

COLEÇÃO

MESTRADO EM LINGUÍSTICA

LEITURA: LINGUAGENS, REPRESENTAÇÕES E PRÁTIS

ORGANIZADORAS

Edna Maria F. S. Nascimento

Maria Regina Momesso

Maria Silvia Olivi Louzada



EDITORA UNIFRAN

4

LEITURA
LINGUAGENS, REPRESENTAÇÕES E PRÁXIS

.....
COLEÇÃO MESTRADO EM LINGUÍSTICA
.....

VOLUME 4
.....

LEITURA

LINGUAGENS, REPRESENTAÇÕES E PRÁXIS

ORGANIZADORAS

Edna Maria F.S. Nascimento

Maria Regina Momesso

Maria Silvia Olivi Louzada

Franca

2009



EDITORA UNIFRAN

CATALOGAÇÃO NA FONTE
BIBLIOTECA CENTRAL DA UNIVERSIDADE DE FRANCA

F. S. NASCIMENTO, EDNA MARIA
N194c COLEÇÃO MESTRADO EM LINGUÍSTICA : LEITURA: LINGUAGENS, REPRESENTAÇÕES E PRÁXIS, VOL. 4 / EDNA MARIA
FERNANDES SANTOS NASCIMENTO, MARIA REGINA MOMESSO, MARIA SILVIA OLIVI LOUZADA, ORGANIZADORAS. FRANCA, SP:
UNIFRAN, 2009.

172 p. (COLEÇÃO MESTRADO EM LINGUÍSTICA, 4)

ISBN 978-85-60114-18-4

1. LINGUÍSTICA — MESTRADO. 2. MESTRADO EM LINGUÍSTICA — COLEÇÃO. I. MOMESSO, MARIA REGINA. II.
LOUZADA, MARIA SILVIA OLIVI. III. TÍTULO.

CDU — 801:378.22(043)

REITORIA
CHANCELARIA

PRÓ-REITORIA DE ENSINO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

DR.^a ROSALINDA CHEDIAN PIMENTEL
PROF. DR. ABIB SALIM CURY
DR. CLOVIS EDUARDO PINTO LUDOVICE
PROF. M.^a ARNALDO NICOLELLA FILHO
PROF.^a DR.^a KÁTIA JORGE CIUFF
PROF.^a M.^a ELISABETE FERRO SOUSA TOUSO



EDITORA UNIFRAN

Editor _ EVERTON DE PAULA

Projeto gráfico _ SÉRGIO RIBEIRO

Revisão _ MUNIRA ROCHELLE NAMBU

Revisão _ OLÍVIA SALGADO COSTA

Diagramação _ ANA LÍVIA DE MATOS

AV. DR. ARMANDO SALLES OLIVEIRA, 201
PARQUE UNIVERSITÁRIO • FRANCA-SP • CEP 14404-600
16-3711-8736 / 16-3711-8842 • E-MAIL: EDITORA@UNIFRAN.BR

EXPEDIENTE

■ Conselho Editorial

Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento (Unifran/Unesp)

Erasmus D'Almeida Magalhães (USP)

Fernanda Mussalim (UFU)

João Wanderley Geraldi (Unicamp)

Luiz Antonio Ferreira (Unifran/PUC-SP)

Maria Adélia Ferreira Mauro (USP/FOC)

Marina Célia Mendonça (Unifran)

Marlon Leal Rodrigues (UEMS)

Renata Coelho Marchezan (Unesp)

Sueli Cristina Marquesi (Unicsul/PUC-SP)



APRESENTAÇÃO

Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.

(ROSA, J.G. *Grande sertão: veredas*, 1968, p. 235)

Embora na relação ensino-aprendizagem o foco das atenções seja o educando, é o professor que primeiro deve ser preparado para a difícil tarefa de despertar no aluno o gosto para a leitura do mundo que o rodeia. Por isso, a constante preocupação com a formação do docente; é ele o sujeito agente do conhecimento. No século passado, em que predominava o ensino conteudístico, o professor conduzia o educando ao saber pelo saber que lhe foi transmitido. Na postura do ensino conteudístico-pragmático atual, o professor conduz o educando às práticas do saber pelas práticas do saber que lhes foram ou são transmitidas, já que o professor tem sempre de se atualizar. Nessa nova práxis educacional, cabe ao professor a tarefa de saber apontar para o aluno atividades que proporcionem situações de aprender a aprender, educando-o também para as situações inesperadas e inusitadas que a vida lhe reserva. Assumir esse novo papel de pesquisador-estudioso demanda para o docente de qualquer disciplina a leitura dos diferentes textos que circulam na nossa sociedade atual.

É comum aos estudiosos da linguagem, qualquer que seja a teoria,

valorizarem o papel do leitor na construção do sentido do texto. A visão do leitor passivo, como aquele que recebe o texto como um produto em que o significado está pronto, sendo sua tarefa apenas a decodificação dele, é substituída pela visão do leitor ativo, que é capaz de atribuir sentidos ao que lê, avaliando as situações que geraram o sentido no contexto em que o texto está inserido. A partir dessa concepção de leitura que passa a ser entendida como um processo interativo que se desenvolve entre sujeitos, envolvendo conhecimentos não só linguísticos, mas também de articulações textuais e de mundo, docentes da Universidade de Franca – Unifran – e da Universidade Cruzeiro do Sul – Unicsul – elaboraram o projeto temático “Leitura e práxis: formação continuada do docente”. Reunindo pesquisas que se desenvolvem no âmbito dessas duas instituições, o projeto pretende discutir a formação continuada do professor, visando colaborar para a formação de um professor-pesquisador crítico que, tendo condições de melhor avaliar o material que vai utilizar na sala de aula, forme melhor seus alunos.

O quarto livro da Coleção Mestrado em Linguística da Universidade de Franca, *Leitura: linguagens, representações e práxis*, reunindo textos de docentes da Unifran e da Unicsul, apresenta o primeiro trabalho conjunto produzido pelos membros desse projeto.

O texto “O metadiscorso em Eldorado de *Confissões de Ralfó: do real ao ficcional*” de Edna Maria F.S. Nascimento (Unifran/Unesp/CNPq) e Vera Lúcia Rodela Abriata (Unifran) tem como objeto de análise “Eldorado”, Livro II, do romance *Confissões de Ralfó, uma autobiografia imaginária*, de Sérgio Sant’Anna. Nessa obra, Ralfó projeta-se ora no espaço enunciativo, como sujeito narrador que se autodefine como “personagem”, cujo fazer é relatar a história da libertação do povo de Eldorado, oprimido por um regime ditatorial, ora como um sujeito do enunciado, no papel de um sujeito do fazer, participante da guerrilha cujo intento é derrubar o ditador do lugar. Ralfó manifesta-se também como um sujeito cognitivo, que tem consciência da insensatez da luta a que aderira. Concretiza-se ainda como sujeito passional, em estado de medo, em meio à luta armada em Eldorado. A guerrilha sai

vitória e ele se autoproclama líder já que o chefe morrera no cerco à cidade. Eldorado, o espaço conquistado pela guerrilha, “o país da fantasia”, tal como o caracteriza Ralfo, é simulacro discursivo dos espaços ditatoriais, tomados por regimes totalitários na década de 1970. A partir da análise de “Eldorado”, as autoras mostram o modo como o sujeito da enunciação, enquanto sujeito do fazer literário, explicita o caráter metadiscursivo da obra, refletindo, ironicamente, sobre a construção do ator Ralfo como ser de ficção e sobre a projeção do espaço de Eldorado, como um espaço imaginário.

No artigo “Discurso, memória e sentido na crônica jornalística”, Guaraciaba Micheletti (Unicsul) focaliza a crônica jornalística, que se nutre dos acontecimentos diários, dos fatos menores do cotidiano, apresentando-se, muitas vezes, como um discurso do tipo relato, quase notícia; outras, com um tom opinativo e, quase sempre, com algumas pitadas de humor, ironia ou lirismo, construindo-se com referências a outros textos, especialmente os da tradição literária. Assim, valendo-se da memória discursiva, muitos cronistas elaboram seus textos ancorados na lembrança de tantos outros, de diversos gêneros e origens, criando crônicas que instauram um diálogo com um interlocutor mais culto e mais atento. A pesquisadora aborda questões relacionadas ao processo enunciativo as quais envolvem a memória discursiva, o interdiscurso e o intertexto como construtores de sentido e expressividade, apoiando-se em conceitos da Análise do Discurso e de outras disciplinas dos estudos da linguagem sempre buscando um diálogo entre elas para uma descrição e análise mais precisas do objeto em estudo, neste caso, uma crônica de Otto Lara Resende (Folha de S. Paulo, I,2, 24/01/92 e outra de Carlos Heitor Cony (Folha de S. Paulo, Caderno Folha Ilustrada, 24/02/2006).

“Porque hoje é sábado...”, texto da professora Magalí Elisabete Sparano (Unicsul) analisa dois textos de Vinícius de Moraes, *O dia da criação*, um poema escrito por volta da década de 40, provavelmente 1939, como comenta a autora, e a composição em prosa *Dia de sábado*, escrita cerca de treze anos depois do poema. Tendo como fundamen-

tação teórica a Pragmática, dialogando com a Estilística Estrutural, além de contar com o aparato das gramáticas normativa e descritiva, o poema e a crônica vinicianos são estudados individualmente e também cotejados pela pesquisadora, considerando-se a discursividade expressiva, a estrutura paralelística, o uso dos tempos verbais, as relações de intratextualidade e as diferentes posições assumidas pelo enunciador ao tratar do mesmo tema “dia de sábado”.

Marcela Aparecida Cucci Silvestre (Unicsul) é autora do texto “Estratégias discursivas e representação feminina em *The story of an hour*, de Kate Chopin”. O artigo confirma que Kate Chopin (1851-1904), assim como muitas escritoras de seu tempo, procura revelar em sua obra ideias e sentimentos em relação à condição feminina de maneira camuflada, por meio de estruturas enunciativas que, aparentemente, expressam concordância com os preceitos da sociedade patriarcal. A partir dessa constatação genérica, a autora, pelo viés da Análise do Discurso, desvenda tais mecanismos que constituem a chave do entendimento dos textos escritos por mulheres e sua maneira ambígua e irônica de criticar a sociedade. O conto analisado *The story of an hour* é um exemplo de utilização desse tipo de estratégia, porque focaliza a representação da personagem feminina sob um discurso que contrapõe as vozes do narrador, que reflete os pensamentos da protagonista, e a das demais personagens. Tais representações permitem uma discussão acerca de questões ideológicas que envolvem a mulher americana do final do século XIX.

Maria Regina Momesso (Unifran) apresenta o texto “*Web 2.0 e blogs* educativos: espaço para a práxis discursiva na construção de identidades flexíveis e múltiplas do professor” que reflete sobre as práticas discursivas e identitárias presentes em *weblogs* educativos de Portugal e Brasil, os quais são utilizados como ferramentas da *Web 2.0* para o ensino de língua portuguesa e literatura e, também servem para romper fronteiras e intercambiar culturas. A autora observa em seu texto que os *blogs* educativos podem funcionar como um espaço de “liberdade de expressão” e de resistência aos discursos institucionalizados sobre o ensino da língua portuguesa e da literatura, bem como de troca de conhecimen-

to, partilha de angústias, histórias, culturas e ideologias. Entretanto, esta ferramenta não é vista como uma nova técnica, mas sim como algo que carrega em si *já ditos* e *um já lá* de outrora sobre as práticas educacional e pedagógica. Problemas como a falta de acesso ao ciberespaço, de conhecimento para lidar com a técnica, econômicos, entre outros ainda aparecem de forma forte e incisiva. Entretanto, as enunciações não são as mesmas, os interdiscursos (re) constroem as práticas discursivas acerca da educação na pós-modernidade, o que gera diversos efeitos de sentido. A análise dos *blogs* português e brasileiro leva à constatação de que os professores *blogueiros*, tanto em Portugal quanto no Brasil, são migrantes digitais que lutam para se adequar ao desempenho dos nativos digitais, quer como professores ou ex-professores.

O texto de Maria Silvia Olivi Louzada (Unifran) “Discurso e texto: currículo, práticas de ensino e formação de professores” recupera, primeiramente, como foram introduzidas as noções de texto e discurso nos currículos oficiais brasileiros a partir dos anos 1980; em segundo lugar, reflete sobre o modo como se deu a convivência entre essas noções nos documentos destinados à formação docente, já que eram entendidas como integrantes de uma mesma prática de linguagem a ser exercitada nas salas de aula. Seu objetivo centra-se em refletir sobre os modos de construir uma prática pedagógica que leve em conta os dois pólos entre os quais deveria se equilibrar a concepção do trabalho do professor de língua portuguesa e também de todo material didático: as teorias linguísticas e a realidade concreta da sala de aula. A partir dessa perspectiva, a pesquisadora entende que, nas atividades de ensino, o texto deva ser abordado nas suas dimensões semântica, gramatical e discursivo-pragmática, explorando-se os efeitos de sentido decorrentes da gramaticalidade, da textualidade e da discursividade. Sugere ainda que, se o objetivo da escola é a formação do leitor e produtor proficiente de textos, os mecanismos de textualidade devem ser tratados no estudo dos textos, assim como as condições de sua produção.

A professora Maria Valéria Aderson de Mello Vargas (USP-Unicsul), no texto “Referenciação e (re)construção de sentido na fábula de Millôr

Fernandes”, analisa alguns procedimentos de referenciação, sobretudo algumas remissões anafóricas e certas descrições nominais, que ocorrem no texto “O leão e o rato”, de Millôr Fernandes, uma releitura de “O leão e o rato agradecido”, da tradição esópica da fábula. Tais procedimentos são tomados pela pesquisadora como “objetos-de-discurso”, que revelam certas operações efetuadas pelos sujeitos, de acordo com suas intenções de dizer. Ela busca, assim, demonstrar que o uso das expressões referenciais anafóricas – nominais ou pronominais –, na fábula de Millôr, não consiste simplesmente numa retomada de unidades ou sequências linguísticas anteriormente enunciadas, mas, sim, na utilização de informações situadas no âmbito do que se convencionou chamar memória discursiva. Desse modo, conclui a autora que, ao lado de aspectos sintático-semânticos, passa-se a considerar, na retransmissão da fábula tradicional, uma série de outros fatores, de ordem pragmática e contextual, que promovem a construção compartilhada de sentido do novo texto.

O objetivo do texto “Representações do professor e sua compreensão responsiva: uma análise da produção de sentido nas margens do discurso” da professora Marina Célia Mendonça (Unifran) é refletir sobre a representação do professor de ensino médio e fundamental em uma polêmica que foi instaurada na mídia brasileira a partir de um artigo do jornalista Ali Kamel, publicado no jornal *O Globo* em 18 de setembro de 2007. No artigo, questiona-se a qualidade da coleção didática *Nova história crítica*, do historiador Mário F. Schmidt, principalmente devido à suposta “doutrinação” na obra. Não sendo o professor (neste caso, de história) o centro de discussão da polêmica em foco, o objetivo da autora é analisar o discurso em sua significação pelas margens, naquilo que lhe é menos evidente, mas que produz sentido e realidade. Em poucos momentos, ressalta a pesquisadora, se encontra, nos discursos analisados, uma representação do professor, que atualiza representações que vêm sendo feitas do professor na sociedade brasileira. Ela defende, no artigo, que essa atualização ajuda a produzir uma identidade para esse sujeito. Constatando que o professor, na polêmica, tem pouca voz, conclui a autora que, entretanto, nas

margens, em compreensão responsiva dos discursos que falam dele (ou dele se “esquecem”), movido por uma *pré-representação* que está na memória discursiva, o professor lança uma contrapalavra, permitindo haver um movimento na composição de sua identidade.

Nos textos enfeixados sob o título “Leitura: linguagens, representações e práxis”, as autoras se debruçam sobre diferentes gêneros e linguagens, analisando as articulações linguísticas, enunciativas, pragmáticas e contextuais que devem ser observadas na prática da leitura, seja de um texto literário, midiático e didático. As diferentes posturas teóricas, adotadas por cada articulista, configuram-se não só como uma reflexão sobre o ato de ler, mas também como práticas de leituras possíveis, como alguns caminhos que o professor-pesquisador pode trilhar para avaliar e poder melhor escolher os textos que utilizará na sala de aula.

Edna Maria F. S. Nascimento

Maria Regina Momesso

Maria Silvia Olivi Louzada

DISCURSO E TEXTO: CURRÍCULOS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA <i>Maria Silvia Olivi Louzada</i>	17
DISCURSO, MEMÓRIA E SENTIDO DA CRÔNICA JORNALÍSTICA <i>Guaraciaba Micheletti</i>	35
ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS E REPRESENTAÇÃO FEMININA EM “THE STORY OF AN HOUR”, DE KATE CHOPIN <i>Marcela Aparecida Cucci Silvestre</i>	55
PORQUE HOJE É SÁBADO <i>Magali Elisabete Sparano</i>	71
REFERENCIAÇÃO E (RE)CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA FÁBULA DE MILLÔR FERNANDES <i>Maria Valéria Aderson de Mello Vargas</i>	95
REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR E SUA COMPREENSÃO RESPONSIVA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE SENTIDO NAS MARGENS DO DISCURSO <i>Marina Célia Mendonça</i>	107
O METADISCURSO EM ÊLDORADO DE CONFESSÕES DE RALFO: DO REAL AO FICCIONAL <i>Edna Maria F. S. Nascimento, Vera Lúcia Rodela Abriata</i>	131

*WEB 2.0 E BLOGS EDUCATIVOS: ESPAÇO PARA
A PRÁTICA DISCURSIVA NA CONSTRUÇÃO
DE IDENTIDADES FLEXÍVEIS E MÚLTIPLAS
DO PROFESSOR*

Maria Regina Momesso 151

DISCURSO E TEXTO: CURRÍCULOS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA



Maria Silvia Olivi Louzada¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nesta reflexão, pretende-se recuperar em uma linha temporal – do final dos anos 1970 a 2009 – como o avanço na formulação de teorias sobre o texto e o discurso influenciou e incentivou a proposição de fundamentos para a elaboração de currículos de língua portuguesa no Brasil, especialmente no Estado de São Paulo; por outro lado, também se quer discutir em que medida isso afetou a formação docente nas universidades e fora delas, em programas e projetos, nos chamados cursos de formação docente, e qual sua influência na renovação dos materiais didáticos nos últimos 30 anos.

Sabe-se que, no Brasil, as noções de texto e discurso começaram a constituir-se como objeto de pesquisa acadêmica e de análise linguística a partir de meados dos anos 70. Datam dessa época, as primeiras publicações sobre Linguística Textual², em que se ultrapassam os limites da frase para analisar fenômenos tais como a elipse, a repetição, o uso de

1. Universidade de Franca (Unifran). Departamento de Letras, Programa de Mestrado em Linguística. Avenida Dr. Armando Salles Oliveira, 201. Parque Universitário. CEP. 14.404-600 – Franca – SP – Brasil. silvialouzada@unifran.br.

