantes, colhemos informações que a sensação do uso desta variante despalatalizada no EE tem peso de variante culta (variação por idade/geração), ao passo que em PB temos estigmas sociais ligados a variantes não cultas (variação diastrática – fator escolaridade).

O processo de despalatalização que destacamos também pode ser compreendido, neste nosso caso, como vocalização (iotização), pois um som consonantal se transforma em vocálico. Em português contemporâneo, temos variedades que não vocalizam a palatal, mas a abrandam: *famí[ʎ]a* > *famí[ʎ̞]a*.

Sobre isto, podemos trazer para diálogo espaços interessantes que brotam debates sobre o preconceito linguístico (sobre a questão da sensação da variação linguística) estabelecido nas dinâmicas sociais dos sujeitos. A seguir, dois lugares: um poema e um caso de uma fala.

Vício na fala

Para dizerem milho, dizem mio

Para melhor dizem mió

Para pior pió

Para telha dizem teia

Para telhado dizem teiado

E vão fazendo telhado. (ANDRADE, 1971)

O debate político é um lugar historicamente marcado por muitos episódios nos quais representantes de classes mais abastadas procuram desclassificar representantes de camadas mais humildes, mostrando que estes “não falam direito”. O linguista Carlos Franchi (apud ILARI, 2002, p. 198) nos relata um acontecimento ocorrido na década de 1960 em Jundiaí (SP), quando o vereador da época Antônio Galdino, ativo representante de um bairro de periferia, foi acusado de “não saber falar”, porque “errava” sistematicamente a concordância do verbo com os pronomes de primeira pessoa do plural.

“A diferença entre nós e ocêis é que ocêis fala ‘nós fazemos, nós fazemos’

o tempo todo, mas de verdade, ocêis não faiz nada.

Nóis não diz o tempo todo ‘nóis fazemos, nóis fazemos’, mas quando nóis diz que nóis faiz, nóis faiz memo”.

Podemos compreender que ambos textos possuem uma voz discursiva que instaura uma distinção entre *forma linguística* x *ação social*, em que a visão purista de associabilidade entre fala errada – vida errada está sendo colocada em xeque.

4 - Busquemos marcas de recorrência nos seguintes dados:

Tabela 3: Sobre monotongação.

<ul style="list-style-type: none"> • Ouro → <u>ô</u>ro • Touro → <u>tô</u>ro • Outro → <u>ô</u>tro • Pouco → p<u>ô</u>co • Jogou → jog<u>ô</u> • Ou → <u>ô</u> (ex.: isto <u>ô</u> aquilo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Caixa → <u>c</u>axa • Faixa → <u>f</u>axa • Ameixa → am<u>ê</u>xa • Feira → <u>fê</u>ra • Feijão → <u>fê</u>jão • Cabeleleiro → cabel<u>e</u>lêro
--	--

Há um processo fonológico recorrente nestes dados: a monotongação.

A monotongação é a redução de um ditongo/tritongo a uma só vogal. Como nos orienta Marcos Bagno, *nada na língua é por acaso*. Encontramos padrões lógico-formais nas marcações de variantes não cultas.

No quadro, podemos refletir sobre o ditongo *ou* que, na fala de inúmeras variedades do PB contemporâneo, tem monotongado em todo/qualquer contexto fonológico. Já os ditongos *ai* e *ei*, possuem restrições no contexto fonológico para que ocorram. Estes se monotongam diante de tepe [ɾ] ou palatais [ʃ] e [ʒ]. Em *feito*, por exemplo, não temos fêto, pois temos uma alveolar/dental subsequente ao ditongo.

Pontuemos 3 questões:

4.1- Em *treinar* temos já visto trêno e em *manteiga* já temos visto mantêga, contextos não prototípicos.

4.2- Em “Cunha **rouba** cena da Lava Jato” temos a abertura de timbre (metafonia) em rôba convivendo com rôba. Podemos compreender que aqui há um processo analógico com verbos que possuem certas formas flexionais de sílaba tônica na raiz (formas rizotônicas) como *morar* (ela môra), *tocar* (eu tôco), *locar* (ele lôca) e *gozar* (eu gôzo).

4.3- Há monotongação em casos como Eugênio > Ogênio, Europa > Oropa, Aurora > Ororá, autenticação > otenticação etc.

Na tentativa de se adequar à norma culta, o falante pode realizar uma estrutura lexical que buscou uma “adequação” a certos ambientes fonológicos [+ estigmatizados] ocorrentes nas palavras. a fim de evitar um desprestígio, faz-se um cálculo por analogia que a forma adequada deve ser aquela que não contém traços estigmatizados, ou então a forma adequada da escrita deve ser aquela que não contém os traços da oralidade. Estamos dizendo sobre uma adequação do já adequado, chamado como hipercorreção (ou ultracorreção). Casos como *bandeija*, *carangueiijo* e *prazeiroso* configuram uma hipercorreção. Na tentativa de se alinhar a uma estrutura que não monotongue em contextos típicos de monotongação para variantes não cultas, o falante chega a “adequar” palavras que na norma culta não configuram ditongação.

Apesar de a monotongação ser uma característica fortemente marcada na oralidade, quando se diz respeito às variedades linguísticas que se expressam com tal procedimento, podemos dizer que, ao contrário dos contextos de despalatalização citados anteriormente, este aspecto recobre as variedades cultas da língua, isto é, estamos diante de uma marca [- estigmatizada].

5 - É comum encontrarmos em escritas principalmente de sujeitos em fase de alfabetização escritas (mas não só!) como:

5.1 “canibar” em vez de canibal;

5.2 “bousista” em vez de bolsista;

5.3 “salchicha” em vez de salsicha;

5.4 “medingo” em vez de mendigo.

Estes são exemplos que marcam processos de interferência/ influência entre fala-escrita pelos quais podemos apontar alguns traços de estigma social por meio da escrita.

Ortografia é uma convenção. A ortografia é uma proposta de neutralização linguística uma vez que, com a multiplicidade de variantes linguísticas, estipula-se uma forma de representação de um item de palavra. Assim, apesar de a ortografia ter uma ligação com a fala, ela não é a representação direta. Nas línguas que possuem um sistema de escrita baseado fortemente no fonético³, à medida que as

³ O português é uma língua que possui um sistema fonético, porém isto não quer

línguas vão se transcorrendo no tempo, estas escritas vão guardando uma história do percurso, de registros fonéticos anteriores.

Apontando algumas reflexões sobre as escritas deste tópico 5, podemos compreender que *canibar* ao invés de *cabinal* marca uma relação da oralidade com a escrita. O rotacismo ocorrido é marca de variedades linguísticas em português. Como a ortografia guarda uma relação com o fonético, a influência de ocorrência da rótica neste contexto fonológico de fala é um traço para o registro de *canibar*. Percebamos que na maioria da há equivalência entre norma culta e relação da representação com a escrita.

Em *bousista*, também temos uma marca da oralidade em que podemos recobrir, pela historicidade da ortografia, que em algum momento da fase da língua havia um uso consonantal em *bolista*, mas que houve uma vocalização. Sincronicamente, este caso nos direciona para a configuração das inter-relações entre oralidade e escrita no sentido de o grafema < l > possuir possibilidade de leitura/produção ora como [l] ora como [u/v].

Em *salchicha*, há uma palatalização, questão já trabalhada aqui. Esta palatalização pode ser vista como um traço assimilante que transformou [s] em [ʃ].

Em *medingo*, o traço nasalizador tem sua posição alterada/deslocada na palavra. Há uma hipértese. *Largato*, *bicabornato*/bircabonato e *iorgute* configuram exemplos deste metaplasmo.

(RE)TOMADAS E (IN)CONCLUSÕES

O ensino de base tradicional num cunho purista atrela aos seus dizeres valores ligados à extrema fixidez.

No jogo linguístico das construções de formas e funções (sincrônicas e/ou diacrônicas), trazer o embate entre formal (linguagem) e empírico (atividade enunciativa) é instaurar na cena da *conversa dialógica* (explicitação) o vivenciamento entre as experiências dos sujeitos em interlocução. Diálogo significa que temos em nós imagens do outro (interlocutores), além de termos também imagens que o outro

dizer que os falantes de português deixam de ter acesso a domínios não fonéticos de representação. O sistema numérico, os *emojis* e a placas, por exemplo, são ideogramas.

faz de nós e como nós mesmos nos fazemos por nós. É nesta teia de relações que a atividade de ensino emerge. Entramos num movimento de espiral que rodopiam construções. Início e fim/finalidade se inter cruzam para dar espaço ao provisório material. Estabilizamos e instabilizamos tanto formas quanto conceituação de formas. Formamos uma história de apropriações indiciárias do movimento de andanças que é a linguagem.

Durante a cadeia de produção de sentidos numa aula, por exemplo, o acontecimento faz emergir comparações das mais inusitadas. Um som puxa outro som. Uma palavra puxa outra palavra. Uma análise puxa outra análise.

Discutir o lugar do aparecimento e suas formas de interação ocorridas por causa do gênero discursivo ou lugar midiático. Em aulas, muito se tem dito que essa atividade gera a um estado radical de manipulação com o empírico (uma certa “loucura” metodológica), trazendo o sujeito a uma sensibilização com marquinhos linguísticas, estas deixadas pela atividade construtiva da linguagem. Esta interação perpassa o nível das inter-relações entre os sujeitos. Subjacente a/ Inerente a uma teoria, assenta-se uma metodologia do trabalho embebida por ideologias orientantes do tratamento do ser no mundo das relações.

Foucault (2000) nos chama atenção às relações entre o saber e o poder, delineando que o conhecimento está em circulação conflituosa e se organiza nos sujeitos nas práticas instituídas do saber, ou seja, há regimes de verdade (compreensões que legitimam modos de ser no mundo) que instauram técnicas de poderio entre os humanos. O autor francês discorre sobre práticas históricas de legitimação de saberes em que os sujeitos precisam passar por um sistema de apropriação do conhecimento para uma possível aquisição legitimante por meio de regras impostas a eles.

Cada variante é resultado de peculiaridades de experiências históricas e socioculturais de um grupo: como se constituíram as variantes, como é sua posição na estrutura socioeconômica, como ela se organiza socialmente, quais valores e visões de mundo expressos por elas, que possibilidades de acesso à escola, aos meios de informação, e assim por diante. Este quadro compõe uma possibilidade possível/

funcional de se compreender/trabalhar com a língua que, mundo longe de ser um mero objeto, é um meio interssemiótico de compreensão e leitura do mundo.

O que viemos analisando ao longo deste artigo articula-se com os nossos debates iniciais no sentido, ao trazermos toda esta cena de trabalho formalizante (entendendo esta operação como exercício de trabalhar sistêmica e funcionalmente as formas linguísticas/discursivas) em nossos diversos textos, nos mais variados lugares científicos pelos quais perpassamos marcamos um projeto de dizer de nossas práticas científico-didáticas que não anula o espaço cognitivo-interacional e também legitima uma forma de trabalho ético com o mundo. Esta medida fortifica o caráter sócio-histórico de nossos enunciados e o caráter do inacabamento dos sujeitos. Sob as formas de abordagem linguísticas, assentam-se maneiras de ver o mundo, de estar no mundo interacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Oswald. Poesias reunidas. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1971.
- AUROUX, Sylvain. A revolução tecnológica da gramaticalização. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. História e Estrutura da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Padrão, 1985.
- CULIOLI, Antoine. Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations (t1). Paris: Ophrys, 1990.
- _____. Pour une linguistique de l'énonciation. Formalisation et opérations de repérage (t2). Paris: Ophrys, 1999a.
- _____. Pour une linguistique de l'énonciation. Domaine notionnel (t3). Paris: Ophrys, 1999b.
- FERREIRA, Carlos Eduardo da Silva. O discurso sobre a aula de matemática: articulando vozes na revista Nova Escola. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Unesp, Araraquara-SP. 2015.
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- GNERRE, Maurizio. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

ILARI, Rodolfo. Introdução ao estudo do léxico – brincando com as palavras. São Paulo: Contexto, 2002.

MONTEIRO, José Lemos. Morfologia portuguesa. Campinas: Pontes, 2002.

RAMA, Ángel. A Cidade das Letras. São Paulo: Brasiliense, 1985.

REZENDE, Letícia Marcondes. Atividade epilingüística e o ensino de Língua Portuguesa. Revista do GEL, S. J. do Rio Preto, v. 5, n. 1, p. 95-108, 2008.

Submetido em: 01/07/2017

Aceite em: 30/10/2017

ENUNCIÇÃO E MEMÓRIA EM “FLORES SECAS DO CERRADO” I

5

ENUNCIATION AND MEMORY IN “FLORES SECAS DO CERRADO”

ABDUL AHAD, Ana Maria

Mestre em Linguística pela Universidade de Franca (UNIFRAN)

Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG – Unidade Passos/MG)

ABRIATA, Vera Lucia Rodella

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp/Araraquara

Professora do Curso de Graduação em Letras e professora e coordenadora do Programa de Mestrado em Linguística da Universidade de Franca (UNIFRAN)

RESUMO

Este trabalho analisa, com base nos pressupostos teóricos da semiótica francesa, a crônica “Flores secas do cerrado”, de Milton Hatoum, publicada primeiramente na revista *Entrelivros* (2007) e reescrita para a edição do livro *Um solitário à espreita* (2013). Analisam-se as estratégias enunciativas utilizadas na construção do texto com o objetivo de demonstrar o modo como o narrador, no presente da enunciação enunciada, resgata, por meio da memória, acontecimentos pretéritos por ele vivenciados como sujeito do enunciado, num espaço que revisita, a capital brasileira, desvelando os reflexos do período ditatorial que repercutem no espaço e no tempo da enunciação contemporâneos. Utiliza-se o percurso gerativo de sentido, hipótese teórico-metodológica sistematizada pela semiótica francesa, as racionalidades da ação, da paixão e da cognição, preconizadas por Jacques Fontanille em sua obra *Semiótica do discurso* (2008) e o

conceito de memória-acontecimento, conforme definida por Mariana Luz Pessoa de Barros em sua tese *O discurso da memória entre o sensível e o inteligível* (2011).

PALAVRAS-CHAVE: Semiótica francesa; enunciador; narrador; memória-acontecimento; localização espaço-temporal.

ABSTRACT

This work analyzes, based on the theoretical assumptions of the French semiotics, the chronicle “Flores Secas do Cerrado” by Milton Hatoum, which was first published in the journal *EntreLivros* (2007) and rewritten for the edition of the book *Um solitário à espreita* (2013). We analyze the enunciative strategies that are used in the construction of the text with the aim at demonstrating how the narrator, in the present of the enunciate enunciation, rescues, through memory, past events that he experienced as subject of the enunciate, in a space that he revisits, the Brazilian capital, unveiling the reflexes of the dictatorial period that reverberate in the space and time of contemporary enunciation. It is used the meaning generative process, theoretical methodological hypothesis systematized by the French semiotics, the rationalities of action, passion and cognition, advocated by Jacques Fontanille in his work *Semiótica do discurso* (2008), and the concept of event memory, according to Mariana Luz Pessoa de Barros in her thesis *O discurso da memória entre o sensível e o inteligível* (2011).

KEYWORDS: French semiotics, enunciator, narrator, event memory, spatio-temporal localization.

INTRODUÇÃO: DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

“Flores secas do cerrado” é uma crônica de Milton Hatoum, reescrita para a edição da coletânea *Um solitário à espreita* (2013). No texto, que foi originalmente publicado na revista *EntreLivros*, de dezembro de 2007, um narrador em primeira pessoa, estabelece, de modo irônico, uma analogia entre a cidade de Brasília, mergulhada na ditadura militar, e a Brasília contemporânea com seus escândalos políticos. Nesse aspecto, é importante mencionar que essa reescritura se dá à época do escândalo do mensalão, acontecimento da Brasília

“real” que se reflete no tom desesperançoso do narrador frente à capital brasileira que recria ficcionalmente em sua crônica.

Utiliza-se na análise do texto o instrumental teórico sistematizado por Algirdas Julian Greimas, o percurso gerativo de sentido, e as três racionalidades definidas por Jacques Fontanille, em sua obra *Semiótica do discurso* (2015, p. 187), as quais, conforme o semioticista francês, organizam nossa experiência em discurso: “a racionalidade da ação, da paixão e da cognição”.

O percurso gerativo de sentido é uma hipótese teórico-metodológica constituída por três níveis: o nível das estruturas fundamentais, das estruturas narrativas e das estruturas discursivas. No primeiro nível, mais simples e abstrato, o nível fundamental, a significação se apreende por meio de uma categoria semântica cujos termos são caracterizados como eufóricos ou disfóricos. No segundo, o nível narrativo, simula-se a história do homem como um sujeito que age no mundo em busca de valores inscritos em objetos que dão sentido a sua existência e, para essa conquista, pode estabelecer ou romper contratos com outros sujeitos. Já no terceiro nível, o discursivo, o enunciador projeta no texto atores que podem estar situados em tempos e espaços da enunciação e/ ou do enunciado, como observa Denis Bertrand:

O enunciador, no acontecimento de linguagem, projeta fora de si categorias semânticas que vão instalar o universo de sentido. Essa operação consiste em uma separação, uma cisão, uma pequena “esquizia” ao mesmo tempo criadora, por um lado, das representações actanciais, temporais, espaciais do enunciado e, por outro, do sujeito, do lugar, e do tempo da enunciação (BERTRAND, 2003, p. 90).

No texto, objeto desta análise, o narrador projeta a figura de um ator, respectivamente da enunciação e do enunciado, o eu, que exerce no presente o papel de cronista e, que, no passado, exercia o papel de estudante. Desse modo, o nível das estruturas discursivas possibilita ao enunciatário correlacionar as figuras que povoam o texto, as quais podem remeter a elementos do mundo natural ou ficcional, e chegar a temas nele inscritos os quais revelam os valores sócio-históricos. Segundo Diana Luz Pessoa de Barros (2005, p.12), assim concebido o texto:

[...] encontra seu lugar entre os objetos culturais, inserido numa sociedade (de classes) e determinado por formações ideológicas específicas. Nesse caso, o texto precisa ser examinado em relação ao contexto sócio-histórico que o envolve e que, em última instância, lhe atribui sentido.

Aplica-se, pois, ao texto “Flores secas do cerrado” elementos dos três níveis do percurso gerativo, com o objetivo de apreender os sentidos que ele veicula por meio de sua estruturação interna. Analisa-se, pois o texto como objeto de significação. Por outro lado, entendendo o texto como objeto de comunicação entre enunciador e enunciatário, examina-se o texto na sua relação com o contexto sócio-histórico onde se insere e que lhe atribui significação (BARROS, 2005, p.11-12).

A análise também se vale das três grandes racionalidades que organizam nossa experiência em discurso: “a racionalidade da ação, da paixão e da cognição” (FONTANILLE, 2015, p.187).

A racionalidade da ação correlaciona-se ao percurso gerativo de sentido e é caracterizada pela lógica das transformações. Nesse tipo de racionalidade, o sentido da ação baseia-se na racionalidade da programação que é retrospectiva: “O resultado da ação pressupõe o ato que a produz, que, por sua vez, pressupõe, ele próprio, os meios e a competência que o tornam possível” (FONTANILLE, 2015, p. 187).

Conforme o autor (2015, p. 192), para apreender a transformação operada pelo sujeito em busca do objeto-valor que dá sentido a sua existência, é preciso confrontar a situação inicial do texto com a final. A partir do fim do percurso do sujeito, na fase da sanção, em que um destinador julga o sujeito por seu fazer, deve-se identificar a “consequência da ação”. O semioticista francês ressalta, nessa perspectiva, que muitos textos são enganadores. Assim, um herói que na situação inicial do texto teria partido em busca do objeto-valor riqueza, pode não tê-lo conquistado, mas sim ter adquirido o objeto modal “saber”, ou seja, a experiência. Portanto, a situação inicial de um texto pode mostrar aquilo que motiva seus atores, contudo tais motivações podem estar associadas a outros tipos de racionalidade, que não aquela da ação, a racionalidade da paixão, por exemplo, como se observa nas palavras de Fontanille:

[...] um ator *acredita* precisar de um determinado objeto, e a *paixão* ou o *erro* ditam-lhe uma conduta que não vai originar uma verdadeira ação. Portanto, a identificação do conteúdo pertinente para a ação só é possível a partir do fim, isto é, graças à sobreposição da situação final à situação inicial (FONTANILLE, 2015, p. 192, grifos do autor).

Nessa perspectiva, deve-se considerar a racionalidade da paixão, que é caracterizada por tensões impostas ao sujeito. Convém lembrar, por outro lado, que a paixão também transforma, mas a racionalidade que a dirige é diversa daquela do regime da ação. Tal racionalidade é da ordem das modulações tensivas, próprias à intensidade e à extensidade. Portanto, enquanto a ação se subordina aos esquemas narrativos, a paixão se relaciona aos esquemas tensivos.

O autor afirma que o discurso apaixonado é regido pela lógica do advir, “[...] aquela da irrupção dos afetos e do devir das tensões afetivas” cuja racionalidade regente é a do acontecimento, que irrompe e “afeta aquilo que está diante dele, para quem ou em quem ele advém” (2015, p. 188). Os efeitos passionais do discurso, portanto, “conjugam o sensível (a visada, a intensidade) e o inteligível (a apreensão, a extensão e a quantidade)” (FONTANILLE, 2015, p. 217).

O efeito passional é resultado da conjugação de duas propriedades: o afeto e o valor e, desse modo, a intensidade afetiva não se dissocia da axiologia, podendo ser definida como uma propriedade da foria, que é mais ou menos intensa e, nesse sentido, associada ao afeto; e polarizada, por outro lado, em disforia vs. euforia pelo julgamento axiológico, relacionado aos valores em jogo no texto (FONTANILLE, 2015, p. 206).

Por fim, o terceiro regime, sistematizado por Fontanille (2015) é o regime da cognição, que compreende dois papéis actanciais: um actante, que é o informador, e o outro, o observador: o primeiro apresenta simulacros e o segundo poderá operar as comparações que subsidiarão as descobertas. De acordo com Fontanille (2015, p.225, grifos do autor), “as representações que circulam entre eles são os *objetos de saber* ou *objetos cognitivos*”.

Às duas lógicas, da ação e da paixão, se deve somar, por conseguinte, a lógica da cognição, que rege a manipulação do saber no discurso e na qual a apreensão e a descoberta da mudança são consideradas fonte de conhecimento.

O regime da cognição visa o sentido construindo o conhecimento segundo o princípio da descoberta [...] para o regime da cognição, a mudança só é apreensível por comparação entre duas figuras, entre duas situações, comparação que permite mensurar a descoberta, o ganho de conhecimento (FONTANILLE, 2015, p. 225).

A cognição é, pois, o regime do cálculo das representações em que um actante, o sujeito informador, fornece simulacros sobre os quais um outro actante, o observador, poderá fazer operações, principalmente de comparação. Entre eles circulam as representações dos objetos de saber (cognitivos). Os conteúdos discursivos todos – “enunciados narrativos, figuras, actantes e atores, ação, paixão, etc.” – podem assim receber um “tratamento cognitivo”. O semioticista francês diz que o valor de todos esses conteúdos fica na dependência de sua confrontação com outros conteúdos, o que possibilita avaliar a mudança cognitiva que produzem (FONTANILLE, 2015, p. 225-226).

É importante ressaltar que, na lógica cognitiva, que é a lógica da descoberta, deve-se distinguir o *saber* e o *crer*. Essa distinção é determinada a partir do modo de relacionamento e da valorização do objeto cognitivo. Para Fontanille (2015, p. 227), o valor *saber* “baseia-se na simples relação entre objetos cognitivos sem tomada de posição da instância do discurso”. Já o valor *crer* “baseia-se em uma relação triangular, tendo a instância de discurso tomado uma posição entre os dois objetos cognitivos” (2015, p. 227). Os modos de significação que são gerados pelo discurso nos permitem fazer uma leitura coerente da forma que as racionalidades exploram os modos de apreensão da cognição. Assim, a apreensão é da ordem da extensão, e, portanto, da inteligibilidade, e é o ato de apreender que nos permite conhecer.

Nosso objetivo é examinar as estratégias utilizadas pelo narrador, no papel de informador, na construção da crônica, observando o modo como suas lembranças associadas a acontecimentos do passado, relacionados à racionalidade da ação e da paixão, repercutem no presente da enunciação enunciada. Nesse sentido, o papel de

observador é assumido pelo enunciatário, simulacro do leitor, que apreende as ações e as paixões manifestadas no texto tanto no nível do enunciado pretérito, vivenciado pelo sujeito no papel de estudante na Brasília dos anos 1960- 1970, quanto no nível da enunciação enunciada no qual exerce o papel de narrador a rememorar o passado cujos ecos ressoam no presente.

Nessa perspectiva convém distinguir os conceitos de memória do acontecido e memória- acontecimento, de acordo com Barros, M.L.P. (2011, p. 266). A autora define memória do acontecido como algo que se aproxima da figura do arquivo. Ela possibilita legibilidade ao passado lembrado, que é elaborado no texto com informações exaustivas e ambos são examinados e explicados à distância. Sua sustentação, por sua vez é “fornecida pelo efeito de referência”. Por outro lado na memória-acontecimento não é só o passado que emerge, mas a presença de um sujeito do passado. Enunciador e enunciatário revivem sensações e emoções, por meio do discurso. Nos textos em que predomina a memória-acontecimento, temos descrições que permitem ao leitor a reconstrução dos traços sensoriais que ali são narrados. A localização da narrativa no tempo pode ser imprecisa, há uma fragmentação dos dados e essa característica permite que o leitor preencha as lacunas produzidas pelo e no discurso. Essa aparente desordem cria a impressão de que as memórias são narradas pelo sujeito memorialista no momento em que elas emergem:

Ela é capturada em seu devir, em sua ação de fazer aparecer e desaparecer o passado lembrado. É dinâmica, instável. Não cria a ilusão de acabamento, mas a cada pedaço do passado agarra-se um máximo de engajamento efetivo do sujeito que produz o texto quanto é por ele produzido. A *memória-acontecimento* mostra o mínimo com o mais alto grau de força (BARROS, M.L. P. 2011, p. 266, grifos da autora).

Uma memória não elimina a outra por completo, mas pode ser favorecida de acordo com o gênero textual. Nota-se, por meio desta análise, que é a memória-acontecimento a que prevalece na crônica hatoumiana, “Flores secas do cerrado”.

AS MEMÓRIAS DO NARRADOR EM “FLORES SECAS DO CERRADO”

Nos parágrafos iniciais, o narrador projeta o espaço da narração em que se localiza: um “quarto de hotel” em “Brasília”, criando desse modo o efeito de sentido de verdade para os fatos narrados. Ele volta à capital brasileira depois de algumas décadas, após ali ter vivido à época em que era estudante secundarista.

Projetado inicialmente no presente da enunciação enunciada, por meio do uso de verbo no presente do indicativo, o narrador é também um sujeito informador (FONTANILLE, 2015) que detém o saber no discurso, e cabe ao enunciatário-leitor, como um sujeito observador, apreender o modo como ele manipula esse saber, conforme se nota na passagem inicial do texto. “Há pessoas silenciosas ou de poucas palavras, mas em Brasília até as paredes emitem sons suspeitos. Silêncio, mesmo, só na lonjura, no cerrado original” (HATOUM, 2013, p.94).

O narrador tece reflexões sobre a cidade de Brasília, opondo os “sons suspeitos” da cidade ao “silêncio” do cerrado original: essas figuras possibilitam a apreensão da oposição entre o universo da cultura e o universo da natureza. Pode-se, portanto, verificar, no nível profundo do texto, a articulação da categoria semântica /natureza vs. cultura/ que, segundo Tatit (2002, p. 65) remete às “celebres categorias gerais que Greimas importou de Lévi-Strauss, para caracterizar “o primeiro investimento elementar do universo semântico coletivo”. A figura “cerrado”, englobante, se reporta à natureza e, por sua vez, “Brasília” é figura englobada, associada à cultura. A junção dos termos opostos, natureza vs. cultura, dá lugar a um termo complexo (FIORIN, 2014, p.23) que se reporta à capital do Brasil para o qual o narrador lança um olhar disfórico.

Na sequência do texto, localizado no quarto do hotel no qual se hospeda, o narrador descreve os elementos que observa em seu interior e a paisagem vista da janela:

Na parede do quarto do hotel observo um origami com dobras geométricas: da janela vejo árvores desfolhadas com galhos retorcidos, o gramado marrom, o horizonte queimado pela seca de setembro. No centro da paisagem calcinada, a praça dos Três Poderes...Dizem que a nova

Biblioteca de Brasília foi inaugurada sem livros. Será uma metáfora da cabeça de muitos políticos? Ou o tempo em que vivemos? (HATOUM, 2015, p. 94).

A figura “origami, reiterada no texto, remete ao tema da cultura globalizada, que impera na Brasília contemporânea, como se nota na passagem: “O origami na parede não me diz nada, é mais um ornato no quarto de um hotel que poderia estar nas Filipinas, na Holanda ou na África do Sul” (HATOUM, 2013, p. 97).

Já as figuras “árvores desfolhadas”, “galhos retorcidos”, “gramado marrom”, “horizonte queimado” e “paisagem calcinada” manifestam o tema da natureza, aquela que restou do cerrado original na capital brasileira.

O uso das reticências no enunciado “no centro da paisagem calcinada, a praça dos Três Poderes...” revela uma interrupção do enunciado, e, assim, o narrador nos indicia que haveria algo mais a ser dito, não fosse essa suspensão que implicitamente se reporta aos edifícios no entorno da praça, representantes dos três poderes da República: o Palácio do Planalto (Executivo), o Supremo Tribunal Federal (Judiciário) e o Congresso Nacional (Legislativo). É, portanto, o poder político dessa Brasília contemporânea que o narrador descreve ironicamente e passa a ver nele o reflexo dos acontecimentos passados.

O dispositivo utilizado pelo enunciador para instalar o narrador é a debreagem actancial enunciativa que cria o efeito de sentido de subjetividade. Desse modo, o narrador assume não somente o papel de sujeito informador e, portanto, responsável pelos valores que difunde na narrativa, mas também o de um sujeito patêmico, ao manifestar os estados de alma que vivenciou no pretérito e que repercutem no presente.

Referindo-se à “Biblioteca de Brasília”, inaugurada sem livros, o narrador faz menção ao discurso de um outro, criando o efeito de sentido de indeterminação que se concretiza na figura “dizem”: Por fim, ele questiona, de forma irônica, o sentido de uma biblioteca inaugurada sem livros: “será uma metáfora da cabeça de muitos políticos? Ou do tempo em que vivemos?”.

Para Fiorin (1999, p. 56), na metáfora há a “intersecção de traços semânticos” entre dois termos, que é perceptível no contexto. Nesse sentido, pode-se observar que a metáfora alude não só à alienação e à falta de cultura letrada da classe política, mas à alienação que impera na sociedade brasileira contemporânea, figurativizada pela capital do país.

O papel do narrador informador se observa também na passagem abaixo na qual descreve a população humilde que habita a Brasília atual, figurativizada por atores que exercem o papel temático de funcionários do hotel:

A arrumadeira do hotel é uma mulher de Minas; o recepcionista é um rapaz pernambucano, e um dos ajudantes do chef de cozinha, baiano. *O Brasil todo está aqui, e esse Brasil de verdade parece ausente nas esculturas côncava e convexa do Congresso Nacional.* Cada vez que entro no elevador ouço sons de pássaros. Cantam e não aparecem: onde estão? Não há pássaros nas imagens do Pantanal e da Amazônia coladas em duas paredes de vidro e aço. Recordo o conto “Paolo Uccello”, de Marcel Schwob. O genial artista florentino do *Quattrocento* era obcecado por pássaros, e também pela geometria e perspectiva. Uccello queria entender o mundo (o espaço) em profundidade. Ele pintava pássaros nas paredes de seu ateliê, daí o apelido Uccello e o título do conto de Schwob. *Mas a vida não é imaginária, nem sempre é, sobretudo quando o elevador para no térreo e o cronista se senta à mesa do café da manhã e escuta pedaços de conversas indiscretas:*

“Volto na próxima semana por causa do resultado da licitação...”

“Acertei com o senador, só falta...”

“Consegui marcar uma audiência, agora vai ser mais fácil...” (HATOUM, 2013, p. 94, grifos nossos).

Observa-se nessa passagem a ironia do narrador quando relata que os trabalhadores brasileiros da capital do país fazem parte do “Brasil de verdade”, mas estão ausentes do espaço político no qual não têm representatividade: “*O Brasil todo está aqui, e esse Brasil de*

verdade parece *ausente nas esculturas côncava e convexa do Congresso Nacional*” (HATOUM, 2013, p. 94, grifos nossos). As figuras grifadas remetem, portanto, ao tema da ausência de representação política dos trabalhadores na câmara dos deputados e no senado, e o narrador revela o estado de alma de decepção com a classe política brasileira que faria parte do Brasil de mentira. Assim, a verdade – aquilo que parece e é – está do lado da classe trabalhadora, ao passo que a mentira – aquilo que não parece e é – associa-se à classe política.

Na sequência do relato, o narrador, ao descer pelo elevador do hotel, descreve os sons de pássaros que diz ouvir, mas não consegue visualizá-los, apesar de as paredes do elevador apresentarem imagens de pássaros do Pantanal e da Amazônia. Isso o faz recordar-se do conto “Paolo Uccelo”, de Marcel Schwob, artista italiano obcecado por pássaros, que “queria entender o mundo e o espaço em profundidade”. O querer entender o espaço em profundidade, destacado pelo narrador ao se referir a Schwob, é compartilhado por ele, como cronista, em relação a Brasília, o que se torna contextualmente perceptível na passagem: “Ele pintava pássaros nas paredes de seu ateliê, daí o seu apelido Uccello e o título do conto de Schwob. *Mas a vida não é imaginária*, nem sempre é, sobretudo quando o elevador para no térreo, e o cronista se senta à mesa do café da manhã e escuta pedaços de conversas indiscretas” (HATOUM, 2013, p. 94, grifos nossos).

Assim, embora o narrador queira levar o enunciatário-leitor a crer que está antiteticamente opondo o imaginário da arte ao “real” da vida, como se observa no enunciado “mas a vida não é imaginária”, ele, na verdade, está a criar ficcional e esteticamente suas lembranças pretéritas, assumindo o papel de cronista cujo fazer é recriar acontecimentos do real por meio do texto de caráter ficcional literário.

Por outro lado, ainda como informador, o narrador faz menção a “pedaços de conversas indiscretas” que escuta de terceiros, que se relacionam à política nacional. Para isso, utiliza a debragem interna, simulando o diálogo de outros em seu discurso. Trata-se de interlocutores e interlocutários, cujo simulacro de comunicação, criada no interior do discurso, visa criar o efeito de sentido de veracidade para os fatos narrados. As figuras “acertei com o senador”, “resultado da licitação”,

“acertei com o senador” e “consegui marcar uma audiência” remetem ao tema do favorecimento político em concorrências públicas, ou seja, ao tema da corrupção.

O narrador relata ainda que na Brasília de 1968, “ninguém dizia favela, e sim cidade-satélite” e, na contemporaneidade, tal “eufemismo”, que ainda persiste, tende a se perder, pois o tempo estaria se encarregando de apagá-lo (HATOUM, 2013, p. 95). Essa é outra ironia do narrador, ao contrapor a “cidade-satélite” de um tempo passado, à “favela” do tempo presente, figuras que se associam respectivamente ao tema da intensificação da miséria que se estende no tempo, da época do período militar até a atualidade.

O tema da pobreza que acomete os trabalhadores brasileiros ao longo da passagem do tempo se concretiza na figura metafórica que utiliza para se referir a Brasília: “signo da miséria brasileira”. Tal percurso temático se faz notar ainda nas figuras “candangos pobres” e “desempregados”.

Logo, o espaço brasiliense, projetado como lugar de significações, é privilegiado pelo narrador, que metonimicamente, por meio do topônimo “Brasília”, recria o Brasil contemporâneo, tomado pela miséria social, tema que podemos perceber também por meio de figuras “caos urbano-arquitetônico”, “favelas cercam os três poderes da república”.

É importante observar, nesse sentido, que o narrador utiliza uma passagem do poema épico *Brasilíada*, de Nicolas Behr (2010), como epígrafe de seu texto. No poema há a alusão metafórica ao espaço da capital federal como “labirinto”. Evidencia-se, desse modo, nesse diálogo que o enunciador estabelece com o texto de Behr, a ironia em relação a Brasília como espaço sede do poder político, enredada nas malhas da miséria social e política para a qual o narrador, desiludido, parece não encontrar perspectivas, como sugere o questionamento do poeta. A utilização da figura “labirinto” para se referir a Brasília é, pois, irônica, uma vez que sabidamente a capital é uma cidade planejada que obedece a um plano piloto marcado por letras, números e orientações cardeais, sendo considerada pela UNESCO um dos patrimônios mundiais da humanidade, devido a seu projeto arquitetônico e urbanístico.

Convém observar ainda o questionamento do narrador no enunciado “como seriam o Brasil e Brasília se não houvesse existido o toque militar de recolher e sua noite longa e infame?”. Tal questionamento revela que ele procura uma resposta para as dúvidas em relação ao rumo que o país teria tomado a partir do golpe militar, como se sugerisse que a extensão da duração do golpe teria trazido consequências para o Brasil contemporâneo para o qual ele olha desiludido. Assim, a sanção negativa à ditadura que se manifesta por meio da figura metafórica “noite longa e infame” se evidencia ainda na dúvida do narrador acerca do modo como teria sido construído nosso presente sem os efeitos do período ditatorial.

O enunciadador utiliza outra debreagem interna para simular o diálogo no discurso e provocar o efeito de sentido de verdade para os fatos relatados, quando delega a voz à mulher mineira que “ganha menos de dois salários mínimos e mora em Samambaia, uma das favelas do Distrito Federal”: “se eu não comesse no hotel, *passaria fome*. Meus dois meninos são filhos da capital” (HATOUM, 2013, p. 95, grifo nosso). A figura grifada no trecho remete novamente ao tema do empobrecimento dos trabalhadores brasilienses, figurativizados pela mulher mineira que ganha menos de 2 salários mínimos. O narrador, nessa perspectiva, parece sugerir que tal empobrecimento seria também consequência do regime militar. A partir desse momento do relato, quando faz menção aos filhos da funcionária do hotel, ele rememora sua juventude “como uma imagem-simulacro do passado” (BARROS, 2012, p.190), ou seja, uma imagem construída no texto que representa o pretérito brasiliense, nesse caso, a era Collor, a qual figurativiza por meio da metáfora “pesadelo político”.

Gêmeos da era Collor, vieram ao mundo durante um pesadelo político. Sobradinho. *Nunca me esqueci* das cidades-satélites, *onde íamos pichar muros com slogans contra a censura e a brutalidade do regime militar*. Por onde andam meus amigos daquela época? Zé Wilson, o Cuca, viajou ainda jovem para o outro lado do espelho, nem me deu adeus. *Ainda me lembro* do entusiasmo com que comentava os clássicos; lia tudo e nos olhava por trás de lentes grossas no rosto de criança. Chico dos Anjos, filho do escritor Cyro dos Anjos, também partiu antes do tempo. Disse ao Chico: “*O amanuense Belmiro é um belo romance*. E como os mineiros escrevem bem, de dar inveja” (HATOUM, 2013, p. 95, grifos nossos).

Na mesma passagem, em termos de nível narrativo, ocorre um programa narrativo de base, realizado pelo narrador quando sujeito do enunciado pretérito: a luta pela conquista do objeto-valor “liberdade” durante o período ditatorial. Tal objeto-valor teria sido conquistado por meio do combate ao regime, figurativizado no texto pelas ações operadas por ele e seus amigos secundaristas ao “pichar muros com slogans contra a censura e a brutalidade do regime militar”. Tais ações podem ser consideradas um programa narrativo de uso, cujo sujeito do fazer coletivo foi o grupo de estudantes do qual o narrador fazia parte. Deve-se lembrar que o programa narrativo de base, ou programa principal pressupõe o programa narrativo de uso que possibilita a realização do primeiro.

A memória, no excerto grifado acima, ganha materialidade nas lembranças do narrador. São sensações antigas vividas pelo “eu” do passado, recordadas pelo “eu” do presente. A lembrança, de acordo com Barros, M.L.P. (2011, p. 79), “é desejada, por estabelecer certa continuidade entre o passado e o presente”. Assim, a lembrança do “eu” em relação ao passado, associada a acontecimentos de luta contra o regime militar, se mesclam a acontecimentos do presente que são consequência desse período de exceção no país.

Em algumas passagens da crônica, há uma descrição dos espaços do pretérito, figurativizados por meio das “cidades-satélites”, “superquadras”, “ministérios” e “catedral”, que ancoram o cenário no qual o narrador lutava para protestar contra a cidade tomada pela “brutalidade do regime militar”. Essa ancoragem espacial cria o efeito de verdade no texto.

Uma marcação temporal que instala o tempo do enunciado, “1968”, corresponde ao período de maior repressão da ditadura militar.

Em 1968 nada era muito asséptico em Brasília, uma Cidade embrionária, capital pequena. E vigiada. Alguns homens do poder usavam terno e gravatas, muitos ostentavam farda e metais, eram ferozes com suas armas, mas também tinham medo, porque o medo, a violência e o barro estavam nas entranhas de Brasília [...] “Barro subversivo, barro maldito”, diziam, Até o barro primordial do cerrado era comunista (HATOUM, 2013, p.95-96, grifos nossos).

As figuras grifadas no excerto acima manifestam as lembranças do “eu” do passado, o jovem estudante, rememoradas pelo “eu” do presente, que exerce o papel de sujeito informador e detém o saber sobre os fatos narrados. Ele tece os valores implícitos no texto, levando o enunciário leitor, no papel de observador, a apreendê-los. O narrador imprime também, por meio dessas figuras, seu ponto de vista relativo ao tempo dos acontecimentos repressivos.

As figuras do nível discursivo “ostentavam fardas e metais”, “ferozes com suas armas”, fazem remissão aos “homens do poder”, responsáveis pela instauração do regime militar e remetem ao tema da violência gerada nesse período no país.

Nota-se que o medo se manifesta como paixão, no excerto a seguir: “eram ferozes com suas armas, mas também tinham medo, porque o medo, a violência e o barro estavam nas entranhas de Brasília”. Desse modo, revela-se esse estado de alma, compartilhado tanto pelo estudante, como sujeito do enunciado quanto pelo oponente “homens do poder” como indicia o advérbio “também”.

É interessante notar a predominância dos verbos no pretérito imperfeito na passagem abaixo, tempo que, marcado pelo aspecto durativo, prolonga o momento do enunciado como se a duração desse longo passado reverberasse no presente:

A poeira vermelha cobria as superquadras, manchava as fachadas dos ministérios e as garras curvilíneas da catedral, então inacabada. A poeira barrenta borrava o Palácio do Planalto; o outro, da Alvorada, também avermelhada. “Barro subversivo, barro maldito”, diziam. Até o barro primordial do cerrado era comunista (HATOUM, 2013, p. 96).

A alusão cromática à poeira vermelha e barrenta, típica da época de seca no cerrado, surge na memória do narrador nessa passagem como uma figura associada pelos “homens de poder” àqueles que lutavam contra a ditadura. Por isso o narrador de forma irônica alude à fala de um outro, um sujeito indeterminado, que caracterizava negativamente a figura “barro” por meio dos atributos “subversivo” e “comunista”, justamente por terem a coloração vermelha, uma vez que contextualmente sabe-se que essa cor era associada pelos “homens de poder” aos sujeitos de esquerda considerados “comunistas”.

E o narrador prossegue, no papel de informador, tecendo seus pontos de vista sobre as transformações ocorridas no espaço da capital do país: “Nem a Brasília, planejada com uma racionalidade extrema e desumana, resistiu aos caos urbano-arquitetônico. A miséria e suas favelas cercam os três poderes da República, o medo e a violência do passado voltaram com outra feição (HATOUM, 2013, p. 96, grifo nossos). Nessa passagem, reiteram-se os contrastes entre a cidade do pretérito e a do presente, o planejamento que fizera emergir a cidade na década de 1950, no presente, ganha status de “caos urbano-arquitetônico”, reflexo da intensificação da miséria.

Assim, a Brasília contemporânea transformou as cidades satélites em favelas e os pátios das casas da W3 Sul onde o narrador morara em casa de aluguel no passado em: “puxadinhos, ocupados por quartos pequenos e contíguos, promessa de cortiço. As famílias cresceram, a renda caiu, os proprietários alugam os fundos da casa” (HATOUM, 2013, p. 96). Nessa passagem pode-se notar que as figuras espaciais do nível discursivo “puxadinho”, “quartos pequenos e contíguos” e “cortiço”, remetem reiteradamente ao tema do empobrecimento do povo brasileiro e da intensificação da miséria que vitima as famílias que vivem atualmente em Brasília.

Há novamente uma menção explícita ao estado de alma do sujeito coletivo, tanto no pretérito, quanto no presente da enunciação: a paixão do “medo” que se associava à “violência” de outrora, operada pelo regime militar. Presentificado, o medo assume outra conotação e se relaciona às consequências socioeconômicas do regime militar que intensificaram a pobreza da sociedade brasileira atual para a qual o narrador lança seu olhar desencantado.

O narrador rememora os amigos do passado tais como “Chico dos Anjos, filho do escritor Cyro dos Anjos” (HATOUM, 2013, p. 95), utilizando-se do recurso semântico da ancoragem actancial para identificar algumas personalidades que o enunciatário reconhece como “reais” e, assim, produz o efeito de realidade. Outro recurso é o da debragem interna, como se nota no excerto: “Disse ao Chico: “O amanuense Belmiro é um belo romance. E como os mineiros escrevem bem, de dar inveja” (HATOUM, 2013, p. 95), o qual cria também o efeito de sentido de verdade para o texto.

Assim, observa-se que o narrador instala, por meio da ancoragem, interlocutários, simulacros de pessoas reais, alguns deles falecidos, mas que são revivificados em sua memória: “Chico dos Anjos, Cuca, vocês não viram isso”. “João Luiz Lafetá” e “João Alexandre Barbosa”. São ancoragens actoriais que aludem a figuras com quem ele conviveu na Brasília do passado, na “década de 1960”, por sua vez, ancoragem de tempo, e na “UnB”, ancoragem de lugar:

Chico dos Anjos, Cuca, vocês não viram isso. João Luiz Lafetá, um crítico fino que morou em Brasília nos anos 1960, também partiu sem ver o país subtraído de uma esperança teimosa, tão brasileira. João Alexandre Barbosa, outro amigo, crítico literário dos mais eruditos, também nos deixou. Ele e centenas de professores da UnB foram exonerados dessa instituição na década de 1960. Mas a Universidade de Brasília resistiu, sobreviveu (HATOUM, 2013, p, 96).

Deve-se lembrar que as ancoragens são estratégias linguísticas para fazer o enunciatário-leitor reconhecer o discurso como real. O narrador revela ainda o estado de alma de nostalgia em relação à convivência com antigos companheiros, convivência que se perdeu, pois todos no presente estão mortos e não puderam presenciar a transformação negativa sofrida pela cidade por consequência da ditadura. Ao referir-se a João Luiz Lafetá, utilizando outra ancoragem actorial, o narrador informa que ele se foi “sem ver o país subtraído de uma esperança teimosa, tão brasileira”. Nota-se que o estado de espera do companheiro, como brasileiro, era poder ver o Brasil livre da herança do regime militar: a pobreza e a desigualdade social que, no entanto, ele, como narrador, ainda presencia, desesperançoso, na Brasília do presente.

Em “trinta segundos”, tempo que o narrador leva para descer “dezessete andares” do hotel, ele dá vazão a essas memórias em seu monólogo interior. Nesse momento, quase ao final do texto, deixa o hotel em busca de “caminhar a esmo, rever Brasília no escuro da madrugada, à espera do amanhecer”. À figura “jaula de aço e vidro”, que se refere ao elevador do hotel, espaço fechado, se opõe o espaço aberto, que ele vai procurar alcançar.

Antes disso, como informador, ao passar pelo *lobby* do hotel, o narrador expõe seu juízo quanto à cena que presenciar:

Saio da jaula de aço e vidro e vejo na recepção duas mulheres falsamente louras conversando com lobistas. Estão sentadas em poltronas forradas de couro e bebem uísque, talvez faturem por noite o que a mulher de Minas ganha por mês, e seus parceiros lobistas ganharão mais do que todas as putas e outras mulheres trabalhadoras ganhariam em dez anos de labuta (HATOUM, 2013, p. 97).

Observa-se que as figuras “mulheres falsamente loiras”, “putas”, remetem ao tema da prostituição, associado de forma irônica à isotopia temática econômica, concretizada pela figura “lobistas”. Segundo o dicionário Houaiss (2013, p. 1191), *lobby* pode ser definido como “atividade de pressão, de um grupo organizado [...] sobre políticos e poderes públicos, que visa exercer sobre estes qualquer influência ao seu alcance”. Isso se comprova se observarmos o olhar disfórico que o narrador lança sobre a atividade bem remunerada desses sujeitos que, ganhando dinheiro fácil, são também prostituídos, ao passo que os representantes da classe trabalhadora são explorados, ora prostituindo-se, como as mulheres loiras, ora sendo mal remunerados, como a mulher de Minas, funcionária do hotel.

Ao sair do hotel, o narrador faz “uma viagem à deriva pelo cerrado”, pois quer “encontrar um lugar idílico do passado, o Poço Azul”, onde se refugiava do medo quando jovem estudante. Essa viagem metafórica permite que ele se afaste da Brasília urbana e, ao relembrar o “Poço Azul”, faz alusão ao lugar onde ele procurava refúgio no cerrado de outrora.

Faço uma viagem à deriva pelo cerrado, quero encontrar um lugar no passado, o Poço Azul, onde me refugiava do medo e dos homens.

Viagem no tempo: o visível, o invisível na opacidade da memória. Aqui, há pássaros de verdade: sanhaços e saíras e saís-azuis pousam nas sombras de jatobás e bicam a polpa carnosa dos pequis. Corpos nus deitados nas pedras do Poço Azul e a mata úmida que se debruça sobre o riacho. Não vejo árvores anãs com galhos retorcidos, nem braços tortos de seres vegetais, trágicos. Aqui, o passado não lanha

meu corpo nem minha alma, posso colher flores secas do cerrado e escrever esta crônica de amor a uma cidade que não sai de mim (HATOUM, 2013, p. 97, grifos nossos).

Na passagem citada, temos a construção discursiva da *memória-acontecimento* (BARROS, M.L.P, 2011) em que o narrador faz uma viagem metafórica “no tempo”, anulando a distância entre o presente e o passado ao utilizar o mecanismo da embreagem. Essa “viagem” é construída à medida que as lembranças afloram na memória do narrador de forma fragmentada, dificultosa, como revela a figura “opacidade da memória”. O uso da embreagem espacial enunciativa, materializada em “aqui” anula a distância entre o espaço de então e o espaço do agora. Assim, a presentificação da narrativa e as lembranças do “Poço Azul” vivificam a natureza exuberante do local. As lembranças do narrador se relacionam, pois, a elementos da natureza local e são revestidas pelas figuras “pássaros de verdade”, “sanhaços e saíras”, “sais-azuis”, “jatobás”, “mata úmida”, “riacho”. Esses elementos da natureza, típicos do cerrado, trazem à tona lembranças eufóricas do passado, como se observa no excerto “aqui, o passado não lanha meu corpo nem minha alma”. Aqui e lá se neutralizam, portanto, remetendo a um só espaço, o espaço do cerrado, fixado nas lembranças do narrador, cujas figuras metonímicas a ele associadas: “mata úmida”, “riacho”, apresentam o traço semântico da umidade que se associa ao renascimento da vida da natureza e é, portanto, eufórico. Esse espaço da memória, da juventude sobrepõe-se, pois, ao cerrado do presente, seco, relacionado à morte e ao estado de desesperança. O medo de outrora, com o qual ele não queria entrar em contato, era, pois, paixão regida pelo não querer-ser, ou seja, o sujeito que sofre essa paixão, não deseja entrar em contato com o objeto que lhe causa o medo. Desse modo, faz uma pausa no percurso da ação, para buscar refúgio num lugar idílico, nessa fase de patemização, em que a violência predominante no espaço citadino era interpretada como uma manifestação do medo do mundo, ocasionado no texto pelos “homens de poder” que governavam o país.

Por outro lado, o narrador deixa marcas no discurso relacionadas à sua paixão por Brasília, Assim, no passado, como sujeito estudante, já tinha declarado seu “amor” à cidade quando um dia algumas crianças lhe “ofereceram um punhado de frutas” e ele começou “a gostar de Brasília”, mas a declaração de amor à capital do Brasil é retratada no

simulacro da escritura do texto “Flores secas do cerrado”. Isso se nota quando ele relata ao final do texto que deseja “escrever essa crônica de amor a uma cidade que não sai de mim”. Portanto, como cronista de seu tempo, sua função, como sujeito informador, é denunciar as mazelas brasilienses do pretérito que se estendem no tempo e se refletem no presente. Desse modo, possibilita ao enunciatário, observar esse amor a Brasília, metonímia do Brasil, por quem ele declara a intensidade de seu afeto, apesar do olhar desencantado que ele lança para as duas Brasília: a do passado e a do presente.

Ao final da crônica, no entanto, quando pensa em “caminhar a esmo, rever Brasília no escuro da madrugada” com a intenção de buscar o poço azul, que frequentou no pretérito, declara: “Aqui, o passado não lanha meu corpo nem minha alma” (HATOUM, 2013, p. 97). Com essa declaração o narrador, por meio de seu fazer persuasivo, deseja fazer o enunciatário-leitor crer que ainda pode haver esperança para o Brasil, no espaço intocado do cerrado revivido por meio de sua memória, materializada na crônica “Flores secas do cerrado”.

À GUIA DE CONCLUSÃO

A crônica “Flores secas do cerrado” foi analisada com base no referencial teórico da semiótica francesa. O intuito foi observar o modo como as memórias do passado do narrador, relativas ao período da ditadura militar no Brasil, repercutem no presente da enunciação enunciada quando o narrador era estudante na cidade de Brasília. O narrador, como sujeito informador, remete o enunciatário, como sujeito observador, a apreender os valores que permeiam a narrativa através de percursos temático-figurativos, e os estados de alma sofridos por ele no pretérito e no presente. As memórias, que ganham materialidade na lembrança do narrador, transformadas em crônica literária, possibilitam que o enunciatário observa a continuidade entre passado e presente. O narrador revela seus pontos de vista sobre os acontecimentos vivenciados e, manipulando o saber sobre os fatos narrados, leva o enunciatário a crer nas memórias transformadas em discurso e a se sensibilizar com elas. Os estados passionais que o narrador vivenciou no pretérito e no presente da enunciação, o que nos possibilitou uma reflexão sobre o universo de valores disfóricos

que ele, como simulacro do enunciador, expressa sobre o período da ditadura militar e a forma como esses valores repercutem no presente da enunciação enunciada. O narrador, por meio da embreagem e do monólogo interior se questiona sobre a duração do golpe militar e sugere que a extensão de sua duração em termos temporais repercute no presente para o qual ele olha em estado de desencanto, encontrando refúgio apenas no espaço da natureza.