2. Segundo Koch (2001, p. 71): “A origem do termo, aliás, remonta a Cosériu (1955), embora ele só tenha sido empregado pela primeira vez, com o sentido que possui hoje em dia, por Weinrich (1966, 1967).”

artigos, a concordância verbal, a referenciação, entre outros. A necessidade de explicar tais fenômenos incentivou a formulação de uma gramática do texto e, posteriormente, de uma teoria do texto ou Linguística Textual em que são definidas as noções de texto, textualidade, coesão e coerência textuais (KOCH; FÁVERO, 1983; KOCH, 1989; KOCH; TRAVAGLIA, 1989).

Na perspectiva, portanto, da Linguística Textual define-se texto³ como:

[...] uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição) que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão. (KOCH; TRAVAGLIA, 1989, p. 8)

Por outro lado, a noção de discurso⁴ fixa-se inicialmente a partir das proposições de Michel Foucault (1969) e de Michel Pêcheux (1975), sendo que as primeiras traduções desses dois autores foram feitas no Brasil, respectivamente, por Baeta Neves (FOUCAULT, 1971) e Eni Orlandi (PÊCHEUX, 1988). As primeiras publicações de pesquisadores brasileiros na esteira desses estudiosos datam de meados dos anos 1970⁵ e, desde então, costuma-se definir o discurso como resultante da inclusão de um texto em seu contexto histórico-social, ou seja, das suas condições

3. Essa noção foi definida por muitos estudiosos, entre eles, Halliday e Hasan (1976, p. 293): “uma unidade de sentido em contexto, uma textura que expressa o fato de que ele se relaciona como um todo com o ambiente no qual está inserido”.

4. Segundo aponta Maingueneau (2004, p. 168), discurso era uma “Noção que já estava em uso na filosofia clássica, na qual, ao conhecimento discursivo, por encadeamento de razões, opunha-se o conhecimento intuitivo. [...] Em linguística, essa noção, proposta por Guillaume, conheceu um impulso fulgurante com o declínio do estruturalismo e o crescimento das correntes pragmáticas.”

5. A propósito, Guimarães (2001, p. 39) explica que os estudos sobre significação no Brasil se intensificam na década de 1970 divididos em várias posições teóricas: “a) os estudos estruturais que realizavam suas análises sêmicas; b) as análises semióticas do texto; c) os estudos enunciativos ou pragmáticos do enunciado; d) os estudos discursivos.”

de produção e de recepção. Assim, entende-se que os sentidos são historicamente construídos e a noção de discurso – efeito de sentido que se constrói no processo de interlocução – marca uma oposição à concepção de língua como mero código, usado na transmissão de informações.

[...] não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos. (ORLANDI, 1999, p. 21)

As condições sócio-histórico-ideológicas de produção discursiva são também um pressuposto fundamental dos estudos bakhtinianos⁶ do discurso (BAKHTIN, 1979), que destaca a dialogicidade como constitutiva da linguagem, o que implica entender o discurso como resultado de um processo em que um sujeito realiza um trabalho responsivo sobre enunciações preexistentes, interagindo com interlocutores e com “vozes sociais” situadas em uma memória discursiva.

Texto e discurso, portanto, estão intimamente relacionados visto que o texto constitui a materialidade do discurso, ou seja, em seu funcionamento, em sua relação com o contexto histórico-social o texto produz sentido. As reflexões que se deseja realizar nesta oportunidade recobrem um percurso de mais de 30 anos de influências e de incorporação dessas duas noções nos currículos oficiais brasileiros, em especial o do Estado de São Paulo⁷.

6. Mikhail Bakhtin foi apresentado ao Ocidente por Tzvetan Todorov e Julia Kristeva em meados dos anos 1970 e confundido inicialmente com um formalista russo. Atualmente, é considerado um pensador cujo complexo arcabouço teórico tem sido estudado não só no campo dos estudos linguísticos e literários, mas também na educação, na história, na antropologia, na psicologia entre outros (FARACO; TEZZA; CASTRO, 2006).

7. A justificativa para esse interesse é a participação da autora deste artigo na elaboração das propostas curriculares para o ensino de língua portuguesa no 1º e 2º graus da CENP/Secretaria de Estado da Educação de São Paulo entre os anos 1980-1990, bem como dos processos de formação dos professores da rede pública paulista nos últimos 30 anos.

CURRÍCULOS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS DOCENTES

Para compreender a importância para as alterações produzidas a partir dos anos 1980, é necessário recuperar, inicialmente, como se propunha o ensino da língua materna em período imediatamente anterior: a elaboração e implementação na rede pública paulista do *Guia curricular de língua portuguesa para o 1º grau do Governo do Estado de S. Paulo* (CENP/SE, 1975) fundamentava-se nos estudos estruturalistas e nos estudos de comunicação e centrava suas orientações aos professores em subsídios para sua implementação (CENP/SE, 1981) e em cursos de capacitação.

Como decorrência dessas opções teóricas, propunha-se como centro da preocupação de ensino de Comunicação e Expressão⁸ e, portanto, como objeto de ensino-aprendizagem da língua materna, o estudo dos elementos da comunicação (emissor, receptor, mensagem, canal, código, referente, ruído) e, em especial, da “mensagem”, entendida como qualquer conteúdo transmitido de um emissor a um receptor pelos sentidos (audição, visão, tato etc). Entendia-se que a comunicação verbal oral ou escrita era, por sua vez, constituída de palavras, frases, orações e textos. Em relação às três primeiras, as indicações pedagógicas tratavam do ensino e ampliação de vocabulário, ortografia, estrutura de frases entre outras atividades. Em geral, as atividades sugeridas para os textos eram relativas à leitura oral e silenciosa e à compreensão das ideias principais, identificação de personagens etc.; as de produção de textos escritos, em geral desvinculadas das atividades de leitura, referiam-se tanto à manutenção de regras de bem escrever como à preocupação com a adequação do vocabulário, a correção gráfica, a pontuação etc. É importante lembrar que nessa época enfatizava-se a “criatividade” do aluno ao escrever, entendida como sua capacidade inventiva que se manifestava por meio de ideias divergentes daquilo que se acreditava ser “senso comum”. Ser criativo era ser diferente, inovador ao escrever um texto.

8. Comunicação e expressão era o nome da disciplina destinada ao estudo da língua materna nos currículos oficiais em decorrência da Lei 5.692, de 1971, que reformara o currículo escolar no Brasil.

A ampliação de oferta de vagas na rede pública, resultante da adoção de uma política nacional⁹ que previa como um direito do cidadão o acesso à escolarização, fez surgir, em decorrência, um próspero mercado editorial dedicado aos livros didáticos e paradidáticos, esses últimos entendidos como literatura feita para incentivar a leitura e para ensinar. A maioria dos livros didáticos desse período – anos 1970 – dedicava-se a expor e a explicar os princípios da comunicação e a exercitar os elementos presentes em textos orais e escritos, além de conter muitos exercícios estruturais, que a partir de “modelos” pretendiam ensinar a escrever, por exemplo, frases bem formadas. A gramática normativa e descritiva era também enfatizada nesses livros, pois acreditava-se que ensinar a língua era ensinar a gramática, e, sendo assim, nas aulas exploravam-se os conteúdos gramaticais numa sequência que ia, em geral, da morfologia à sintaxe. Era crença corrente no ambiente escolar pensar que o ensino e a prática da análise sintática mantinham estreita vinculação com o desenvolvimento de raciocínios complexos e abstratos no aluno.¹⁰

Em 1978, formulou-se no Estado de São Paulo uma *Proposta curricular de língua portuguesa e técnicas de redação para o 2º grau*¹¹ (CENP/SE, 1978), cuja elaboração esteve sob a coordenação de linguistas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) – Ataliba de Castilho, Rodolfo Ilari, Yara Frateschi Vieira e Rita de Cássia Araújo Cêntola.

9. A Constituição de 1967, em seu artigo 168, previa que: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.” O § 3º, inciso II, dispunha que “o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais”.

10. A propósito, relembro um irônico poema de Paulo Leminsky sobre essa prática, O assassino era o escriba: Meu professor de análise sintática era o tipo do sujeito inexistente. /Um pleonasma, o principal predicado de sua vida, /regular como um paradigma da 1ª conjugação. /Entre uma oração subordinada e um adjunto adverbial, /ele não tinha dúvidas: sempre achava um jeito /assindético de nos torturar com um apostrofo. /Casou com uma regência. /Foi infeliz. /Era possessivo como um pronome. /E ela era bitransitiva. /Tentou ir para os EUA. /Não deu. /Acharam um artigo indefinido na sua bagagem. /A interjeição do bigode declinava partículas expletivas, /conectivos e agentes da passiva o tempo todo. /Um dia, matei-o com um objeto direto na cabeça. (*Caprichos e relaxos*. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 144).

11. A etapa de ensino denominada 2º grau corresponde hoje ao ensino médio, conforme dispôs a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96.

Nesse documento, explicita-se a noção de texto como “a unidade básica mediante a qual atuam os membros de uma comunidade linguística” (CENP/SE, 1978, p. 13), a que se segue uma definição de texto: “todo trecho escrito ou falado que constitui um todo unificado, dentro de determinada situação” (CENP/SE, 1978, p. 14). Também nesse documento, indicava-se que o aluno deveria ter a oportunidade de estar em “contato com textos – orais ou escritos, recebidos ou produzidos, de todas as modalidades – mas também de desenvolver a capacidade e a técnica de observação das propriedades e condições que os caracterizam como tais e que fazem deles textos bem formados dentro de determinadas situações” (CENP/SE, 1978, p. 14). Segundo esse documento, um texto bem formado caracterizava-se tanto pelas relações de coesão e coerência, como pela sua relação com a realidade sociocultural. Observa-se que, já nessa ocasião e em certa medida, texto e discurso aparecem indicados como objetos de ensino.

Entre os objetivos gerais propunha-se que no 2º grau o ensino de português destinava-se a “desenvolver a habilidade para a comunicação e a expressão, em termos de recepção e produção adequada de textos” (CENP/SE, 1978, p. 17). Dentre os objetivos específicos, destacam-se aspectos relacionados à coerência, à estrutura do texto, à sua função e informatividade. Nela caracterizavam-se os textos em diferentes “modalidades”: textos pragmáticos, teóricos e literários.

A produção de textos, entre eles os textos técnicos (relatórios, requerimentos etc.), no 2º grau era tratada em separado, como “técnicas de redação” dessas diferentes modalidades, tendo em vista que o 2º grau deveria ter terminalidade, isto é, era entendido como um curso com três anos de duração, não como etapa final do ensino básico¹². Além dos aspectos relativos à coesão e coerência, valorizava-se a função a que o texto se destinava.

Essa proposta curricular foi subsidiada por muitos outros textos teóricos para o estudo e formação dos professores da rede pública esta-

12. O artigo 21 da LDB Lei nº 9.394/96 dispõe que a educação básica compõe-se de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

dual. Elaborados por professores das universidades paulistas, distribuídos em oito volumes, desenvolviam aspectos diferenciados que a proposta curricular apontava – variação linguística, conceito de norma culta e de gramática, ensino do vocabulário, conceito de literatura, entre outros. A publicação desses subsídios significou um avanço importante para a incorporação de inovações relativas aos estudos linguísticos e literários de então ao currículo de 2º grau.

Em relação ao ensino da língua materna no 1º grau, a CENP/SE manteve o *Guia curricular de língua portuguesa para o 1º grau* até meados dos anos 1980, quando a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), sob a orientação de professores da Unicamp, em especial de Carlos Franchi, formulou uma nova Proposta Curricular para o ensino de língua portuguesa – 1º grau (CENP/SE, 1987) fundamentada nos estudos linguísticos mais recentes – a sociolinguística, a pragmática, a semântica, o interacionismo sociodiscursivo entre outros – bem como nos avanços das discussões relativas à didática, à pedagogia e ao desenvolvimento infantil. Uma inversão importante deu-se nesse momento educacional: antes, o foco recaía sobre os métodos e técnicas para o professor ensinar; agora, voltava-se para o modo como a criança aprendia e a necessidade de o professor entender isso.

A definição de linguagem como “atividade humana, histórica e social” (CENP/SE, 1987, p. 16) em que se manifestam as dimensões discursiva ou pragmática, semântica e gramatical:

Nessa atividade se constituem:

- o conjunto estruturado e sistemático dos recursos expressivos da língua de uma comunidade;
- o sistema cultural, antropológico, de representação da realidade em que as expressões da língua podem ser interpretadas;
- os meios linguísticos que permitem situar essas expressões no contexto real em que são produzidas. (CENP/SE, 1991, p. 16).

Essa nova visão de linguagem é fundamental para compreender, inclusive, a redefinição de criatividade nesse momento de reformulação curricular, por oposição à concepção muito difundida anteriormente:

[...] não se deve confundir criatividade com comportamento divergente [...] (ela) resulta do processo dialógico em que os alunos comparam os seus próprios achados, trocam-nos entre si, estabelecem um contraponto rico de ideias e de modos de representação das experiências que vão sendo descobertas no trabalho coletivo e na compreensão do processo social que é a produção e a interpretação do texto. (CENP/SE, 1991, p. 20).

Neste documento, aparecem lado a lado e explicitamente os termos texto e discurso: “A atividade linguística não se faz nas palavras ou frases isoladas para análises e exercícios escolares. Ela se realiza nos processos reais de comunicação como discurso ou texto” (CENP/SE, 1991, p. 18). Como se pode perceber, aqui não se fazia distinção entre esses termos, pois pressupunha-se serem indissociáveis e que, por isso, na atividade de ensino ambos deveriam estar presentes.

Segundo essa proposta,

[...] o que define texto não é sua extensão (pode eventualmente ser uma só palavra, uma frase, um diálogo, períodos correlacionados na escrita), mas o fato de que é uma unidade de sentido em relação a uma situação. Um momento de vida. Assim o texto falado ou escrito constitui-se pela interação dos interlocutores, falante ou ouvinte, autor e seus leitores, envolvendo quem produz e quem o interpreta. [...] por outro lado, exige uma atitude ativa e crítica, e mesmo uma certa liberdade de ultrapassar os limites do texto: quem diz ou escreve e quem interpreta são coprodutores na construção do sentido do texto e corresponsáveis

por relacioná-lo a uma determinada situação de fato. (CENP/SE, 1991, p 18).

A discussão dos pressupostos teóricos que fundamentaram a elaboração dessa proposta curricular deu-se ao longo de um intenso processo de reflexão (1983-1987) com os professores das três universidades paulistas (USP, Unicamp e Unesp), também encarregados de realizar os cursos de formação docente para toda a rede pública estadual. O texto final editado pela CENP/SE em 1987 (1ª edição) foi resultante de um processo de discussão e de incorporação de sugestões dos professores da rede pública de todas as delegacias de ensino do Estado.

No entanto, entende-se que mesmo que os pressupostos teóricos tenham sido exaustivamente discutidos nesses encontros e cursos para a formação docente, que a CENP/SE tenha elaborado e difundido alguns subsídios e propostas práticas exemplificativas de como desenvolver o trabalho com texto e discurso em sala de aula¹³, a efetiva compreensão da natureza do trabalho docente demorou a frutificar, pois havia um grande descompasso entre as intenções e as ações de formação docente e a realidade escolar.

A grande maioria dos livros didáticos então editados pelas editoras e usados pelos professores para apoiar seu trabalho demorou a incorporar as “novidades” e durante os anos 1980 e 1990 ainda seguia as orientações do antigo Guia Curricular (1975). Dessa maneira, criou-se durante mais de uma década uma desconfortável situação para o professor paulista que, mesmo tendo sido “formado” segundo esses pressupostos, não encontrava meios para desenvolver um trabalho inovador em sala de aula.

Paralelamente, o mercado editorial destinado à divulgação de obras de pesquisadores das universidades publicava cada vez mais

13. Durante os anos 1990 a CENP/SE elaborou, publicou e distribuiu para as escolas muitos subsídios relativos à aplicação dos pressupostos teóricos em textos exemplificando o trabalho a ser realizado em sala de aula: *O texto: da teoria à prática* (1991a); *O currículo e a compreensão da realidade* (1991b) a série *Prática pedagógica* (1993) entre outros. Além disso, realizou durante os anos 1990 com a TV Cultura de São Paulo o Projeto Ipê, série de programas destinados à formação docente.

livros que propunham o texto e o discurso como objetos de trabalho nas aulas de língua materna. A propósito, lembre-se: O texto na sala de aula (GERALDI, 1984); E as crianças eram difíceis... A redação na escola (FRANCHI, 1984); Linguagem e escrita: uma perspectiva social (SOARES, 1986); A linguística e o ensino de língua portuguesa (ILARI, 1986), Portos de passagem (GERALDI, 1993) entre outros.

Acredita-se que, durante todos esses anos, mesmo que tenha ocorrido uma efervescente reflexão curricular e muitos cursos de formação docente sobre o que, por que, como ensinar a língua materna, não se alterou substancialmente a prática de ensino de língua portuguesa em sala de aula, pois a maioria dos professores continuou a utilizar materiais didáticos que não haviam ainda incorporado em suas páginas tais pressupostos e orientações didáticas. Talvez parecesse desconfortável aos professores, além de muito trabalhoso, inovar e criar materiais que servissem a uma nova prática de ensino de língua.

Ao que parece, essa situação somente começará a ser, aos poucos, alterada uma década depois, com a edição pelo Ministério da Educação e Cultura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNs – em 1997¹⁴, que incorporaram definitivamente entre seus pressupostos teóricos as noções de texto e discurso, entendidos como objetos do ensino de língua portuguesa.

De acordo com esses parâmetros:

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que esse dis-

14. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2009.

curso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos linguísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se ao discurso propriamente. Em geral, é durante o processo de produção que essas escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente. (PCNs, 1997, p. 22).

E o PCN prossegue, definindo que o texto é a materialidade do discurso:

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (PCNs, 1997, p. 23).

Sobre o discurso explica que:

O discurso possui um significado amplo: refere-se à atividade comunicativa que é realizada numa determinada situação, abrangendo tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto as condições nas quais foi produzido. A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade. (PCNs, 1997, p. 23).

Em seguida, alia indelevelmente texto e discurso ao definir gêneros:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. (PCNs, 1997, p. 23).

Paralelamente à difusão dos PCNs, o MEC criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) destinado a avaliar a produção

editorial didática e assim validar aqueles livros que contemplassem os pressupostos teóricos que orientavam a introdução de um trabalho com o texto e o discurso em sala de aula. Acredita-se que essa iniciativa mudou significativamente os conteúdos de língua portuguesa e seu tratamento presentes nos livros didáticos brasileiros. Muitos professores encontraram, assim, algum respaldo para a atividade docente conforme os pressupostos teóricos presentes nos PCNs, já que muitos desses livros fizeram o papel de indicar ao professor uma atividade docente inovadora em relação ao tratamento do texto e discurso em sala de aula.

Ao mesmo tempo, instituíram-se avaliações dos sistemas de ensino básico tanto em nível nacional (SAEB, Prova Brasil, ENEM) como estadual (Saresp) que definiram cada qual um rol de “competências”¹⁵, entre elas as textuais e discursivas, para aferir o desempenho dos estudantes brasileiros. Reforça-se, desse modo, a indicação para que texto e discurso sejam de fato os objetos de ensino de língua portuguesa em toda a rede escolar brasileira já que são descritos e avaliados nessas provas. Isso significa que os professores também são avaliados em relação às oportunidades de aprendizagem textual e discursiva de seus alunos, o que, de certa maneira, se constituiu em uma pressão interna aos sistemas de ensino para sua valorização nas aulas de língua portuguesa.

Muitas ações relativas à formação docente sob essa nova perspectiva foram se disseminando pela rede escolar por iniciativa dos governos, mas também pela ação de outras instituições (universidades, ONGs, sistemas de ensino, escolas chamadas “de ponta” entre outros) o que acabou por consagrar, por assim dizer, o texto e o discurso como objetos de ensino de língua portuguesa. Obviamente, não se defende aqui que essas ações tenham tido a mesma natureza, a mesma importância, nem mesmo o alcance desejado, mas, de certa forma, determinaram uma alteração significativa no modo de compreender o ensino da língua materna.

No início, enfatizava-se principal e enfaticamente que o texto

15. As competências cognitivas referem-se ao conjunto de operações mentais que o indivíduo utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer. (INEP/MEC, 2002, p. 11).

deveria frequentar as atividades de sala de aula, o que acabou por gerar alguns equívocos sobre a compreensão, por exemplo, da natureza dessas atividades: muitas vezes, foram entendidas e realizadas a partir do texto, utilizando-se o texto como pretexto, não como texto propriamente. A compreensão de que o texto é a manifestação da materialidade discursiva e que, sendo assim, as atividades de leitura e escrita escolar devem também referir-se aos efeitos de sentido, aos pontos de vista e aos posicionamentos discursivos é bem mais recente.

Em conclusão, considerando-se as indicações curriculares aqui mencionadas, acredita-se que, nas ações de formação docente e na elaboração de materiais didáticos, deve-se sugerir que nas atividades de ensino, o texto deva ser abordado nas suas dimensões semântica, gramatical e discursivo-pragmática, explorando-se os efeitos de sentido decorrentes da gramaticalidade, da textualidade e também da discursividade.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 18 set. 2009.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. INEP/MEC. *Documento Básico do ENEM*. Brasília, 2002.
- FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.). *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Tradução de L. F. Baeta Neves. Petrópolis: Vozes, 1971. (Título original: *L'Archéologie du savoir*, 1969).
- FRANCHI, E. P. *E as crianças eram difíceis... A redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GUIMARÃES, E. O sujeito e os estudos da significação na década de 70 no Brasil. In: BRAIT, B. (Org.). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas: Pontes, 2001. p. 39-57.

ILARI, R. *A linguística e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. Linguística Textual: retrospecto e perspectivas. In: BRAIT, B. (Org.). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas: Pontes, 2001. p. 71-86.

_____. FÁVERO, L. L. *A Linguística Textual*. Introdução. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

MAINGUENEAU, D.; CHARAUDEAU, P. *Dicionário de análise do discurso*. Coord. de tradução de F. Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. *A análise do discurso, algumas observações*. Delta, v. 2, n. 1, 1986.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do*

óbvio. Tradução E. Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1988. (Título original: *Les vérités de la Palice*, 1975).

_____. *O discurso*. Estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 1988.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Guia Curricular de língua portuguesa para o 1º Grau*. Governo do Estado de S. Paulo – SE/CENP, 1975.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular de Língua Portuguesa e Técnicas de redação para o 2º grau*. São Paulo: SE/CENP, 1978.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios para a implementação do Guia Curricular de língua portuguesa para o 1º Grau*. 3. ed. SE/CENP, 1981.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular de língua portuguesa: 1º grau*. 4. ed. São Paulo: SE/CENP, 1991. (Versão preliminar e 1ª edição: 1987).

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Criatividade e gramática*. São Paulo: SE/CENP, 1987.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *O texto: da teoria à prática*. São Paulo: SE/CENP, 1991a.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *O currículo e a compreensão da realidade*. São Paulo: SE/CENP, 1991b.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de

Estudos e Normas Pedagógicas. *Língua Portuguesa* – 1º grau: 5ª a 8ª séries. São Paulo: SE/CENP, 1993. (A Prática Pedagógica).

SOARES, M. B. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

DISCURSO, MEMÓRIA E SENTIDO DA CRÔNICA JORNALÍSTICA



*Guaraciaba Micheletti*¹

Na tradição literária há critérios que, de certo modo, remetem a diferentes modos de conceber a representação da realidade. Assim, as obras por seus traços discursivos e organizacionais são classificadas em gêneros. São critérios que remetem à estrutura dos textos e, particularmente, à sua organização enunciativa: o fantástico, a autobiografia, o romance histórico etc. Esses critérios “relativamente estáveis” correspondem a práticas sociais que ensejam o diálogo entre enunciador e enunciatário, uma vez que podem levar o leitor a se posicionar diante de um texto. É imprescindível notar que os textos, de modo geral, em maior ou menor grau, dependendo das intenções de seu autor, acumulam critérios distintos. Basta lembrar contos que se denominam diário ou agenda e que tomam traços característicos dessa organização para comporem o sentido pretendido.

A crônica é um gênero que, como muitos outros, experimentou transformações ao longo dos séculos e assumiu configurações bastante variadas, mas conserva como uma de suas fontes a memória. As mais antigas crônicas tinham um caráter historiográfico, integrando aos fatos sucedidos a uma importante figura histórica, uma ocorrência político-militar, ou mesmo a vida de uma entidade religiosa ou de seus membros, numerosos contos. No século XIX foi-se extinguindo o seu caráter mais

1. Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul). Programa de Mestrado em Linguística. Universidade de São Paulo (USP / FFLCH/DLCV). Rua Galvão Bueno, 868, CEP 01506-000. São Paulo- SP- Brasil. guatti@uol.com.br; guaraciaba.micheletti@cruzeirosul.edu.br

histórico, a crônica perdeu sua amplitude e passou a se deter no que Machado de Assis chamou de “cousas miúdas”, assumindo características bastante diversificadas: crônica social, crônica esportiva, crônica policial e muitas outras especificações ou, simplesmente, crônica.

Neste artigo, focalizo uma das muitas formas que ela assume: a crônica jornalística, que se nutre dos acontecimentos diários, dos fatos menores do cotidiano, apresentando-se, muitas vezes, como um discurso do tipo relato, quase notícia; outras, com um tom opinativo e, quase sempre, com algumas pitadas de humor, ironia ou lirismo, construindo-se com referências a outros textos, especialmente os da tradição literária.

Assim, valendo-se da memória discursiva, muitos cronistas elaboraram seus textos ancorados na lembrança de tantos outros, de diversos gêneros e origens, criando crônicas que instauram um diálogo com um interlocutor mais culto e mais atento. Abordarei questões relacionadas ao processo enunciativo as quais envolvem a memória discursiva, o interdiscurso e o intertexto como construtores de sentido e expressividade.

Tendo em vista os aspectos considerados nesta abordagem, além da Análise do Discurso, serão utilizados conceitos e práticas próprias de outras disciplinas dos estudos da linguagem sempre buscando um diálogo entre elas para uma descrição e análise mais precisas do objeto em estudo.

Uma das estratégias discursivas bastante utilizadas pelos cronistas na construção de seus textos é um aproveitamento de textos que se conservaram na memória do escritor e na memória coletiva.

Uma digressão sobre a questão da memória parece necessária. A identidade de cada ser se constitui a partir da memória. De modo geral, ela é definida como a faculdade de conservar ideias ou noções anteriormente adquiridas; assim, por extensão, preserva também na lembrança fatos, acontecimentos. Se considerarmos o indivíduo desde o seu nascimento, pode-se dizer que a memória é a faculdade que lhe confere a capacidade de adquirir mecanismos de sobrevivência e de vivência social.

A nossa “competência discursiva” se constrói por meio da memória. Tudo na vida é memória.

Ecléa Bosi (1994, p. 48-49) cita a diferenciação estabelecida por Bérqson: a memória-hábito, cujos comportamentos são automatizados, é essa memória que permite nossas ações cotidianas; e a memória-lembrança que “se atualiza na imagem-lembrança (...) momento único, singular, não repetido”, é dessa evocação que a literatura se nutre.

A nossa relação com o mundo ocorre por meio do discurso. Sem nos determos numa definição linguística mais detalhada, o discurso corresponde a um uso “restrito” do sistema (língua). É por ele que exteriorizamos os pensamentos, os desejos e que nos comunicamos com os nossos semelhantes. Por discurso entende-se a exteriorização do pensamento. Mas é preciso salientar que o próprio discurso individual se tece por meio do contato com o mundo desde a mais tenra idade, quando aprendemos a língua materna como sistema e como possibilidades de uso. É a memória-hábito que vai registrando o sistema.

A linguística trata dos materiais de que dispomos para a composição dos discursos. Mas os discursos ultrapassam esses elementos linguísticos, pois dependem de fatores contextuais e da intencionalidade, ou seja, do sujeito. “Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. (...) A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros do discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas do sujeito do discurso (autor) centradas no objeto e no sentido.” (BAKTHIN, 2003, p. 289).

Walter Benjamin expõe com uma expressão poética as relações entre a memória e o discurso em “Escavando e recordando” (1987, p. 239-240):

A língua tem indicado inequivocamente que a memória não é um instrumento para a exploração do passado; é, antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas. Quem pretende

se aproximar do próprio passado deve agir como o homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois “fatos” nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. Ou seja, as imagens que, desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos do nosso entendimento tardio, igual a torsos na galeria do colecionador (...).

Todo escritor é esse homem que escava e toda a atividade de produção textual é, ao mesmo tempo, um sítio que se escava e um sítio que preserva a memória; o texto fixa o pensamento, as ideias, os sentimentos. Todo e qualquer texto exerce essa função, inclusive a crônica jornalística que, para ir além da notícia, ou até mesmo do cotidiano pessoal do cronista² busca mecanismos que a perpetuem como gênero e que a preservem na memória dos leitores. A crônica permite um olhar mais crítico sobre o fato ao colocá-lo na cadeia histórica. À medida que busca inspiração no passado, propicia um novo olhar sobre os fatos e a sua relação com o presente.

Para W. Benjamin, “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores” (1985, p. 198). (E o cronista é um grande narrador) E, a reminiscência funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração. (..) Ela tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si (1985, p. 211).

Desse modo, qualquer leitor traz na memória uma experiência com esquemas de organização textual que conhece e põe em funcionamento

2. Temas como “falta de assunto”, “dificuldade da escrita diária” e lembranças familiares também aparecem nas páginas dos jornais.

quando da leitura. Esse conhecimento linguístico-discursivo que o leitor traz da **memória-hábito** soma-se ao conhecimento de outros textos que se traduzem na experiência singular e única, apoiando-se na **memória-lembrança**.

Essa memória-lembrança manifesta-se de variadas maneiras. Às vezes uma simples alusão a obras conhecidas; outras, pela transcrição de vozes de outros textos; outras, ainda, partem de conhecimentos partilhados não “mostrados” na tessitura.

Para observarmos essa característica da crônica, vamos analisar dois textos: um de Otto Lara Resende (*Folha de S. Paulo*, I, 2, 24/01/92) e outro de Carlos Heitor Cony (*Folha de S. Paulo*, Caderno Folha Ilustrada, 24/02/2006).

Como convém a uma crônica, *Cota zero*, de Resende, se inicia num tom de conversa. É marcante a presença do enunciador, mostrada nos dêiticos como “aqui”, “a gente”, aí, pelo uso do verbo na primeira pessoa do plural que aponta não só o subjetivismo, mas que também constitui uma estratégia de aproximação do/com o leitor. No primeiro parágrafo nota-se a predominância de expressões e termos próprios da língua falada: “outro dia mesmo”, “Deu até manchete”, “botava banca”, e permanece no início do segundo. Depois, palavras mais eruditas: pulsava, vislumbra, miragem e muitas outras, passam a pontilhar o texto. É interessante, desde logo, ressaltar a mistura entre um tom irônico e nostálgico que o enunciador atinge por meio desse contraste.

O cronista é alguém que fala por experiência e memória, o que é típico do gênero crônica. Como já apontado, o seu tema, talvez mais motivo que tema é um fato atual, do cotidiano, mas a crônica não é como uma notícia que visa apenas a informar, ela é em si uma reflexão sobre o fato que lhe deu origem e tem a pretensão de conduzir o leitor à reflexão, buscando nele uma adesão por meio de uma expressão, na maioria das vezes, lírica ou irônica.

A crônica de Resende possui um título homônimo a um poema de Drummond. Assim, vamos partir dele.

Observemos *Cota zero*, de Carlos:

Cota zero

Stop.

A vida parou

Ou foi o automóvel?

O poema, publicado em *Alguma poesia* (1930), tem sido objeto de muitas interpretações. Num primeiro olhar, chama-nos a atenção o termo inglês que indica uma parada. Depois a pergunta que parece embutir uma resposta, embora essa resposta deva ser objeto de interpretação. O título já apela para o inusitado, o termo *cota*, que indica uma quantidade, se esvazia em presença do determinante *zero*. As rupturas linguísticas do termo estrangeiro – *stop* – primeiro verso do poema e do paradoxo expresso no título contribuem para um tom irônico que se identifica naqueles três versos.

Sessenta e dois anos depois, janeiro de 1992, *Cota zero* é o título de uma bem-humorada crônica de Otto Lara Resende:

Cota zero

Outro dia mesmo, o crescimento da população era motivo de orgulho. Quando o Rio chegou a 1 milhão de habitantes foi uma festa. Deu até manchete. Era aqui a capital da República. O projeto de uma capital lá no fundo do sertão era letra morta, mais uma, no cemitério da Constituição. São Paulo botava banca de metrópole cosmopolita. O maior parque industrial da América Latina.

A gente ia aí encontrar o Mário de Andrade, tomava chope no Franciscano, batia um papo na Rua Lopes Chaves e pulsava no nosso peito aquela exaltação. Pátria, latejo em ti! Perto de Belo Horizonte, ainda quase no Curral del Rei, perto das velhas cidades

mineiras, Ouro Preto, São João del Rey, São Paulo já trazia, impaciente, a vibração da arrancada gigantesca. A frase do maior parque vinha escrita nos bondes amarelos, ou vermelhos? Eram vermelhos. Amarelos eram os de Belo Horizonte.

E verdes eram os do Rio. Verde, amarelo, vermelho, fossem estas ou outras cores, já se vislumbrava, ou se via, ofuscante, o arco-íris do futuro. Não era miragem, só dois pássaros voando. Era um pássaro na mão, ansioso pelo horizonte que, promissor, sim, também era real. A ditadura do Estado Novo aqui dentro não passava de uma bota apertada, prestes a ser descalçada. Tolhia, mas deixava andar pra frente. Lá fora, o horror da guerra. O mundo em cólicas de parto, para inaugurar o dia de amanhã. Já se entreviam os dedos róseos da aurora.

O penumbrismo, a tristura decadentista, isto era coisa do passado até nas artes e nas letras, de súbito despertadas em 1922. “Ah, como dói viver quando falta esperança!” – o suspiro tísico do Manuel Bandeira de 1912 era tão antigo e fora de moda quanto o gramofone de 1910 de Murilo Mendes. Tudo de repente andava depressa. E na própria velocidade residia uma deusa que cumpria cultuar. Até Noel Rosa tinha cantado o progresso – e o progresso é natural. Bom-dia, Avenida Central!

Nuns poucos decênios, armamos o cenário para o banditismo, a violência, a criminalidade. O açodado bota-abaxo abria espaço à cidade de perfil americano. A cidade sem rosto. Os orgulhosos arranha-céus. Todo passado é remorso. Adeus, português – suave dos sobrados. Chalezinhos suíços, morada ingênua, adeus. Jardim, quintal, vade retro! Lá vamos nós, Brasil das megalópoles, da parilha com Nova York, Londres, Paris. Tóquio

que se apresse. Stop. Foi o futuro que chegou, ou o Brasil que parou?

RESENDE, O. L. *Folha de S. Paulo*, 1.2, 24/01/92.

Embora o autor não seja citado como outros, o diálogo com o poema de Drummond fica evidente não só no título como também nas duas frases finais: *Lá vamos nós, Brasil das megalópoles, de parilha com Nova York, Londres, Paris. Tóquio que se apresse. Stop. Foi o futuro que chegou, ou o Brasil que parou?*

E prestou-se à construção de uma crônica bem-humorada a propósito da frustrada expectativa sobre o crescimento populacional brasileiro (naqueles dias, fora notícia o fato de alguns municípios terem apresentado no censo do IBGE um decréscimo de população) e, de quebra, sobre vários aspectos da vida cotidiana nesta república. Perpassa o texto a mesma fina ironia do poeta ‘gauche’. E se instaura um tom nostálgico inscrito nas descrições / alusões que se referem ao passado tão vivo na memória do enunciador.

A crônica não faz referência apenas a Drummond, mas se estrutura num diálogo com toda uma tradição e não só a literária, representada pelos fragmentos que vão pontuando a composição de Lara Resende. Os textos revisitados têm origens em gêneros diversos e também são aproveitados de modos diferentes.

Vejamos alguns, além de *Cota zero*, evoca-se a segunda parte de *A noite dissolve os homens*, do próprio Drummond: Lá fora, o horror da guerra. O mundo em cólicas de parto, para inaugurar o dia de amanhã. Já se *entreviam os dedos róseos da aurora* e os fragmentos de um poema de tom dramático passam, pela mudança de contexto, a soar ironicamente. Bilac surge com o seu ufanismo de poeta oficial, com o início do primeiro verso do poema *Pátria: Pátria, latejo em ti!* Manuel Bandeira é lembrado por seu verso: *Ah, como dói viver quando falta esperança!* Vários são os nomes muito conhecidos de nossa tradição literária e até mesmo

da música popular como Noel Rosa que participam da construção textual, sempre relacionados a fatos relativos às mudanças e ao progresso: *O gramofone fora de moda*, de Murilo Mendes, o verso da composição de Noel Rosa – e *O progresso é natural. Bom-dia, Avenida Central!*

A utilização de fragmentos de outros discursos lembra um *patchwork*, com seus retalhos construindo uma nova peça, um novo texto. Já, de início, o cronista situa-se espacialmente, construindo o seu ponto de observação, o lugar físico e não físico de onde parte seu discurso, com uma referência: *Era aqui a capital da República*; para, em seguida, mencionar o texto legal que rege o destino da nação: *O projeto de uma capital lá no fundo do sertão* – já fazendo a sua apreciação – *era letra morta, mais uma, no cemitério da Constituição*, – valendo-se de expressões em desuso como “fundo do sertão” e “letra morta”, que exteriorizam a subjetividade num tom saudosista e, ao mesmo tempo, irônico, já que se refere ao “cemitério da Constituição”.