Referências

- BARROS, D. L. P. *Teoria semiótica do texto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- BARROS, M.L. P. *O discurso da memória entre o sensível e o inteligível*. 2011. 309 f. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BERTRAND, Denis. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru: EDUSC, 2003.
- FIORIN, J. L. *Elementos de análise do discurso*. 15 ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- FONTANILLE, J. *Semiótica do discurso*. Trad. Jean Cristtus Portela. São Paulo: Contexto, 2015.
- HATOUM, M. *Um solitário à espreita*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss eletrônico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.
- TATIT, L. *Análise semiótica através das letras*. 2. ed.: São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

Submetido em: 05/10/2017

Aceite em: 27/11/2017

“SALA/AMBIENTE DE LEITURA”: DISCURSOS
SOBRE A ATUAÇÃO
DO PROFESSOR

6

“READING ROOM/ENVIRONMENT”: DISCOURSES
ABOUT THE TEACHER’S ACTING

GARCIA, Denise Franciane Manfré Cordeiro

Graduada em Letras pela UNIFAIMI e em Pedagogia pelo IBILCE/UNESP. Professora de Língua Portuguesa e Língua Espanhola na Escola Estadual Monsenhor Gonçalves, no Colégio Objetivo Júnior de São José do Rio Preto e no Colégio São Mateus de Catanduva. E-mail: denise.franciane@yahoo.com.br

GALLI, Fernanda Correa Silveira

Professora e pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do IBILCE/UNESP, nas linhas de pesquisa “Oralidade e letramento” e “Estudos do texto e do discurso”. Bolsista de pós-doutorado do PNPd/CAPES. E-mail: fcsgalli@hotmail.com

RESUMO

No presente trabalho, apresentamos uma discussão sobre o modo como a ideologia atravessa os discursos a respeito do sujeito-professor-responsável pelo Projeto “Sala/Ambiente de Leitura”, implementado desde 2009 nas escolas públicas da rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. Mais especificamente, interessa-nos refletir sobre como esses dizeres institucionais organizam um modo específico de atuação sobre um determinado sujeito em relação a um lugar, o espaço “Sala/Ambiente de Leitura”. Com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa, analisamos o Artigo 6º, § 4º da Resolução SE 60, de 2013, que trata especificamente da atuação do professor responsável por esse “novo” espaço/ambiente.

Palavras-chave: Leitura; discursos; ideologia; sentidos.

ABSTRACT

This work presents a discussion about the way in which the ideology crosses the discourses regarding the subject-teacher-responsible for the Project “Reading Room/Environment”, implemented in the public schools of state educational system of São Paulo State since 2009. More specifically, we are interested in reflecting on how these institutional statements organize a specific way of acting on a determined subject in relation to the place called “Reading Room/Environment”. Based on the theoretical-methodological assumptions of the French Discourse Analysis, we analyzed Article 6, Paragraph 4 of Resolution SE 60 (August 30, 2013), which deals particularly with the performance of the teacher responsible for this “new” space/environment.

Keywords: Reading; discourses; ideology; meanings.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Várias discussões a respeito do tema da leitura vêm sendo abordadas no contexto das escolas públicas, mas não apenas. Desde 2009, com o Projeto “Sala/Ambiente de Leitura”¹, instituído pelo Centro de Referência Mário Covas, do Governo do Estado de São Paulo, uma “nova” forma de se trabalhar e desenvolver atividades relacionadas à leitura vem sendo proposta, a fim de levar essa prática ou hábito a todos os alunos da rede estadual de ensino. Tal projeto parece ter sido criado com a finalidade de propor um novo espaço para o trabalho com a leitura, além de recuperar e universalizar uma prática que já estava, de algum modo e ao longo de décadas, em exercício nas bibliotecas escolares da rede estadual de ensino. Essa proposta tem como finalidade, também, ressignificar a atuação daquele que trabalha nesse novo espaço, o professor.

Muitas inquietações surgem neste novo contexto que se instaura nas escolas públicas estaduais do Estado de São Paulo. No presente trabalho, em particular, nos debruçamos, especialmente, na reflexão

1 O Centro de Referência em Educação Mario Covas (CRE) é uma idealização da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, que tem como objetivo torná-lo um referencial pedagógico de excelência na disseminação da informação educacional.

sobre os discursos políticos que envolvem questões ideológicas e que, por sua vez, autorizam e legitimam a atuação do professor em “Sala/Ambiente de Leitura”. Assim sendo, o objetivo desta abordagem, que se configura como um recorte de nosso Trabalho de Conclusão de Curso², é refletir sobre as orientações do documento oficial Resolução SE 60, de 2013, com foco na atuação do professor responsável por esse intitulado “novo” espaço/ambiente das/nas escolas públicas de todo Estado de São Paulo.

Para tanto, elegemos como corpus³ de análise para esta abordagem o Artigo 6º, § 4º que trata da atuação e do desempenho do professor responsável pela “Sala/Ambiente de Leitura”, dado que, de nosso ponto de vista, ele apresenta um discurso autoritário e de poder, que revela uma historicidade materializada por meio de um discurso político e de força. O documento sugere um modelo ideal de professor, o qual deverá atuar a partir das instruções que são colocadas como indispensáveis para a posição e atuação em uma “Sala/Ambiente de Leitura”. Em vista disso, podemos compreender, no funcionamento do discurso, um modelo extenuante, uma vez que o sujeito-professor-responsável pela “Sala/Ambiente de Leitura” parece, no documento, não poder falhar.

Com base nos pressupostos teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa, buscamos refletir sobre como os dizeres institucionais organizam um modo específico de atuação de um determinado sujeito em relação a um lugar, o espaço “Sala/Ambiente de Leitura”. Dito de outro modo, buscamos analisar o Artigo 6º, § 4º da Resolução SE 60, de 2013 e refletir sobre as relações de sentidos oriundas, principalmente, da interpelação ideológica. O artigo está estruturado da seguinte maneira: primeiramente, apresentamos algumas considerações sobre a teoria adotada para fundamentar nossas reflexões; na sequência, buscamos refletir sobre como a ideologia atravessa os discursos a respeito do sujeito-professor-responsável pelo Projeto “Sala/Ambiente de Leitura”, a partir da análise o Artigo 6º, §

2 Intitulado *Sala/ Ambiente de Leitura: discursos que legitimam saberes e fazeres*, apresentado em 2016 como parte dos requisitos para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, junto ao Conselho de Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto, sob a orientação da Profa. Dra. Fernanda Correa Silveira Galli.

3 Destacamos que o corpus analisado faz parte do conjunto do material de nossa pesquisa de TCC, requisito essencial para a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - IBILCE/UNESP; São José do Rio Preto- São Paulo – Brasil.

4º da Resolução SE 60, de 2013; por fim, trazemos nossas impressões acerca do tema proposto para a investigação.

A PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA ANÁLISE DO DISCURSO

A perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso (AD) de linha francesa é a base para o desenvolvimento de nossa discussão, em especial no que se refere às contribuições sobre as noções de discurso, sentidos e ideologia. Trata-se de uma teoria fundada por Michel Pêcheux na França, nos anos 60, e desenvolvida no Brasil a partir do final da década de 70, por Eni Orlandi e demais núcleos que foram se formando no Brasil. A AD, constituída na interface entre os campos da Linguística, do Marxismo e da Psicanálise, propõe que a linguagem está relacionada à sua exterioridade sendo concebida como uma “mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 2002, p.15), de maneira que o sujeito é comprometido com o sentido e com o político, já que é afetado pela história, pelo inconsciente e pela ideologia.

Com base nessas noções, destacamos a relevância de entender os efeitos de sentidos dos discursos oficiais da Resolução SE 60. Nosso propósito é compreender por meio do que está escrito, na relação discursiva, a noção de ideologia que constitui e legitima a atuação do sujeito-professor-responsável pela “Sala/Ambiente de Leitura” assim como os sentidos que, inclusive, funcionam no discurso como resultados de interpretações e que, por sua vez, atestam a presença da ideologia. Sentidos esses que outorgam, legitimam e constituem tal sujeito, permitindo-lhe exercer a posição que assume frente a essa responsabilidade que lhe é atribuída. De acordo com Orlandi (2002, p.39),

As condições de produção, que constituem os discursos, funcionam de acordo com certos fatores. Um deles é o que chamamos relação de sentidos. Segundo essa noção, não há discurso que não se relacione com outros. Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que os sustentam, assim como para dizeres futuros. Tal discurso é visto como um estado de um

processo discursivo mais amplo, contínuo. (...) Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis.

A AD nos permite (re)pensar a formação ideológica que perpassa os documentos oficiais do Projeto “Sala/Ambiente de Leitura”, por meio da observação dos sentidos, das relações entre eles, inclusive das relações de forças e de poder e seus efeitos. Assim, compreender os efeitos de sentido com base na teoria discursiva é compreender a necessidade da ideologia em sua constituição e, também, na constituição dos sujeitos, já que “o sentido não está em lugar nenhum, mas se produz nas relações: dos sujeitos, dos sentidos”, o que se torna possível porque “sujeito e sentido se constituem mutuamente, pela sua inscrição no jogo das múltiplas formações discursivas” (ORLANDI, 2007, p. 20). Para a Análise do Discurso, a língua é vista em seu funcionamento, como discurso que, segundo Pêcheux (1969), opera como efeito de sentidos. Assim, no desenvolvimento deste artigo, assumimos que “um dos pontos fortes da Análise do Discurso é ressignificar a noção de ideologia a partir da consideração da linguagem” (ORLANDI, 2002, p. 45).

Enquanto sujeito histórico e simbólico, pensamos o professor como aquele que é atravessado por sentidos que falam por ele, que lhes são dados a partir de uma relação imaginária estabelecida ao longo da história e que condiz com a sua existência. Vê-lo dessa maneira, nos leva pensá-lo e deslocá-lo de um lugar para outro, um lugar em que não se pode e não se deve agir sob a sua maneira, isto é, porque ele não é um sujeito livre, mas é discursivizado por dizeres da ordem do político. Isso acontece porque a ideologia que o desloca e o movimenta nesse espaço é da origem do Estado, que por sua vez nos revela uma relação de força e poder. Desse modo, é possível percebermos que todo sujeito é falado pela ideologia: a do capitalismo neoliberal que faz com que nos identifiquemos com certos sentidos e não outros e que de certa forma nos atravessa, nos interpela. Segundo Pêcheux (2014, p. 131), é pela instalação dos aparelhos ideológicos de Estado⁴, nos quais essa ideologia [a ideologia da classe dominante] é realizada e se realiza, que ela se torna dominante. Refletir sobre os discursos acerca

⁴ Cf. ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*, 2 ed. Trad. Walter J. Evangelista e Maria Laura V. de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985, p. 106.

do sujeito-professor-responsável pela “Sala/Ambiente de Leitura” com base nessa perspectiva significa percebê-lo constituído histórico-ideologicamente interpelado pela ideologia capitalista.

Dito de outro modo, existe uma relação com o Estado sustentada pelo direito e que, portanto, se trata de uma relação de direitos e deveres determinada e sustentada pelo Estado, pelo comando daquele que possui o domínio sobre esse sujeito, o que nos leva a compreender, nessa relação de tensão, de domínio e força, palavras de ordem e comando que reproduzem, por sua vez, sentidos de desigualdades e subordinações. No que se refere aos discursos sobre a atuação do professor responsável pela “Sala/Ambiente de Leitura” parece que, mais uma vez, nos defrontamos com uma política de luta de classes, pois é possível perceber as vozes que ecoam daqueles que são autorizados a dizer e a decidir sobre como aqueles que apenas são autorizados a fazer e atender tais ordens e comandos. Nessa perspectiva, os discursos sobre a posição do sujeito-professor-responsável pela “Sala/Ambiente de Leitura” são permeados por uma ideologia que se torna ambígua, uma vez que somos sujeitos de deveres e ao mesmo tempo estamos sujeitos a. Nessa tensão, os indivíduos estão sujeitos a deveres para assim e depois se tornarem sujeitos de direitos, e, nesse jogo do político, ressoam dizeres específicos e, talvez, únicos: uma liberdade cerceada e uma submissão oficializada.

DISCURSOS SOBRE A ATUAÇÃO DO PROFESSOR: UMA ANÁLISE

Em trabalho anterior (GARCIA, GALLI, 2015), abordamos as relações de sentidos sobre o imaginário que atravessa os discursos sobre a atuação do sujeito-professor-responsável pela “Sala/Ambiente de Leitura”. Refletimos, nessa abordagem, sobre os conceitos de formação imaginária e sobre a idealização de um sujeito mais moderno estar autorizado e apto a atuar nesse “novo” espaço denominado “Sala/Ambiente de Leitura”, a partir da análise de outras atribuições do mesmo documento (a Resolução SE 60, de 2013), mais particularmente sobre as que se referiam ao modo como tal sujeito deveria cumprir metas e buscar alcançar bons resultados a fim de garantir seu lugar nesse ambiente, isto é, sua permanência, sua função e/ou cargo. Na discussão, problematizamos a im-posição de um modelo de sujeito-professor para atuar responsavelmente e consolidar o imaginário que

o documento oficial instaura como legítimo. De nosso ponto de vista, embora o documento idealize um sujeito (mais) moderno, atual e inovador em sua atuação na “Sala/Ambiente de Leitura”, interpretamos que se trata de deslocamentos outros que acabam por legitimar saberes e fazeres.

Nesta abordagem, conforme já apontamos, analisamos o modo como a ideologia atravessa os discursos a respeito do sujeito-professor-responsável pelo Projeto “Sala/Ambiente de Leitura” da rede pública estadual de ensino do governo do Estado de São Paulo. Para efeito de análise, buscamos compreender nosso recorte – o artigo 6º, parágrafo 4º da Resolução SE 60, de 2013 – de maneira qualitativa, isto é, adotamos a noção de “interpretação”, o que nos permite compreender os discursos no âmbito sócio histórico, sob a ótica da Análise do Discurso (AD) de linha francesa. Com base no conceito de interpretação da teoria discursiva, analisamos os discursos que permeiam esse documento, especialmente no que diz respeito à concepção sobre a atuação e, por sua vez, o desempenho do sujeito-professor-responsável pela “Sala/Ambiente de Leitura”. Parafraseando Orlandi, não há sentido sem interpretação e, diante de qualquer objeto simbólico, o homem é levado a interpretar; além disso, o homem é sujeito que interpreta e é interpretado. Tal noção, de certo modo, vem corroborar e atestar a presença da ideologia. Posto isso, marcamos que interpretar faz parte do processo de análise, o que não é possível sem antes descrever a materialidade discursiva.

Partindo, portanto, de uma posição discursiva, tomamos esse documento como um evento discursivo, isto é, o texto oficial como uma prática de significações e interpretações, passível de efeitos de sentido. Assim, em se tratando de um documento produzido em um determinado momento histórico, político e atual, consideramos como elemento fundante para a nossa análise pensar esse sujeito específico, e não outro, e colocá-lo em cena a partir do contexto presente. Interpretá-lo nos leva a pensá-lo e textualizá-lo política e ideologicamente, no campo discursivo, sob uma determinada compreensão entre sua relação com o/no contexto que o envolve e sua condição em estar e/ou encontrar-se sujeito a, devido às relações de força e poder entre esse sujeito e o Estado. Desse modo, levamos em conta que “o político reside no fato de que os sentidos têm direções determinadas pela forma

de organização social que se impõe a um indivíduo ideologicamente interpelado” (BARBAI, 2015, p. 37).

Sendo assim, recortamos o documento para refletir sobre o artigo 6º, § 4º, em virtude de ele tratar de modo específico acerca da atuação e do desempenho do professor responsável pela “Sala/Ambiente de Leitura”, e tendo em vista de que ele aparenta apresentar um discurso único, isto é, um discurso que produz uma maneira também única e específica de atuar nesse lugar e não em outro, um discurso legítimo que revela uma historicidade materializada por meio de um dizer político e de força. Marcamos que nossa leitura parte da premissa de que não pretendemos resgatar e produzir sentidos verdadeiros imbuídos de uma única e possível interpretação, nosso gesto de análise se dá pela subjetividade da materialidade discursiva do texto, pois, para nós, não há um saber, um sentido, uma verdade ou um dizer apenas. Com na Análise do Discurso, sinalizamos que existe e é possível percorrermos por trajetos de interpretação porque os sentidos são próprios da materialidade do texto e de seu funcionamento com a história, na história. Enfim, partimos do princípio dos mecanismos do processo de significação e de que a linguagem se mobiliza e se movimenta no texto, uma vez em que não há fronteiras entre o dizer e o entender.

Inicialmente, apresentamos o Artigo 6º, parágrafo 4º, que declara os seguintes dizeres sobre a aptidão daquele que atua no Projeto “Sala/Ambiente de Leitura”: “O professor designado para a *Sala/Ambiente de Leitura* que, no exercício de suas atribuições, deixar de corresponder às expectativas de um bom desempenho, terá cessada sua designação no Programa Ensino Integral, observado o disposto no artigo 10 da Lei Complementar 1.164/12”⁵. Esse é o único excerto do documento que trata da questão do rompimento com o Programa, caso o professor não venha desempenhar-se bem em suas atividades, ou seja, caso o professor-sujeito-responsável pela “Sala/Ambiente de Leitura” não corresponda às expectativas do projeto. Por essa razão, parece-nos relevante pensar o modo como esse indivíduo é interpelado em

5 Lei Complementar que institui o Regime de Dedicação Plena e Integral - RDPI e a Gratificação de Dedicação Plena e Integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, e dá providências correlatas.

sujeito pela ideologia capitalista, principalmente no que diz respeito à ideologia do trabalho. A partir dessa questão, buscamos entender o modo como as relações de força e poder atravessam e interpelam ideologicamente os indivíduos em sujeitos enquanto sujeitos históricos que são.

Desse modo, interessa-nos compreender o modo como os dizeres de força e poder do documento selecionado para análise impõe e sustenta um lugar que é entendido como dominador e dono de uma verdade, a qual coloca em evidência certo imaginário que relaciona o sujeito às suas condições de trabalho e até mesmo de existência. Sobre essa questão, Orlandi destaca que

a alienação no trabalho é gerada na sociedade devido à mercadoria. (...) O capitalismo é uma relação social constituída historicamente, caracterizada pela compra e venda de força de trabalho, uma relação entre proprietários dos meios de produção e o proprietário da força de trabalho. (...) Quanto maior sua atividade, mais o trabalhador se encontra objeto. Quanto mais valor o trabalhador cria, mais ele fica diminuído, mais sem valor e desprezível ele se torna (MARX apud ORLANDI, 2012, p.216)

Em vista disso, percebemos, nos dizeres do Artigo 6º, essa relação de força, poder e domínio frente à questão do trabalho e da subserviência, isto é, o modo como o trabalhador é cobrado vigorosamente, pois a sua falha e a sua falta em cumprimento com as suas obrigações lhe colocam em uma zona de risco. Sua força de trabalho deve atender às exigências postas pelo documento e, caso isso não ocorra, ele sofrerá as consequências: ter cessada sua designação do cargo que outrora lhe foi conferido. Essa situação, ou melhor, essa condição que o sujeito-professor-responsável pela “Sala/Ambiente de Leitura” vivencia corrobora e sustenta a lei do capital, ou seja, a ideologia capitalista, na qual o indivíduo é colocado em uma posição de submissão e humilhação.⁶ De acordo com Orlandi,

quando reina o arbitrário puro, (...), o humilhado, que não se sente capaz de se revoltar, deve se refrear por si, contribuir

6 Ver Orlandi, *Por uma teoria discursiva da resistência do sujeito*, Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia, 2012.

para sua humilhação continuando a se comportar como se as leis existissem, aceitar que as leis não sejam aplicadas, viver sem saber o que é bom e o que não é. (2012, p. 224).

Nesse jogo de dominação e submissão, no discurso do capitalismo, o indivíduo se torna refém das leis oficiais e é interpelado pela ideologia do capital, constituindo-se, dessa maneira, em um sujeito jurídico, de direitos e deveres. Por consequência, o sujeito-professor-responsável pela “Sala/Ambiente de Leitura”, em relação ao Estado, principalmente, e à sociedade, é colocado num cenário de sujeição e subordinação. Indagar sobre a relação entre o sujeito e o político nos leva a pensar que nessa associação se textualiza e se materializa uma política pública que organiza uma determinada sociedade, assim como nos revela um modo (formato) de os sujeitos atuarem, uma vez que são designados, nomeados, determinados e significados. Refletir sobre os sujeitos se torna possível porque somos sujeitos de linguagem e não realizamos meros atos de palavras, o que significa que os efeitos de sentido se esvaem no tempo, significam e se ressignificam a todo momento, e são eles também que nos significam no mundo.

Percebemos que, no Artigo 6º, emerge um discurso sobre o sujeito professor, um discurso que preconiza autoritariamente um ato de dever e que impõe um modo de ser e estar num lugar, a “Sala/Ambiente de Leitura”. Essa imposição aparece como coerções e constrangimento, por exemplo, no recorte: “O professor que, no exercício de suas atribuições, deixar de corresponder às expectativas de um bom desempenho, terá cessada sua designação”. Ademais, esse indivíduo – o professor responsável pela “Sala/Ambiente de Leitura” – aparece discursivizado no documento como um homem de direitos, pois a ele está garantido e dado o direito de trabalhar nesse recinto escolar. No entanto, esses direitos não lhe permitem atuar de outro modo além do que está previsto no documento. Caso se proceda de forma diferente, o profissional não estará apto a atuar nesse ambiente e será destituído de seu cargo.

No tocante aos direitos do professor, eles circulam nesse jogo político, na tensão entre direito e dever, subserviência e poder. Contudo, tais direitos lhes são conferidos sob uma prática ressonante para aqueles que fazem parte desse espaço. Ressoante porque esse

tipo de documento aparenta ter uma única e específica finalidade: fazer com que o sujeito-professor-responsável pela “Sala/Ambiente de Leitura” cumpra tal lei para atender as exigências e a demanda de mercado no âmbito escolar. Além disso, percebemos na materialidade discursiva do documento que o professor tem seu direito afetado, o que o torna um sujeito ao mesmo tempo fora e excluído daquilo que se produz para dizer quem ele é, o professor-sujeito-responsável pela “Sala/Ambiente de Leitura”. Considerar o sujeito-professor excluído significa, inclusive, considerar um o apagamento da sua posição no documento, na medida em que ele é um indivíduo calado, silenciado, sem voz, não opina, não decide sobre si, sobre como deve(ria) atuar e de que modo pode(ria) contribuir como alguém verdadeiramente apto e capaz para merecer e estar nesse lugar. Por essa razão, o vemos discursivizado dentro e fora do documento, concomitantemente.

Posto isso, observamos que as políticas públicas, a partir de seus interesses, idealizam os indivíduos e criam um cenário de trabalho na educação que cala o homem, pois se tratam de leis que atravessam esses sujeitos ideologicamente. O público, aqui, é significado por uma inconstância e por conflitos, já que ao mesmo tempo em que se delega funções a alguém e obriga esse alguém a atuar de um determinado modo e não outro, a esse indivíduo o direito de estar ali e ocupar esse lugar é/seria garantido. De nosso ponto de vista, as políticas públicas apresentam dois tipos de regularidades: (i) a de um limite estabelecido para aqueles que estão e são ditos nesse lugar, já que os indivíduos que se encontram inscritos nelas não podem atuar livremente, e (ii) a singular proposta que se revela sempre contraditória, diríamos até mesmo se tratar de uma ideia paradoxal, cujos princípios básicos e gerais no que se refere à orientação e prescrição de um modo de agir sustentam e fundamentam a condição em que o sujeito-professor-responsável pela “Sala/Ambiente de Leitura” se encontra atravessado. Desse modo, a ideologia capitalista e do trabalho se faz notável, e coloca esse profissional em uma posição de submissão e subserviência, de assujeitamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa, discutimos neste artigo a proposta do documento oficial no que diz respeito à atuação do professor responsável pelo Projeto “Sala/Ambiente de Leitura”, que vem sendo implantado desde 2009 nas escolas públicas da rede Estadual de Ensino do Estado de SP. Propomos a observar, mais especificamente, as questões que dizem respeito, especialmente, aos discursos políticos ideológicos que legitimam e outorgam a atuação desse profissional. Ao longo da discussão, buscamos problematizar a imposição de um novo ‘modelo’ de sujeito-professor para atuar responsavelmente e consolidar os dizeres legais do documento oficial que se instaura como legítimo no funcionamento do novo espaço/ ambiente. Por conseguinte, percebemos no discurso do Artigo 6º um ideal de modelo extenuante, uma vez que o sujeito-professor-responsável pela “Sala/Ambiente de Leitura” é discursivizado como aquele que não pode falhar.

Fundamentamos nossas reflexões nos conceitos de ideologia, principalmente, e interpretação, os quais nos permitiram pensar sobre o modo como os dizeres do documento impõem e sugestionam um “novo” modelo de sujeito para atuar responsavelmente num espaço definido. Parece-nos, como apontamos, que, nessa relação de força e poder, dominação e subordinação, há a idealização de um sujeito subserviente, diminuído e humilhado frente a suas condições de trabalho e até mesmo de existência. Nesse jogo de dominação e submissão, o discurso capitalista assente ao indivíduo colocar-se numa posição de desvantagem que o torna refém desse sistema. Por consequência, o sujeito-professor-responsável pela “Sala/Ambiente de Leitura”, em relação ao Estado, principalmente, é colocado numa posição de sujeição e subordinação.

Da perspectiva discursiva, a linguagem, que nos permite buscar e produzir evidências subjetivas, aponta que o homem, na relação com a ideologia, se constitui como sujeito histórico e simbólico, visto que não há sujeito sem ideologia e não há discurso sem sujeito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*, 2 ed. Trad. Walter J. Evangelista e Maria Laura V. de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985, p. 106.

BARBAI, M. A. O Fracasso Escolar: da patologia na Escola. In: Barros, Renata Chrystina Bianchi de; Masini, Lucia. (Org.). *Sociedade e Medicalização*. 1ed.Campinas: Pontes, 2015, v. 1, (p. 37).

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Centro de Referência em Educação Mário Covas. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/top.php?t=004>. Acesso em: 04 mar. 2016.

_____. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/SL/Resolucao_SE60_30_8_2013.pdf. Acesso em: 04 mar. 2016.

_____. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ntc_l.php?t=saladeleitura_04. Acesso em: 04 mar. 2016.

GARCIA, D. F. M. C.; GALLI, F. C. S. Prática de leitura: discursos que legitimam saberes e fazeres. *Mosaico*. São José do Rio Preto, v. 14, n. 1, p.243-252, 2015.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Estágios Fundap*. Disponível em: http://estagios.fundap.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=97&Itemid=129 Acesso em: 04 mar. 2016.

_____. Jusbrasil. *Lei Complementar*. Disponível em: <http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/1030671/lei-complementar-1164-12#art-10>. Acesso em: 04 de mar. de 2016.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6ª ed. Campinas, SP: Unicamp, 2007a.

_____. *Violência e processos de individualização dos Sujeitos na contemporaneidade*. (Comunicação em CIAD) São Carlos: UFSCAR, 2007b.

_____. *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

_____. *Análise do discurso: Princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, Michel. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 5 ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2014.

_____. *Michel Pêcheux e a Análise de Discurso*. Campinas, SP. Unicamp/Labeurb/IEL. 2005.

PROJETO sala de leitura. Produção de Univesp TV. 01 de mar. de 2013. Disponível em: Vídeo: <http://www.youtube.com/watch?v=FwIHQBvLO4>. Acesso em: 04 de mar. de 2016.

RESOLUÇÃO 60. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/SL/Resolucao_SE60_30_8_2013.pdf. Acesso em: 04 mar. 2016.

ROCHA, L. C. H. da. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 40. ed. Rio de Janeiro, RJ: José Olympio, 2001.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Resolução SE, de 69-6-2012. Educação*. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ntc_l.php?t=saladeleitura_04. Acesso em: 04 mar. 2016.