O enunciador registra lembranças e estabelece jogos como o que faz com o ditado popular, *mais vale um pássaro na mão do que dois voando* – que se transforma em: *Não era miragem, só dois pássaros voando. Era um pássaro na mão, ansioso pelo horizonte que, promissor, sim, também era real*. Ou deslocamentos também bastante variados como: *A ditadura do Estado Novo aqui dentro não passava de uma bota apertada, prestes a ser descalçada. Tolhia, mas deixava andar pra frente*.

Toda essa releitura vai tecendo o já referido tom nostálgico-irônico com o qual o enunciador se posiciona diante do crescimento de cidades como Rio de Janeiro, Belo Horizonte e, especialmente, São Paulo. Enfim esses fragmentos, essas lembranças revelam uma história de leituras, uma história de vida constituindo a crônica de Otto Lara Resende. Mais que um modo *de* dizer constroem *o* dizer.

Lembrando Authier-Revuz, nessa crônica estão presentes a **heterogeneidade mostrada**, marcada na superfície textual, como apresentamos nos vários fragmentos apontados, e a **heterogeneidade constitutiva** não marcada; ambos discursos cujo conhecimento é compartilhado pelo

enunciador e pelo coenunciador, podendo, assim, serem ativados e postos em circulação de modo diferente para constituir um novo discurso, um novo texto. O conhecimento prévio desses discursos é fundamental para a construção de leitura do coenunciador. Em outros termos, só haverá uma leitura adequada a partir de um conhecimento prévio que o leitor buscará na sua memória discursiva.

Conhecimento prévio também fundamental para a leitura da crônica *Notícias frescas de Pau Vermelho*, na qual, praticamente, não se encontram referências explícitas.

Notícias frescas de Pau Vermelho

A República de Pau Vermelho está em crise. Seria um pleonasma, uma vez que as repúblicas irmãs de Pau Vermelho estão sempre em crise e em crise viveram os pauvermelhenses. Desta vez, porém, a crise será para valer. Estão todos cansados de crise e já nem os jornais vendem mais quando o país entra numa delas. Todos estão cheios da crise.

O povo ainda não está desesperado porque o país vence de quatro em quatro anos um torneio de bola de gude, jogo em que os pauvermelhenses são exímios. E, diante de tanta glória, a república abrirá trégua na crise porque novo torneio se aproxima.

O presidente de Pau Vermelho é relativamente popular. Sua popularidade só está abaixo da de seu rival mais sério, um cidadão que acaba de ser eleito o melhor do mundo na especialidade da bola de gude.

O presidente da República é arejado de ideias – pois não tem idéia alguma –, o que o torna útil a todas as

manobras feitas pela infatigável classe dos fazedores de manobras.

E, quando a confusão aumenta, todos falam em caos. Aí todo mundo se alia novamente e os reacionários viram revolucionários e os revolucionários se transformam em reacionários. Graças a Deus e a um famoso acadêmico responsável pelo dicionário oficial do país, ninguém liga para as palavras em Pau Vermelho. Aparentemente, a pátria está salva, mas não está livre daqueles que desejam salvá-la.

Além do progresso, há ordem no país. Ficou estabelecida uma próxima crise, provavelmente após as eleições que se avizinham. As eleições em Pau Vermelho merecem registro à parte. A população fica de tal forma empolgada que, na véspera da abertura da primeira urna, há uma euforia geral, todos os candidatos estão eleitos e, eleitos todos os candidatos, não resta cidadão sem emprego público e sem outros benefícios prometidos durante a campanha eleitoral. Todos em Pau Vermelho tendem a reformas e, quando o cidadão não tem reforma alguma para reivindicar, reivindica a reforma de sua mulher ou a reforma de uma letra protestada.

Mas, além das reformas triviais, há as grandes reformas, que incluem as reformas das reformas. O assunto provocou confusões e fusões inesperadas. Os reacionários viraram reformistas e os revolucionários – que inventaram a reforma das reformas –, quando se viram na mesma vala com os reacionários, desfraldaram a bandeira contra as reformas. Desfraldar bandeira é uma expressão que tem vasto uso em Pau Vermelho. Mas, com bandeira ou sem ela, o pauvermelhense é, antes de tudo, um forte e tem justamente o raquitismo do homem do litoral – pois há raquíticos e litoral à beça na progressista república.

Há 50 anos, um elixir contra sífilis era tido como o maior benfeitor da nação. Os elixires estão em desuso, mas ainda há sífilis em algumas camadas cerebrais. Os intelectuais de Pau Vermelhos já foram tuberculosos e, quando a tuberculose passou de moda, ficaram sem emprego ou pegaram Aids. A expressão “forte como o Pão de Açúcar!” significa que o sujeito é uma topeira da altura do Corcovado.

Este curioso país travou sua máxima epopeia contra as saúvas, pois, se o país não acabasse com as ditas, as saúvas acabavam com o país. A rigor, nem as saúvas acabaram ainda com o país nem o país acabou ainda com as saúvas. Como tudo em Pau Vermelho, há trégua também nessa epopeia e é possível que as forças conservadoras locais assinem um protocolo de coexistência pacífica. A cultura vai bem, obrigado, há muito coquetel homenageando os mestres de Pau Vermelho. A agricultura não tem coquetel, mas, em compensação, tem grupos de trabalho estudando o fomento da própria. Esse estudo se prolonga há séculos, desde que um escriba luso por lá aportou e afirmou que na generosa terra “em se plantando, tudo dá”. Ainda não deu muita coisa, mas, em compensação, ninguém cumpriu o “em se plantando”.

Ainda sobre a cultura. Há um surto surpreendente de cultura na república, sendo que Pau Vermelho é o único lugar do universo onde os analfabetos não podem votar, mas podem escrever livros.

O que torna a República de Pau Vermelho especial é a quantidade de reservas que possui. Além de reservas florestais, das reservas do subsolo, das reservas da seleção nacional, dos oficiais da reserva e das reservas morais da nação, há a incalculável reserva do pauvermelhense em geral, que é, antes de tudo, um forte, embora não saiba matemática.

A matemática não é amada pelo povo e pelos governantes. Isto é um mal, pois, ignorando a matemática e aritmética, há suspeita entre povo e governantes de que alguém está sempre roubando alguém, mas é uma simples suspeita. Na realidade, a república procura adquirir gigantescos computadores capazes de deglutir a honestidade dos orçamentos da nação, e aí acabarão as suspeitas. Infelizmente, os computadores chegam na Alfândega completos, mas há sempre alguém que rouba a placa dos dividendos, e aí os computadores ficam imprestáveis, nem acertam o milhar do jogo do bicho.

Então chega a noite e aí o país progride: metade da população fica em cima da outra metade, aumenta a explosão demográfica e diminui a renda *per capita*.

Embora no título se identifique uma característica de um determinado país, por uma associação metonímica – Brasil, o pau-brasil é uma árvore cujas características (“casca tanífera, madeira de cerne vermelho e tinta da mesma cor”) remetem a Pau Vermelho, culturalmente é também uma expressão jocosa. Essa ambiguidade instaura, desde o princípio, uma atitude irônica por parte do enunciador.

Como na crônica anterior, a linguagem é bastante coloquial, mas o enunciador se coloca de modo mais distanciado em relação ao tema de seu texto: *A República de Pau Vermelho está em crise*. O ponto de partida é uma assertiva que será desenvolvida ao longo da composição, sem claras marcas linguísticas do enunciador. Na crônica de Resende, há uma crítica mais explícita apenas no último parágrafo que se inicia com um tom mais declarativo, que inclui o enunciador (*armamos o cenário*), e volta-se para uma subjetividade bastante explícita, o que confere ao texto um tom, ao mesmo tempo, lírico e irônico. Em *Notícias frescas de Pau Vermelho*, o enunciador cita *um escriba que por lá aportou*. Um *lá* que o coloca como um observador, aparentemente distanciado do objeto de seu discurso.

No texto de Cony, todas as referências dependem do conhecimento linguístico e de um conhecimento de mundo, atrelado à situação histórico-cultural e social, tanto de fatos pretéritos, como daquilo que faz parte do cotidiano dos cidadãos do país.

O jogo linguístico está disseminado pelo texto, explorando nomenclaturas (pleonasma, epopeia); o potencial semântico das palavras, tanto nos aspectos referenciais como nos figurados (bola de gude, arejado, reacionários/ revolucionários/reformistas, reformas, reservas); repetições que acentuam o aspecto crítico e irônico do discurso fazendo com que o tema que não é propriamente a crise, mas o comportamento do povo diante dela (ou de sua possibilidade), domine todo o discurso até a aparente e irônica conclusão, introduzida pelo conectivo *então*.

As referências são buscadas na memória discursiva atrelada às lembranças, por exemplo, as palavras de Euclides da Cunha, em *Os sertões: o sertanejo é, antes, de tudo, um forte* – que se transformam jocosamente em:

o pauvermelhense em geral, que é, antes de tudo, um forte, embora não saiba matemática”; (ou) Mas, com bandeira ou sem ela, o pauvermelhense é, antes de tudo, um forte e tem justamente o raquitismo do homem do litoral – pois há raquíticos e litoral à beça na progressista república.

Retoma-se *Macunaíma*, de Mário de Andrade:

Este curioso país travou sua máxima epopeia contra as saúvas, pois, se o país não acabasse com as ditas, as saúvas acabavam com o país. A rigor, nem as saúvas acabaram ainda com o país nem o país acabou ainda com as saúvas.

Outras referências, nem sempre identificadas na superfície textual, como a menção à voz do “escriva luso”, Pero Vaz de Caminha, e do conhecido trecho de sua carta: *em se plantando tudo dá*.

Sempre há frases de outros discursos rememoradas para contrapor uma outra face, o discurso que, do ponto de vista do enunciador, retrata a “República do Pau Vermelho”. Assim, além das referências literárias, outras de diferentes discursos e contextos são aproveitadas como estratégias de formulação irônica. É o caso da inversão no dístico da bandeira: *ordem e progresso* que o enunciador transforma em *Além do progresso, há ordem no país*. – para, em seguida, mencionar uma próxima crise, o que se constitui em um paradoxo.

Outras referências são extraídas daquilo que participa culturalmente do cotidiano do país e colocadas em circulação com alterações de sentido, provocadas por algumas substituições ou deslocamentos que, num primeiro contato, provocam o riso do enunciatário-leitor para, em seguida, conduzi-lo a uma reflexão, como em:

O povo ainda não está desesperado porque o país vence de quatro em quatro anos um torneio de bola de gude, jogo em que os pauvermelhenses são exímios. E, diante de tanta glória, a república abrirá trégua na crise porque novo torneio se aproxima.

Outra referência jocosa parte da menção a uma doença venérea que, segundo o enunciador, ataca a racionalidade:

(..) em há sífilis em algumas camadas cerebrais.

Há 50 anos, um elixir contra sífilis era tido como o maior benfeitor da nação. Os elixires estão em desuso, mas ainda há sífilis em algumas camadas cerebrais.

As doenças são parcialmente debeladas, mas surgem outras que se disseminam em certos estratos da população; o enunciador privilegia os intelectuais, talvez por serem mais afeitos à palavra que à ação:

Os intelectuais de Pau Vermelhos já foram tuberculosos e, quando a tuberculose passou de moda, ficaram sem emprego ou pegaram Aids.

Quanto à ambiguidade, frequentemente ela é posta a partir das possibilidades significativas de algumas palavras como quando afirma que:

O presidente da República é arejado de ideias – pois não tem ideia alguma – o que o torna útil a todas as manobras feitas pela infatigável classe dos fazedores de manobras.

O termo *arejado*, que significa habitualmente que uma pessoa é aberta ao novo, esclarecida, aqui se volta ao significado do “cheio de ar”, ou seja, uma pessoa “vazia”.

Também constrói ambiguidade, ao repetir termos à exaustão, pois consegue extrair deles sempre novos sentidos que se vão somando para feitura de um texto altamente crítico, com bastante picardia e com muito humor. É o que acontece ostensivamente com a palavra *crise* que aparece em todos os períodos do primeiro parágrafo; e também com *reforma(s)* e *reserva(s)*, que vão se acumulando com o acréscimo de determinantes que sugerem ao leitor desconforto e exaustão:

Todos em Pau Vermelho tendem a reformas e, quando o cidadão não tem reforma alguma para reivindicar, reivindica a reforma de sua mulher ou a reforma de uma letra protestada.

Mas, além das reformas triviais, há as grandes reformas, que incluem as reformas das reformas. O assunto provocou confusões e fusões inesperadas.

O que torna a República de Pau Vermelho especial é a quantidade de reservas que possui. Além de reservas florestais, das reservas do subsolo, das reservas da seleção nacional, dos oficiais da reserva e das reservas morais da nação, há a incalculável reserva do pauvermelhense em geral, que é, antes de tudo, um forte, embora não saiba matemática.

A finalização do texto retoma ironicamente a ideia de progresso: *Então chega a noite e aí o país progride: metade da população fica em cima da outra metade, aumenta a explosão demográfica e diminui a renda per capita.* – o segundo fato parece ser uma decorrência do primeiro (mais população, menos renda por pessoa), mas aliado ao *país progride* transforma-se em paradoxo, uma das recorrentes fontes de ironia desta crônica.

Como conclusão, ainda que a partir de uma análise parcial, temos que a memória e o discurso caminham juntos, seja no aproveitamento de recursos linguísticos propriamente ditos, seja na utilização de uma memória que busca, nas lembranças, fragmentos que são combinados sob uma nova perspectiva, na qual se incluem tanto os deslocamentos para um novo gênero, como os modos que exteriorizam e constituem o novo discurso, o novo texto.

No caso das duas crônicas abordadas, o diálogo entre os vários textos estabelecidos pelos enunciadores, como num jogo em que várias peças vão-se juntando para formar um todo, como em um quebra-cabeças, o interdiscurso propiciado especialmente pela memória lembrança constitui os novos textos, são mesmo a matéria-prima discursiva. Assim, na crônica, nota-se uma presença dominante da voz do enunciador / autor / escritor, seja ela de cunho mais lírico, saudosista mesmo como no texto de Otto Lara Resende, com índices de subjetividade nos dêiticos e verbos; ou mais claramente irônica, com pseudodistanciamento do enunciador como na crônica de Carlos Heitor Cony.

Os recursos linguísticos e expressivos apontados permitem ao texto literário, em particular, converter-se numa espécie de repositório de memórias. Os textos assim elaborados constituem-se num espaço propício ao diálogo e à construção de conhecimento, pois, articulando pela linguagem verbal aspectos essenciais da vida: do individual ao social, do estético ao ideológico, do científico ao subjetivo, entre outros, permitem a emergência de diferentes discursos. Apresentam, enfim, uma riqueza discursiva que pode transformá-los em um instrumento eficaz na formação de novos leitores. Crônicas como as que foram analisadas

ampliam os conhecimentos e ensinam, além do prazer da leitura, uma saudável oportunidade de reflexão sobre temas fundamentais na vida de cada um de nós.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autres dans le discours. *DRLAV*, n. 26, 1982.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.

_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BILAC, O. *Poesias*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, s/d. (Coleção Prestígio).

BENJAMIN, W. Rua de mão única. Trad. Rubens R. Torres F. e José Carlos M. Barbosa. *Obras escolhidas*. v. 2. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOSI, E. *Memória e sociedade – lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

CONY, C.H. Notícias frescas de Pau Vermelho. *Folha de S. Paulo*, Caderno Folha Ilustrada, 24/02/2006.

DÄLLENBACH, L. Intertexto e autotexto. *Intertextualidades, Poétique 27*. Coimbra: Almedina, 1979.

ANDRADE, C. D. de. *Poesia e prosa*. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1993.

_____. *Elementos de linguística para o texto literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RESENDE, O. L. C. Z. *Folha de S. Paulo*, 1.2, 24/01/92.

ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS E REPRESENTAÇÃO FEMININA EM “THE STORY OF AN HOUR”, DE KATE CHOPIN



Marcela Aparecida Cucci Silvestre¹

Independentemente da ambiguidade que é inerente a toda obra literária, sabe-se que, muitas vezes, os conceitos e ideias de um texto dessa natureza não são apresentados de maneira explícita, pois, por diversas razões, o autor acaba optando por usar procedimentos de codificação que moldam o discurso ao conteúdo expresso.

No caso específico da escritora norte-americana Kate Chopin (1851-1904), considerada uma mulher à frente de seu tempo, nota-se a dificuldade em abordar temas como o descontentamento com a condição feminina e a necessidade de emancipação das mulheres, sem o uso de certas estratégias capazes de camuflar tais concepções desafiadoras da ideologia patriarcal dominante no século XIX, já que,

[...] ao romper o silêncio em que sempre foi colocado, o ‘feminino’ iguala-se também com o revolucionário, o subversivo, porque se propõe a sair da posição secundária em que se achava. Esse processo de subversão dá-se, pois, através de recursos narrativos como a ironia, o humor, o texto em palimpsesto. As questões que mais diretamente concernem à mulher podem fazer escondidas por temas mais ‘importantes’ ou mais aceitos pela comunidade

1. Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul), CHS, Letras, Programa de Mestrado em Linguística. Rua Alvorada 1117 – Vila Olímpia – São Paulo – SP – Brasil - CEP. 04550-004 – marcela.silvestre@uol.com.br; marcela.silvestre@cruzeirodosul.edu.br

literária (que tradicionalmente representa um ponto de vista masculino); ou podem, muitas vezes, ser colocadas pela voz de uma personagem homem, num modo de distanciamento por parte da autora. (PINTO, 1990, p. 26).

Tais procedimentos podem ser chamados de *estratégias discursivas*, uma vez que estabelecem uma relação dialógica entre a abstração das ideias do autor e o pragmatismo da construção do discurso. As estratégias discursivas são responsáveis pela expressão das convicções ideológicas do autor com o propósito de produzir determinados sentidos. Assim, nota-se como essa atualização das concepções do autor se manifesta no nível concreto da escrita, mesmo quando o discurso se apresenta sob uma forma que aparentemente as recusa. Isso ocorre porque o nível discursivo se fundamenta não somente a partir da gramática da língua, mas, sobretudo, pelas condições em que o discurso é produzido, refletindo posições ideológicas e sociais dos sujeitos envolvidos no processo.