Submetido em: 20/09/2017

Aceite em: 20/10/2017

INVESTIGANDO UM GÊNERO DISCURSIVO: a propaganda de utilidade pública

7

INVESTIGATING A GENRE OF SPEECH: public utility advertisement

RODRIGUES, Monique de Almeida Neves

Mestranda em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/FCLAr) – Campus de Araraquara

RESUMO

Este trabalho busca observar como se constitui o gênero discursivo Propaganda de Utilidade Pública, segundo a concepção de gênero do Círculo de Bakhtin. Para isso, analisamos propagandas tanto do governo brasileiro, quanto de uma parceria entre o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o cartunista Maurício de Sousa. Nas análises, buscamos identificar algumas características estáveis deste gênero, que o definem como tal, bem como observar de que modo alguns atributos de outros gêneros com os quais entra em contato, como no caso do gibi, se materializam nesses enunciados concretos de natureza verbo-visual.

Palavra-chave: gêneros do discurso; análise do discurso; Círculo de Bakhtin; publicidade e propaganda.

ABSTRACT

In article aims to observe how the genre of speech Public Utility Publicity is constituted, according to the conception of genre as understood by the Bakhtin Circle. For this purpose, a few advertisements have been analyzed, from both the Brazilian government and a partnership between The United Nations Children's Fund (UNICEF) and the

Brazilian cartoonist Maurício de Sousa. In the analysis, the goal was to identify stable characteristics of the genre, which define it as such, as well as to observe in what way attributes from other genres with which it gets in contact with, like comic books, materialize themselves in theses verbal/visual concrete utterances.

Keywords: genres of speech; discourse analysis; Bakhtin Circle; advertising.

1 OS GÊNEROS DO DISCURSO SOB UM OLHAR BAKHTINIANO

A questão dos gêneros discursivos é de grande importância nos estudos bakhtinianos e está ligada diretamente com o entendimento que o Círculo de Bakhtin constrói da linguagem, isto é, que esta perpassa todas as atividades humanas, ou melhor, as constitui, em uma grande cadeia discursiva dialógica. Embora o estudo dos gêneros já existisse desde a Poética e a Retórica clássicas de Aristóteles, Bakhtin trouxe outra perspectiva para a questão, incluindo a necessidade de se estudar todas as manifestações da linguagem na sociedade, não apenas os modelos clássicos poéticos que eram foco de atenção desses estudos, como explica Machado (2014, p.152):

Aqui as relações interativas são processos produtivos de linguagem. Consequentemente, gêneros e discursos passam a ser focalizados como esferas de uso da linguagem verbal ou da comunicação fundada da palavra. A partir dos estudos de Bakhtin foi possível mudar a rota dos estudos sobre os gêneros: além das formações poéticas, Bakhtin afirma a necessidade de um exame circunstanciado não apenas da retórica, mas, sobretudo, das práticas prosaicas que diferentes usos da linguagem fazem do discurso, oferecendo-o como manifestação de pluralidade.

Reside precisamente na pluralidade desses usos da linguagem a riqueza dos estudos sobre gênero tal qual propostos por Bakhtin. Em cada campo de atividade humana constituem-se múltiplos gêneros discursivos, cada um deles com suas particularidades quanto a sua produção, sua circulação e sua recepção. Em relação aos elementos que constituem cada gênero, Bakhtin (2011) elenca três principais: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. É a combinação dessas variáveis que constitui cada gênero, ou seja, tipos

relativamente estáveis de enunciados, engendrados a partir de um campo específico de utilização da linguagem, como o da arte ou da ciência. Esses gêneros tendem a se modificar com o passar do tempo, conforme surgem novas atividades sociais, novas tecnologias de comunicação, novas práticas coletivas, ou seja, novas possibilidades de interação verbal. Outro fator que contribui para a modificação gradual dos gêneros é precisamente o contato entre os mesmos, na medida que os próprios campos de comunicação reagem uns aos outros, aproximam-se, distanciam-se, dialogam. Sobre o entendimento bakhtiniano de gênero e, em última instância, de texto, temos que:

Por um lado, ele se constrói enquanto manifestação da língua, pois é constituído por diferentes enunciados que, por sua vez, são o resultado de uma estruturação linguística. Por outro, é também a manifestação de um processo discursivo que não compreende simplesmente as unidades linguísticas, uma vez que é o reflexo de uma posição socioideológica (CORTINA, 2013, p.221).

Tendo em vista a constatação de que cada uma das diversas esferas de atividade às quais se dedicam os indivíduos e sociedades “gera” inúmeras possibilidades de gêneros do discurso, e que esses gêneros se modificam, em um constante renovar de suas arestas, torna-se evidente que temos um número virtualmente infinito de gêneros a serem estudados. Seria realmente possível defini-los e estudá-los com rigor científico, se suas características são tão variadas quanto a natureza do pensamento humano? Sobre isso, Bakhtin (2011) entende que o principal obstáculo é simplesmente a falta de aplicação em fazê-lo, já que, por muito tempo, os gêneros literários foram os únicos a constituírem foco de estudos (e, mesmo assim, sob outros escopos de interesse) enquanto todos os outros gêneros – incluindo os mais cotidianos, como conversas entre duas pessoas – eram ignorados:

Ficaríamos tentados a pensar que a diversidade dos gêneros do discurso é tamanha que não há e não poderia haver um terreno comum para seu estudo: com efeito, como colocar no mesmo terreno de estudo fenômenos tão díspares como a réplica cotidiana (que pode reduzir-se a uma única palavra) e o romance (em vários tomos), a ordem padronizada que é imperativa já por sua entonação e a obra lírica profundamente individual, etc.? A diversidade funcional parece tornar os traços comuns a todos os gêneros

do discurso abstratos e inoperantes. Provavelmente seja esta a explicação para que o problema geral dos gêneros do discurso nunca tenha sido colocado. Estudaram-se, mais do que tudo, os gêneros literários. Mas estes, tanto na Antiguidade como na época contemporânea, sempre foram estudados pelo ângulo artístico-literário de sua especificidade, das distinções diferenciais intergenéricas (nos limites da literatura), e não enquanto tipos particulares de enunciados que se diferenciam de outros tipos de enunciados, com os quais contudo têm em comum a natureza verbal (linguística). O problema de linguística geral colocado pelo enunciado, e também pelos diferentes tipos de enunciados, quase nunca foi levado em conta (BAKHTIN, 2011, p.262).

Bakhtin dividiu os gêneros em dois grandes grupos: os primários, que consistem nas interações do cotidiano, como a conversa a dois, e os secundários, tipos mais complexos de textos – geralmente escritos – que tendem a englobar diversos gêneros primários, transmutando-os em um novo gênero, como os romances ou peças publicitárias:

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2011, p. 263).

Unindo os dois tipos de gênero está o fato de ambos serem realizados em enunciados concretos. Bakhtin defende a ideia de que, para se conhecer a verdadeira natureza do enunciado, é preciso estudar tantos os gêneros complexos, como o romance ou a propaganda, quanto os simples, como a réplica do diálogo ou uma carta pessoal. Torna-se evidente o grande número de gêneros discursivos com os quais lidamos todos os dias. Ainda que muitas vezes não tenhamos explicitamente um conjunto formal de regras para a utilização de cada um desses gêneros, aprendemos ao longo da vida a nos expressar por meio deles, conforme aprendemos a falar, escrever e, posteriormente, interagir uns com os outros a partir de diferentes posições sociais e

ideológicas. Abster-se das investigações dos gêneros, segundo o autor, pode levar a uma “abstração exagerada” (2011, p.265), enfraquecendo as relações da língua com a vida. Reside neste ponto a importância dos estudos discursivos a partir das unidades linguísticas a que chamamos enunciados concretos, pois é neles que se realiza a língua, são neles que se atualizam os gêneros, e é por meio deles que a língua se ancora na vida.

Segundo o autor, o estudo dos dois tipos de gêneros, as relações entre eles, e também a análise do surgimento desses gêneros mais complexos em seus processos sócio-históricos, poderão lançar luz à questão da complexidade dessa unidade linguística a ser analisada: o enunciado. Pensamos na natureza do enunciado concreto e nas instâncias sociais nas quais se constitui, entendendo que a relação entre ele e o gênero do discurso no qual se materializa é bastante estreita, pois que cada enunciado atualiza dado gênero, mantendo algumas características próprias deste, mas também trazendo novos aspectos discursivos, agregando possibilidades que permitem ao gênero evoluir.

2 AS ORIGENS DA PROPAGANDA

Neste artigo, voltamos nossa atenção especialmente a um gênero discursivo: a propaganda de utilidade pública. Para melhor compreendê-lo e analisá-lo, buscamos no campo comunicativo no qual se constitui – o campo da publicidade/propaganda – uma definição que nos servirá de ponto de partida para o estudo desse gênero. Primeiramente, vejamos como se define *propaganda*:

A propaganda está ligada, em princípio, à concepção dada pelo Papa Urbano VIII quando, em 1627, cria o “Colégio de Propaganda”. “... O termo deriva do latim ‘propagare’ que vem de ‘pangere’ que significa enterrar, plantar, mergulhar’, ou como explicita Assis; ‘propaganda nos remete ao gerúndio do verbo latino ‘propagare’, isto é, propaganda, cujo neutro é ‘propagandum’ que, no plural, grafa-se ‘propaganda’, e implica dever... Com significado específico foi feita pela Igreja Católica, numa campanha pela difusão do cristianismo nas novas terras descobertas. Para premiar os esforços dos missionários, o Papa Gregório XV criou um centro mundial de apoio, uma congregação canrdinalícia a que chamou Congregatio de Propaganda Fide, em 1622, ou simplesmente Propaganda” (BARBOSA, 1995, p.32-33).

A propaganda está relacionada com o intuito de propagar doutrinas religiosas ou princípios políticos, completa o autor, e não tem como finalidade a persuasão comercial, como é o caso de anúncios publicitários. Um exemplo bastante conhecido de propaganda, como definido acima, são as peças produzidas durante as Grandes Guerras, especialmente por países como Estados Unidos e Inglaterra com a finalidade de difundir um senso de patriotismo, de dever cívico, encorajando jovens a se alistarem para defender seus países no conflito, incentivando doações monetárias por meio da compra de bônus de guerra, e mesmo estimulando a doação de sangue para auxiliar no tratamento de soldados feridos. Vemos, abaixo, talvez a peça mais icônica desse período:

Figura 1: Exército Americano.

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

Trata-se de um texto verbovisual, composto por uma ilustração – que se tornou bastante emblemática – juntamente com um enunciado

verbal. Esta peça foi produzida durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e traz a figura do Tio Sam, uma espécie de personificação do espírito nacional dos Estados Unidos, acompanhado de um texto que evoca sua fala: “Eu quero você para o exército americano” (grifo do autor; tradução nossa), em caixa alta, com as cores preta e vermelha. Logo abaixo, com letras menores, aparece a frase “Estação de recrutamento mais próxima”, que pode ser lida separadamente ou como um complemento à frase anterior. Teríamos “Eu quero você na estação de recrutamento do exército americano mais próxima”. A expressão séria no rosto da personagem, bem como seu gesto assertivo – apontando o dedo indicador diretamente para o leitor – nos fazem perceber que ele se dirige ao cidadão americano, ao destinatário presumido do enunciado.

As cores utilizadas na peça também trazem importantes referências a sua temática e seu projeto de dizer. O vermelho, azul e branco são facilmente reconhecíveis como as cores da bandeira americana. Já o preto, combinado com o vermelho, trazem não apenas um destaque maior para o texto verbal, como também remetem ao tom pesado e hostil da guerra, com referências aos armamentos e sangue. Em contraponto, o fundo branco suaviza o aspecto geral da propaganda, mantendo-a atrativa aos olhos, enquanto a moldura vermelha e azul reforça a identidade americana, lembrando até mesmo o aspecto visual de um selo postal. O projeto de dizer da peça visa induzir um comportamento – o alistamento – por meio da construção de um processo de identificação do destinatário com o enunciado, de identificação do cidadão com seu país.

A definição de propaganda, entretanto, não é suficiente para que possamos analisar o que aqui nos propusemos. É preciso ir além, buscando diferenciar os vários tipos de propaganda utilizados por governos e instituições nos dias atuais. Um acordo entre o governo federal e o mercado de publicidade e propaganda nos permite visualizar melhor os tipos de propaganda veiculadas pelo governo (embora apareça, no acordo, o termo *publicidade*, consideramos, segundo a definição apresentada acima, tratarem-se de propagandas):

Art. 1º A Administração Pública Federal, direta e indireta, passa a classificar suas ações publicitárias da seguinte forma:

I) Publicidade Legal – a que se realiza em obediência à prescrição de leis, decretos, portarias, instruções, estatutos, regimentos ou regulamentos internos dos anunciantes governamentais;

II) Publicidade Mercadológica – a que se destina a lançar, modificar, reposicionar ou promover produtos e serviços de entidades e sociedades controladas pela União, que atuem numa relação de concorrência no mercado;

III) Publicidade Institucional – a que tem como objetivo divulgar informações sobre atos, obras e programas dos órgãos e entidades governamentais, suas metas e resultados;

IV) Publicidade de Utilidade Pública – a que tem como objetivo informar, orientar, avisar, prevenir ou alertar a população ou segmento da população para adotar comportamentos que lhe tragam benefícios sociais reais, visando melhorar a sua qualidade de vida.

(BRASIL, 2002)

A propaganda de utilidade pública tem, portanto, o objetivo principal de estimular comportamentos que venham a trazer benefícios para os cidadãos – coletiva e individualmente – ou coibir comportamentos deletérios, com um fim em comum nos dois casos: elevar a qualidade de vida da população. Os temas dessas peças de propaganda giram, portanto, em torno de assuntos de interesse coletivo, ligados a áreas como educação, saúde, cultura, política, bem-estar, dentre outros.

3. Propaganda de utilidade pública: estimulando comportamentos “benéficos”

Vejamos, abaixo, um exemplo de uma propaganda governamental ligada a questões de saúde da mulher gestante:

Figura 2: Caderneta da Gestante.

Fonte: <http://bvsmis.saude.gov.br>

A peça tem o intuito de divulgar a existência da Caderneta da Gestante e estimular seu uso, visando uma gestação mais saudável. Na imagem, uma mulher, gestante, vestida de branco, segura a caderneta nas mãos com um sorriso e, a seu lado, lê-se, com letras azuis: “Nova Caderneta da Gestante / Os cuidados da Rede Cegonha todos os dias com você”. Há, ainda, três papéis que simulam lembretes grudados na imagem. Nesses bilhetes, também em azul, uma série de informações sobre o conteúdo da caderneta é dada em forma de tópicos, facilitando sua leitura:

Dicas e cuidados

O que acontece com você e seu bebê.

Alimentação, cuidados com a gestação.

Dicas para um parto mais rápido e cuidados no pós-parto e na amamentação.

Todos os seus direitos civis e trabalhistas.

Exames

Todos os exames explicadinhos.

O profissional de saúde vai preencher seu cartão da gestante que está dentro da caderneta.

Cartão de agendamento de consultas.

Espaço para

você escrever suas dúvidas para as próximas consultas;

você escrever seus sentimentos;

você colar fotos;

o pai/companheiro e seu acompanhante escreverem também (BRASIL, 2014).

Na parte inferior da peça, há ainda a representação gráfica do desenvolvimento de um feto, conforme avança a gestação. Essa ilustração também aparece em azul, bem como o fundo da peça e a caderneta nas mãos da mulher. Por fim, no canto inferior direito, temos o logotipo do Sistema Único de Saúde (SUS), acompanhados das marcas do Ministério da Saúde e do Governo Federal. Essa forte presença da cor azul em tons claros remete diretamente ao momento da maternidade, sendo esse tom frequentemente chamado de “azul-bebê”. Já a expressão serena no rosto da gestante aponta para esse momento como um lugar de tranquilidade, contentamento, realização. É a maternidade sendo representada positivamente, especialmente com o apoio da caderneta.

Embora nossa intenção não seja, aqui, de analisar a fundo a peça acima, mas sim de resgatar exemplos estabelecidos de propaganda de utilidade pública, percebemos também que as sequências verbais da peça são organizadas de modo simples e claro, buscando estabelecer com o destinatário – a mulher gestante – uma comunicação direta e de fácil entendimento, como é próprio do gênero. Expressões como

“exames explicadinhos” reforçam esse movimento de aproximação da campanha com o público-alvo.

Observemos, agora, uma peça que também envolve a questão da maternidade, dessa vez assinada pelo UNICEF e por Maurício de Sousa:

Figura 3: Direito ao aleitamento materno.

Fonte: <http://unicef.org>

Novamente a mulher ocupa posição de destaque no enunciado, embora, aqui, não se trate de uma fotografia, e sim de uma ilustração colorida. Ela segura a filha – a personagem Magali quando era bebê – no momento da amamentação. Ao fundo, um *dégradé* amarelo e laranja ocupam a imagem, enquanto um foco do que parece ser uma luz branca circunda as figuras de mãe e filha. A assinatura de Maurício de Sousa aparece ao lado da bebê, enquanto a logomarca do UNICEF

encontra-se acima, ao lado da cabeça da mulher. Na parte superior da peça, temo uma caixa de texto, encimada pelo título “Direito ao aleitamento materno”. A cor azul, em tom claro, aparece em três elementos do conjunto: no título do texto, no logotipo do UNICEF e na roupa da mãe. Na caixa de texto, lemos:

Criança que mama no peito fica muito mais saudável e resistente a doenças como a diarreia e infecções respiratórias. Nos seis primeiros meses de vida, o bebê não precisa receber nenhum outro tipo de alimento, sequer água. Também não deve receber mamadeira nem chupeta, para não deixar de mamar no peito. Enquanto o bebê é amamentado, sua relação de afeto com a mãe é fortalecida. Ele sente o calor e o carinho dela. Por isso, é preciso que toda a família apoie a mãe nesse momento. Assim, a amamentação será mais tranqüila e eficiente.

E você? Como foi o tempo em que mamava no peito? Pergunte à sua família e conte ou desenhe a história para UNICEF! Envie para Caixa Postal 08584, Brasília, DF, CEP 70312-970. (UNICEF)

Percebemos que as informações trazidas no texto vêm com a intenção de convencer o destinatário da importância da amamentação. Os primeiros dados são de ordem científica, descrevendo os benefícios biológicos que o leite materno traz para o recém-nascido, incluindo a proteção em relação a doenças comuns na infância. Em seguida, afirma-se que o leite materno é o único alimento necessário nos primeiros seis meses de vida, afastando, inclusive, a ideia de que o bebê precisa beber água nesse período. O texto continua com uma recomendação: não dar chupeta nem mamadeira à criança, o que pode provocar desinteresse do bebê em mamar no peito. O tom do texto muda próximo ao final, onde argumentos mais emocionais começam a aparecer. O ato de amamentar é ligado com a relação de afeto mãe-filho, e o argumento é fortalecido por meio de palavras como “calor” e “carinho”. Já no final do parágrafo, aparece outra recomendação, a de que a família *precisa* apoiar a mãe nesse momento, para que ele seja mais tranqüilo (bem-estar emocional e psicológico) e mais eficiente (bem-estar físico). O segundo parágrafo do texto abre um momento de interação com o destinatário, quando questiona: “E você? Como foi o tempo em que mamou no peito?” Há, então, uma sugestão para que o

leitor pergunte à sua família como foi o período de sua amamentação e que conte ao UNICEF, posteriormente, por meio de texto escrito ou desenho a ser enviado por carta.

Apesar dessa peça de propaganda não ter sido produzida pelo governo, e sim por uma instituição, percebemos que o discurso da medicina, trazido nas sequências verbais, está de acordo com o que é prescrito pelo Ministério da Saúde no Brasil. Observamos dados similares ao da peça trazidos em um caderno informativo do Ministério da Saúde intitulado “Saúde da Criança: Aleitamento Materno e Alimentação Complementar”, publicado em 2015 e distribuído gratuitamente nos postos de saúde do país, além de estar disponível em sua página da internet:

Sumário

Apresentação	7
1 Aleitamento Materno.....	11
2 Tipos de Aleitamento.....	13
3 Duração da amamentação	15
4 Importância do aleitamento materno	17
4.1 Evita mortes infantis.....	17
4.2 Evita diarreia.....	19
4.3 Evita infecção respiratória	19
4.4 Diminui o risco de alergias.....	19
4.5 Diminui o risco de hipertensão, colesterol alto e diabetes.....	20
4.6 Reduz a chance de obesidade.....	20
4.7 Melhor nutrição.....	21
4.8 Efeito positivo na inteligência	21
4.9 Melhor desenvolvimento da cavidade bucal	22
4.10 Proteção contra câncer de mama	22
4.11 Evita nova gravidez	22
4.12 Outras possíveis vantagens para as mulheres.....	22
4.13 Menores custos financeiros.....	23
4.14 Promoção do vínculo afetivo entre mãe e filho	23
4.15 Melhor qualidade de vida.....	23

Figura 4: Aleitamento materno.

Fonte: <http://bvsmis.saude.gov.br> (grifo nosso)

Também no caderno pode-se notar que as informações referentes à saúde física da criança são listadas primeiro, para só depois aparecerem outras vantagens – passando, aqui, até por aspectos financeiros – para então serem listados os benefícios emocionais e psicossociais. É a exaltação do discurso médico, destacado como prioritário, que se reflete na peça do UNICEF. Esses benefícios emocionais são postos em situação ainda mais delicada no texto interno do material do Ministério da Saúde, em frases como: “Acredita-se que a amamentação traga benefícios psicológicos para a criança e para a mãe” (BRASIL, 2015, p.23 - grifo nosso), mas na propaganda aparecem como dados tão aceitos quanto os demais, ainda que secundários, reforçados pela presença marcante da ilustração.

O momento da amamentação é trazido nesta peça – assim como na propaganda do governo visto anteriormente – como um momento positivo, prazeroso, repleto de benefícios para a mãe e o bebê. A expressão de felicidade serena no rosto da mãe de Magali denota a satisfação em prover à filha, por meio do leite materno, todos os benefícios dele advindos. Magali, por sua vez, mama de forma tranquila, tomando o seio da mãe com suas mãos diminutas, em um momento eterno de satisfação. A cena, como um todo, transparece uma aura de alegria, amor, cumplicidade. A luz, ao fundo de mãe e filha que se fundem em uma só figura, emoldura e sacraliza o ato, como um halo divino de celebração. Não se trata de coincidência que tal composição – a mãe amamentando o bebê – evoque referências imagéticas tão elevadas; é um momento que vem sendo representado no mundo da arte há muitos séculos, como podemos ver, abaixo, no quadro italiano de Pompeo Batoni (1760-1780) *A Virgem amamentando o menino*, exposto no Museu de Arte de São Paulo.

Figura 5: A Virgem amamentando o menino.

Fonte: <http://www.masp.art.br>

Figura 6: Direito ao aleitamento materno (2).

Fonte: <http://unicef.org>

Com as imagens lado a lado, ficam ainda mais evidentes os elementos visuais utilizados para conferir à cena a atmosfera beatificada, como o olhar protetor da mulher sobre o bebê, a quietude da criança ao mamar, aconchegada no colo da mãe, e mesmo a roupa azul da mãe de Magali, que remete ao manto da virgem, elevando sua imagem enquanto mãe idealizada.

Todos esses elementos, unidos às informações expressas nas sequências verbais, compõem um projeto de dizer poderoso em favor do aleitamento materno, com discursos de ordem jurídica (evocado no título), médica e psicológica (no texto verbal), e mesmo religiosa (transparecendo na ilustração), no intuito de convencer o destinatário.

Tendo em mente esse destinatário, é interessante notar que a propaganda se abstém de mencionar quaisquer informações que possam ser muito chocantes, ainda que sejam mais um argumento a favor do aleitamento, como a diminuição do risco de morte infantil, item número um do caderno do Ministério da Saúde. Parece possível concluir que isso se dá pelo fato do destinatário imediato dessa campanha, aquele que primeiro terá contato com essas materialidades, ser majoritariamente o público infanto-juvenil, leitor dos gibis da Turma da Mônica. Isso porque a parceria entre o UNICEF e Maurício de Sousa foi além das ilustrações assinadas pelo cartunista – envolveu

também a circulação das propagandas em uma página dos gibis da Turma da Mônica. Por esse motivo, a linguagem verbal e visual da campanha aparece, em muitos momentos, adaptada para esse público, embora isso não ocorra na totalidade dos textos. As cores vibrantes da ilustração, bem como os personagens de Maurício de Sousa, por exemplo, estabelecem contanto direito com o público infantil, já as informações elencadas nas sequências verbais por vezes trazem ecos de discursos mais adultos, como vemos no caso das informações médicas, e como veremos mais adiante em outras peças da campanha.

É certo que todo enunciado, segundo Bakhtin, já nasce como resposta a outros enunciados e também suscita respostas a ele próprio. No caso dessa campanha, temos um espaço bastante evidente que não só admite resposta, mas a incita. O último parágrafo do texto verbal dessa propaganda convida o leitor a enviar ao UNICEF um relato de como foi o tempo de sua amamentação, mas antes ele deve perguntar a sua família. Temos aí a suposição clara do público que primeiro terá contato com a propaganda: a criança leitora de Maurício de Sousa. A sugestão de perguntar sobre o assunto para a família leva-nos a supor que, nesse momento de interação entre criança e familiares, o enunciado ganhe um alcance ainda maior, atingindo mais integrantes daquela família.

4 PROPAGANDA DE UTILIDADE PÚBLICA: COIBINDO COMPORTAMENTOS “NOCIVOS”

Vejam agora outro exemplo do gênero, uma peça que tematiza a questão do trabalho infantil doméstico, também fruto da parceria entre o UNICEF e Maurício de Sousa. Nela, as quatro personagens principais da Turma da Mônica – além dela, Cebolinha, Magali e Cascão – fazem parte da ilustração.

Figura 7: Trabalho infantil doméstico.

Fonte: <http://unicef.org>

A propaganda acima parece ter sido criada para marcar a data que aparece no canto superior esquerdo da peça, o dia 27 de abril, dia nacional de combate ao trabalho infantil doméstico. No cabeçalho, as letras estão em azul na primeira linha, mas as palavras “trabalho infantil doméstico” aparecem em vermelho, destacando-as das demais. Logo abaixo, temos a cena da Turma da Mônica em um momento descontraído, em que Mônica e Cebolinha – em primeiro plano – brincam de casinha, enquanto Magali e Cascão se aproximam, mais ao fundo. Tanto Mônica quanto Cebolinha parecem usar roupas de adultos, visivelmente grandes para seu tamanho. Os dois reproduzem um momento específico da rotina de um casal adulto: o marido chegando em casa do trabalho, enquanto a mulher serve uma refeição. Segurando uma colher e uma panela de brinquedo, Mônica diz, em um balão de fala ao estilo gíbi, com letras azuis: “Criança trabalhando, só se for de brincadeira!”. As quatro personagens estão envoltas por um fundo circular amarelado, enquanto o restante da imagem tem um fundo azul.

Abaixo das personagens, uma caixa de texto branca traz, em letras pretas, os dizeres:

Ajudar em casa, em pequenas tarefas como arrumar a cama e juntar os próprios brinquedos, é sinal de disciplina e responsabilidade e são tarefas que todas as crianças podem executar. Mas a exploração do trabalho infantil prejudica o futuro de qualquer criança, pois trabalhando, deixa de dedicar seu tempo à brincadeira e aos estudos, essenciais ao seu crescimento e desenvolvimento.

E você? Ajuda sua família em casa?

Conte para o UNICEF o que você faz! Envie seu texto ou desenho para Caixa Postal 08584, CEP 70312-970, Brasília, DF.

Primeiramente, é preciso dizer que a cena retratada na ilustração, da turma em um momento de brincadeira descontraída, é comum nos gibis da Turma da Mônica, embora seja mais comum que as meninas e meninos brinquem separadamente nas historinhas. Não vemos, nesta peça, nenhum sinal da eterna animosidade entre Cebolinha e Mônica, como também falta a peça-chave de suas brigas, o coelho Sansão. Temos, aqui, os dois brincando de “casinha”, Cebolinha fazendo o papel do marido, usando gravata e segurando uma pasta como se chegasse do trabalho, e Mônica de avental e sapatos vermelhos de salto alto, servindo a comida de faz-de-conta na mesa. Trata-se de uma imagem estereotipada da vida adulta, da repetição do que os dois personagens vivenciam em suas casas – o pai indo trabalhar, a mãe cuidando dos afazeres domésticos – o que, por sua vez, constitui uma representação tradicionalista e mesmo ultrapassada da família brasileira.

A presença do balão de fala de Mônica transporta diretamente para a propaganda uma linguagem própria dos quadrinhos, como se visualizássemos, de fato, uma cena transposta do gibi. A diferença, no entanto, é a quem Mônica está falando. No caso, ela não se dirige a Cebolinha ou às outras personagens que se aproximam, mas ao leitor da peça, em uma clássica quebra da quarta parede. Toda a cena, portanto, constitui uma encenação, um simulacro, por assim dizer, de uma situação saída das páginas das revistas da Turma. A personagem

principal, Mônica, apropria-se da voz do adulto, no caso, o discurso jurídico, e o enuncia, modificado, a um destinatário ao qual tem acesso amplo. A mensagem implícita “trabalho infantil doméstico é crime” apresenta-se de maneira mais lúdica, mais leve, com as palavras “Criança trabalhando, só se for de brincadeira!”, que, além de ressoarem em maior sintonia com o público infantil, aproximam-se mais com o modo de falar da própria personagem. A cor azul das letras dentro do balão também contribui para a suavização do enunciado.

Em relação às sequências verbais presentes na caixa de texto, temos um início de cunho valorativo, afirmando que realizar algumas tarefas domésticas “é sinal de disciplina e responsabilidade”. Em seguida, há a ressalva: “Mas a exploração do trabalho infantil prejudica o futuro de qualquer criança [...]” pois assim ela não poderia se dedicar à brincadeira e aos estudos. A menção à importância da brincadeira na vida da criança é reforçada pela imagem em que as personagens brincam juntas e constitui um direito previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente: “Art. 71. A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (BRASIL, Lei 8.069, 1990). O texto verbal da propaganda afirma também que o envolvimento da criança com brincadeiras e estudos são essenciais para seu crescimento e desenvolvimento, mas não entra em detalhes.

Muitos discursos circulam atualmente problematizando a questão do trabalho doméstico infantil, especialmente quando comparado com a prática de incluir os filhos nas atividades da casa, dando-lhes algumas tarefas de acordo com sua idade. Parece haver uma polêmica envolvendo o tema, pois os limites entre as duas práticas não estão completamente claros na sociedade, favorecendo o medo de expor crianças e jovens a quaisquer atividades que não sejam do âmbito do estudo e da brincadeira. No site da Fundação Abrinq (ligada à associação brasileira dos fabricantes de brinquedos), por exemplo, deparamo-nos com o texto “Mitos e verdades sobre o trabalho infantil”, cujos primeiros parágrafos dizem:

Nem todas as atividades realizadas por crianças e adolescentes são consideradas trabalho infantil. De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT),

crianças e adolescentes podem trabalhar desde que sejam tarefas apropriadas para a idade de cada um; não apresentem riscos; sejam supervisionadas por algum responsável; não interfiram no tempo da escola, do descanso, do lazer e da brincadeira. É importante esclarecer que atividades praticadas por meninos e meninas não podem ser o sustento da família, sendo de responsabilidade exclusiva deles.

Ajudar em casa é trabalho infantil?

Ajudar a lavar a louça em casa, arrumar a própria cama, aprender a cuidar da plantaço, e outras atividades que fazem parte de uma rotina caseira no so considerados trabalho infantil. So atividades de socializao e transmisso de conhecimento. saudvel que crianas e adolescentes colaborem com suas famlias na diviso de tarefas domsticas, fortalecendo o sentimento de solidariedade e responsabilidade com os outros e com o ambiente em que vivem (Fundao Abrinq, 2015).

J em pginas na internet dedicadas a assuntos como maternidade e famlia, inmeros *posts* abordam o assunto, fornecendo, inclusive, listas claras de quais atividades seriam adequadas para cada faixa de idade, no intuito de guiar mes e pais. Um desses sites chamado Diiirce, um blog fundado e mantido por Milene Massucato, uma me de quatro filhos que se dedica integralmente s crianas e s reflexes sobre maternidade. Com o ttulo “Fazer seu filho ajudar em casa auxilia tambm o desenvolvimento dele”, a pgina, especializada em temas que envolvem a maternidade, traz um texto em favor da distribuio de atividades entre crianas e jovens, disponibilizando tambm uma tabela detalhada sobre o assunto:

Seu filho pode ajudar em casa!

de 2 a 3 anos	de 4 a 5 anos	de 6 a 8 anos	de 9 a 11 anos	de 12 a 14 anos
Guardar os brinquedos	Arrumar a cama	Lavar louça	Preparar lanches rápidos	Limpar banheiros
Tirar seu prato da mesa	Colocar roupa na máquina	Por e tirar a mesa	Limpar móveis	Por roupa para lavar
Guardar sapatos	Guardar roupas	Tirar o lixo da casa	Limpar espelhos	Passar pano no chão
Colocar a roupa suja no cesto	Guardar parte da louça	Varrer	Trocar roupa de cama	Cuidar das plantas
Limpar pequenas superfícies	Ajudar a por a mesa	Passar aspirador	Cuidar de animais de estimação	Cuidar de irmãos mais novos
Pegar frutas e legumes da fruteira	Tirar pó	Lavar quintal	Ajudar no preparo do jantar	Preparar pequenas refeições
Por guardanapos na mesa	Regar plantas	Guardar compras	Guardar louça	Fazer compras rápidas
Tirar a própria roupa	Separar o lixo	Pendurar roupa no varal de chão	Fazer lista de mercado	Separar contas a pagar

Ainda se fazem mães como antigamente | diiirce.com.br

Figura 8: Tarefas domésticas.

Fonte: <http://diiirce.com.br>

Na seção de comentários do texto acima, muitos pais e mães parabenizam a página e relatam como incentivam suas crianças a realizarem certas tarefas, mas há também comentários contrários à publicação, gerando discussão, como vê-se abaixo:

Luis Perestrelo 9 novembro, 2014 at 06:14

Que isso,escravidão??? Como uma criança de 6 anos que quer se divertir vai lavar a louça? A pelo amor de deus

Gilson 9 novembro, 2014 at 09:55

Não é escravidão meu caro, fazer estas pequenas tarefas ocupa um tempo curtíssimo. A criança terá muito tempo depois para brincar. A minha filha por exemplo, me põe de castigo (cadeirinha do pensamento) se eu for fazer um bolo e não convidar ela.

No meu ponto de vista isto que estamos proporcionando não é só educação mas também respeito ao próximo. Gostaria de deixar claro que não considere minha resposta como uma afronta mas sim como um ponto de vista diferente.

(<http://diiirce.com.br/fazer-seu-filho-ajudar-em-casa-auxilia-tambem-o-desenvolvimento-dele/>, 2014)

Assim, vemos que a questão do trabalho infantil gera muitos conflitos entre pais e educadores, que tentam entender e definir o que é saudável e o que é aceitável para crianças no século XXI, quando muitos dos valores e costumes da família parecem estar sendo revistos e discutidos nas redes sociais.

Assim como a outra propaganda sobre o aleitamento materno, essa também traz um momento de interação ao final do texto verbal, com o seguinte questionamento: “E você? Ajuda sua família em casa? Conte para o UNICEF o que você faz! Envie seu texto ou desenho para Caixa Postal 08584, CEP 70312-970, Brasília, DF”. Embora esse espaço possa constituir uma simples tentativa de engajar o leitor em uma reflexão sobre os benefícios e limites das tarefas que crianças podem realizar em casa – podendo suscitar discussões saudáveis a esse respeito entre os membros de uma família – há também uma outra dimensão que se abre diante da pergunta feita, o espaço da denúncia. O UNICEF se propõe a ouvir a criança ou jovem leitor, por meio de carta escrita ou desenho, o que pode constituir um canal de comunicação ao qual esse leitor não teria acesso de outra maneira.

É válido citar, nesse momento, que o público leitor da Turma da Mônica está familiarizado com o costume de mandar cartas para a Maurício de Sousa Produções. Isso porque, desde o início dos lançamentos das revistas da Turma da Mônica, foram promovidos diversos concursos realizados por meio de cartas, como, por exemplo, o que deu nome ao coelhinho azul que a personagem costuma trazer consigo:

No início, o Sansão dos quadrinhos não tinha nome. O personagem só foi batizado em 1983, quando uma menina de 2 anos, chamada Roberta Carpi, de Ribeirão Preto, ganhou num concurso. A primeira história em que o Sansão apareceu com seu nome definitivo foi intitulada “Tum Dum Tum Dum Tum Dum”, na revista Mônica nº 161, em setembro de 1983, da Editora Globo.

(<http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/sansao/>)

Outro ponto importante para entender o que nos leva a pensar que esta pode ser uma oportunidade de denúncia de trabalho infantil, está relacionada com o gênero discursivo em questão. É bastante

comum que propagandas de utilidade pública tragam, explicitamente, incentivos e meios de se denunciarem crimes, especialmente aqueles cometidos em ambientes mais restritos, por vezes longe dos olhos públicos, como o ambiente de trabalho ou ambiente doméstico. Vejamos, abaixo, uma propaganda da Ordem dos Advogados do Brasil, que traz esse recurso:

Figura 9: Violência doméstica.

Fonte: <http://www.oab.org.br/>

O dispositivo de denúncia aparece de forma bastante explícita nesse caso, com comandos claros para que a violência doméstica seja denunciada, e com um número de telefone por meio do qual ela pode ser feita. Na peça anterior, por outro lado, temos um *convite* a comunicação, feito de forma mais sutil, mas, ainda sim, pensamos que ofereça a possibilidade indireta de denúncia. Disponibilizar a opção de desenho para que a criança ou jovem se expresse também contribui para ampliar os meios de comunicação a situação doméstica, seja ela positiva ou negativa.

Assim, temos um exemplo de propaganda de utilidade pública cujo projeto de dizer visa inibir um comportamento tido como nocivo à criança e, por conseguinte, à sociedade. Vemos que, por se tratar de um assunto bastante relevante, que alcança a maioria das famílias, a questão sobre a criança ajudar ou não nas tarefas domésticas, e até que ponto isso não é considerado trabalho doméstico infantil, ainda gera conflitos ideológicos entre pais e educadores, que tentam estabelecer limites e regras segundo seu entendimento sobre a questão. De qualquer forma, a propaganda suscita o debate do tema, e abre um espaço para que a voz da criança seja ouvida, com um convite à resposta do enunciado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as análises apresentadas, podemos perceber que o gênero propaganda de utilidade pública possui algumas características estáveis, como: a linguagem simplificada, que visa uma aproximação com o destinatário; a presença de imagens juntamente com o texto verbal, compondo enunciados verbo-visuais; o conteúdo temático, abordando assuntos que sejam considerados de importância para a sociedade; a ausência de intenção explícita de venda de produto ou serviço. Observamos, também, a flexibilidade do gênero quando em contato com outros gêneros, como é o caso das propagandas que circularam nas revistas da Turma da Mônica. Nesses casos, temos uma adaptação de conteúdo, com o apagamento de informações que possam ser mais chocantes, em função do destinatário imediato das peças, o público infanto-juvenil. Temos, também, o aparecimento de um estilo pertencente a outro gênero, as histórias em quadrinho, materializado nesses enunciados concretos. O projeto de dizer do gênero, contudo, parece se manter estável mesmo nas peças em que a arte de Maurício de Sousa aparece: o de alertar a população sobre assuntos socialmente relevantes, seja na área da saúde, educação ou segurança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIA

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, I. *Propaganda e significação: do conceito à inscrição psicocultural*. In: CORRÊA, T. (org.). *Comunicação para o mercado: instituições, mercado, publicidade*. São Paulo: Edicon, 1995. p. 31-50.

BATONI, P. *A virgem amamentando o menino*. 1760 – 1780. Óleo sobre tela, 80 x 72,5 cm. São Paulo, Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, MASP. Disponível em: http://www.masp.art.br/masp2010/acervo_detalheobra.php?id=93 Acesso em: fev. 2017.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf Acesso em: ago. 2016.

_____. *Acordo entre o Governo Federal e o Mercado Publicitário sobre Publicidade de Utilidade Pública*: Brasília (DF), 29 de maio de 2002. Disponível em: <http://www.secom.gov.br/orientacoes-gerais/publicidade/acordo-secom-cenp.pdf> Acesso em: abril 2017.

_____. Ministério da Saúde. *Nova caderneta da gestante: os cuidados do SUS todos os dias com você*, 2014. In: Biblioteca virtual em saúde. Disponível em: <http://pesquisa.bvsalud.org/bvsmis/resource/pt/mis-37112> Acesso em: maio 2017.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Saúde da criança: aleitamento materno e alimentação complementar*. Brasília, 2015. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_crianca_aleitamento_materno_cab23.pdf Acesso em: maio 2017.

CORTINA, A. *O gênero e o estilo na literatura de autoajuda*. In: De PAULA, L; STAFUZZA, G. (Orgs.). *Círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

DIIRCE. *Fazer seu filho ajudar em casa auxilia também o desenvolvimento dele*. 2014. Disponível em: <http://diirce.com.br/fazer-seu-filho-ajudar-em-casa-auxilia-tambem-o-desenvolvimento-dele/> Acesso em: jun. 2017.

FUNDAÇÃO ABRINQ. *Mitos e verdades sobre o trabalho infantil*. 2015. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/noticias/139:mitos-e-verdades-sobre-o-trabalho-infantil> Acesso em: jun. 2017.

INTERNATION POSTER GALERY. *A brief history of the poster*. Disponível em: <http://www.internationalposter.com/about-poster-art/a-brief-history-of.aspx> Acesso em: 20 jul. 2016.

MACHADO, I. *Gêneros discursivos*. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 151-166.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. *Campanha contra a violência doméstica*. Disponível em: <http://www.oabsp.org.br/> Acesso em: maio 2017.

UNICEF. Site oficial. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/> Acesso em: 2016/2017

Submetido em: 17/10/2017

Aceite em: 30/10/2017

**DO DESAMPARO À HUMANIZAÇÃO:
BUSCA DO SENTIDO E (RE)
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE EM *A
OBSCENA SENHORA D***

8

**FROM ABANDONMENT TO
HUMANIZATION: SEARCH FOR MEANING
AND IDENTITY (RE)CONSTRUCTION IN *A
OBSCENA SENHORA D***

SCHWARTZMANN, Matheus Nogueira

Doutor em Linguística e Língua Portuguesa (2009) e mestre em Estudos Literários (2005) pela UNESP.

Professor do Departamento de Linguística da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, câmpus de Assis (SP) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, câmpus de Araraquara (SP).

CASTROS, Gustavo Henrique Rodrigues

Graduando em Letras, pela Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, câmpus de Assis (SP).

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo divulgar parte dos resultados de análise obtidos na pesquisa “Forma de vida dramática e construção da identidade em ‘A obscena senhora D’” (processo Fapesp nº 2015/18864-7). Busca-se tratar de alguns dos procedimentos envolvidos na construção da identidade do ator Hillé, personagem principal da novela *A obscena senhora D*, da romancista, poetisa, cronista e dramaturga brasileira Hilda Hilst. Esses procedimentos são de duas naturezas distintas: enunciativa e discursiva. A partir da enunciação, será analisado o deslocamento das categorias de pessoa e a partir da semântica discursiva, serão analisados os procedimentos de tematização e figurativização do ator Hillé. A hipótese é a de

que os procedimentos mencionados configuram essa novela como uma narrativa de busca pela identidade centrada nos conflitos que circundam o ator Hillé. Para isso, adota-se a perspectiva de análise da semiótica de linha francesa, em especial o modelo teórico do percurso gerativo do sentido.

Palavras-chave: Actorialização. Enunciação. Hilda Hilst. Identidade. Semiótica francesa.

ABSTRACT

This paper aims to disseminate the results obtained from the research «Dramatic form of life and identity construction in “A obscena senhora D” (Fapesp process # 2015/18864-7). The project aims at treating some enunciative and discursive procedures acting in the construction of the identity of the actor Hillé, main character of the short novel A obscena senhora D, by the Brazilian novelist, poet, chronicler and dramaturge Hilda Hilst. Two procedures were described: the place of enunciation, the shift of the categories of person will be analyzed; the place of the discursive semantics, the procedures of thematization and figurativization of the actor Hillé will be analyzed. The hypothesis is that such procedures set this short novel as a narrative of search for the identity focused on this actor’s conflicts. To do so, the perspective of analysis of the French semiotics was adopted, as well its methodology. That is, the theoretical model of the generative process of meaning.

Keywords: Actorialization. Enunciation. Hilda Hilst. Identity. French Semiotics.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O homem vive num mundo significante. Para ele, o problema do sentido não se coloca, o sentido é colocado, se impõe como uma evidência, como um “sentimento de compreensão” absolutamente natural. Num universo “branco” em que a linguagem fosse pura denotação das coisas e dos gestos, não seria possível interrogar-se sobre o sentido: toda interrogação é metalinguística (GREIMAS, 1975, p. 12-13).

Meus poemas nascem porque precisam nascer. Nascem

do inconformismo. Do desejo de ultrapassar o Nada (HILST, 2013, p. 21).

[...] à procura da luz numa cegueira silenciosa [...] à procura do sentido das coisas (HILST, 2001, p. 17).

Hilda Hilst iniciou sua carreira na literatura com o livro de poesias *Presságio*, em 1950. Em 1982, pela editora Massao Ohno, a escritora publicou *A obscena senhora D* (2001), objeto de estudo deste trabalho. A novela¹ narra a história de Hillé, uma mulher de sessenta anos que se vê atravessada por reflexões sobre a existência. Ela se questiona a respeito das transformações ocorridas em sua vida, especialmente a chegada da velhice e da morte.

Em meio às suas inquietações, Hillé se enclausura no vão da escada de sua casa, distanciando-se de tudo que a faz pensar no que é vivo e de toda a “realidade” a seu redor. É por meio desse procedimento intenso de interiorização e fechamento que Hillé se engaja na eterna “procura do sentido das coisas”. Será então desse modo, enclausurada em si mesma, que Hillé tentará (re)construir sua relação com o mundo sensível e inteligível, a fim de encontrar novos sentidos para a vida, para a morte e para sua própria identidade.

Diante disso, e tendo como base os pressupostos teóricos da semiótica de linha francesa (especialmente o modelo do *percurso gerativo do sentido* [GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 232]), fica estabelecida a hipótese que norteará as reflexões deste trabalho: os percursos do ator Hillé serão todos organizados em função da sua busca pelo reconhecimento e pela assunção de sua identidade.

Desse modo, a identidade passa a ser o seu objeto-valor, transformando o percurso desse sujeito em uma narrativa de busca marcada pela autodestinação. Esse fato coloca em evidência um procedimento intenso de tentativa de individuação, o que se buscará demonstrar neste artigo.

Para dar cabo dessa hipótese, pretende-se (i) apontar para o modo como se organiza, na base do percurso do sujeito, uma disjunção primordial que separa Hillé de sua identidade (percurso da perda de seu objeto-valor); (ii) tratar dos procedimentos enunciativos responsáveis

¹ Optou-se por empregar o termo *novela*, que tem sido adotado preferencialmente pela crítica especializada (Cf. PÉCORA, 2001).

por projetar esse ator no enunciado e, por fim, (iii) indicar como se dão os procedimentos de figurativização e tematização desse estado de disjunção estabelecido no nível narrativo do percurso gerativo do sentido.

Para tanto, será considerada a tipologia das *modalidades endotáticas* proposta por Greimas e Courtés (2008, p. 315). É a partir dela que os semioticistas estabelecem as três fases responsáveis por organizar o percurso de busca desempenhado por um sujeito.

Nesse tipo de percurso, o papel de destinador cabe ao próprio sujeito da busca. O fenômeno aqui descrito, isto é, de uma fusão entre destinador e destinatário em uma mesma instância actorial, recebe o nome de *autodestinação* em semiótica. Mais precisamente, diz respeito a um procedimento em que o sujeito destina a si mesmo um valor modal, estabelecendo um objeto no qual esse valor está inscrito.

É nesse sentido que aqui se define a novela de Hilst (2001) como uma *narrativa de busca*, cuja organização semionarrativa é muito próxima àquela dos percursos narrativos canônicos que visam, por definição, à “liquidação de uma falta” (GREIMAS; COURTÉS, 2008). No caso da autodestinação, têm-se como particularidade os procedimentos de actancialização e, mais especificamente, a configuração modal que regula as fases do percurso desempenhado, pelo sujeito, no decorrer da busca.

De acordo com Greimas e Courtés, as etapas ou fases de um percurso de busca podem ser organizadas segundo as modalidades endotáticas colocadas em jogo na predicação. A primeira etapa corresponde à *virtualização* (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 536), em que o sujeito se autodestina um /querer/. Quando virtualizados, sujeito e objeto não possuem nenhum tipo de relação conjunta. Assim, a modalidade do /querer/ é responsável por configurar uma espécie de estado de alma primitivo do sujeito, esse que “quer algo”, mas não sabe, ainda, “o que deve buscar”.

É somente na segunda etapa, a da *atualização* (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 46), que os valores são determinados e então investidos no objeto, atualizando esse último em um objeto-valor. A relação conjunta (disjunção, no caso da busca) é estabelecida, de fato, a partir do momento em que o sujeito “sabe” quais valores modais

buscar e para qual objeto deve direcionar a sua visada na obtenção desses valores.

As estruturas virtualizadas são atualizadas na proporção em que um valor modal se inscreve num objeto, e o /saber/ modaliza o sujeito, como se ele passasse, com isso, a “saber o que quer”. A falta é atualizada, então, pela própria disjunção e sua liquidação só será possível por meio da conjunção com um objeto inscrito dos valores buscados por esse sujeito. São esses fatos, isto é, o de “saber o que quer” e “o que deve ser buscado” os responsáveis por colocar o sujeito em movimento de busca.

Por fim, a última etapa corresponde à *realização* (GREIMAS; COURTÉS, 2008, 407). Se aquilo que está em jogo na narrativa de Hilst (2001) é a identidade do sujeito Hillé, essa etapa deve corresponder à conjunção com o objeto-valor por ele construído.

Na fase anterior da atualização, a falta é liquidada no momento da conjunção do sujeito com o objeto-valor visado. A partir da conjunção, a carga modal desse sujeito (marcada pelo /saber/ na etapa anterior) é alterada para a modalidade do /ser/, caracterizando a mudança de fase no percurso. Assim, os valores serão realizados também, pois o sujeito da busca entra em conjunção com seu objeto e, conseqüentemente, com os valores que nele se inscrevem.

A análise proposta irá se limitar às duas primeiras etapas do percurso descrito. O verbete *busca*, contido no *Dicionário de semiótica*, justifica essa opção:

[...] termo figurativo, que designa ao mesmo tempo a tensão entre o sujeito e o objeto-valor visado, e o deslocamento daquele para este, a *busca* é uma representação espacial, sob forma de “movimento” e num modo durativo, da atualização (que corresponde a uma relação de disjunção entre sujeito e o objeto), e, mais particularmente, da modalidade do querer; o aspecto terminativo da busca corresponderá à realização (ou conjunção entre sujeito e objeto) (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 51).

A fase da *atualização* será a privilegiada nesta análise. Esse enfoque se fundamenta no fato de a busca ser definida como um

“movimento durativo” que representa espacialmente a atualização das estruturas semionarrativas, como apontam Greimas e Courtés na definição acima.

É, portanto, na fase da atualização que irão se estabelecer relações juntivas (disjunção, no caso da busca) e, a partir de então, o sujeito se colocará em movimento na obtenção de um objeto com valores bem definidos.

Assim, a fase da atualização organiza, pela lógica narrativa, o deslocamento de um sujeito na direção de um objeto, representando esse movimento por meio de transformações sucessivas de estados, sem que, com isso, perca-se de vista a disjunção permanente que caracteriza e funda a busca e, por conseguinte, define o enunciado de estado elementar desse sujeito.

Já a etapa da virtualização não chega a ser mencionada na definição de busca reproduzida acima. Ainda assim, ela será considerada pertinente nas análises. Para tanto, será levado em conta o fato de que a modalidade do /querer/, correspondente a essa etapa, é fundamental para a modalização pelo /saber/.

Dito de outro modo, explica-se que o sujeito só sabe o que busca porque a necessidade de liquidar uma falta (um “*querer* liquidar”) o levou a definir um objeto cujos valores pudessem “preencher” o seu “vazio” modal. Da mesma maneira, um sujeito que não quer nada, não pode estar em busca de algo. É, então, o próprio sujeito da busca que se autodestina uma modalidade e a converte em um valor modal.

Dessa maneira, o /querer/ será sobremodalizado posteriormente pelo /saber/, na proporção em que o sujeito passa a “conhecer” quais valores deve buscar e em quais objetos esses valores estão inscritos. Os itens a seguir mostram o estabelecimento desse percurso, bem como a definição de suas fases ao longo da busca de identidade que é empreendida pelo ator Hillé.

DO AFASTAMENTO AO ISOLAMENTO: projeções narrativas e enunciativas

Já em suas primeiras linhas, a novela de Hilst (2001) traz a evidência de um estado de disjunção. Isto é, o sujeito /quer/ algo e passa a /saber/ o que quer:

[1] VI-ME AFASTADA DO CENTRO de alguma coisa que não sei dar nome, nem por isso irei à sacristia, teófaga incestuosa, isso não eu Hillé também chamada por Ehud A Senhora D, eu Nada, eu Nome de Ninguém, eu à procura da luz numa cegueira silenciosa, sessenta anos à procura do sentido das coisas (HILST, 2001, p. 17).

Do ponto de vista temático, esse estado disjuntivo se apresenta como distanciamento ou afastamento em relação ao “centro”: “VI-ME AFASTADA DO CENTRO” (HILST, 2001, p. 17, grifo nosso). O sujeito Hillé se encontra disjunto do objeto *centro*, mas não lhe visa. Isso ocorre porque Hillé se nega a ir à sacristia, espécie de objeto-modal supostamente dotado dos valores necessários ao reestabelecimento da conjunção com o objeto-valor perdido. Nesse aspecto, considerando o objeto *sacristia* como um objeto-modal que pode auxiliar na obtenção de um objeto-valor, negar-se a ir à sacristia atenua a visada de Hillé em relação ao objeto *centro*.

Cabe destacar o tratamento especial que esse enunciado recebe, na narrativa, em termos de seu plano da expressão. Considerando a configuração tipográfica do texto segundo alguns princípios básicos da semiótica visual, pode-se opor o único enunciado em caixa alta a todos os outros enunciados que estão em caixa baixa.

Essa articulação especial de traços topológicos da expressão (alongado vs. encurtado, por exemplo), percebida na topologia geral do texto, tem como conteúdos correlatos uma maior visibilidade e um maior destaque em relação aos outros enunciados, o que permite inferir a intensificação da visada desse enunciadador em relação a esse estado de disjunção que é discursivizado por meio da figura de um sujeito “afastado do centro”.

Portanto, se o sujeito Hillé nega o objeto-modal *sacristia* e, conseqüentemente, atenua a sua visada em relação ao seu objeto-valor (“centro”), isso ocorre para dar espaço a um procedimento de focalização intensa do seu próprio estado de disjunção, colocado em cena na narrativa toda vez que o sujeito Hillé formula, discursivamente, a distância entre si e sua identidade.

Diante dessas constatações, em termos de narratividade já é possível comprovar o início da busca, uma vez que a disjunção entre

o sujeito Hillé e o seu objeto-valor (figurativizado, a princípio, pelo “centro”) já está estabelecida. Essa afirmação se torna mais segura quando se observa que o período, em cuja estrutura profunda a disjunção está contida, aparece grafado em caixa alta, destacado em relação aos demais.

Assim, têm-se, ao mesmo tempo, a disjunção sem a qual não pode haver busca e a intensificação dessa disjunção, o que coloca ainda mais em evidência a necessidade que o sujeito tem de obter seu objeto e de completar o seu percurso.