Nesse sentido, acredita-se que a subjetividade textual encontra sua expressão na adoção, por exemplo, de um determinado gênero discursivo, das posições ocupadas pelo narrador, na construção das personagens, do espaço e do tempo, e no próprio jogo narrativo-enunciativo da escritura.

Esses recursos devem ser entendidos não somente como veículos para expressão de uma ideologia, mas, principalmente, como elementos que estabelecem uma ligação indissociável com a própria estrutura que compõe a narrativa. Trata-se de um argumento defendido por Adorno (1988, p. 16) em que “[o]s antagonismos não resolvidos da realidade retornam às obras de arte como os problemas imanentes de sua forma. É isto, e não a trama dos momentos objetivos, que define a relação da arte à sociedade”. Essa afirmação aponta para a necessidade de se observar as referências ao social a partir da própria estrutura da obra, pois, conforme assevera o próprio Adorno (2003, p. 66), as emoções e experiências pessoais “só se tornam artísticas quando, justamente em virtude da

especificação que adquirem ao ganhar forma estética, conquistam sua participação no universal”.

Datado de 1894, o conto “The story of an hour” apresenta um conflito que é gerado a partir da notícia da morte do marido de Mrs. Mallard em um acidente ferroviário. Preocupados com a reação da esposa, que sofria de problemas cardíacos, amigos e familiares demonstram grande cuidado para lidar com a difícil situação. Ao saber da notícia, a primeira reação de Mrs. Mallard é um choro desolado nos braços da irmã. Depois desse breve momento de sofrimento, tranca-se em seu quarto e passa a observar através de sua janela tudo o que acontece do lado de fora e, em meio a uma confusão de pensamentos e sentimentos, tenta lutar contra uma força que crescia dentro dela. Quando finalmente ela se entrega a essa força, vê-se sussurrando a palavra *free* e só então começa a entender o seu significado, vislumbrando, sem a presença do marido, um futuro repleto de novidades, em que viveria por si mesma e de acordo com sua própria vontade. Nesse momento, chega a analisar o relacionamento que tinha vivido com o marido, e pensa na opressão, na falta de igualdade entre os sexos e até mesmo no amor. Enquanto isso, familiares e amigos chamam insistentemente por ela do lado de fora da porta do quarto, pois, preocupados com o seu estado de saúde, sequer poderiam imaginar aquilo que realmente se passava com ela. Finalmente, a heroína resolve sair do quarto e com olhar confiante começa a descer as escadas, no exato momento em que alguém abre a porta da frente de sua casa. Surge então o marido que, desconhecendo até mesmo a notícia do acidente do qual teria sido vítima, vê a esposa sofrer um ataque do coração e morrer. Com a chegada dos médicos é finalmente explicada a causa da morte: euforia.

O conto, que integra o livro *A night in Acadie*, tornou-se conhecido pelo tratamento crítico ao tema do casamento e o enredo confirma a distância existente entre os anseios femininos e as convenções sociais que norteavam o mundo das mulheres do século XIX.

Dentre os vários componentes da narrativa utilizados para compor o conflito em questão, destacam-se a opção pelo gênero discursivo mais

apropriado, a determinação do foco narrativo, além da presença da ironia no conto.

Levando em conta que “o romance expressa o caráter prosaico da vida moderna e a revolta dos homens contra estas circunstâncias prosaicas, na tentativa de mudá-las” (ANTUNES, 1998, p. 193), pode-se afirmar que a opção por esse gênero narrativo constitui uma das escolhas mais importantes de Kate Chopin. É importante destacar que muitos preceitos da teoria do romance aqui discutidos estão sendo utilizados, por extensão, também para as questões relativas ao conto, gênero adotado por Kate Chopin e eleito para análise. Tal generalização só é possível devido às tênues fronteiras que separam os diversos gêneros literários.

Ao considerar que a forma de um texto reflete seu caráter social, o romance torna-se o gênero mais adequado para a representação da vida privada dos indivíduos pertencentes à sociedade burguesa, bem como de suas convenções e relações, revelando o processo de cisão entre o “eu” e o mundo que caracteriza essa sociedade, ou seja, expressando o conflito entre os objetivos individuais e sociais, numa luta em que o herói se mostra em oposição à sociedade, tentando modificá-la.

Em sua *Teoria do romance* (2000), Lukács estabelece relações entre a ascensão do gênero e a história material do homem, afirmando que o herói romanesco passa a ser um herói problemático, uma vez que não está mais em concordância com o mundo em que vive, em um conflito que não comporta reconciliação. Diferentemente do herói da epopeia clássica, a figura do herói romanesco não funciona mais como porta-voz dos valores coletivos, sendo representante, muitas vezes, somente de seus próprios interesses ou, no máximo, da classe à qual pertence, o que favorece a valorização das questões da vida privada como sendo o principal material do romance.

Tais características se mostram ideais para uma escritora como Kate Chopin, que manifesta um interesse especial em retratar as reflexões acerca das questões femininas na sociedade do século XIX, uma vez que as mulheres correspondem a figuras que se encontram em constan-

te conflito com a situação dominante e em busca de suas identidades. Quase sempre o leitor se vê diante de personagens femininas envolvidas em problemas relacionados à sua classe, ou seja, o casamento, o amor, a maternidade e as convenções sociais. O fato de representarem a mulher burguesa nos textos literários faz com que essas personagens femininas desempenhem, tanto de forma explícita como velada, o papel do herói problemático proposto por Lukács, uma vez que são apresentadas em situações de constante conflito com a sociedade em que vivem. Essa informação é fundamental para que se compreenda de que maneira as relações sociais tendem a se refletir nos textos literários, principalmente no que tange à era burguesa, pois,

[...] o homem adquire no romance uma iniciativa ideológica e linguística que modifica a sua figura (um tipo novo e superior de individualização do personagem) [...] O personagem do romance, como regra, é um ideólogo em maior ou menor grau. (BAKHTIN, 1993, p. 426).

Lukács também aponta para a impossibilidade de reconciliação do homem com a sociedade e afirma que esse conflito se dá “devido à desproporção entre as aspirações da alma e a objetividade da organização social” (ANTUNES, 1998, p. 183). Isso ocorre porque, sendo a literatura o produto de uma prática social, o herói romanescos pode, por exemplo, transformar-se no representante de uma ideologia em vigência na época em que o texto foi escrito, cujos ideais estabelecem uma relação de conflito com seu tempo, defendendo interesses menos coletivos e mais individuais. Assim, as personagens do romance, ao representarem o homem burguês e sua vida privada, passam a revelar os problemas decorrentes dessa dissociação com a sociedade, principalmente as questões de identidade pessoal.

No tocante à evolução do personagem, ao herói burguês bem-sucedido em seus empreendimentos, protagonista de muitos romances do século

XVIII – embora esse sucesso seja marcado, desde logo, pela mediocridade burguesa – sucedem-se personagens que têm um campo de ação cada vez mais restrito, derrotados em seus empreendimentos em consequência da organização mais rigorosa da sociedade, representados nos romances de Goethe, Balzac, Flaubert e Tolstoi. A personagem mais emblemática da derrota é Madame Bovary (ANTUNES, 1998, p. 204).

A passagem acima explicita que, em meio aos vários novos heróis surgidos a partir da ruptura do sujeito com a sociedade, encontra-se em destaque a figura feminina, numa clara referência à impossibilidade de reconciliação entre a mulher e o mundo moderno, enfatizando a necessidade de revisão dos antigos valores e papéis atribuídos a ela.

Além da discussão sobre a escolha do gênero discursivo adequado, há também a necessidade de ressaltar a importância da utilização de determinadas perspectivas narrativas para que certas impressões e pensamentos sejam expressos, uma vez que a questão do foco narrativo passa, principalmente, pela discussão a respeito da posição de onde a ação é observada, ou seja, a posição do narrador em relação às personagens da trama e aos fatos narrados. Em uma análise mais ampla, pode-se dizer que é a partir do uso de determinados pontos de vista que algumas opiniões e valores são transmitidos na obra, seja de forma direta ou indireta.

As teorias que se propõem a refletir sobre o narrador de textos ficcionais fazem uso, com frequência, de um vocabulário que privilegia a visualidade. Não por acaso, as palavras designativas da posição do narrador são: foco, visão, ponto de vista, perspectiva. Com isso, tem-se a impressão de que se deseja destacar justamente um determinado modo de relacionamento com as coisas, a presença de um sujeito capaz de delimitar e controlar o seu campo perceptivo ao imprimir sua subjetividade na matéria narrada. Esse encaminhamento teórico – que pres-

supõe uma direção que vai do olho para o olhar, do olhar para o perceber, e do perceber para o ser – é a estratégia encontrada para reconhecer, na ficção, o sujeito. (SANTOS, 2001, p. 4).

E para que o teor dessa relação de proximidade entre sujeito e conteúdo narrado seja explicitado, torna-se necessário um olhar mais aprofundado para o foco narrativo utilizado no conto. A onisciência do narrador em relação à protagonista se revela como uma estratégia poderosa por meio da qual a crítica aos valores sociais vigentes é feita.

O leitor presencia, a partir do momento em que Mrs. Mallard entra sozinha em seu quarto, um processo de transformação da protagonista que, a princípio, poderia ser confundido com uma confusão mental, já que o narrador tenta minimizar suas reações e manifesta uma preocupação em camuflar os pensamentos da protagonista, procurando reduzir sua credibilidade diante do leitor. Trata-se da passagem em que, na busca pela origem e categoria dos pensamentos que indicavam o surgimento de um espírito de rebeldia de Mrs. Mallard, são expressas as seguintes palavras: “It was not a glance of reflexion, but rather indicated a suspension of intelligent thought” (CHOPIN, 2002, p. 757)².

O mais interessante é que, tendo ultrapassado esse momento de resistência na narrativa, em que o próprio narrador tenta desvalorizar as declarações que viriam a seguir, o que se vê é, na verdade, a iluminação dos pensamentos da protagonista, que funciona como um divisor de águas no conto. A partir daí, a protagonista adquire uma postura completamente diferente em relação à sua própria vida e passa a travar uma luta em busca de sua individualidade. Nesse processo, em vez da racionalidade, representante das convenções sociais e da antiga forma de lidar com o mundo, Mrs. Mallard consegue dar vazão aos seus sentimentos e sensações mais primitivos, percebendo que, com a morte do esposo, está livre para ser o sujeito de sua própria história e não mais uma sombra, como foi durante os anos de casamento.

2. “Não foi um lampejo de consciência, mas, em vez disso, indicava uma suspensão do pensamento inteligente.” (tradução minha).

É importante ressaltar que o discurso indireto, explorado em quase toda a extensão do conto, somente muda para discurso direto quando a protagonista verbaliza, ainda que em um sussurro, seu estado de euforia pela liberdade recém-adquirida em expressões como: “Free! Body and soul free!” (CHOPIN, 2002, p. 757). Justamente nesse momento da narrativa, ela passa a ser chamada por Louise, seu primeiro nome, e não mais pelo nome de casada, simbolizando sua afirmação como pessoa.

A partir de então, predomina um entrecruzamento de duas vozes discursivas. Por um lado, estão enunciados que procuram expressar a necessidade social de sofrimento diante da morte do marido e, de outro, apresentam-se as reflexões mais ousadas da heroína a respeito de seu marido, do casamento e da liberdade pessoal:

[...] [s]he knew she would weep again when she saw the kind, tender hands folded in death; the face that had never looked save with love upon her, fixed and gray and dead. But she saw beyond that bitter moment a long procession of years to come that would belong to her absolutely. And she opened and spread her arms out to them in welcome⁴ (CHOPIN, 2002, p. 757).

Trata-se de uma maneira de mostrar o contraste entre as diferentes vozes do discurso, ou seja, aquela que expressa o que a sociedade espera da mulher e a que realmente representa seus pensamentos e sentimentos, pois, quando se encontra em seu quarto, sozinha, reage de uma maneira completamente incompatível com a sua condição, não condizendo com o comportamento de uma mulher em situação de luto.

No excerto também é possível notar que a utilização de tempos verbais como o presente simples, o presente perfeito e o passado perfeito

3. “Livre! Corpo e alma livres!” (tradução minha).

4. [...] ela sabia que choraria de novo quando visse as gentis e delicadas mãos cruzadas na morte; o rosto que nunca tinha olhado para ela a não ser com amor, fixo e cinza e morto. Mas ela via além daquele momento um longo desfile de anos que estavam por vir e que pertenceriam somente a ela. E ela abriu e estendeu seus braços para eles dando as boas-vindas (tradução minha).

revelam ações de um passado que a protagonista sonhava deixar para trás, em contraposição ao uso do modal “would” (que exprime o condicional) e de expressões como “to come” (expressando futuro), que indicam os planos futuros para os anos que estavam por vir.

A protagonista passa a questionar inclusive seu amor pelo marido, ao dizer: “And yet she had loved him – sometimes. Often she had not. What did it matter! (CHOPIN, 2002, p. 757)”⁵, pois, a partir dos advérbios de frequência, “sometimes” (em destaque pelo uso do recurso da disjunção e que quer dizer “algumas vezes”) e “often”, traduzido por “geralmente”, pode-se depreender uma certa ironia e desprezo de Mrs. Mallard em relação ao amor romântico normalmente atribuído às mulheres no século XIX.

O que importava para ela naquele momento era não haver mais ninguém para viver em seu lugar ou para impor sua vontade sobre a dela, criticando o fato de homens e mulheres acreditarem ter o direito de impor seu próprio desejo sobre o do cônjuge e afirmando que pouco importava com que intenção tais atos eram cometidos, já que, “a kind intention or a cruel intention the act seem no less a crime (CHOPIN, 2002, 757)”⁶.

Também é a partir da onisciência do narrador em relação à protagonista que a ironia final do conto faz sentido, no momento em que a sociedade, representada pelos parentes e amigos de Mrs. Mallard, tenta dar uma explicação socialmente aceita para a sua morte, ou seja, que ela se trancou em seu quarto para sofrer com a morte do marido e que acabou não resistindo à alegria de revê-lo. Mais uma vez é importante ressaltar o uso desse recurso que propicia ao leitor uma visão mais abrangente da história, habilitando-o a perceber a verdadeira reação de Mrs. Mallard e impedindo as demais personagens de terem acesso aos seus verdadeiros

5. “E ainda que ela o tivesse amado - algumas vezes. Geralmente, não. Mas o que isso importa!” (tradução minha).

6. “(...) uma doce intenção ou uma cruel intenção não torna o ato menos criminoso.” (tradução minha).

pensamentos, já que o processo de transformação da protagonista não lhes é revelado.

Assim, valendo-se da perspectiva do narrador que permite entender a protagonista por dentro, o leitor tem a certeza de que, utilizando mais uma vez a teoria de Bakhtin (1993, p. 425), a personagem principal “é superior ao seu destino”, ou seja, não se encaixa naquele modelo de mulher desejado pela sociedade da qual faz parte. Conseqüentemente, não consegue suportar a volta do marido e morre, apesar de as demais personagens da trama terem atribuído sua morte à felicidade em revê-lo. Trata-se da chamada ironia cósmica, que transforma a alegria e a esperança da protagonista em decepção, tristeza e desconsolo e que pode ser entendida como uma visão fatalista da autora em relação à condição feminina, ao se deparar com a total impotência do ser humano diante de seu destino.

É importante também refletir a respeito da morte da protagonista no sentido de questionar se ela, depois de ter vivenciado, mesmo que por pouco tempo, uma condição completamente diferente da que vinha tendo durante toda sua vida, teria lugar nesse mundo novamente. Sem poder usufruir da liberdade sonhada, Mrs. Mallard talvez não conseguisse retornar aos seus velhos hábitos e, principalmente, à sua velha forma de ver o mundo, sempre pelos olhos do outro. Levando em conta que o título original do conto era “The dream of an hour”, foi possível perceber que a euforia de Mrs. Mallard não passou mesmo de um sonho ou de uma ilusão, uma vez que a sensação de liberdade foi idealizada e não pôde ser concretizada. Assim, a morte teria sido uma forma de fuga da dura realidade que a esperava com a volta do marido.

De fato, a maior ironia do conto se encontra no seu desfecho, quando os médicos, representando a visão tradicional patriarcal que a sociedade tem em relação à mulher, afirmam que a morte de Mrs. Mallard teria sido causada por um sentimento de “of joy that kills”, ou seja, de acordo com eles, o que teria acontecido à protagonista foi decorrente da enorme alegria de ter visto o marido de volta. O leitor sabe, porém, que a sua morte deve ser atribuída justamente à decepção pelo

retorno do marido e por saber que, com isso, voltaria à condição anterior de submissão e falta de liberdade que o casamento lhe impunha. A ambiguidade da expressão acima destacada é determinante para gerar as duas possíveis interpretações, confirmando o contraste entre a imagem que a sociedade faz da mulher e o que realmente se passa no interior de seus pensamentos e sentimentos.

A representação da figura feminina no conto se dá, num primeiro momento, em concordância com os preceitos patriarcais tradicionais, já que a protagonista é vista pelas demais personagens como uma mulher frágil e submissa, que sofre de problemas cardíacos. Essa visão decorre de uma focalização de elementos que a caracterizam externamente, observações obtidas essencialmente a partir de suas palavras e atitudes diante da sociedade. Por outro lado, a protagonista, vista a partir de seu interior, manifesta uma atitude muito mais corajosa e confiante diante de sua vida. Há, portanto, uma diferença significativa entre o seu comportamento quando isolada e diante da sociedade.

Pensando nisso, pode-se entender a sua doença no coração de duas maneiras diferentes, pois, além de ser um mal físico que levará Mrs. Mallard à morte, a escolha do órgão afetado tem seu significado metafórico por representar “o homem interior, sua vida afetiva, a sede da inteligência e da sabedoria” (CHEVALIER, 1995, p. 282).

Dessa forma, ao escolher como protagonista e portadora de ideias revolucionárias uma personagem fragilizada por uma doença grave e que necessitava de cuidados especiais, em outras palavras, uma personagem acima de qualquer suspeita, condição justificada pela perturbação causada pelos acontecimentos, a escritora consegue aparentemente se isentar das opiniões emitidas no conto, que podem muito bem coincidir com as suas próprias opiniões a respeito do casamento e das convenções sociais.