No entanto, considerando minuciosamente a definição de busca como “um movimento durativo” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 51), nesse ponto, ela ainda não é efetiva. Isso ocorre porque a predicação “afastada do centro” denota estado e não processo ou *movimento* (Cf. FONTANILLE, 20015, p. 169-76).

A busca ganhará contornos mais definidos ao passo que Hillé começa a refletir sobre o seu estatuto de indivíduo, procurando se definir, como mostra este fragmento do trecho [1]: “isso não eu Hillé também chamada por Ehud A Senhora D, eu Nada, eu Nome de Ninguém, eu à procura da luz [...]” (HILST, 2001, p. 17).

Nesse enunciado, as estruturas estão atualizadas pela relação de conjunção entre Hillé e certos qualificadores. Assim, esse sujeito passa a *saber* que é “nada” ou “ninguém”, dando início à sua busca pelo objeto-valor identidade, que o levará a um estado de “ser alguém”.

Esse fragmento aponta para os indícios de certa *tensão entre determinação e indeterminação da identidade*, que se acentua no decorrer da narrativa e a “atravessa” de “capa a capa”. É essa tensão que irá garantir a manutenção da busca por um objeto-valor, isto é, a continuidade do percurso empreendido pelo sujeito Hillé ao “perseguir” a sua identidade.

Considerando-se os procedimentos enunciativos em [1], pode-se apontar para um sujeito enunciador responsável pela construção do enunciado, e outro sujeito, projetado no texto em *eu*. Enquanto pessoa da enunciação, *eu* partilha das projeções temático-figurativas homologadas ao simulacro discursivo do enunciador.

Há, então, projeções do enunciador, no enunciado, por meio de um uso particular desse procedimento de breagem que atua na organização da identidade do ator Hillé. Sobre esse recurso enunciativo, deve-se destacar, logo de início, a seguinte estrutura em [1]: pronome pessoal (eu) + nome próprio (Hillé). Nas construções seguintes, o nome próprio é substituído por “nada” e “ninguém”, dois pronomes indefinidos (LUFT, 1978).

Do ponto de vista da enunciação, especialmente se tomada como proposta por Benveniste (1991), o pronome *eu* é uma “forma vazia da língua”. Assim, essa forma é “preenchida” somente no momento de produção do enunciado. Nesse sentido, pretende-se mostrar que essa pessoa da enunciação, especificamente, atua como recurso operador do procedimento de individuação.

Ou seja, nesse caso, trata-se de um procedimento enunciativo que busca “garantir” o efeito de sentido de individuação pela projeção do enunciador em *eu*. Esse efeito pode ser verificado graças ao modo como o enunciador (Hillé), responsável pela construção do enunciado, projeta-se no texto em *eu* juntamente com todas as determinações sintagmáticas, modais e temático-figurativas pertencentes ao seu universo narrativo e discursivo.

Pode-se notar, portanto, uma correspondência entre o sujeito que enuncia e o sujeito construído no enunciado. Com isso, o ator Hillé é edificado, no discurso, via as seleções operadas pelo sujeito da enunciação (cuja imagem é Hillé) no que tange o agenciamento das constituintes temático-figurativas e modais que constroem sua identidade de ator.

Consequentemente, o sincretismo entre os papéis de enunciador e de sujeito projetado (e construído) no enunciado, que são assumidos por Hillé como em “[Eu digo] eu Hillé” (HILST, 2001, p. 17), levam a um primeiro efeito de sentido de aproximação entre o eu-enunciador e o eu-enunciado. Assim, o sujeito Hillé trata de si e de seu estatuto de indivíduo “aproximando-se de si”, como alguém que “se (re)conhece”.

No entanto, essa primeira leitura não se mantém: a locução “também *chamada por* Ehud A senhora D” (HILST, 2001, p. 17, grifo nosso), inaugurada pelo verbo *chamar* (no particípio passado), sugere

uma leitura não própria a ela, mas de outrem. Essa leitura corresponde à visão que Ehud, marido de Hillé, tem a respeito da identidade da Senhora D. Essa última leitura, ao invés de garantir a individuação, abre um mecanismo de “diluição” da identidade.

Ou seja, a partir daí, não se trata mais de um enunciador que projeta uma leitura de si mesmo no enunciado (Hillé falando sobre si mesma, por exemplo), mas, ao contrário, estabelece-se outra versão do ator Hillé, construída por meio das seleções que “um outro”, “um terceiro”, opera em relação à sua totalidade identitária. Como essas seleções são efetivadas por outro sujeito, Ehud, é na verdade ele quem irá construir discursivamente a imagem de Hillé.

Nessa tensão entre estados, a determinação é também, de algum modo, autodeterminação da identidade, na medida em que se pressupõe um reconhecimento de si para si mesmo. Em se tratando da indeterminação, ela é, ao contrário, mais atravessada pelo olhar “ajuizado” do “outro”, pressupondo assim uma alteridade. Isso ocorre porque esse efeito de “identidade indeterminada” resulta do fazer judicativo de um destinador (Ehud, vizinhas, vila), que toma os comportamentos estereotipados e generalizantes da cultura como grade de leitura ao “julgar” e “avaliar” Hillé.

Essa constante tentativa de enquadramento axiológico da identidade do ator Hillé, na axiologia de valores que “ajuíza” os padrões sociais de comportamento, é o fator responsável por “diluir” ou “atenuar” o grau de individuação necessário ao estabelecimento da identidade do ator Hillé.

Assim, o traço de /individuação/ relativo a uma ética e a uma estética individuais é anulado na composição semântica desse ator, na proporção em que o olhar judicativo do “outro” o enquadra naquilo que é de ordem moral e coletiva e, portanto, social.

Essa tensão entre a determinação e a indeterminação da identidade do ator Hillé se acentua na relação entre o sintagma nominal “eu Hillé” e a estrutura complexa “chamada por Ehud A senhora D” (HILST, 2001, p. 17). Essa estrutura é composta por verbo (particípio

passado de chamar, “chamada”) + preposição (por) + artigo (a) + nome substantivo (senhora)² + nome substantivo (D, inicial de “derrelição”).

No primeiro elemento do fragmento, o efeito de indeterminação é garantido pela elipse do sujeito. Isso ocorre porque a forma *chamada* permite supor qualquer pessoa do verbo³, desde que ela seja de número singular e gênero feminino. O efeito de sentido construído por esse recurso pode ser resumido sob a forma de questões: quem é chamada por Ehud? Eu Hillé? Tu Hillé? Ela Hillé?

Seguindo, ainda, o fragmento de [1], a locução prepositiva “chamada por” desloca o núcleo da ação para Ehud. Com isso, a edificação do ator Hillé enquanto “A senhora D” passa a corresponder à imagem construída por Ehud, que assume o estatuto de enunciador e destinador. É esse último sujeito que seleciona determinados constituintes identitários e seus valores (como a derrelição [= abandono], marca principal do isolamento) dentro a totalidade temática e figurativa da identidade do ator Hillé.

Verifica-se, então, que o efeito de sentido de determinação e indeterminação se constrói com base em escolhas orientadas pela função gramatical dos termos, que ganham novas conotações no nível discursivo⁴ graças aos procedimentos enunciativos e narrativos.

Na estrutura seguinte do mesmo trecho, têm-se artigo (a) e nome substantivo (senhora). Nesse fragmento, o artigo, termo essencialmente determinante (= de função delimitadora) contrasta com o caráter genérico do nome substantivo (Cf. CÂMARA, 1978).

Especificamente, substitui-se um nome próprio (Hillé), que estava inicialmente homologado ao simulacro discursivo do enunciador, por um nome substantivo (que *grosso modo* designa seres e coisas de maneira generalizante), o que leva à anulação (ou diluição, como já se apontou anteriormente) da ancoragem actorial.

Uma vez retomado o fato de que o termo “senhora” é um

2 Optou-se por reconhecer o termo “senhora” como nome substantivo por conta do emprego concomitante do artigo, termo determinante que, neste caso, anteposto ao pronome “senhora”, muda a classe gramatical desse último para a de nome substantivo (Cf. CÂMARA, 1970).

3 Sabe-se da problemática denominação “pessoa do verbo” contida nas gramáticas normativas do português. Uma reflexão mais profunda a esse respeito pode ser encontrada em Fiorin (2016). Para este trabalho, optou-se por não problematizar essa questão e seguir a Nomenclatura Gramatical Brasileira (Cf. LUFT, 1978).

4 Para usar os termos de Jakobson (2008), pode-se afirmar que se trata da linguagem empregada em *função poética*. Isto é, tem-se a “projeção do eixo da seleção sobre o eixo da combinação” na medida em que relações hierárquicas gramaticais passam a representar valores também hierarquizados nas determinações identitária e subjetiva.

correlato de Hillé no sintagma (“*Eu Hillé* também chamada por Ehud *A senhora D*” [HILST, 2001, p. 17, grifo nosso]), os efeitos de sentido de determinação e indeterminação da identidade são colocados em pauta outra vez, redundantemente regulados por um uso especial dos princípios gramaticais da língua portuguesa.

Considerando a tensão descrita acima, duas facetas do mesmo ator acabam por se oporem nesse fragmento. A primeira delas é aquela criada no momento da enunciação, projetada em *eu*, e que corresponde à imagem de Hillé enunciador. A segunda, projeta-se no enunciado apoiada na pessoa-de-quem-se-fala (ela), a senhora D.

Essa última imagem do ator é construída, discursivamente, pelo recorte temático-figurativo e axiológico estabelecido por Ehud. Ao projetá-lo numa espécie de codinome (senhora D), Ehud desembreia no enunciado um ator Hillé fragmentado e distante de si mesmo, reduzido ao D de “derrelição”.

A estrutura “*eu Hillé*” é, pois, suprimida pelos pronomes indefinidos destacados neste fragmento de [1]: “*eu nada, nome de ninguém*” (HILST, 2001, p. 17, grifo nosso). Esse fato confere ao enunciado o sema /indeterminação/, de modo que se estabelece um contraste entre os pronomes *indefinidos* (indeterminação) e o *nome próprio* (determinação) que é exaustivamente enunciado ao longo da novela⁵.

Como se tentou demonstrar até o momento, para que o nome próprio atue como operador de individuação, ele precisa estar homologado ao simulacro discursivo do enunciador (= *Eu Hillé*). Esse último deve corresponder, por sua vez, ao sujeito que constrói o enunciado.

É nesse caso de correspondência ([*eu digo*] “*eu Hillé*”) em que

5 Uma análise quantitativa permitiu evidenciar que “Hillé” é enunciado 118 vezes na narrativa, com a seguinte distribuição (em que se lê a página e, entre parênteses, a quantidade de ocorrências): p. 17 (4), p. 18 (4), p. 19 (4), p. 20 (1), p. 21 (3), p. 22 (3), p. 23 (1), p. 24 (3), p. 25 (2), p. 26 (1), p. 27 (6), p. 28 (9), p. 29 (1), p. 30 (2), p. 31 (3), p. 32 (11), p. 33 (1), p. 34 (4), p. 35 (5), p. 36 (4), p. 37 (6), p. 38 (9), p. 39 (2), p. 40 (6), p. 41 (4), p. 42 (5), p. 43 (4), p. 44 (4), p. 45 (1), p. 46 (5). Já o termo “senhora”, que traz o sema /indeterminação/, contrário àquele predominante no nome próprio “Hillé”, é enunciado 56 vezes ao longo da novela, com as seguintes ocorrências: p. 17 (4), p. 18 (4), p. 19 (2), p. 20 (4), p. 21 (8), p. 22 (3), p. 23 (1), p. 28 (1), p. 32 (2), p. 33 (11), p. 34 (1), p. 35 (1), p. 39 (1), p. 41 (3), p. 42 (1), p. 43 (2), p. 44 (2), p. 45 (4), p. 46 (1). Ao se considerar os semas atribuídos a cada termo, a predominância do sema /determinação/, contido no termo “Hillé” que aparece em maior quantidade (mais que o dobro das vezes), ressalta a busca por uma identidade que resta por ser determinada. Essa constatação se torna mais plausível ao se considerar que grande parte dos “Hillés” estão contidos nos enunciados desse mesmo sujeito, que assume o papel de ator da enunciação.

o ator mais se aproxima de sua identidade, pois, sob essas condições, ser Hillé equivale à leitura estabelecida por um enunciador que enuncia a si mesmo no enunciado, projetando-se em *eu*. Desse modo, o enunciador pode propor uma imagem ideal de si, selecionando os traços pertinentes dentre todos aqueles que compõem a sua identidade.

Nessa perspectiva, cabe ao enunciador, portanto à própria Hillé, construir-se no enunciado. Para tanto, Hillé enunciador seleciona as categorias do conteúdo que serão mobilizadas e, posteriormente, interpretadas por um enunciatário, como se esse sujeito (Hillé) tivesse “controle” sobre sua própria significação enquanto efeito de sentido de identidade.

Nota-se, assim, que a etapa correspondente à atualização fica mais evidente no trecho em análise após essas observações. O ator Hillé tenta, a todo o momento, definir-se. Em outras palavras, esse sujeito empreende uma busca constante por um objeto-valor, a sua própria identidade, perseguindo os valores aos quais se autodestinou.

Com isso, as modalidades endotáticas do /querer/ e do /saber/ organizam o percurso desse sujeito da seguinte maneira: Hillé *quer* uma determinada identidade justamente por *saber* que ela é possível e ideal. Mediante a isso, o sujeito desembreado em Hillé é sobremodalizado por esses dois valores destacados acima passando, de fato, a desempenhar o seu percurso.

Cabe, por fim, chamar atenção para outro procedimento enunciativo. Para tal, retoma-se o trecho [1] a fim de facilitar a visualização dos aspectos que serão analisados:

[1] VI-ME AFASTADA DO CENTRO de alguma coisa que não sei dar nome, nem porisso irei à sacristia, teófaga incestuosa, isso não eu Hillé também chamada por Ehud A Senhora D, eu Nada, eu Nome de Ninguém, eu à procura da luz numa cegueira silenciosa, sessenta anos à procura do sentido das coisas (HILST, 2001, p. 17).

Em relação a esse outro recurso de *breagem*, tratado a seguir, interessa demonstrar, especialmente, a predominância do efeito de sentido de distanciamento e indeterminação do enunciador (Hillé) em relação ao ator projetado e construído na enunciação-enunciada.

Embora se possa reconhecer uma debreagem de *eu* no enunciado em análise, faltam elementos para afirmar que se trata de um efeito de sentido de proximidade e determinação da identidade que se estabiliza no texto (o que levaria ao tema do autoconhecimento, por exemplo).

O que irá se sobressair, como mostram as análises a seguir, serão os efeitos de distanciamento e de indeterminação em detrimento dos efeitos de proximidade e de determinação da identidade do ator Hillé.

Ou seja, os elementos que permitiriam reconhecer “o encontro consigo mesmo” e com o “autoconhecimento”, que levariam à proximidade e à determinação, surgem em menos quantidade, na medida em que há uma diminuição gradativa de elementos determinantes, o que leva também a uma diminuição do efeito de sentido de proximidade entre enunciador e enunciado.

Mas nesse cenário, haveria, também, outra hipótese de leitura, que permitiria descortinar efeitos mínimos de proximidade e de determinação. Esses efeitos de sentido menos “salientes” residiriam na existência de uma cópula implícita, ou mesmo elidida, representada pelo elemento de ligação *ser*, flexionado na primeira pessoa do singular. Nesse caso, o enunciado poderia ser descrito da seguinte maneira: “[eu digo] eu [sou] Hillé [eu] também [sou] chamada por Ehud A senhora D” (HILST, 2001, p. 17).

Constata-se assim a existência de um *eu* pressuposto, para além daquele que aparece enunciado, como se busca ilustrar nesse fragmento acrescido pelos colchetes. Esse *eu* corresponde ao enunciador (produtor do enunciado) porque esse último é um elemento pressuposto naturalmente pela instância da enunciação (BENVENISTE, 1991). No entanto, a cópula (= sou) parece não se efetivar, e os efeitos de sentido de proximidade e determinação continuam se enfraquecendo.

Isso pode ser visto quando se retoma o mesmo fragmento, agora estendido: “*eu Hillé também chamada por Ehud A Senhora D, eu Nada, eu Nome de Ninguém, eu à procura da luz numa cegueira silenciosa, sessenta anos à procura do sentido das coisas*” (HILST, 2001, p. 17, grifo nosso). Nos trechos destacados, a hipótese da cópula poderia ser sustentada, dependendo da perspectiva de análise adotada. Sob esse

ponto de vista, ter-se-ia o seguinte enunciado: “eu [sou] Hillé também [sou] chamada por Ehud A Senhora D, eu [sou] Nada, eu [sou] Nome de Ninguém, eu [estou] à procura da luz numa cegueira silenciosa, sessenta anos à procura do sentido das coisas” (HILST, 2001, p. 17).

O emprego da locução prepositiva “à procura de + o”, no fragmento repetido no parágrafo anterior, também atua como elemento de indeterminação. Nota-se que, em [1], tem-se uma série de trechos marcados pela repetição do pronome *eu* e, em seguida, um uso de locução que permite supor o emprego de outras pessoas do verbo, sem que seja, necessariamente, a primeira pessoa do singular (eu) cujo emprego era recursivo até o momento.

Se nas estruturas “eu Hillé”, “eu nada”, “eu nome de ninguém” (etc.) é possível sustentar a existência implícita de *sou*, essa parece ser a única forma verbal admissível para ocupar o espaço que se cria entre “eu” e “nada” (“eu ‘sou’ nada”, por exemplo). Isso ocorre porque o verbo *ser* se flexiona em *sou* apenas quando é empregado na primeira pessoa do singular, para o tempo presente do modo indicativo (LUFT, 1978).

O mesmo caso não é verificável no emprego das locuções prepositivas. A estrutura “a procura do” admite outras pessoas do verbo: eu *estou* à procura do, você *está* à procura do, tu *estás* à procura do, e assim sucessivamente, sem que a locução varie. É justamente essa espécie de quebra isotópica das pessoas da enunciação que não autoriza supor uma cópula implícita e, conseqüentemente, afirmar a predominância e a continuidade do efeito de sentido de proximidade e determinação da identidade.

Assume-se que seria possível inferir uma cópula apenas no caso do emprego de uma forma verbal flexionada. A título de exemplo, seriam estruturas semelhantes a estas: “procuro a luz numa cegueira silenciosa”, “há sessenta anos procuro o sentido das coisas”.

O emprego de *procurar* (flexionado na primeira pessoa do singular, procuro) permitiria constatar qual pessoa do verbo está construída no enunciado como simulacro do enunciador. Para usar os termos da Nomenclatura Gramatical Brasileira, nesse caso exemplar, tem-se um sujeito elíptico. Ele é reconhecível graças às desinências

número-pessoal e modo-temporal que constituem a morfologia do verbo (LUFT, 1978).

É justamente desse procedimento de deslocamento da categoria de pessoa da enunciação que se busca tratar. Ele se torna possível pelo fato de as pessoas da enunciação serem “formas vazias da língua” “preenchidas” apenas no momento da enunciação, como foi dito via Benveniste (1991) linhas antes. Por esse fato, a forma *eu* pode receber projeções diferentes daquelas estabelecidas na enunciação prototípica do discurso, em que o *eu*, explicitado no enunciado, corresponde ao *eu* responsável por sua produção.

Diante disso, quer se demonstrar aqui que o *eu* enunciado assume na novela, quando relacionado à Hillé, o estatuto de *e/e*, a pessoa-de-quem-se-fala (ou a não pessoa). Esse deslocamento confirma, portanto, a predominância do efeito de distanciamento e de indeterminação, cuja construção se buscou elucidar, sucintamente, até aqui.

Tem-se, com isso, o caso de um eu-enunciador que fala a respeito de si e para si, projetando-se no enunciado em um *eu* que, na verdade, tem estatuto de *e/e*. É assim que o ator Hillé se distancia da sua própria identidade.

Esse recurso irá configurar o efeito de sentido de desconhecimento da própria identidade como uma espécie de querer-ser, podendo ser justamente esse o estado de alma elementar do sujeito Hillé. Assim, para esse ator, pensar a seu respeito é tão incerto quanto refletir sobre o “outro”. Desse modo, o ator Hillé não fala de si mesmo na condição de um sujeito dotado de certo autoconhecimento, e sim como um sujeito que não se reconhece e não sabe aquilo que é e, portanto, “quer ser”.

O mesmo recurso aparece em outros momentos da narrativa de Hilst: “[...] diante de minha mãe *fui* apenas pergunta, altaneira, paradoxo, Hillé diante do pai *foi* o segredo, a escuta, a concha [...]. E para Ehud, Hillé, *foi* apenas uma letra D, primeira letra de Derrelição [...]” (2001, p. 21, grifo nosso). Em cada um desses usos, operou-se uma seleção dos traços caracterizadores do ator em questão.

No caso do sujeito mãe, há uma totalidade identitária do ator Hillé que é reduzida ao tema “pergunta”; no caso do pai, o ator é reduzido ao tema do “segredo” e, para Ehud, o mesmo se passa, reduzindo Hillé ao tema da “derrelição”. Isso se percebe graças ao emprego das formas

verbais, destacadas no fragmento acima, na medida em que os usos se particularizam, a depender das formas distintas de relação com outros sujeitos (mãe, pai, Ehud).

No caso da mãe, pode-se entrever um *eu* implícito por meio da desinência do verbo. Isso é possível porque a forma verbal “fui” é característica da primeira pessoa do singular, para o presente do indicativo (LUFT, 1978). Logo, Hillé enuncia: “diante de minha mãe [eu] *fui* apenas pergunta, altaneira, paradoxo” (HILST, 2001, p. 25-26, grifo nosso). Essa correspondência constrói um efeito de sentido de identificação com a mãe e com o papel temático da filha, já que, nesse caso, o sujeito Hillé está homologado ao pronome *eu* pressuposto pelo verbo.

Por seu turno, o ator pai reduz a identidade do ator Hillé ao tema do *segredo*. Nesse fragmento, a forma verbal empregada corresponde à pessoa-de-quem-se-fala, ou à não-pessoa: “Hillé diante do pai [e/a] *foi* o segredo, a escuta, a concha [...]” (HILST, 2001, p. 21, grifo nosso). Ainda no mesmo fragmento, além do recurso enunciativo, a figura “concha” reitera o traço de /fechamento/, análogo ao isolamento de Hillé em relação à sua identidade e ao mundo.

Por fim, na redução estabelecida pelo sujeito Ehud, há novamente o distanciamento entre o eu que enuncia e o eu construído no enunciado: “E para Ehud, Hillé, *foi* apenas uma letra D, primeira letra de Derrelição [...]” (HILST, 2001, p. 21, grifo nosso).

Diferentemente do que ocorre com o sujeito mãe, observa-se que o ator Hillé não se identifica com a “imagem” que o sujeito Ehud constrói a seu respeito. Assim como na leitura do ator pai, a forma verbal “foi” também permite entrever a pessoa-de-quem-se-fala: “E para Ehud, [e/a] Hillé *foi* apenas uma letra D [...]” (HILST, 2001, p. 21, grifo nosso).

Novamente, prevalece o distanciamento entre enunciador e enunciado, e assim, a disjunção do ator Hillé com sua identidade (a mudança da pessoa “eu” para a não-pessoa “ele” é a marca desse procedimento).

No primeiro caso, o sujeito Hillé euforiza a visão que o ator mãe constrói a seu respeito. Essa valorização positiva ocorre tendo em vista

que Hillé se projeta enunciado em *eu*, aproximando-se desse sujeito reduzido ao tema do *questionamento*. Já na redução feita pelos sujeitos pai e Ehad, Hillé não se identifica com as determinações selecionadas por eles, de modo que elas não podem condensar a totalidade de sua identidade.

Nesses dois últimos casos, Hillé projeta-se em *e/e* (pessoa elíptica, mas pressuposta pela forma verbal “foi”), distanciando-se dessa tematização. Assim, a redução de sua identidade ao tema do *segredo* e da *derrelição* é por ela avaliada como disfórica. Por meio desse procedimento enunciativo, o sujeito Hillé, que enuncia, separa-se do sujeito projetado no enunciado.

Ainda nesse trecho, cabe destacar o emprego de diversos predicados modalizadores (buscava, Tateava, acariciava). Segundo Fontanille (2015), esse tipo de predicado denota *processo*, o que reitera, outra vez, a ideia de um sujeito colocado em movimento por meio da constatação de uma falta (de identidade). Diante disso, é a falta de conhecimento sobre si que leva o sujeito Hillé à busca.

Nesse ponto, a etapa da atualização é mais bem definida: uma vez constatada a falta de uma identidade, pela modalidade do /saber/, o ator Hillé *quer ser*. Assim, as modalidades endotáxicas organizam o percurso de busca, que se buscou delinear, do seguinte modo: o /querer/, modalidade da etapa da virtualização, é sobreposto pelo /saber/ na medida em que o sujeito Hillé passa a conhecer quais são os valores que deve buscar e em quais objetos eles estão inscritos.

A etapa seguinte, a da *realização*, corresponde ao final do percurso da busca. Em outras palavras, se nessa fase ocorre a conjunção entre sujeito e objeto, nela, um sujeito que “queria algo” e “sabia o que queria”, passa, então, a /ser/. Em termos figurativos, ao findar dessa etapa ele assume a identidade à qual visava.

Assim, a fase da realização equivale ao final do percurso por se efetivar, somente, mediante ao encontro com a identidade (= conjunção), representando, então, o “aspecto terminativo da busca” (GREIMAS, COURTÉS, 2008, p. 315). No entanto, essa última etapa não chega a se concretizar, como será demonstrado.

Até o momento, foi possível constatar que o ator Hillé é confinado em uma identidade transitória cada vez que um enunciador o enuncia, sendo limitado aos temas do segredo, da derrelição, do questionamento e assim por diante. Desse modo, os pontos de vista que dão os contornos desse ator, no discurso, limitam a sua identidade cada vez que selecionam um determinante figurativo ou temático e nele condensam, no lugar de uma “totalidade”, uma “parcialidade” identitária desse ator.

Isso ocorre porque a imagem do ator Hillé, construída no enunciado, não é nunca totalizante e/ou permissiva, nem no caso do sujeito que pensa sobre si mesmo, nem no caso do sujeito que pensa sobre o outro. Assim, o ator Hillé é sempre afastado de uma possível totalidade identitária, seja quando é projetado em *eu*, seja quando é projetado em *e/e*.

Esse efeito de contenção e de indeterminação da identidade será intensificado pelos procedimentos de tematização e de figurativização relativamente à estabilização de certos papéis temáticos desempenhados pelo ator Hillé, bem como pelo aspecto imperfectivo do percurso de busca empreendido por esse ator.

A MULHER PORCA: bestiário temático-figurativo

Como se pode afirmar até aqui, são muitos os procedimentos de tematização e figurativização que atuam na estabilização dos papéis temáticos que constroem e desconstroem a identidade do ator Hillé, no nível discursivo. Neste item, pretende-se delinear o modo como determinados valores configuram a identidade desse ator, circunscritos nos papéis temáticos assumidos por ele e nas figuras que concretizam esses papéis.

Com isso, objetiva-se descrever o modo como esses valores, instaurados pela tematização e pela figurativização, participam da economia do efeito de sentido de distanciamento e de indeterminação da identidade do ator Hillé, apoiando-se em configurações narrativas e enunciativas.

Esses procedimentos, descritos no item anterior, estão na base da identidade desse ator. Eles regulam, assim, a organização

temático-figurativa e axiológica de sua identidade. Pode-se observá-los funcionando de modo muito semelhante no trecho citado a seguir:

[2] Diante da vila, das casas quase coladas, entre as gentes sou como uma grande porca acinzentada, diante de muitos a quem conheci sou uma pequena porca ruiva, perguntante, rodeando mesas e cantos, focinhando carne e ossatura, tentando chegar perto do macio, do esconso, do branco luzidio do teu osso [...] (HILST, 2001, p. 21).

Em [2], o uso particular da enunciação é igualmente um recurso de construção do efeito de sentido de distanciamento e indeterminação da identidade do ator Hillé. No entanto, ocorre algo diferente do que se demonstrou em [1]: nesse caso, os efeitos de sentido estão menos marcados pelos empregos gramaticais, que operam e modalizam as posições dos sujeitos, e mais pelos modos de construção dos valores inscritos nas figuras e temas mobilizados, que “encarnam” semanticamente esse ator.

Primeiramente, será analisada a organização figurativa desse trecho. Considerando o elemento de ligação *sou*, o ator Hillé está projetado em *eu*. Está, ainda, modalizado pelo traço /animalidade/, contido nas figuras “porca acinzentada” e “porca ruiva”. Ressalta-se que a animalização desse ator ocorre diante de enunciatórios coletivos, figurativizados em “vila”, “casas”, “gentes” e “muitos a quem conheci”.

O que se observa é que há um contraste de valores entre as figuras que qualificam Hillé e aquelas escolhidas para concretizar seus enunciatórios. Desse modo, o traço de /animalidade/, contido em “porca”, confronta-se com traço /humanidade/, contido em “casas”, “vila” (que são modos de habitação humanos) e “muitos a quem conheci”.

As figuras que se seguem são: “mesas”, “cantos”, “carne”, “ossatura” e “osso”. A primeira delas (“mesas”) é antecedida por um gerúndio “rodeando”, de modo que a “porca Hillé” encontra-se *ao redor da mesa*, um “móvel [...] que geralmente se destina a fins utilitários: refeições, jogos, escrita, costura” (HOUAISS, 2009), sendo, essas últimas, atividades essencialmente humanas. Como se pode ver, a figura “cantos”, quando contrastada com a figura “mesa”, também participa do efeito de sentido de desumanização/animalização do ator Hillé e, conseqüentemente, do apagamento de sua identidade.

No enunciado em análise, os “cantos” são os lugares ocupados pela “porca”. Esse espaço, por sua vez, não corresponde ao lugar da “mesa”, figura que permite reconstruir o traço /humanidade/. Também é possível opor a figura dos “cantos” àquela que surge enunciada no trecho inicial da novela: “VI-ME AFASTADA DO *CENTRO*” (HILST, 2001, p. 17, grifo nosso).

Desse modo, disjunta do “centro” (lugar da possível identidade) e da “mesa” (figura da humanidade), resta a esse ator Hillé desumanizado ficar pelos “cantos”, ou apenas “rodeando mesas”, confinado no espaço do animalesco, na periferia daquilo que é humano e, portanto, identitário.

Ainda em [2], as figuras “carne”, “ossatura” e “osso” estabelecem um procedimento semelhante. Esse mesmo trecho apresenta o percurso temático da porca, isto é, “daquela que focinha”: “focinhando *carne* e *ossatura*, tentando chegar perto do macio, do *esconso*, do branco luzidio do *teu osso*” (HILST, 2001, p. 21, grifo nosso).

Nesse fragmento, o enunciatário a quem Hillé se dirige é Ehud, sujeito que está pressuposto no enunciado por “teu”. A porca focinha, então, osso e carne de Ehud. Novamente, o traço de /animalidade/, contido no papel e no percurso temáticos da porca, opõe-se ao traço de /humanidade/ contido no sujeito Ehud, mais especificamente na sua carne e no seu osso, construídos ambos como figuras relativamente ao humano.

Vê-se que, apesar de o papel temático da porca colocar Hillé na periferia de tudo aquilo que é humano e identitário, esse papel não o impede de buscar ou “focinhar a eternidade”, procurando a dimensão humana de sua existência e, conseqüentemente, a sua identidade.

Na condição de sujeito animalizado, Hillé “focinha” a carne e ossatura humanas, rodeia a mesa dos homens, tenta entrar em conjunção com o valor /humanidade/ contido nas figuras mencionadas. Ainda no mesmo fragmento, o adjetivo “esconso”, que segundo o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2009) quer dizer “escondido”, reitera o fato de se tratar de uma identidade humana perdida, da qual o sujeito Hillé *sabe* que está disjunto e *quer* procurá-la.

Esses procedimentos de animalização se repetem em outros momentos da narrativa:

[3] Ando galopando desde sempre búfalo zebu girafa, de repente despenco sobre as quatro patas e me afundo nos capins resfolegando, sou um grande animal, úmido, lúcido, te procuro ainda, agora não articulo, também não sou mudo, uns urros, uns finos fortes escapam da garganta, agora eu búfalo mergulho, uns escuros [...] (HILST, 2001, p. 31).

Em [3], o papel temático desempenhado pelo ator Hillé não se centra numa figura animalesca específica como acontecia com a figura “porca”. Nesse trecho, especialmente, esse ator perde ainda mais sua dimensão identitária. Isso ocorre porque o percurso temático “daquele que galopa” (“Ando galopando desde sempre” [HILST, 2001, p. 31]) é concretizado numa figura mais geral, a do animal.

Esse fato intensifica ainda mais os efeitos de sentido de indeterminação e distanciamento da identidade. Em [2] o papel temático “porca” indeterminava a identidade do ator Hillé, colocando-a no campo do /não-humano/. Ainda assim, havia certo grau de determinação e especificidade, já que esse ator era figurativizado por *dois animais específicos*, uma “porca ruiva” ou “acinzentada”.

Em [3], a indeterminação é mais intensa porque não há um único papel temático animalesco, apenas um percurso temático geral (“aquele que galopa”) que pode ser figurativizado por diversos animais, conferindo ao fragmento o sema /indeterminação/ e/ou /coletividade/.

Pensando nos procedimentos de seleção e combinação, a escolha de animais que galopam (búfalo, zebu, girafa) é emblemática.

De um modo geral, a língua portuguesa reserva o galope aos animais quadrúpedes: cavalos e, até mesmo jacarés, galopam, mas não aves (bípedes), por exemplo.

A seleção da categoria /quadrúpede/, pressuposta por esse percurso temático (galopar), contrasta com a categoria /bípede/, supondo a não-seleção ou a negação da categoria na qual estão contidos, também, os seres humanos (bípedes).

Diante desse fato, a animalização do ator Hillé parece incidir mais sobre o /não-humano/ do que propriamente sobre o /animal/ de tal modo que o efeito de sentido construído busca acentuar menos a /animalidade/ e intensificar a /não-humanidade/ na composição semântica desse ator.

Consequentemente, além de animal (portanto, não-humano), o ator Hillé passa a não ter especificidade, pois qualquer animal que galope (e não um em específico) serve de figura na concretização do percurso temático “daquele que galopa”, como um búfalo, um zebu ou uma girafa.

Também é possível identificar outros percursos temáticos atuando na economia do efeito de sentido de animalização da identidade do ator Hillé, de modo que eles afirmam sua desumanização, como neste trecho: “te procuro ainda, agora não articulo, também não sou mudo, uns urros, uns finos fortes escapam da garganta, agora eu búfalo mergulho, uns escuros” (HILST, 2001, p. 31).

A ideia de busca é atualizada por “ainda te procuro”. Ao reconhecer, em seguida, “agora não articulo”, o ator Hillé parece tomar conhecimento de sua condição animalizada, já que a atividade “articular” é característica dos seres humanos.

Essa acepção de “articular”, no sentido do “conjunto dos movimentos dos órgãos fonadores (articuladores) para a produção dos sons da linguagem” (HOUAISS, 2009) se sustenta nos paralelismos criados no fragmento citado (HILST, 2001, p. 31).

Encerrado num papel temático animalesco, o ator Hillé reconhece que *não articula* sons, mas os produz de algum modo (“mas não sou mudo”). Esses sons produzidos, mas não articulados, são os “urros”, cujas definições podem ser “1. a voz própria ou o rugido de algumas feras” e “2. grito ou conjunto de gritos fortes de pessoas ou animais; bramido, rugido” (HOUAISS, 2009).

A primeira definição comporta apenas o sema de /animalidade/, contido na figura “feras”. Na segunda, apesar do se ter “de gritos fortes de pessoas”, na língua portuguesa é convencionalizado que um urro corresponde a um som emitido numa situação atípica, de dor,

sofrimento, etc., em que se perde o traço de /humanidade/ diante de algum fato.

Nesse sentido, dizer que alguém urra de dor, por exemplo, equivale a dizer que a dor era suficientemente intensa a ponto de animalizar as atitudes do sujeito. Essa ideia, isto é, a valorização do “urro” como um processo predominantemente animal é reforçada pelas últimas figuras que surgem enunciadas na definição do Houaiss (2009), já que “bramidos” e “rugidos” são termos que nomeiam os sons emitidos por certos animais⁶.

Diante disso, animalizado e disjuncto de sua identidade, o ator Hillé perde sua determinação humana, confundindo-se ora com um animal específico (a porca ruiva ou acinzentada) ora com qualquer animal que galopa (búfalo, zebu, girafa). Dessa maneira, humanidade e animalidade são, novamente, colocadas em oposição e o efeito de sentido de identidade ganha estatuto sumariamente humano.

Pretendeu-se mostrar, até este ponto, que o sujeito Hillé desempenha dois grandes percursos: (i) um voluntário, no qual Hillé se autodestina um valor, seja ele de /determinação/, de /identidade/ ou de /especificidade/, e outro (ii) involuntário, ao qual esse ator é submetido a partir dos enquadramentos efetivados pelos papéis temáticos que “diluem” sua humanidade.

No primeiro desses dois percursos, há a negação dos semas /generalidade/ e /animalidade/ por meio do que se busca afirmar os traços de /especificidade/ e de /humanidade/ (= identidade). É esse o percurso ao qual o sujeito Hillé foi autodestinado. Há, também, a negação dos traços de /especificidade/ e de /humanidade/ e a efetiva afirmação dos traços /generalidade/ e /animalidade/, em um percurso ao qual o sujeito Hillé foi destinado por Ehud, pela “vila”, etc., como se mostrou.

Esses dois percursos podem ser mais bem representados no que a semiótica de linha francesa denomina *quadrado semiótico* (GREIMAS; COURTÉS, 2008). Ele representa a organização mais elementar de um efeito de sentido e tem a vantagem de comportar o percurso principal

6 Definição do *Dicionário Houaiss* (2009) para as entradas “bramido” e “rugido”, respectivamente: “1. rugido de fera”; “1. a voz própria ou o urro do leão, tigre e outros felinos”.

do sujeito, que será concretizado pelo recobrimento figurativo dos termos representados, no momento da assunção do discurso:

FIGURA 1 – Quadrado semiótico

O percurso animalidade à negação da animalidade à afirmação da humanidade não chega a ser concretizado ou mesmo a se estabilizar. O efeito de distanciamento e indeterminação da identidade e, conseqüentemente, os estados de animalidade, prevalecem até o fim da novela.

Por meio disso, firma-se o aspecto imperfeito, ou mesmo incompleto, do percurso de busca empreendido pelo sujeito Hillé e, conseqüentemente, a não efetivação da etapa da realização, correspondente ao término da busca e ao encontro com sua identidade “perdida”.

O trecho a seguir corrobora os resultados elencados até aqui. Nas linhas que encerram a narrativa, um menino desconhecido chega à vila de Hillé após a sua morte (que não é anunciada, apenas subtendida). Tem-se, então, o seguinte diálogo:

[4] eu moro longe. mas conheci Hillé muito bem.

como cê chama?

me chamam de Porco-Menino.

Por quê?

Porque eu gosto de porcos [...] (HILST, 2001, p. 46).

Em [4], um sujeito animalizado (“me chamam de porco-menino”) afirma ter conhecido Hillé muito bem, atestando sua proximidade com a também animalizada Hillé, que foi “porca”, “búfalo”, “zebu” e “girafa”.

Desse modo, a novela termina por afirmar a animalidade de Hillé (portanto, a não conjunção com sua identidade humana, e a possível conjunção com uma identidade animalesca e/ou inumana) mediante o reconhecimento eufórico dessa condição por parte de um sujeito que, contrariamente a Ehud e a toda a vila (que disforizavam a animalidade), gosta de porcos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar, constantemente, o seu objeto-valor, o ator Hillé instaura, no texto, uma espécie de “percurso de ataque” cujo objetivo é a desestabilização das isotopias do distanciamento e da indeterminação da identidade. Essas isotopias seriam instauradas na medida em que a conjunção com a identidade se efetivasse, correspondendo, dessa maneira, aos eixos isotópicos da determinação e da proximidade em relação à identidade desse ator. Essa reconfiguração semântica da novela de Hilst (2001) apontaria para a predominância de um efeito de sentido de individuação, o que não acontece.

O momento da conjunção com o objeto-valor identidade, que não ocorre na narrativa (HILST, 2001) como se veio sustentando, corresponde à fase da realização. Nela, o ator Hillé deixaria de *querer-saber-ser* e passaria a *ser*, conferindo à sua busca os aspectos perfectivo (isto é, de um percurso realizado em sua totalidade) e/ou terminativo, já que colocaria em cena a etapa final desse percurso, ou seja, o reencontro (conjunção) com sua identidade.

Seria, então, nessa etapa que o ator Hillé se “realizaria” enquanto sujeito da busca, para usar de modo metafórico o termo proposto por Greimas e Courtés (2008, p. 51) para nomear essa fase do percurso.

Dentre outras justificativas, pode-se afirmar que essa fase não ocorre, pois, a narrativa termina com o ator Hillé ainda animalizado, não-humano e, portanto, distante de sua identidade. Desse modo, a individuação característica dos percursos de autodestinação se mantém, apenas, como potencial, visada, mas nunca concluída pelo sujeito Hillé.

Diante do que foi apresentado, buscou-se demonstrar que a novela de Hilst (2001) se caracteriza como uma narrativa de busca devido a três aspectos: (i) a busca pela humanidade, já que a identidade do ator Hillé só pode ser concebida naquilo que é de ordem humana; (ii) a busca por sua própria identidade por meio da humanização e, por fim, (iii) a busca por sua unidade identitária, contrária à limitação das possibilidades de agir e de existir no mundo, reguladas pelas determinações dos papéis temáticos.

No entanto, o seu “sentimento de compreensão” de si e do mundo não avança, levando ainda a se pensar na oposição derradeira que nasce a partir da dicotomia humano x animal construída na obra: racional x irracional (saber x não saber).

Na morte, sem ter encontrado solução para seu percurso, Hillé o fixa como aquele da eterna “procura do sentido das coisas”. O seu desamparo, o seu abandono (a falta que lhe foi imputada no início de seu percurso) é concretizado e, nesse sentido, a sanção de seu percurso é negativa: para ela não há salvação, pois não pode reestabelecer o objeto que lhe roubaram, não pode alcançar a sua humanização, não pode encontrar amparo.

Desamparada, é na lama em que chafurdava que encerra seu percurso. Morta, será reconhecida, como no esquema proppiano, graças a uma marca, graças a um estigma: o Porco-Menino é, aqui, portanto, espécie de espelho que revela a identidade da porca Hillé.

Por fim, ainda que o intento deste trabalho não tenha sido o de uma análise profunda da narrativa de Hilst, espera-se que se tenha podido demonstrar, de algum modo, o lugar prosa hilstiana junto àquelas que são capazes de desvelar aspectos fundamentais da condição humana, como as relações polêmicas entre individualidade e coletividade mediadas por valores socialmente concebidos e culturalmente “ajuizados”, tratados, neste trabalho, do ponto de vista da semiótica de linha francesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. Trad.: Maria da Glória Novak, Maria Luiza Néri. 3. ed. Campinas: Pontes, 1991.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2001.

CÂMARA, Mattoso Júnior. *Estrutura da língua portuguesa*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1970.

Dicionário Eletrônico Houaiss. Versão 3.0. Editora Objetiva, 2009.

DINIZ, Cristiano (org.). *Fico besta quando me entendem*. Entrevistas com Hilda Hilst. São Paulo: Globo, 2013.

FIORIN, José. Luiz. *As astúcias da enunciação*. As categorias de pessoa, espaço e tempo. 3. ed. São Paulo: Ática, 2016.

FONTANILLE, Jacques. *Semiótica do discurso*. 2. ed. 1ª reimp. Trad. Jean Cristtus Portela. São Paulo: Contexto, 2015.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Sobre o sentido*. Ensaios semióticos. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. 2. ed. 3ª reimp. Trad. Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Contexto, 2008.

HILST, Hilda. *A obscena senhora D*. São Paulo: Globo, 2001.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2008.

LUFT, Celso Pedro. *Gramática resumida*. Porto Alegre: Globo, 1978.

PÉCORA, Alcir. Nota do organizador. In: Hilst, Hilda. *A obscena senhora D*. São Paulo: Globo, 2001

Submetido em: 20/10/2017

Aceite em: 27/11/2017

AS CRIANÇAS QUE TEMOS E AS
CRIANÇAS QUE QUEREMOS:
**a expectativa dos educadores e os resultados
na aprendizagem**

9

THE CHILDREN WE HAVE AND THE
CHILDREN WE WANT:
**the educator's expectations and the learning
results**

ZERO, Maria Aparecida

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas
Docente da Universidade de Franca e da Faculdade de Filosofia, Ciências e
Letras de Ituverava

SILVA, Ana Laura Tassoni da

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade de Franca.

SILVA, Letícia de Andrade

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade de Franca.

RESUMO

O artigo trata da idealização das crianças pelos professores, durante suas vidas escolares, e teve como objetivo fundamental analisar a influência das expectativas e posturas docente no contexto escolar, com ênfase no seu trabalho em sala de aula. Para atingir esse objetivo, foram tratados os seguintes temas: as profecias autorrealizadoras na escola em seus aspectos históricos, as expectativas dos docentes e suas consequências em sala de aula, as relações pessoais entre professores e alunos e o papel do educador na promoção de melhores resultados de ensino/aprendizagem. A metodologia utilizada foi uma revisão bibliográfica de autores que trataram de temas relacionados ao assunto em questão. Foi possível concluir que as relações intrapessoal e interpessoal são fundamentais e deve-se trabalhar com o educando reconhecendo e

valorizando suas habilidades e por mais que essas não correspondem à expectativa dos professores, eles possuem potencial que precisam ser respeitados e valorizados. O docente deve proporcionar segurança e acolhimento em seu ambiente e continuamente se atentar para o fato de que suas expectativas positivas ou negativas podem influenciar nos resultados de aprendizagem.

Palavras Chaves: professores, alunos; expectativas; resultados; aprendizagem.

ABSTRACT

This article is about the idealization the children have for their teachers during their educational lives. The purpose of this paper is also to investigate the influence of the expectation and attitude from the pedagogue in the educational environment. To reach this goal, the following topics have been studied: The Self-fulfilling Prophecy in teaching, the educator's expectations and consequences in the classroom, the personal relationship between teacher and student, and the importance of promoting the benefits of learning/ teaching process from the school. This study provides methods based on author's research analyzing the issue discussed in this paper. We have concluded that intrapersonal and interpersonal relations are extremely important to work with students; acknowledging and appreciating children's abilities. Even though it doesn't satisfy the educator, the student has potencial and they deserve respect and appreciation. Finally, the pedagogue needs to provide secure, greeting and joy in the classroom, remembering that positives and negatives expectations can affect the learning/teaching process.

Keywords: teacher; student; expectation; learning; teaching.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As expectativas que os professores têm em relação à aprendizagem e atitudes dos seus alunos não é tema recorrente entre os pesquisadores e estudiosos da educação, porém experiências e incursões às salas de aula da educação básica têm demonstrado que as consequências dessas expectativas para o processo de aprendizagem discente, positivas

ou negativas, podem influenciar de forma significativa as relações cotidianas e os resultados de aprendizagem discente. É comum que o professor espere um aluno ideal e, muitas vezes, não se prepara para receber e contribuir com o aluno real, que chega ao ambiente escolar com vulnerabilidades que precisam ser consideradas pelo educador a fim de que não intervenham negativamente no processo pedagógico de aprendizagem do aluno.

Assim, pretende-se analisar a influência das expectativas que os docentes apresentam em relação a seus alunos, com ênfase no trabalho em sala de aula, já que este é o local onde o profissional em questão conduz a sua prática. Tem também como finalidade discutir a importância do reconhecimento das diferenças que existem no ambiente escolar e, como a expectativa criada ou a ausência da mesma pelos profissionais da educação pode modificar sua gestão de sala de aula e o rendimento dos alunos.

A pesquisa terá como metodologia a revisão de literatura fundamentada em autores que trataram do tema, assim como em bases de dados do Google acadêmico, Scielo e outras fontes relevantes.

Abordar-se-ão temas como as profecias autorrealizáveis, os principais estudos sobre as expectativas produzidas pelo educador e como elas interferem na aprendizagem de seus alunos, a conduta do professor considerando a diversidade de aprendizes existentes em sala de aula e o possível autoritarismo exercido pelo mesmo, a importância das relações intrapessoal e interpessoal, desafios na relação professor/aluno e o papel fundamental que a escola e o educador devem adotar para o sucesso da aprendizagem do aluno.

AS PROFECIAS AUTORREALIZADORAS NA ESCOLA

A profecia¹ autorrealizadora² é um fenômeno que pode interferir no processo ensino-aprendizagem, no desenvolvimento da personalidade de uma criança, na construção da autoestima, na sua

1 Profecia é ação de prever o futuro; previsão feita por alguém que diz conhecer o futuro; prenúncio de um acontecimento futuro, feito por dedução, suposição ou hipótese.

2 A palavra autorrealizadora se destina ao processo no qual uma pessoa ao acreditar na possibilidade da ocorrência de determinados eventos contribui para que de fato eles ocorram, sem perceber sua participação.

autopercepção e ainda pode traçar condutas e atitudes de um indivíduo. Trata-se da expectativa ou do pré-conceito que se cria de algo ou de alguém e, mesmo que ela seja errônea ou diferente da vontade do próprio indivíduo em questão pode se concretizar.

1.1 Expectativas autorrealizadoras na escola: aspectos históricos

Acredita-se que as expectativas que o professor tem de resultados positivos ou negativos com os alunos sejam determinantes para seu aprendizado. Para Rosenthal e Jacobson (1968, *apud* Patto 1989, p.259), “o professor consegue menos porque espera menos”. Para chegar a esse pensamento, Rosenthal fez diversos estudos e testes em animais e humanos. Um de seus experimentos foi com ratos de laboratório perfeitamente comuns, que foram divididos entre alguns experimentadores. Para a metade dos experimentadores foi dito que seus ratos eram brilhantes no labirinto, enquanto que para a outra metade foi dito que seus ratos eram pouco inteligentes no labirinto. A tarefa do animal era aprender a correr para o lado mais escuro do labirinto, e sempre que o conseguisse, obteria um pouco de comida.

Com esse experimento, as pessoas foram induzidas a esperar determinado resultado, sendo uma metade boa e a outra ruim. Os ratos brilhantes eram mais bem tratados, o que não ocorria com os outros, pois já se tinha em mente a ideia de fracasso. Nesse sentido, “os animais que se acreditava serem mais brilhantes mostravam um progresso diário no seu desempenho, enquanto aqueles considerados estúpidos progrediram apenas no início e logo apresentaram uma piora no desempenho” (ROSENTHAL, 1963, *apud* PATTO, 1989 p. 260). Assim, ao final dos testes, foi constatado que as expectativas criadas pelos experimentadores, realmente dava um efeito no resultado e desempenho dos ratos.

Os experimentadores que tinham sido levados a esperar melhor desempenho consideravam seus animais mais brilhantes, mais agradáveis e mais simpáticos. Estes experimentadores sentiam-se mais à vontade em seus contatos com os animais e descreviam seus comportamentos em relação a eles como mais agradáveis, amigáveis e entusiásticos. Também afirmaram que manipulavam mais

e mais gentilmente seus ratos do que os experimentadores que esperavam um desempenho pobre (Rosenthal, 1963, *apud* Patto, 1989 p. 263).

Outros estudos foram feitos em ratos e depois passaram a ser realizados em humanos. Rosenthal e Jacobson (1966 *apud* Patto, 1989) planejaram um experimento para testar a hipótese de que, numa dada classe, as crianças de quem os professores esperavam um maior desenvolvimento de capacidade intelectual apresentariam este desenvolvimento. Como justificativa para o estudo foi dito às professoras que havia necessidade de avaliar a eficiência de um novo tipo de teste, planejado para prever o progresso intelectual das crianças. Utilizou-se o Teste de Capacidade Geral de Flanagan (TOGA), que é um teste padronizado de inteligência e desconhecido pelas professoras na época, por ser relativamente novo, destinado a avaliar a capacidade verbal, relativa à compreensão da língua e do raciocínio.

O teste foi aplicado a todas as crianças da escola. Em cada uma das 18 classes, cerca de 20% das crianças foram aleatoriamente escolhidas e indicadas às suas professoras como potencialmente capazes de rápido desenvolvimento intelectual, a partir dos resultados obtidos no teste. A apresentação dos nomes das crianças para as professoras foi intencionalmente informal. O tratamento experimental constituiu-se, pois, apenas em indicar os nomes de algumas crianças a suas professoras como sendo crianças das quais se poderia esperar progressos intelectuais rápidos no ano que se iniciava. Portanto, a diferença entre as crianças do grupo experimental e as crianças do grupo controle, isto é, todas as outras que não foram indicadas, estava apenas na mente das professoras. Todas as crianças responderam novamente aos testes, quatro meses depois do início das aulas e ao fim do ano escolar.

As crianças cujo crescimento intelectual era esperado foram descritas como tendo mais condições de se tornarem bem sucedidas no futuro, como significativamente mais interessantes, curiosas e felizes. Houve também uma tendência a considerar essas crianças como mais atraentes, ajustadas, afetivas e com menor necessidade de aprovação social. Em resumo, as crianças cujo desenvolvimento intelectual era esperado tornavam-se mais vivas e

autônomas intelectualmente, ou, pelo menos, eram assim percebidas por seus professores (ROSENTHAL, 1966, apud PATTO, 1989, p. 276).

Os resultados, de maneira geral, indicaram que as crianças de quem as professoras esperavam melhores resultados intelectuais mostraram tais progressos, mostrando que o educador de modo inconsciente frente a suas expectativas, influencia diretamente nos resultados que os alunos demonstrarão.

Assim, Rosenthal (1966, apud Patto, 1989, p. 283) conclui que:

A hipótese mais plausível parece ser a de que as crianças em relação às quais se previu um desenvolvimento intelectual inusitado foram mais acompanhadas por seus professores. Se os professores foram mais atentos com as crianças marcadas para crescer, é plausível esperar que os professores roubem de um aluno para observar o crescimento do outro.

Palardy (1969 apud Brito, 1980), conduziu um estudo sobre expectativas do professor com relação ao desempenho de crianças em leitura envolvendo meninos e meninas do primeiro ano do ensino fundamental. Os professores foram classificados em dois grupos: um que considerava que os meninos poderiam aprender a ler tão bem quanto às meninas e outro que opinava que as meninas teriam maior sucesso. Testes de prontidão e desempenho em leitura foram aplicados em grupos de crianças comparáveis. No resultado, verificou-se que nas classes em que os professores esperavam menos dos meninos, estes realmente conseguiram um nível de desempenho em leitura bem mais baixo que o das meninas.

Brito (1980), realizou um estudo no Brasil em uma escola pública localizada em um bairro de uma cidade essencialmente operária do interior do Estado de São Paulo (Mogi-Guaçu). Serviram como sujeitos, no presente estudo, seis professoras e sessenta e quatro alunos do primeiro ano do ensino fundamental. Em cada uma das seis classes, foram randomicamente selecionadas cerca de 20% das crianças para constituir o grupo experimental e igual porcentagem para constituir o grupo controle. Em três das professoras, procurou-se induzir expectativa positiva com relação à criatividade e, nas outras três, expectativa, também positiva, com relação à inteligência.

Foram encontradas diferenças significantes entre os grupos quando se induziu expectativa em termos de criatividade.