De fato, ao receber a notícia no início do conto, Mrs. Mallard se entrega àquilo que chamou de choro desolado. Mas, logo a seguir, passada a “tempestade do luto”, a protagonista, acompanhada somente pelo olhar do leitor, vai até o seu quarto e manifesta sua euforia diante da nova vida

que passaria a ter com a viuvez, reação completamente incompatível com a sua condição, não condizendo com o que se espera ainda hoje da figura feminina diante da morte do marido. A felicidade de Mrs. Mallard se deve ao fato de que, de acordo com as regras impostas pela sociedade do século XIX, a mulher, ao ficar viúva, passava a ter uma liberdade maior, tendo o direito inclusive de administrar os negócios da família e à propriedade, podendo chegar até mesmo, guardadas as devidas proporções, a ter uma maior participação na vida social.

Esses sentimentos são transmitidos para o leitor por meio da figura a que Wayne Booth (apud CINTRA, 1981, p. 29) chama de autor implícito, “o qual governa visões interiores como o ponto de vista integrado à consciência da personagem (em terceira pessoa) e o monólogo interior”. É como se, nesse momento da narrativa, os pensamentos da protagonista estivessem sendo contados em primeira pessoa, em um tom confessional capaz de expressar o processo de reflexão interior a respeito de sua condição feminina diante dos valores patriarcais.

Em “The story of an hour” pôde-se perceber claramente a existência de duas vozes e duas visões a respeito da mulher, evidenciadas pelas estratégias adotadas pela autora. Para Piglia (1994, p. 37-38), é como se o conto estivesse narrando duas histórias ao mesmo tempo, sendo que a primeira delas parte da perspectiva da protagonista, pois atinge sua interioridade, enquanto a outra, em outro nível discursivo, retrata a visão que a sociedade tem de Mrs. Mallard, representada principalmente pela ironia causada pela fala do médico no final do conto, ponto onde as duas histórias entram em contato.

Assim, as descrições feitas pelo narrador onisciente a partir da própria protagonista representam quase que a totalidade daquelas presentes no conto a seu respeito, enquanto as descrições feitas a partir da visão que as demais personagens têm dela se mostram escassas e insuficientes para que se tenha uma exata noção de sua personalidade. Com isso, a imagem que se faz de Mrs. Mallard é fruto de concepções contaminadas por ideias preconcebidas sobre as mulheres da sociedade, sempre em função daquilo que é esperado delas. Em outras palavras, essa imagem distorcida

que se tem da protagonista também é produzida devido à presença de pontos de cruzamento entre as duas histórias do conto.

Por causa desse recurso, a sociedade, representada aqui pela irmã e pelo amigo da família, conserva a ideia de que Mrs. Mallard está em seu quarto sofrendo com a morte do marido, como se espera de uma esposa dedicada e amorosa. Assim, o comportamento feminino aceito pela sociedade é revelado essencialmente por meio da visão que as outras personagens, escolhidas intencionalmente por fazerem parte de seu convívio social, têm a seu respeito, e não se questiona o que realmente se passou no quarto da protagonista. Dá-se então um conflito entre a imagem interna que se tem da personagem principal e a imagem que as demais personagens fazem dela, a partir de modelos apresentados pela sociedade, estabelecendo um contraste mais amplo entre a sua aparência e a sua essência.

Assim, a estranheza do comportamento de Mrs. Mallard seria facilmente interpretada pelas demais personagens da trama como uma consequência do agravamento de seu estado de saúde, causado pelo sofrimento pela morte do marido. Mas, para que esse efeito se concretize na narrativa, mais uma vez é necessário ressaltar a importância da escolha do narrador onisciente que, ao focalizar os pensamentos de Mrs. Mallard, torna visível para o leitor o seu verdadeiro comportamento, deixando as demais personagens numa posição de completo desconhecimento sobre o que se passa em seu quarto e principalmente em sua mente.

Trata-se de um conto em que, sendo a protagonista submetida a conflitos com o universo dominante e focalizada a partir de seu interior, são reveladas suas reais vontades e ideias em relação à sua condição, mesmo que contrariando os padrões da ideologia masculina vigente. Com isso, a história também pode ser narrada sob a ótica feminina, o que eleva a mulher ao *status* de sujeito. Assim, a partir de um olhar feminino que valoriza a experiência da mulher, contribui-se para a interpretação de determinados temas e estruturas próprias de escritoras como Kate Chopin.

Por outro lado, verificou-se também que, enquanto a participação das personagens masculinas se restringe a meras citações de seus nomes ou funções, além de uma única manifestação de opinião dada pelos médicos no final da história, à personagem feminina é dada a chance de se revelar por completo. Tendo sido caracterizado a partir da visão de uma mulher, o homem, aqui representado pelo marido de Mrs. Mallard, além de aparecer em completo silêncio, característica mais comumente atribuída às mulheres, é visto como uma figura completamente alienada a respeito das questões femininas.

A alternância entre as perspectivas masculinas e femininas, juntamente com a presença mais efetiva e relevante da figura feminina no conto em questão, são conseqüências de uma valorização do universo feminino por parte da escritora e manifesta uma mudança de perspectiva em relação à imagem da mulher.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Notas de literatura I*. Trad. Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas Cidades/ Editora 34, 2003.

_____. *Teoria estética*. Lisboa: Martins, 1988.

ANTUNES, L. Z. Teoria da narrativa: o romance como epopeia burguesa. In: _____. (Org.) *Estudos de literatura e linguística*. Assis: Unesp. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

BAKHTIN, M. Epos e romance. In: _____. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: Edunesp/Hucitec, 1993.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

CHOPIN, K. *Complete novels and stories*. New York: The Library of America, 2002.

CINTRA, I. A. Teorias representativas sobre o foco narrativo: uma

questão de ponto de vista. In: _____. *Stylos*, São José do Rio Preto, n.52, p.1-39, 1981.

CORTÁZAR, J. Alguns aspectos do conto. In: ALAZRAKI, J. (Org.). *Julio Cortázar: obra crítica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 2.

_____. *Valise de cronópio*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

FERNANDES, C. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. 2 ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FRIEDMAN, N. Point of view in fiction. In: STEVICK, Philip (Ed.). *The theory of the novel*. New York: Macmillan, 1967. p. 108-137.

GENETTE, G. *Discurso da narrativa*. 3. ed. Lisboa: Vega, 1995.

GOTLIB, N. B. *Teoria do conto*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1991.

LEITE, L. C. M. *O foco narrativo*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

LUKÁCS, G. *Teoria do romance*. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

MAINGUENEAU, D. *Discurso literário*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Elementos de linguística para o texto literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MUECKE, D. C. *Ironia e o irônico*. Trad. Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1995.

PIGLIA, R. Teses sobre o conto. In: _____. *O laboratório do escritor*. São Paulo: Iluminuras, 1994. p. 37-41.

PINTO, C. F. *O bildungsroman feminino: quatro exemplos brasileiros*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

SANTOS, L. A. B.; OLIVEIRA, S. P. *Sujeito, tempo e espaço ficcionais: introdução à teoria da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



PORQUE HOJE É SÁBADO

Magali Elisabete Sparano¹

Este artigo tem como objetivo analisar a discursividade expressiva, as relações textuais e as diferentes posições assumidas pelo enunciador ao tratar do tema “dia de sábado” em dois textos vinicianos *O dia da criação* e *Dia de sábado*.

Seguindo-se o eixo teórico da pragmática em diálogo com a estilística estrutural, além de contarmos com o aparato das gramáticas normativa e descritiva, o poema e a crônica são apresentados individualmente e em seguida cotejados, visando-se a analisar os diferentes resultados expressivos que se pode construir com os mesmos recursos linguísticos e, concomitantemente, o entrelaçamento resultante do processo intratextual conseguido pelo diálogo entre os textos.

Essa análise faz parte dos estudos que compõem o projeto *Discurso, som e expressividade* que está inserido na linha de pesquisa *Gênero, texto e discurso* que por sua vez pertence ao grupo de pesquisa *Teorias e práticas discursivas e textuais*, estando organizada como segue: *corpus* de análise comentado, discussão sobre as relações textuais e posições do enunciador nos diferentes textos.

1. Universidade Cruzeiro do Sul (Unicruz). Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Programa de Mestrado em Linguística. Rua Galvão Bueno, 868 (*Campus Liberdade*) – CEP 01506-000 - São Paulo – SP – Brasil. magalies@uol.com.br; magali.sparano@cruzeirodosul.edu.br

UM SÓ SÁBADO

O dia da criação²

Macho e fêmea os criou

Bíblia: *Gênesis, 1, 27*

I

1. Hoje é sábado, amanhã é domingo
2. A vida vem em ondas, como o mar
3. Os bondes andam em cima dos trilhos
4. E nosso Senhor Jesus Cristo morreu na Cruz para nos salvar.

5. Hoje é sábado, amanhã é domingo
6. Não há nada como o tempo para passar
7. Foi muita bondade de Nosso Senhor Jesus Cristo
8. Mas por via das dúvidas livrai-nos meu Deus de todo mal.

9. Hoje é sábado, amanhã é domingo
10. Amanhã não gosta de ver ninguém bem
11. Hoje é que é o dia do presente
12. O dia é sábado.

13. Impossível fugir a essa dura realidade
14. Neste momento todos os bares estão repletos de homens vazios

2. “Encontro com o cotidiano”. In: *Poesia completa e prosa*.

15. Todos os namorados estão de mãos entrelaçadas
16. Todos os maridos estão funcionando regularmente
17. Todas as mulheres estão atentas
18. Porque hoje é sábado.

II

1. Neste momento há um casamento
2. Porque hoje é sábado.
3. Há um divórcio e um violamento
4. Porque hoje é sábado.
5. Há um homem rico que se mata
6. Porque hoje é sábado.
7. Há um incesto e uma regata
8. Porque hoje é sábado.
9. Há um espetáculo de gala
10. Porque hoje é sábado.
11. Há uma mulher que apanha e cala
12. Porque hoje é sábado.
13. Há um renovar-se de esperanças
14. Porque hoje é sábado.
15. Há uma profunda discordância
16. Porque hoje é sábado.
17. Há um sedutor que tomba morto
18. Porque hoje é sábado.
19. Há um grande espírito-de-porco

20. Porque hoje é sábado.
21. Há uma mulher que vira homem
22. Porque hoje é sábado.
23. Há criancinhas que não comem
24. Porque hoje é sábado.
25. Há um piquenique de políticos
26. Porque hoje é sábado.
27. Há um grande acréscimo de sífilis
28. Porque hoje é sábado.
29. Há um ariano e uma mulata
30. Porque hoje é sábado.
31. Há uma tensão inusitada
32. Porque hoje é sábado.
33. Há adolescências seminuas
34. Porque hoje é sábado.
35. Há um vampiro pelas ruas
36. Porque hoje é sábado.
37. Há um grande aumento no consumo
38. Porque hoje é sábado.
39. Há um noivo louco de ciúmes
40. Porque hoje é sábado.
41. Há um *garden-party* na cadeia
42. Porque hoje é sábado.
43. Há uma impassível lua cheia

44. Porque hoje é sábado.
45. Há damas de todas as classes
46. Porque hoje é sábado.
47. Umas difíceis, outras fáceis
48. Porque hoje é sábado.
49. Há um beber e um dar sem conta
50. Porque hoje é sábado.
51. Há uma infeliz que vai de tonta
52. Porque hoje é sábado.
53. Há um padre passeando à paisana
54. Porque hoje é sábado.
55. Há um frenesi de dar banana
56. Porque hoje é sábado.
57. Há a sensação angustiante
58. Porque hoje é sábado.
59. De uma mulher dentro de um homem
60. Porque hoje é sábado.
61. Há a comemoração fantástica
62. Porque hoje é sábado.
63. Da primeira cirurgia plástica
64. Porque hoje é sábado.
65. E dando os trâmites por findos
66. Porque hoje é sábado.
67. Há a perspectiva do domingo
68. Porque hoje é sábado.

III

1. Por todas essas razões deverias ter sido riscado do Livro das Origens,
[ó Sexto Dia da Criação.
2. De fato, depois da Ouverture do Fiat e da divisão de luzes e trevas
3. E depois, da separação das águas, e depois, da fecundação da terra
4. E depois, da gênese dos peixes e das aves e dos animais da terra
5. Melhor fora que o Senhor das Esferas tivesse descansado.
6. Na verdade, o homem não era necessário
7. Nem tu, mulher, ser vegetal dona do abismo, que queres como as
[plantas, imovelmente e nunca saciada
8. Tu que carregas no meio de ti o vórtice supremo da paixão.
9. Mal procedeu o Senhor em não descansar durante os dois últimos dias
10. Trinta séculos lutou a humanidade pela semana inglesa
11. Descanse o Senhor e simplesmente não existiríamos
12. Seríamos talvez polos infinitamente pequenos de partículas cósmicas
[em queda invisível na terra.
13. Não viveríamos da degola dos animais e da asfixia dos peixes
14. Não seríamos paridos em dor nem suaríamos o pão nosso de cada dia
15. Não sofreríamos males de amor nem desejaríamos a mulher do próximo

16. Não teríamos escola, serviço militar, casamento civil, imposto sobre

[a renda e missa de sétimo dia.

17. Seria a indizível beleza e harmonia do plano verde das terras e das

[águas em núpcias

18. A paz e o poder maior das plantas e dos astros em colóquio

19. A pureza maior do instinto dos peixes, das aves e dos animais em cópula.

20. Ao revés, precisamos ser lógicos, frequentemente dogmáticos

21. Precisamos encarar o problema das colocações morais e estéticas

22. Ser sociais, cultivar hábitos, rir sem vontade e até praticar amor sem vontade

23. Tudo isso porque o Senhor cismou em não descansar no Sexto dia

[e sim no Sétimo.

24. E para não ficar com as vastas mãos abanando

25. Resolveu fazer o homem à sua imagem e semelhança

26. Possivelmente, isto é, muito provavelmente

27. Porque era sábado.

O dia da criação é um poema escrito por volta da década de 1940, provavelmente 1939, consta do livro *Poemas, sonetos e baladas* publicado somente em 1946 e está sob o título “Encontro do cotidiano” da organização proposta pela editora Aguilar de 1986, fonte utilizada nessa análise.

Esse poema apresenta três segmentos. No primeiro ocorre a contex-

tualização do tempo: o dia de sábado, 24 horas transformadas em um momento de observação do enunciador a respeito das atitudes humanas, do que é ser humano em todas as suas fraquezas, conflitos e desejos.

Os verbos, todos no presente, como se pode observar na terceira estrofe:

Hoje é sábado, amanhã é domingo

Amanhã não **gosta** de ver ninguém bem

Hoje é que é o dia do presente

O dia é sábado.

Todos constroem uma estrutura atemporal, cujo valor de tempo transcorrido é secundário para dar lugar à focalização das diferentes cenas que ocorrem em concomitância, apresentando um quadro descritivo, como na quarta estrofe:

Impossível fugir a essa dura realidade

Neste momento todos os bares estão repletos de homens vazios

Todos os namorados estão de mãos dadas

Todos os maridos estão funcionando regularmente

Todas as mulheres estão atentas

Porque hoje é sábado.

No segundo segmento, encontra-se uma única e longa estrofe que descreve todas as atividades de realização típica para o dia de sábado em um tom de ladainha, que dialoga com o discurso histórico-religioso ‘dia da criação’:

Neste momento há um casamento

Porque hoje é sábado (...)

Há um renovar-se de esperanças

Porque hoje é sábado (...)

Há um padre passeando à paisana

Porque hoje é sábado (...).

No terceiro segmento, ainda em poesia, mas num ritmo mais prosaico, próximo ao tom narrativo, o enunciador discute o referido dia, questionando os feitos divinos em relação à ‘criação’.

(...)

5. Melhor fora que o Senhor das Esferas tivesse descansado.

6. Na verdade o homem não era necessário

(...).

Uma interessante ironia nesse trecho é estabelecida com as escolhas morfológicas, atribuindo-se sentido aos nomes dos tempos verbais; assim, em **fora**, temos o pretérito-mais-que-perfeito, que alude à possibilidade de Deus ser mais perfeito do que já o é, e em **tivesse**, pretérito imperfeito do subjuntivo, alude ao engano do Senhor, ou seja, se Deus fosse mais perfeito, não teria cometido o erro de criar o homem.

O jogo com os tempos verbais continua, predominando nesse trecho o elaborado uso de diferentes possibilidades de pretéritos. O pretérito perfeito para as ações realizadas por Deus, que é perfeição.

23. Tudo isso porque o Senhor **cismou** em não descansar no Sexto Dia

[e sim no Sétimo.

24. E para não ficar com as vastas mãos abanando

25. **Resolveu** fazer o homem à sua imagem e semelhança

O pretérito imperfeito para marcar a imperfeição e desnecessidade do homem:

6. Na verdade o homem não **era** necessário

(...)

26. Possivelmente, isto é, muito provavelmente

27. Porque **era** sábado.

E, também, o uso do futuro do pretérito, acompanhado do advérbio de negação, com a função de discutir as hipóteses da não criação do homem, cujo fato fora uma cisma de Deus:

1. Por todas essas razões **deverias** ter sido riscado do Livro das Origens,

[ó Sexto Dia da Criação.

(...)

11. Descanse o Senhor e simplesmente não **existiríamos**

12. **Seríamos** talvez polos infinitamente pequenos de partículas cósmicas

[em queda invisível na terra.

13. Não **viveríamos** da degola dos animais e da asfixia dos peixes

14. Não **seríamos** paridos em dor nem **suaríamos** o pão nosso de cada dia

15. Não **sofreríamos** males de amor nem **desejaríamos** a mulher do próximo

16. Não **teríamos** escola, serviço militar, casamento civil, imposto sobre

[a renda e missa de sétimo dia.

Dia de sábado³

Porque hoje é sábado comprei um violão para minha filha Susana, a fim de que ela aprenda dó maior e cante um dia, ao pé do leito de morte de seu pai, a valsa *Lágrimas de dor*, de Pixinguinha, e seu pai possa assim cerrar para sempre os olhos entre prantos e galgar a eternidade ajudado pela mão negra e fraterna do grande valsista...

Porque hoje é sábado, desejarei ser de novo jovem e tremer, como outrora, à ideia de encontrar a mulher casada, de pés de açucena; desejarei ser jovem e olhar, como outrora, meus bíceps fortes diante do espelho...

Porque hoje é sábado, desejarei estar num trem indo de Oxford para Londres, e à passagem da estação de Reading lembrar-me de Oscar Wilde a escrever na prisão que o homem mata tudo o que ele ama...

Porque hoje é sábado, desejarei estar de novo num botequim do Leblon, com meu amigo Rubem Braga, ambos negros de sol e com os cabelos, ai, sem brancos; desejarei ser de novo moreno de sol e de amores, eu e meu amigo Rubem Braga, pelas calçadas luminosas da praia atlântica, a pele salgada de mar e de saliva de mulher, ai...