As professoras nas quais se induziu expectativa com relação à criatividade, apontaram algumas características que se havia atribuído à criança criativa por ocasião da indução da expectativa. Para essas professoras, características como falante, inquieta, imaginativa, divergente, eram próprias da criança criativa. Quando apresentadas por outras crianças indicavam sinal de desajustamento emocional, imaturidade e, às vezes, até de retardo mental. Parece, portanto, que essas professoras passaram a aceitar nas crianças apontadas como criativas comportamentos julgados por elas inapropriados quando apresentados pelas outras crianças. Em outras palavras, o comportamento “divergente” que a criança pobre apresentava quando comparado com os padrões já estabelecidos, passou a ser aceito como indício de criatividade (BRITO, 1980, p. 1).

Todos esses estudos, e muitos outros aqui não citados, são de grande importância para entendermos como a idealização que temos dos alunos afeta significativamente a vida escolar do mesmo, alterando seu desempenho e seu aprendizado.

1.2 As expectativas dos docentes e suas consequências em sala de aula

A profecia autorrealizadora se refere ao processo no qual uma pessoa, ao acreditar na possibilidade da ocorrência de determinados eventos, contribui para que de fato eles ocorram sem perceber sua participação. Para Souza (2008) o professor, muitas vezes, já vem com um pensamento sobre determinado aluno sem conhecê-lo, como esclarece abaixo:

Quando um educador já vem com um pré-conceito formado em relação a um aluno a partir da percepção de um educador anterior também se caracteriza profecia autorrealizadora, pois o educador pautará todo seu relacionamento com aquele aluno a partir desse pré-conceito, mas nada indicou que este aluno reproduziria o mesmo comportamento que tinha com o educador anterior, até mesmo porque, os vínculos relacionais são outros, mas este educador, através de suas expectativas pode levar este aluno a reproduzir os mesmos comportamentos anteriores em função de seu modo de lidar com ele, que poderia ter sido diferente (SOUZA, 2008, p.1).

Essa profecia autorrealizável também pode limitar a aprendizagem de um aluno quando um professor afirma que ele não leva jeito ou não tem habilidade ou aptidão para determinada matéria ou atividade, desmotivando-o totalmente para o desenvolvimento daquela habilidade ou aprendizagem. Neste contexto, o professor, sem as informações e situações adequadamente vivenciadas, pode passar a julgar apressadamente seu aluno, utilizando para isso as opiniões que têm em mãos, dispensando uma análise mais profunda desse aluno e da sua própria prática, conforme nos esclarece Souza (2008, p.1):

A profecia também se torna responsável pelos rótulos, pois se classifica facilmente um indivíduo em função de apenas um de seus comportamentos, acreditando que sempre o terá em todas as situações, o que não é verdade, pois os diferentes modelos e vínculos relacionais fazem com que as pessoas tenham diferentes comportamentos, mas o pré-conceito, a classificação, o rótulo, a expectativa não permitem que as coisas sejam diferentes ou até melhores.

As crenças, expectativas e perspectivas do educador constroem as profecias autorrealizadoras e regem o caminho de sucesso ou fracasso que seus alunos atingirão no decorrer do ano letivo. Diante disso torna-se necessário conhecer os princípios, valores e julgamentos que o professor desenvolve em relação ao seu ambiente de trabalho e aos alunos que mediará. Esses fatores influenciarão não somente no desempenho do seu trabalho e no rendimento escolar que seus alunos obterão, mas também nas atitudes, comunicação e socialização.

Neste mesmo contexto, Tacca (1999) em uma pesquisa com professores no ambiente escolar, observou que os mesmos não escolhiam hora nem lugar para comentarem sobre seus alunos e realizavam considerações pouco elogiosas, em frente a qualquer pessoa e muitas vezes com a presença de educandos. Trocavam-se, assim, informações juntamente com sentimentos e crenças que possibilitavam percepções equivocadas deles. “Ao agir dessa forma, o professor comunicava, aos alunos e à turma, suas expectativas em relação a eles. O aluno, provavelmente, introjetava uma baixa autoestima, reforçada também pelos colegas. O rendimento pouco promissor esperado pelo professor acabava se realizando” (1999, p.86).

A mudança de comportamento da pessoa que profetiza, no nosso caso, o professor, mostrou-se crucial dentro da sala de aula.

Foram percebidas, atitudes diferentes dele, conforme o aluno apresentasse determinadas características, como, por exemplo: ser ou não repetente, viver ou não com a família, o local de moradia, o fato de os pais estarem ou não trabalhando, ou então, muito comumente, a história anterior de comportamento disciplinar na escola. Muito frequentemente, os professores mostravam sua rejeição em relação ao aluno pobre. Eles assumiam, de forma preconceituosa, um distanciamento dele, o que levava a um relacionamento totalmente inadequado à troca que precisava ser estabelecida na sala de aula (TACCA, 1999, p. 89).

Assim, a postura do educando, dentro da sala de aula, não seria nada mais do que um reflexo da postura do educador, isto é, os professores que se mostravam animados com o desenvolvimento de respectivos alunos, transmitiam isso a eles, e automaticamente, esses reagiam de forma positiva em relação à escola, se desenvolvendo satisfatoriamente, ao contrário daqueles que por parte do próprio professor, eram rejeitados. Heider (1970, p.87) avalia que o julgamento do professor em relação ao aluno e do contexto que o mesmo está inserido acontece porque o ser humano “não se contenta em registrar os aspectos observáveis que o cercam; precisa ligá-los, na medida do possível, às invariabilidades do seu ambiente”. De modo complementar, Penin (1989, p.89) também comenta sobre as consequências da rejeição do professor em relação à classe social do seu aluno “essas considerações revelam o que talvez tenha sido e ainda é o maior problema na escolarização do aluno pobre: a não aceitação do seu ser social”.

Outros estudos apontam também a questão da desigualdade racial presente na escola, isto é, alguns pesquisadores comprovaram que quando um aluno negro tem aulas com um professor (a) branco, as chances desse aluno, por mais que tenha as mesmas capacidades intelectuais de um aluno branco, serão menores, isso porque o educador desvaloriza sua capacidade mediante o preconceito instituído no meio social, o que acarreta como um fator negativo para a idealização do aluno e a formação da expectativa. Para Lopes (1995) citado por

Louzano (2013, p. 125) “a escola, ao ter baixas expectativas com relação aos alunos negros, reforçou suas desvantagens. Professores e diretores associavam alunos negros à pobreza e ao baixo desempenho”.

Em relação às profecias autorrealizadoras, torna-se necessário enfatizar também a função da correção. O ato de corrigir e destacar os erros do aluno torna-se uma forma de discriminá-lo e automaticamente evidenciar a autoridade que o professor apresenta na sala de aula; a criança acaba recuando e entende que terá que se adaptar ao ritmo do educador e que existe um sistema hierárquico no qual ele se vê como inferior. A superestimação e a subestimação dos resultados obtidos pelos alunos durante a avaliação também caracterizam a idealização e a expectativa do professor para com o aluno.

Para que as profecias autorrealizadoras tenham menos impacto negativo no processo de ensino e aprendizagem é fundamental que o professor trabalhe, na sua relação intrapessoal, a questão do pré-conceito e do julgamento por estereótipo, além de não se deixar conduzir segundo opiniões de outros em relação aos seus alunos, pois assim desenvolverá por ele mesmo uma boa comunicação no contexto escolar e conseguirá promover boas relações interpessoais, não somente entre o educador e educando, mas também, facilitando o processo de interação social e aprendizagem cooperativa.

2 AS RELAÇÕES PESSOAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

As relações pessoais surgem quando o indivíduo passa a fazer parte de qualquer âmbito da sociedade, comunicando-se e interagindo com seu meio social. No ambiente escolar, essa relação é essencial, tanto para o professor, como para o aluno. O educador necessita dela para promover sua aula e ser correspondido e o aluno para que se sinta acolhido e com liberdade de se expressar em sala de aula.

2.1 A importância das relações intrapessoal e interpessoal no processo de ensino/aprendizagem

As relações interpessoais são caracterizadas pelo convívio com uma ou mais pessoas, caracterizando a convivência e comunicação em diversos meios sociais, bem como no ambiente escolar, durante o

processo de ensino/aprendizagem, neste caso, incluindo o professor e o aluno. “Entende-se por relações interpessoais o conjunto de procedimentos que, facilitando a comunicação e as linguagens, estabelece laços sólidos nas relações humanas” (ANTUNES, 2003, p. 9).

Para trabalhar a questão das relações interpessoais presente na vida do educador e educando, torna-se necessário pensar que cada pessoa é única e traz consigo uma história de vida, uma herança genética e conseqüentemente uma personalidade, que a diferencia de toda a humanidade. Isso a caracteriza como criaturas ímpares, e é a partir da história individual e singularidade de cada ser humano que se torna fundamental e possível estudar as relações humanas.

Com enfoque nas relações interpessoais dentro do contexto didático-pedagógico, algumas pesquisas e estudos de grandes pensadores, apresentam a importância da construção de um vínculo mais amplo entre professor e aluno, ou seja, não se restringir à sala aula, mas enxergar o educando em sua individualidade como parte integrante de um grupo.

Alguns estudos foram realizados com a finalidade de identificar as diferenças de personalidade de cada ser humano e como ela pode ser influenciada ou modificada. Pesquisas realizadas com 141 crianças com doze semanas de idade apontam que “as diferenças de personalidade mostravam caráter hereditário e, dessa forma, as crianças tinham herdado geneticamente a matéria-prima da personalidade que ao longo da vida iriam desenvolver” (THOMAS, et al. 1970. p. 17).

Enfatizando a contribuição dos pais e o meio social de cada criança na formação de sua personalidade, observa-se, de acordo com a pesquisa, que crianças com pais rígidos e punitivos possuem mais disposição a se tornarem negativas, devido à hereditariedade e o reflexo do que vivencia, assim como crianças com pais menos rígidos também tendem a terem características semelhantes, não sendo essas condições imutáveis.

Os estudos de Antunes e também de Thomas relacionados à comunicação interpessoal produzem resultados que enfatizam a importância da efetividade nas relações interpessoais, bem como, os

fatores externos ao ambiente escolar, que influenciam diretamente no desenvolvimento do aluno, enfatizando assim os fatores genéticos e hereditários, a formação advinda da casa, ou seja, estrutura familiar, valores e estímulos que ocasionam a posição do aluno dentro da sala de aula, sua postura, a comunicação e compreensão no ambiente escolar.

A realidade ultrapassa os limites físicos da escola e envolve questões socioeconômicas, políticas e familiares. Apesar desse contexto, o professor é um importante elemento na mudança e melhoria da educação, como observado nos estudos apresentados. É comum que o educador se sinta desafiado em seu ambiente de trabalho, já que suas relações interpessoais são objetivas e significativas.

Para um aprendizado eficaz, envolvendo alunos já rotulados ou idealizados, as características de cada aluno e ainda o perfil da totalidade deles, o docente deve continuamente refletir e aprimorar sua prática e investir nas boas relações com os educandos.

Considera-se ainda, que, para que se cumpra e sejam eficientes as relações interpessoais discutidas, é importante introduzir uma segunda questão, o autoconhecimento, ou também a relação intrapessoal, o conhecimento de si mesmo. Cabe também à escola, precisamente ao professor, dentro da sala de aula, contribuir para que cada criança, jovem ou adulto, se autoconheça. Apoiando-se nos estudos de Rogers, Antunes acrescenta “Todas as crianças nascem com uma necessidade essencial de respeito positivo, aceitação e aprovação, e é essa necessidade, em última instância, que as faz gostar de si mesmo e obedecer a seus pais e professores, pois só se aprende a respeitar, quando aprendemos a nos respeitar” (2003, p.21).

Logo, o educador e a instituição educacional devem apresentar ao educando que os seus desejos e de outras pessoas podem conflitar-se em suas relações interpessoais, necessitando então de um acordo, e para que o mesmo ocorra, há necessidade de entender o próximo, de ser empático e dialogar com o outro que pensa diferente e vive outra realidade.

A escola, portanto, tem um papel fundamental no incentivo às relações interpessoais positivas, no desenvolvimento do aluno e

na necessidade individual de cada um deles, ao mesmo tempo não é função dela impor essas relações como regras, mas sim como uma forma de melhorar seu ambiente de aprendizado e convívio, proporcionando relações duradouras, seja entre aluno e aluno ou entre aluno e professor, para que compreendam a importância de cada um e propiciem uma corrente positiva e significativa de aprendizagem e também de afetividade.

Assim, para ambos, o processo ensino/aprendizagem pode significar muito mais do que apenas ensinar e aprender, mas se tornar prazeroso, pois as relações interpessoais serão utilizadas diariamente, e se o convívio não for bom, se um não compreende o outro e não há respeito, dificilmente o professor poderá concretizar seu desejo de transformar a vida do aluno para melhor.

2.2 Boas relações entre professor e aluno: desafios para o processo de ensino/aprendizagem.

No decorrer da vida profissional, o professor verifica que o relacionamento entre ele e o aluno é fator primordial no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, professor e aluno, parecem distantes: o professor mostra dificuldades em se relacionar com o aluno de forma aberta e conveniente, alguns são autoritários e tradicionais e desejam que os educandos sejam sempre disciplinados.

Conforme Fleuri (1997), a prática pedagógica autoritária acaba gerando situações de conflito, prejudicando o relacionamento entre professor e aluno. O primeiro faz da sala de aula um local onde tudo é estabelecido por ele e pelas normas da instituição, que normalmente são acatadas passiva e comodamente pelo segundo, que se comporta como um receptor de conhecimentos e regras, neste caso não há espaço para discussão, nem momento para esclarecimento de dúvidas.

O professor, quando assume postura autoritária, acaba fazendo com que o aluno rompa totalmente a capacidade de interação, criação e edificação do próprio conhecimento, de poder levantar e esclarecer dúvidas, assim como toda a autonomia que ele pode ter, mas que acaba se fechando devido à autoridade do professor.

Para Freitas (1998, p. 74), “a professora se comporta como se fosse a proprietária da sala de aula, bem como de tudo que está ali dentro: mesa, quadro, giz e, inclusive, os alunos. É por isso que ela se sente no pleno direito de manipulá-los conforme sua vontade”. Nesse sentido, pode-se dizer que o professor quebra a possibilidade de um relacionamento harmonioso entre ele e o aluno, e se este não se adapta ao controle, é considerado rebelde, indisciplinado, quando na verdade pode ser apenas uma forma de não aceitação de imposições estabelecidas pelo professor e pela escola.

O verdadeiro educador compreende que a autoridade por ele exercida não é sua. Mostra por toda a sua conduta, que não é o detentor da autoridade, mas o testemunho. Essa autoridade é a da humanidade sobre todos os homens, a da razão, da ciência, da arte, da consciência, o papel do educador não é confiscá-la, mas, testá-la. Se lhes corrige as faltas (dos alunos), admite ser também corrigido, se exige que deem razão aos seus atos, admite que lhe peçam a razão dos seus. Não está acima deles, está com eles (REBOUL, 2001, p. 56).

A autoridade do professor e a autonomia dos alunos são realidades aparentemente contraditórias, mas, na verdade, são complementares. O professor representa a sociedade exercendo um papel de mediador entre o indivíduo e a sociedade, enquanto que o aluno traz consigo a sua individualidade e sua liberdade. Nessa visão, Libâneo (1994, p. 252) afirmou que o professor autoritário não exerce a autoridade a serviço do desenvolvimento da autonomia e independência dos alunos, mas transforma uma qualidade inerente à condição do profissional professor numa atitude personalista.

Neste mesmo contexto, Carvalho (1995, p.62) evidencia que “nem todos os professores estão preparados para serem educadores conscientes de suas funções. Além do conhecimento específico de sua área, o professor deve ter habilidade para ensinar e educar e, para tal vem um auxílio direto da Educação”.

Desta forma, a autoridade precisa ser aquela que auxilia e que descobre alternativa, que mostra os caminhos e que abre perspectivas. Nunca a que pune, inibe e dificulta os relacionamentos.

O trabalho do bom professor é reflexo do bom relacionamento que ele tem com seu aluno, e, segundo Abreu e Masseto (1990, p. 115) “é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos. E é esse modo de agir do professor que por sua vez, reflete valores e padrões da sociedade.” Cabe ao educador dar condições para que o educando construa seu conhecimento, desenvolva suas habilidades, deixe aflorar sua capacidade de criar, construir e elaborar. Quando acontece uma relação agradável e respeitosa, a tendência é que haja sempre uma maior aprendizagem, o aluno terá maior prazer em ir para a escola, em desempenhar suas atividades, assim, quando esse educando se relaciona bem com o seu professor o ambiente torna-se agradável e propício para ambos. Desta forma o educador terá melhores condições de trabalhar não só os conteúdos escolares, mas uma boa formação no que diz respeito à conduta emocional, social e moral.

Fernandez (1991, p. 47) “avalia que para aprender, necessitam-se dois personagens: ensinante e aprendente e um vínculo que se estabelece entre ambos.” Assim, segundo a autora, para se chegar a uma aprendizagem efetiva deve haver um ensinante e um aprendente e, entre eles, um relacionamento. Quando há fracasso na aprendizagem, é preciso pensar sobre estas situações, pois as dificuldades podem estar no professor, na escola, nos pais e não exclusivamente no aluno. Deveria haver um equilíbrio das duas partes: o aluno respeitando o professor como autoridade em sala de aula, e o professor respeitando o aluno como ser humano em processo de aprendizagem, formação de valores e construção de novos conhecimentos.

Para se compreender as ações, as atitudes de outra pessoa, precisamos conhecê-la melhor, para não correremos o risco de uma impressão errada, ou até mesmo de agir de maneira indevida por desconhecimento total ou parcial. O ideal seria que os professores e os alunos ampliassem essa abertura para que o educando se sentisse à vontade para iniciar a conversa quando houvesse necessidade. Pilleti corrobora ao afirmar que: “o professor precisa ter sempre em mente que o aluno é um ser humano comum, com altos e baixos, com medos, problemas, aspirações e desejos a realizar (1995, p. 96)

”. Assim, precisamos saber mais sobre o aluno para termos condições de entendê-lo melhor ou até mesmo de poder ajudá-lo, seja no âmbito escolar, profissional ou moral.

3 O PAPEL DO EDUCADOR

Ciente de como a expectativa e a perspectiva idealizada pelo educador são impactantes na vida escolar do aluno, mas não o único fator que viabiliza o surgimento de desafios dentro da sala de aula e de que professor é responsável pelas suas atitudes e pensamentos, conclui-se que ele deve elaborar suas ideias e conduzir suas ações a fim de que as mesmas não sejam negativas para com seus educandos; já as boas expectativas devem ser cultivadas, pois servem como um estímulo natural positivo.

Larrosa (2003 *apud* Guedes e Santiago, 2012, p. 7) enfatiza que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe, ou nos aconteça, ou nos chegue, requer um gesto de interrupção quase impossível nos tempos que correm: requer parar e pensar, parar e olhar, parar e escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, parar e sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o julgamento, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos passa, aprender a lentidão, escutar os demais, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter mais paciência, dar-se tempo e espaço.

Percebe-se, então, a necessidade de se filtrar e trabalhar os sentimentos e emoções que podem influenciar o ambiente escolar, e o professor deve, na sua relação intrapessoal, identificar como lidar com suas expectativas, perspectivas, frustrações e se policiar contra julgamentos e pré-conceitos sobre seus alunos.

Em seus cursos de formação e em suas experiências, sejam elas pessoais ou profissionais, os professores dificilmente tiveram ou terão acesso à ajuda específica para trabalhar as questões

mencionadas que se articulam de forma direta ou indireta à idealização e expectativa em relação ao aluno. Assim, precisam exercitar contínua reflexão e se auto conhecerem em primeiro lugar, para depois conhecerem o outro com o qual manterá seu relacionamento interpessoal, e esse será mais efetivo se embasado na empatia e no respeito.

O educador empático, ou seja, aquele que busca compreender o aluno, não irá criar uma perspectiva e uma expectativa que não condiz com a realidade. Uma atitude de empatia é olhar para as pessoas tentando enxergar os pontos de semelhança e divergência e as melhores formas de atuação conjunta.

Se os professores aceitam os alunos como eles são, permitem que expressem seus sentimentos e atitudes livremente sem condenação ou julgamentos, planejam atividades de aprendizagem com eles e não para eles, criam uma atmosfera de sala de aula relativamente livre de tensões e pressões emocionais, as consequências que se seguem são diferentes daquelas observadas em situações onde essas condições não existem (GOBBI, 2002, p. 29).

Rogers (1975, p.115) considera a empatia essencial e significativa para o estabelecimento de relações harmoniosas entre as pessoas, não se tratando somente da aceitação da pessoa tal como ela é, mas também da sua afetividade, isto é, a “aceitação de outro indivíduo, como pessoa separada, cujo valor próprio é um direito. É uma confiança básica - convicção de que a outra pessoa é merecedora de crédito. Apreço pelo aprendiz como ser humano imperfeito, dotado de sentimentos e potencialidades”.

Para que o professor conheça o que o aluno acha que sabe e que é o obstáculo para seu desenvolvimento, a empatia é fundamental. Assim, o professor que pratica a empatia tem capacidade de organizar as atividades didáticas identificando as dificuldades e erros de seus alunos.

Um alto grau de empatia talvez seja o fator mais relevante numa relação, sendo, sem dúvida, um dos fatores mais importantes na promoção de mudanças e de aprendizagem. [...] Quando o professor demonstra que compreende o

significado, para o aluno, das experiências em sala de aula, a aprendizagem melhora (ROGERS, 1977, p.132).

O professor deve ser mais receptivo do que intrusivo ou reforçador. Deve ser capaz de aceitar seus alunos, auxiliá-los e aprender que tipo de pessoa cada um é. Acima de tudo, deve propiciar ao aluno a busca do seu crescimento e a sua autorrealização. Para tanto, deve permitir a auto expressão do aluno, a ação espontânea, a experiência e os erros. Ferreira (2003), ao dissertar sobre o papel da empatia na educação, afirma:

Para que a aprendizagem inicie no indivíduo, é preciso que o professor compreenda como o aluno é. E, para isto, deve situar-se na posição do outro, ver pelos olhos do outro, sentir com os seus sentimentos, enfim, compreendê-los. Para estabelecer compreensão empática, o mestre não avalia, não julga, simplesmente compreende o ponto de vista do outro, pondo no seu lugar (p. 157).

Este clima facilitador, então, é criado a partir da introdução de atitudes que promovam a relação entre professor e aluno. A educação da empatia serviria para ajudar a quebrar vínculos com conhecimentos já adquiridos e insuficientes e abertura para o universo do saber. Quando o aluno se sente totalmente acolhido, compreendido e percebe-se como centro do processo de aprendizagem, existe uma tendência muito grande de autorrealização e de autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente trabalho possibilitou reflexão de como a postura do educador influencia na aprendizagem de seus alunos. Avaliar e compreender sobre as consequências das atitudes dos docentes é fundamental para que se possa efetivar um ensino de qualidade.

Percebemos, no decorrer desta pesquisa, que os educadores possuem expectativas de um aluno ideal, ou seja, aquele que não

teria dificuldades na aprendizagem e nem problemas atitudinais. Porém, o aluno, na condição de humano, traz imperfeições não se desenvolvendo muitas vezes conforme o esperado pelo educador, o que pode causar frustração e insatisfação profissional e pessoal.

Quando pensamos em uma aprendizagem falha, muitas vezes temos a visão de que o aluno é o maior responsável, pois não se dedicou como os colegas que tiveram aprendizagem adequada. Esta pesquisa mostra que esta conclusão pode estar equivocada e propicia reflexão de como a atitude do educador pode ser fundamental no decorrer do processo ensino/aprendizagem e de como suas concepções prévias podem ter influência significativa em sua ação e nos resultados do aluno. A expectativa de grandes resultados pode ser prejudicial, ocasionando um rendimento abaixo do esperado, produzindo, assim, discussões sobre as frustrações que acontecem por parte do educador e do educando.

As dificuldades nas relações entre professor e aluno podem gerar novos conflitos, já que o aluno presente na escola não é o idealizado pelo educador. Assim, essas dificuldades entre educador e educando, muitas vezes, requerem acompanhamento externo por parte do professor, como por exemplo, atendimento psicológico, que pode contribuir para que ele reequilibre seus sentimentos e emoções.

Ao nos aprofundarmos no tema, pudemos observar como a relação intrapessoal e interpessoal são fundamentais para solucionar estas dificuldades. Deve-se, portanto trabalhar com o educando, reconhecendo e valorizando suas habilidades por mais que essas não correspondam à expectativa dos professores. É fundamental considerar que o aluno também possui capacidades que precisam ser trabalhadas, além de ser respeitado e valorizado como aprendiz. O docente deve proporcionar segurança, ser receptivo e motivado em seu ambiente de trabalho e estar absolutamente interessado na aprendizagem dos alunos, reconhecendo sempre suas possibilidades de aquisição do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maria Cecília de. MASETTO, Marcos Tarciso. *O professor universitário em aula*. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

ANTUNES, Celso. *Relações interpessoais e autoestima: a sala de aula como um espaço do crescimento integral*. 1. ed. Petrópolis. Editora Vozes, 2003.

BRITO, Vera Maria Vedovelo de. LOMONACO, José Fernando Bitencourt. *Expectativa do professor: implicações psicológicas e sociais*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931983000100005> Acesso em: 29 mar. 2017.

CARVALHO, Patrícia. *Ainda disciplinamos a cada dia*. Revista Educação, Ed23, p.34-41. 1997.

FARIA, Ernesto. *Dicionário Escolar Latino – Português*. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001612.pdf>> Acesso em: 20 maio 2017.

FERREIRA, Berta Weil. *A aprendizagem na perspectiva humanista*. IN: LA ROSA, J. (org.) *Psicologia e educação: o significado do aprender*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

FERNANDEZ, Alicia. *A Inteligência Aprisionada*. Porto Alegre: ARTMED 1991.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Educar para que? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na Escola*. São Paulo: Cortez 1997.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. *A produção da ignorância na escola: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula*. São Paulo: Cortez 1998.

GOBBI, Sérgio Leonardo. et al. *Vocabulário e noções básicas da abordagem centrada na pessoa*. São Paulo: VETOR, 2002.

GUEDES, Simone Batista. SANTIAGO, Rosemary Aparecida. *Expectativas, limites e dificuldades dos professores em relação a formação em serviço*. Disponível em: <<http://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/epd/article/viewFile/531/455>> Acesso em: 20 jun. 2017.

HEIDER, Fritz. *Psicologia das relações interpessoais*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1970.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor) São Paulo: Cortez, 1994.

LOUZANO, Paula. *Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais*. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/205/236>> Acesso em: 20 jun. 2017.

PATTO, Maria Helena Souza. *Introdução à psicologia escolar*. 2 ed. São Paulo: Quatro, 1989.

PENIN, Sônia. *Cotidiano e escola: a obra em construção*. São Paulo: Cortez, 1989.

PILLETI, Nelson. *Psicologia educacional*. São Paulo, Ática, 1995.

REBOUL, Olivier. *Filosofia da educação*, 5. ed. São Paulo: Nacional, 2001.

ROGERS, Carl Ransom. R. *Liberdade para Aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.

ROGERS, Carl. Ransom; ROSENBERG, Rachel. *A pessoa como centro*. São Paulo: EPU, 1977.

SOUZA, Janaina Ramalho Ferraz de. *A profecia auto realizadora*. Disponível em:

<<https://janaferraz.wordpress.com/2008/09/15/profecia-auto-realizadora/>> Acesso em: 29 mar.2017.

TACCA, M.C.V.R. *Professores, suas crenças e a possibilidade de sucesso de seus alunos*. Cadernos Linhas Críticas (UnB), 1999.

Submetido em: 22/09/2017

Aceite em: 27/11/2017

álogosdiálogos
pertinentespertinentes
ENTES

diálogosdiálogosdiálogosdiálogos
entespertinentespertinentespertinentes

Diálogos
PERTINENTES
ENTES

Av. Dr. Armando Salles de Oliveira, 201
Caixa Postal, 82 - Cep. 14.404-600
Parque Universitário - Franca-SP
www.unifran.edu.br