Porque hoje é sábado, desejarei receber uma carta súbita contendo sobre uma folha de papel de linho azul a marca em batom de uns grossos lábios femininos, e ver carimbado no timbre o nome Florença...

Porque hoje é sábado, desejarei que a lua nasça em castidade, e que

3. *Para uma menina com uma flor.*” In: Poesia completa e prosa.

eu a olhe no céu por longos momentos, e que ela me olhe também com seus grandes olhos brancos cheios de segredo...

Porque hoje é sábado, desejarei escrever novamente o poema sobre o dia de hoje, sentindo a antiga perplexidade diante da palavra escrita em poesia e como dantes, levantar-me com medo da coisa escrita e ir olhar-me ao espelho para ver se eu era eu mesmo...

Porque hoje é sábado, desejarei ouvir cantar minha mãe em velhas canções perdidas, quando a tarde deixava um alto silêncio na casa vazia de tudo que não fosse sua voz infantil...

Porque hoje é sábado, desejarei ser fiel, ser para sempre fiel; ser com o corpo, com o espírito, com o coração fiel à amiga, àquela que me traz no seu regaço desde as origens do tempo e que com mãos de pluma, limpa de preocupações e angústia a minha fronte imensa e tormentosa...

setembro de 1953

Dia de sábado é uma composição em prosa escrita por volta de treze anos depois do poema, recuperando dele, o tema “O dia de sábado” e a estrutura paralelística. Foi publicado apenas vinte anos depois do livro *Poemas, sonetos e baladas* na coletânea de crônicas intitulada *Para uma menina com uma flor* lançada em 1966, estando sob o mesmo título na edição da Aguilar de 1986.

Essa crônica escrita em nove parágrafos, em prosa poética, apresenta um único momento, o da reflexão do narrador-personagem, enunciador (que se confunde com o próprio escritor Vinícius de Moraes, conforme a peculiaridade desse gênero) sobre o percurso da sua vida.

As escolhas verbais, novamente, muito expressivas, criam, pela oscilação entre o presente e futuro, uma atmosfera de pensamentos, lembranças e desejos.

Na frase utilizada no início de todos os parágrafos da crônica *Porque*

hoje é sábado, desejarei (...) tem-se o presente e o futuro simples utilizados para revelar os anseios do enunciador, remetendo a um tempo do desejo, do hipotético, construindo cenas concomitantes que resgatam na memória o desejo de reviver os idos de uma intensa vida entre amigos, mulheres, amores e poesia.

O enunciador inicia esse movimento de lembrança e desejo, planejando o expirar de seus dias, numa cena que traz a filha dedilhando o violão ao pé de seu leito de morte, enquanto espera para ser arrebatado por um de seus companheiros, o Pixinguinha,

Porque hoje é sábado comprei um violão para minha filha Susana, a fim de que ela aprenda dó maior e cante um dia, ao pé do leito de morte de seu pai, a valsa 'Lágrimas de dor', de Pixinguinha – e seu pai possa assim cerrar para sempre os olhos entre prantos e galgar a eternidade ajudado pela mão negra e fraterna do grande valsista...

Isso ocorre como querendo retocar o conjunto de sua obra, sobre a qual quer ter o domínio do início ao fim.

Ele, também num dia de sábado, o dia da criação, nesse universo da memória e do desejo, reconstrói a sua própria vida, buscando reviver os deleites e solucionar seus conflitos existenciais, percebendo num movimento dialético que a criatura tornou-se criador, porém limitado pela condição humana.

DIFERENTES ÂNGULOS

Intratextualidade⁴

Nesse *corpus* de análise, a intratextualidade é percebida, entre os dois textos, a partir da identificação do mesmo tema “o dia de sábado”

4. Por intratextualidade entende-se o diálogo textual dentro da obra de um mesmo autor.

e da repetição da estrutura paralelística “Porque hoje é sábado” e do posicionamento explícito do enunciador que se manifesta, no sétimo parágrafo da crônica: *Porque hoje é sábado, desejarei escrever novamente o poema sobre o dia de hoje, sentindo a antiga perplexidade diante da palavra escrita em poesia e como dantes, levantar-me com medo da coisa escrita e ir olhar-me ao espelho para ver se eu era eu mesmo... (...)*

Outros pontos de contato, porém menos explícitos, podem ser percebidos como:

1. Versos 39 e 40 da segunda parte do poema em diálogo com o segundo parágrafo da crônica:

Há um noivo louco de ciúme

Por que hoje é sábado.

Porque hoje é sábado, desejarei ser de novo jovem e tremer, como outrora, à ideia de encontrar a mulher casada, de pés de açucena; (...)

2. Versos 43 e 44 da segunda parte do poema que dialoga com o sexto parágrafo da crônica:

Há uma impassível lua cheia

Porque hoje é sábado.

Porque hoje é sábado, desejarei que a lua nasça em castidade, e que eu a olhe no céu por longos momentos, e que ela me olhe também com seus grandes olhos brancos cheios de segredos...

Intertextualidade

O primeiro texto apresenta, na primeira parte, uma forte intertextualidade com o texto religioso, considerando elementos como:

a) a citação do livro de Gênesis feito na epígrafe *!Macho e fêmea os*

criou/ Bíblia: Gênesis, 1, 27/; explicitando O dia da criação com certamente o sexto dia da criação de Deus⁵;

b) a referência ao novo testamento, com a crucificação de Jesus Cristo:

4. E nosso Senhor Jesus Cristo morreu na Cruz para nos salvar. (v.4, parte I);

c) a menção ao pai-nosso:

7. Foi muita bondade de Nosso Senhor Jesus Cristo

8. Mas por via das dúvidas livrai-nos meu Deus de todo mal.(vs. 7 e 8, parte I).

No segundo texto, as marcas de intertextualidade com o discurso religioso são mais tênues, ficando circunscritas à expressão do título *Dia de sábado*. Em língua portuguesa, usa-se dizer hoje é sábado, no sábado, na segunda etc., quando apenas utilizamos um substantivo para nomear cada um dos sete dias da semana.

Já na construção, *dia de sábado, de sábado* deixa de ser um substantivo e passa a ser uma locução adjetiva que qualifica e especifica o referido dia. Não se trata de qualquer dia, mas este em específico, especial e normalmente de cunho religiosos, assim como encontramos nas expressões dia de domingo, que significa dia do Senhor, dia de natal, dia de festa, dia de (ou dos) finados.

Dia de sábado é um dia especial, pois se refere, ao mesmo tempo, ao dia do Senhor para os judeus e ao dia da criação humana para os cristãos, atribuindo-se ao substantivo criação o conceito religioso e humano, ou seja, o momento em que Deus criou o homem à sua imagem e semelhança e o momento do homem realizar e realizar-se:

Porque é hoje é sábado: o homem existe, se casa, viola, discorda,

5. Citando a Bíblia, livro de Gênesis, capítulo 1, versículo 27: Deus criou o homem à sua imagem, à imagem de Deus o criou, macho e fêmea ele os criou.

passa, sofre e festeja, deseja, lembra, constrói, destrói e reconstrói tudo à sua volta, a si mesmo e faz versos...

Posições do enunciador

A oposição temporal do velho e novo testamento dá a dimensão do primeiro texto viniciano, *O dia da criação*, que pontua o momento da criação humana e a contemporaneidade, trazendo para o primeiro segmento a síntese de toda a discussão existencial que vai desenvolver nos próximos dois segmentos.

O presente do indicativo, sempre usado, confere dimensão ao hoje que no discurso bíblico recebe o sentido de presente, dádiva de Deus que tem de ser vivido como se fosse o último, e ainda, sábado, pois foi o dia em que Deus presenteou o homem com a vida. Amanhã é domingo e “o futuro só a Deus pertence”, é desconhecido, assustador. Como se percebe na terceira estrofe do primeiro segmento:

Hoje é sábado, amanhã é domingo
Amanhã não gosta de ver ninguém bem
Hoje é que é o dia do presente
O dia é sábado.

Nesse texto o eu lírico enunciador se declara em primeira pessoa do plural, pessoa verbal que inclui o leitor na reflexão que propõe ao longo de todo o texto.

Construindo essa reflexão, na quarta estrofe do primeiro segmento, sintetiza como num movimento dissertativo a ideia que será desenvolvida em detalhes no segmento dois, demonstrando a oposição entre o sagrado e o profano, a dádiva e a transgressão, como pode ser percebido pela citação e quadro síntese:

13. Impossível fugir a essa dura realidade
14. Neste momento todos os bares estão repletos de homens vazios
15. Todos os namorados estão de mãos entrelaçadas

16. Todos os maridos estão funcionando regularmente

17. Todas as mulheres estão atentas

18. Porque hoje é sábado. (4ª estrofe – parte I)

Enquanto ‘é difícil fugir da dura realidade’,

*Hoje é sábado, amanhã é domingo,
A vida vem em ondas como o mar (vs.1 e 2, parte I),*

Renovam-se as esperanças à expectativa de um novo dia, concretizando o ciclo da vida humana.

Sagrado/ dádiva	Citações (versos do segmento II)	Profano/transgressões
casamento	1. Neste momento há um casamento . 2. Porque hoje é sábado.	
	3. Há um divórcio e um violamento. 4. Porque hoje é sábado.	divórcio
	5. Há um homem rico que se mata . 6. Porque hoje é sábado.	suicídio
	7. Há um incesto e uma regata. 8. Porque hoje é sábado.	incesto
	11. Há uma mulher que apanha e cala . 12. Porque hoje é sábado.	violência
	45. Há damas de todas as classes. 46. Porque hoje é sábado. 47. Umas difíceis, outras fáceis . 48. Porque hoje é sábado. 49. Há um beber e um dar sem conta . 50. Porque hoje é sábado. 51. Há uma infeliz que vai de tonta . 52. Porque hoje é sábado.	luxúria - prostituição

esperança	13. Há um <i>renovar-se de esperanças</i> . 14. <i>Porque hoje é sábado.</i>	
a beleza da natureza	43. Há uma <i>impassível lua cheia</i> . 44. <i>Porque hoje é sábado.</i>	
a expectativa de um novo dia	65. <i>E dando os trâmites por findos.</i> 66. <i>Porque hoje é sábado.</i> 67. <i>Há a perspectiva do domingo.</i> 68. <i>Porque hoje é sábado.</i>	

No terceiro segmento, o primeiro verso recupera todo o detalhamento expresso no segmento dois, apontando para o descontentamento do eu lírico enunciador que, com certa ironia, desaprova os caminhos assumidos pela humanidade:

*Por todas essas razões deverias ter sido riscado do Livro
das Origens,*

[ó Sexto Dia da Criação.

A partir do segundo verso, retoma o livro de Gênesis 1, do versículo três em diante e parafraseia todas as etapas da criação, questionando por que Deus não parou antes da criação do homem no sexto dia.

A ironia se completa no último verso, quando tudo se explica, Deus não podia ter descansado no sexto dia, pois era este o dia da criação, o dia do presente, da dádiva que o homem em sua finitude não valoriza, mas por outro lado, é a forma do enunciador aproximar Deus de sua criação.

O ser humano erra assim como o Senhor errou em criá-lo, pois o homem sendo a imagem e semelhança de Deus, num processo de espelhamento, a imperfeição da criatura é falha do criador.

E para não ficar com as vastas mãos abanando

Resolveu fazer o homem à sua imagem e semelhança
Possivelmente, isto é, muito provavelmente
Porque era sábado.

No segundo texto, a crônica *O dia de sábado*, do mesmo modo que no texto anterior, as cenas são concomitantes, sem progressão narrativa, dando uma sensação de estaticidade, pois o movimento é apenas o da memória do enunciador.

A reflexão não é mais sobre a criação do homem, da humanidade, mas a da sua própria criação, da sua vida como indivíduo, como pai, amigo, homem, escritor que observa o conjunto da sua vida com um olhar experiente e saudoso dos idos tempos de juventude.

Porque hoje é sábado, desejarei ser de novo jovem e tremer, como outrora, à ideia de encontrar a mulher casada

(...) [2º parágrafo]

O homem criação de Deus, agora é pai em *minha filha Susana*:

Porque hoje é sábado comprei um violão para minha filha Susana,

(...) [1º parágrafo]

Os homens vazios que enchem os bares, tornam-se em *eu e meu amigo Rubem Braga*:

Porque hoje é sábado, desejarei estar de novo num botequim do Leblon, com meu amigo Rubem Braga,

(...) [4º parágrafo]

O percurso temporal de Gênesis ao Novo Testamento se refaz das lembranças da infância recordando a mãe,

Porque hoje é sábado, desejarei ouvir cantar minha mãe em velhas canções perdidas

(...) [8º parágrafo]

às imagens da juventude retidas na memória,

(...)

desejarei ser jovem e olhar, como outrora, meus bíceps fortes diante do espelho...

(...) [2º parágrafo]

à percepção da lua que de impassível, é casta e cúmplice,

Porque hoje é sábado, desejarei que a lua nasça em castidade, e que eu a olhe no céu por longos momentos, e que ela me olhe também com seus grandes olhos brancos cheios de segredo...

(...) [6º parágrafo]

chegando ao homem maduro que se encontra no desejo da fidelidade pela mulher amada:

Porque hoje é sábado, desejarei ser fiel, ser para sempre fiel; ser com o corpo, com o espírito, com o coração fiel à amiga, àquela que me traz no seu regaço desde as origens do tempo e que com mãos de pluma, limpa de preocupações e angústia a minha frente imensa e tormentosa...

(...) [9º parágrafo]

Porque hoje é sábado, dia em que o desejo do enunciador transforma-se em seu poder criador no nível das ideias e da memória, tempo e espaço que visita seus feitos, revendo sua vida de homem criação de Deus, provido de igual poder criador, gestando suas próprias obras:

Porque hoje é sábado, desejarei escrever novamente o poema sobre o dia de hoje, sentindo a antiga perplexidade diante da palavra escrita em poesia e como dantes, levantar-me com medo da coisa escrita e ir olhar-me ao espelho para ver se eu era eu mesmo...

(...) [7º parágrafo]

Assim, o entrelaçamento discursivo que ocorre nos referidos textos vinicianos discute e demonstra, de maneira expressiva, a reflexão dos homens sobre a dialética condição de criador e criatura, de sua eternidade e finitude, do divino e do humano. Um questionamento sem resposta, que, simbolicamente, atravessa a existência do enunciador por meio do diálogo estabelecido entre a crônica produzida tantos anos depois do poema, do mesmo modo que perpassa toda existência da humanidade.

REFERÊNCIAS

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Edição rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BOSI, A. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix, 1990.

CÂMARA JÚNIOR, J. M. *Dicionário de linguística e gramática*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAMARA JÚNIOR, J.M. *Contribuição à estilística portuguesa*. 2. ed. ampliada. Rio de Janeiro: Edições da Organização Simões, 1953. (Coleção Rex).

_____. *Princípios de linguística geral*. 7. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1989.

CASTELLO, J. *Vinicius de Moraes: o poeta da paixão – uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CHARAUDEU, P.; MAIGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. Trad. Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, H. R. et al. (Coord.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Literatura e Teoria Literária, v. 36).

KAYSER, W. *Análise e interpretação da obra literária: introdução à ciência da literatura*. Coimbra: Arménio Amado, 1985. (Coleção Studium).

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997. (Caminhos da Linguística).

LAPA, M. R. *Estilística da língua portuguesa*. 9. ed. Coimbra: Ed. Coimbra, 1977.

LEVINSON, S. C. *Pragmática*. Trad. de Luis Carlos Borges e Aníbal Mari. Versão técnica de Rodolfo Ilari. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARTINS, N. S. *Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa*. 4. ed. revista. São Paulo: Edusp, 2008.

MATEUS, M. H. M. et al. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, 2003.

MELO, G. C. de. *Ensaio de estilística da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

MICHELETTI, G. *A poesia, o mar e a mulher: um só Vinícius*. São Paulo: Escuta, 1994.

MORAES, V. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.

NEVES, M. H. de M. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

RIFATERRE, M. *Estilística estrutural*. Trad. de Anne Arnichand e Álvaro Lorencini. São Paulo: Cultrix, 1973.

REFERENCIAÇÃO E (RE)CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA FÁBULA DE MILLÔR FERNANDES



Maria Valéria Aderson de Mello Vargas¹

De acordo com a perspectiva pragmático-enunciativa da Linguística Textual, a coerência não se constitui mera propriedade ou qualidade do texto, mas consiste, como considera Koch (2006), num fenômeno muito mais amplo, já que se constrói, numa determinada situação, entre o texto e seus interlocutores, de acordo com uma série de fatores de ordem linguística, cognitiva, sociocultural e interacional. Trata-se, pois, de um processo que se dá na relação entre indivíduos que interagem no texto.¹

Tais ideias propiciam a discussão de questões relacionadas ao processamento sociocognitivo do texto e levam à interpretação de fenômenos como a referenciação, a inferenciação, a mobilização de conhecimentos prévios, sobretudo como práticas sociais e não apenas como práticas linguísticas.

O fenômeno da referenciação textual, já bastante explorado por teóricos como Mondada, Koch, Marcuschi, entre muitos outros, envolve a construção dos chamados “objetos-de-discurso”, entre os quais se situam a anáfora associativa, a anáfora indireta, as operações de nominalização e suas funções, a pronominalização etc. O pressuposto básico dessas pesquisas, de acordo com Koch (2006, p. XV), é que a referenciação se caracteriza como “atividade discursiva”: a referência é definida, acima

1. Universidade de São Paulo (USP). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, e Universidade Cruzeiro do Sul, Programa de Mestrado em Linguística. Rua Galvão Bueno, 868, Liberdade, CEP: 01506-000, São Paulo-SP-Brasil. mvaliria@uol.com.br ; maria.vargas@cruzeirosul.edu.br

de tudo, como um problema relacionado às operações efetuadas pelos sujeitos, à medida que o discurso se desenvolve e constrói os “objetos” a que faz remissão (“objetos-de-discurso”), ao mesmo tempo em que é tributário dessa construção.

A referenciação, como a interpreta Mondada (apud KOCH, 2005, p. 34), não privilegia a relação entre as palavras e as coisas, mas a relação intersubjetiva e social no seio da qual as versões do mundo são publicamente elaboradas e avaliadas em termos de adequação às finalidades práticas e às ações em curso dos enunciadores.

Assim, as formas de referenciação devem ser vistas como escolhas do sujeito, de acordo com suas intenções. Assim também, a interpretação das expressões referenciais anafóricas – nominais ou pronominais – não se limita a simplesmente localizar no texto expressões ou sequências linguísticas anteriormente enunciadas, mas, sim, informações situadas no que se convencionou chamar memória discursiva. É, portanto, possível identificar no texto certas posições assumidas por sujeitos que, embora se situem bem distantes no tempo e no espaço, aproximam-se no modo de revelar as marcas de contextos sócio-históricos e de dar pistas para a compreensão do sentido produzido.

Desse modo, amplia-se o conceito de coerência, à medida que, ao lado de fatores sintático-semânticos, passa-se a considerar uma série de fatores de ordem pragmática e contextual na produção de sentido do texto, que permitem ao leitor a construção compartilhada do sentido. As pressuposições de conhecimento partilhado são, assim, responsáveis pelo processamento adequado do sentido do texto, por parte do interlocutor, e também pela construção da coerência.

De acordo com essa perspectiva, o texto configura-se como uma ação em que se envolvem sujeitos situados historicamente, comandados por regras sociais que os tornam verdadeiros parceiros no processo de comunicação.

Levando-se, pois, em conta, tais concepções de texto e coerência, apontam-se aqui alguns procedimentos de referenciação, que se revelam

na fábula *O leão e o rato*, de Millôr Fernandes, e que fazem remontar ao texto clássico *O leão e o rato agradecido*, da tradição esópica da fábula (séc. VI a.C.). Apontam-se, especialmente, alguns conectores/relatores de sentido, certos procedimentos anafóricos, nominais e pronominais, e alguns recursos que evidenciam pressuposições de conhecimento partilhado e promovem o diálogo entre esses textos.

TEXTOS EM ANÁLISE

O leão e o rato agradecido

Enquanto um leão dormia, um rato passeava pelo seu corpo. Mas ele despertou e o agarrou, e ia devorá-lo quando o rato pediu-lhe que o largasse, dizendo que, se o deixasse são e salvo, iria retribuir-lhe esse favor. E o leão, com um sorriso, soltou-o. Aconteceu, então, que não muito depois ele foi salvo pela gratidão do rato. Tendo sido apanhado por caçadores, o leão foi amarrado com uma corda a uma árvore. Nessa ocasião o rato, quando ouviu os seus gemidos, foi lá e roeu a corda. *E, depois de libertá-lo*, disse: “Certa vez você caçou de mim, dizendo que não esperava receber de minha parte uma retribuição. Agora, porém, tenha certeza de que também entre os ratos há gratidão!”

A fábula mostra que, com as mudanças das situações, os muito poderosos passam a precisar dos mais fracos.²

O leão e o rato

Depois que o leão desistiu de comer o rato porque o rato estava com um espinho no pé (ou por desprezo, mas dá no mesmo), e, posteriormente, o rato, tendo encontrado o Leão envolvido numa rede de caça, roeu a rede e salvou o Leão (por gratidão ou mineirice, já que tinha que

2. ESOPPO. *A tradição da fábula*. De Esopo a La Fontaine. Trad. de M. Celeste C. Dezotti. Brasília: Editora da Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003. p. 54-55.

continuar a viver na mesma floresta), os dois, rato e Leão, passaram a andar sempre juntos, para estranheza dos outros habitantes da floresta (e das fábulas). E como os tempos são tão duros nas florestas quanto nas cidades, e como a poluição já devastou até mesmo as mais virgens das matas, eis que os dois se encontraram, em certo momento, sem ter comido durante vários dias. Disse o Leão:

– Nem um boi. Nem ao menos uma paca. Nem sequer uma lebre. Nem mesmo uma borboleta, como *hors-d'ouvres* de uma futura refeição.

Caiu estatelado no chão, irado ao mais fundo de sua alma leonina. E, do chão onde estava, lançou um olhar ao rato que o fez estremecer até a medula. “A amizade resistiria à fome?” – pensou ele. E, sem ousar responder à própria pergunta, esgueirou-se pé ante pé e sumiu da frente do amigo (?) faminto. Sumiu durante muito tempo. Quando voltou, o Leão passeava em círculos, deitando fogo pelas narinas, com ódio da humanidade. Mas o rato vinha com algo capaz de aplacar a fome do ditador das selvas: um enorme pedaço de queijo Gorgonzola que ninguém jamais poderá explicar onde conseguiu (fábulas!). O Leão, ao ver o queijo, embora não fosse um animal queijífero, lambeu os beiços e exclamou:

– Maravilhoso, amigo, maravilhoso! Você é uma das sétimas maravilhas! Comamos, comamos! Mas, antes, vamos repartir o queijo com equanimidade. E como tenho receio de não resistir à minha natural prepotência, e sendo ao mesmo tempo um democrata nato e confirmado, deixo a você a tarefa ingrata de controlar o queijo com seus próprios e famélicos instintos. Vamos, dívida você, meu irmão! A parte do rato para o rato; para o Leão, a parte do Leão.

A expressão ainda não existia naquela época, mas o rato percebeu que ela passaria a ter uma validade que os tempos não mais apagariam. E dividiu o queijo como o Leão queria: uma parte do rato, outra parte do Leão. Isto é: deu o queijo todo ao Leão e ficou apenas com os buracos. O Leão segurou com as patas o queijo todo e abocanhou um pedaço enorme, não sem antes elogiar o rato pelo seu alto critério:

– Muito bem, meu amigo. Isso é que se chama partilha. Isso é que se chama justiça. Quando eu voltar ao poder, entregarei sempre a você a partilha dos bens que me couberem no litígio com os súditos. Você é um verdadeiro e egrégio meritíssimo! Não vai se arrepender!

E o ratinho, morto de fome, riu o riso menos amarelo que podia, e ainda lambeu o ar para o Leão pensar que lambia os buracos do queijo. E enquanto lambia o ar, gritava, no mais forte que podiam os seus fracos pulmões:

– Longa vida ao Rei Leão! Longa vida ao Rei Leão!

“Moral: os ratos são iguaizinhos aos homens.”³

Referenciação e (re)construção de sentido

O primeiro parágrafo do texto de Millôr consiste na explícita retomada da fábula esópica. A fábula “fabulosa” não se inicia com o tradicional “Era uma vez”, mas com uma locução conjuntiva: “Depois que o Leão desistiu de comer o rato [...] e, posteriormente, o rato... roeu a corda e salvou o Leão....”.

Tanto a locução conjuntiva temporal (depois que) quanto o elemento circunstancial de tempo (posteriormente) constituem-se verdadeiros conectores/relatores de sentido, que promovem um prosseguimento ou um acréscimo de sentido ao texto clássico e, ao mesmo tempo, garantem a coerência entre os processos que relacionam (a fábula clássica e a nova história). Desse modo, propiciam, também, o desenvolvimento da significação, ou seja, a progressão semântica. Nota-se que se forma uma verdadeira “cadeia coesiva” (KOCH, 2001, p. 23), que adquire importante papel na organização textual e que, desse modo, contribui para a produção do sentido pretendido e para a aceitação do que se quer enunciar. Revela-se, no texto, o intuito de resgatar os mesmos persona-

3. FERNANDES, M. *100 Fábulas fabulosas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005. p. 134-136.

gens que compõem o nível figurativo da fábula clássica – agora, *o Leão* e *o rato*, e não mais *um leão* e *um rato*, como se apresentavam no texto esópico –, e, ao mesmo tempo, de explorar de outro modo a história e de subverter a moral.

Essas intenções ficam claras em todo o primeiro parágrafo do texto. No trecho “*o Leão* desistiu de comer *o rato*”, sem dúvida, introduzem-se referentes novos e informações também novas, porém informações velhas também afloram, isto é, *o Leão* e *o rato* são expressões referenciais novas no texto, porém surgem como se fossem conhecidas. Trata-se do que Marcuschi (2005, p. 54) denomina “anáforas indiretas”, casos de construção, indicação ou ativação de referentes no processo textual-discursivo que envolvem atenção cognitiva conjunta dos interlocutores e processamento local. São úteis para acessar entidades mentais envolvidas no universo discursivo. Operam com informações pela via inferencial ou com base em aspectos culturais, de experiência, com base, pois, no conhecimento compartilhado de mundo. Operam-se, assim, transcrições interativamente co-construídas no conhecimento partilhado.

Os referentes, desse modo, são gerados no interior do discurso: são introduzidos, conduzidos, retomados, identificados no texto, modificando-se à medida que o discurso se desenrola, por meio de estratégias específicas de referenciação. Trata-se, na verdade, de uma relação entre domínios referenciais.

Também no primeiro parágrafo se revelam os motivos que levaram o leão a poupar o rato. Essas razões são diferentes das que se apresentavam na fábula clássica: agora, “o rato estava com espinho no pé (ou por desprezo, mas dá no mesmo)”. Ao utilizar os parênteses, o autor também retoma um motivo que se evidenciava na fábula clássica: o desprezo do leão diante da insignificância do rato.

Do mesmo modo, as razões do rato para salvar o leão se ampliam na nova fábula: (por) mineirice. Esta expressão nominal anafórica opera a recategorização do objeto-de-discurso, que é a referência à ação do rato. Tal expressão demanda do interlocutor a capacidade de

interpretação não só da expressão em si, mas também da informação extratextual. Trata-se de um verdadeiro “rótulo”, de valor persuasivo, que orienta o interlocutor para determinadas conclusões. Vale lembrar que é comum a ideia de que os mineiros são desconfiados e trabalham em silêncio. Cabe também lembrar que o rótulo, no sentido adotado por Francis (2003), é um recurso, geralmente metafórico, utilizado para conectar e organizar o discurso. Na fábula de Millôr, evidencia-se esse papel organizador, na oração seguinte: “já que tinha que continuar a viver na mesma floresta”. Como admite Francis, o rótulo imprime ao enunciado em que se insere uma orientação argumentativa compatível com a proposta enunciativa de seu produtor. A expressão promove, portanto, a progressão textual e uma cumplicidade com o leitor na construção do sentido do texto.

Também se estabelecem como rótulos as expressões “amigo” (?), colocada em dúvida por meio de um ponto de interrogação entre parênteses, claro sinal de que se quer provocar o leitor a tirar conclusões, e “ditador das selvas”.

Essa intenção se explicita, ainda, ao narrar-se que ambos “passaram a andar sempre juntos, para estranheza dos outros habitantes da floresta (e das fábulas)”. O termo determinante, utilizado entre parênteses, que compõe o sintagma nominal (outros habitantes das fábulas), também se situa no texto como objeto de discurso que conduz necessariamente o leitor ao universo extratextual, compartilhado, intemporal das fábulas. Outra alusão a esse universo ocorre no trecho seguinte, em que, novamente, se usam os parênteses: “Mas o rato vinha com algo capaz de aplacar a fome do ditador das selvas: um enorme pedaço de queijo Gorgonzola que ninguém jamais poderá explicar onde conseguiu (fábulas!).”

Observa-se a nomeação catafórica no trecho acima. Nesse tipo de construção apositiva, cria-se um foco de referência (“algo capaz de aplacar a fome”) em relação ao aposto oracional que especifica o nome genérico mencionado anteriormente. A retomada da expressão “algo” consiste na busca de dar um estatuto de referente ou de objeto de discurso à

expressão, que, ao ser retomada, dá início, no trecho, a uma predicação secundária. Aproveita-se a expressão referencial para predicar diversas informações sobre o objeto que ele designa. Esse tipo de predicação adquire o valor, portanto, de um comentário, uma explicação; trata-se de um recurso para desenvolver a estruturação do texto.

Os pretextos para o novo encontro dos personagens na fábula de Millôr são bem atuais: “E como os tempos são tão duros nas florestas quanto nas cidades, e como a poluição já devastou até mesmo as mais virgens das matas, eis que os dois se encontraram, em certo momento, sem ter comido durante vários dias.”

A remissão aos dois personagens da fábula, produzida nesse trecho pelo sintagma nominal “os dois”, consiste numa espécie de atualização dos fatos, que também deixa clara a intenção de compartilhar com o leitor a construção do sentido do novo texto.

Outros procedimentos de referenciação, no texto de Millôr, consistem nas descrições nominais, das quais são exemplos:

O Leão [...] embora não fosse um animal queijífero [...]

Você é uma das sete maravilhas!

[...] e sendo ao mesmo tempo um democrata nato e confirmado [...]

Você é um verdadeiro e egrégio meritíssimo!

Os ratos são iguaizinhos aos homens.

Essas descrições nominais estabelecem-se como objetos de discurso, ou seja, como estratégias para a construção adequada do sentido do texto, que demandam do interlocutor a capacidade de interpretação e a troca de conhecimentos. Configuram-se, portanto, como uma busca efetiva de exposição de argumentos para a defesa de pontos de vista.

Além desse procedimento, o processo de referenciação se dá, no

trecho seguinte, por meio da remissão anafórica, com o uso do pronome demonstrativo (dêitico): “O Leão segurou com as patas o queijo todo e abocanhou um pedaço enorme, não sem antes elogiar o rato pelo seu alto critério: – Muito bem, meu amigo. Isso é que se chama partilha. Isso é que se chama justiça.”

Por meio desse procedimento, cria-se uma espécie de orientação do argumento para uma conclusão. Tal estratégia alcança o efeito pretendido de realçar a atitude do rato. Ressalta-se, também, nesse caso, o caráter resumidor da anáfora, o que também ocorre no trecho: “Vamos, divida você, meu irmão! A parte do rato para o rato: para o Leão, a parte do Leão”.

A expressão ainda não existia naquela época, mas o rato percebeu que ela passaria a ter uma validade que os tempos não mais apagariam.

O primeiro termo sublinhado acima, que tem por referente a frase anterior (“A parte do rato para o rato: para o Leão, a parte do Leão”), remete à famosa “A César o que é de César e a Deus o que é de Deus”, que exige do leitor o conhecimento prévio, compartilhado, para que, assim, o sentido se construa de acordo com a intenção do produtor do texto.

Ainda no trecho acima, a expressão “naquela época”, dêitico-anafórica, consiste numa contextualização externa do significado, como se tratasse de acessar o conteúdo de um modelo mental, ou seja, revela-se um procedimento sociocognitivo. Opera no plano da organização da memória e serve para ativar ou reativar aspectos que residem nos conhecimentos dos interlocutores, situados em outros pontos do universo cognitivo.

Cabe também analisar a frase que representa o nível temático da fábula de Millôr: “Moral: os ratos são iguaizinhos aos homens”.

Nota-se que, por meio da descrição definida (proverbal, polifônica) dessa moral da história, oferece-se ao interlocutor, com determinadas intenções, propriedades relativas ao referente que se pressupõe serem do conhecimento do interlocutor.

A expressão nominal, metadiscursiva (“Moral”), contribui para a caracterização da fábula como um gênero fundamentalmente discursivo, como um “ato de fala”, já que explicita a intenção de quem dela faz uso: criticar, ironizar, sugerir comportamentos, refletir. Provoca-se, com essa expressão, um distanciamento metaenunciativo do sujeito em relação ao dizer próprio ou alheio. Trata-se, portanto, de uma expressão usada para referir-se à própria atividade discursiva. A instância da enunciação manifesta-se, assim, na materialidade textual.

Por último, mencionam-se alguns procedimentos pelos quais se cria a intersubjetividade, ou seja, os vínculos efetivos entre os sujeitos envolvidos na situação de produção textual. Reconhecem-se as pressuposições de conhecimento partilhado (a própria remissão à fábula esópica; as expressões: “A parte do rato para o rato; para o Leão, a parte do Leão”; “riu o riso menos amarelo que podia”), responsáveis pelo processamento de sentido e pela construção da coerência. Tais remissões criam, no texto de Millôr, as condições específicas para reger a interação, apropriadas à situação de produção dos textos.

Sabe-se que um texto somente alcançará uma totalidade de sentido se os segmentos que o compõem se relacionarem entre si de acordo com certas condições que regem uma produção efetiva de linguagem. Desse modo, revela-se no texto, conforme se procurou mostrar, um plano ou estratégia de ação, uma organização que permitirá ao leitor a construção compartilhada de sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A referenciação deve consistir numa exposição organizada de visões e opiniões que promovem a progressão textual, a construção de um todo significativo, coerente. O mundo da cognição, conforme Francis (2003, p. 209), espelha-se no modo do discurso, “e as visões e opiniões que defendemos são frequentemente vistas em termos do modo como são expressas”.

O sujeito/enunciador não fala para si; ao contrário, considera o momento da escrita do texto como uma ação social, determinada por regras sociais, em que a ação verbal é orientada para parceiros da comunicação. Instaura-se, assim, o “outro”, com quem o sujeito, em determinados momentos (as expressões entre parênteses, por exemplo), parece falar. Essas marcas da presença de um sujeito capaz de interagir sociocognitivamente com o mundo caracterizam-se como pistas, como chamadas, de fato, à interação ou à troca de conhecimentos. As impressões pessoais, a seleção lexical e as remissões anafóricas revelam a construção do “objeto-de-discurso”, ou seja, do processamento sociocognitivo do texto.

Revelam-se, enfim, na fábula de Millôr, os dois movimentos responsáveis pela estruturação do texto – o da retrospectiva e o da prospectiva. Certamente, o uso dos recursos coesivos é determinante para a progressão referencial, à medida que se processa a necessária reconstrução de objetos do discurso previamente introduzidos. Essa reconstrução, por sua vez, dá origem às cadeias referenciais e coesivas adequadas ao texto, ou seja, uma espécie de desenvolvimento ordenado, de acordo com as exigências próprias de coesão e argumentação.

Por meio, enfim, dos procedimentos de referenciação, alguns deles aqui discutidos, instauram-se no texto sujeitos capazes de interagir socialmente.

REFERÊNCIAS

FRANCIS, G. Rotulação do discurso: um aspecto da coesão lexical de grupos nominais. In: CAVALCANTE, M.M.; RODRIGUES, B.B.; CIULLA, A. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 191-228.

KOCH, I.G.V. *Introdução à linguística textual*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. MORATO, E.M.; BENTES, A.C. (Orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita*. São Paulo: Cortez, 2000.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M.M.; RODRIGUES, B.B.; CIULLA, A. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 191-228.

VAN DIJK, T.A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.

REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR E SUA COMPREENSÃO RESPONSIVA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE SENTIDO NAS MARGENS DO DISCURSO¹

Marina Célia Mendonça²

Na mídia brasileira atual, chamam atenção polêmicas sobre discursos que podem circular na escola, desde aqueles presentes em materiais didáticos até os que se materializam em textos de apoio a atividades pedagógicas. Essas polêmicas ultrapassam os muros escolares e os *sites* especializados e migram para a mídia de referência.

Um exemplo dessas discussões é a polêmica recente acerca do livro *Aventuras provisórias*, de Cristóvão Tezza, que, adquirido pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, seria distribuído no primeiro semestre de 2009 para alunos do ensino médio da rede pública desse Estado, mas acabou sendo recolhido por essa secretaria. Nesse caso, as críticas se centraram no conteúdo do texto, considerado inadequado à faixa etária dos alunos aos quais seria disponibilizado. Cito outro caso, também em 2009, envolvendo a Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, em que foram criticados cinco livros usados como material de apoio ao programa Ler e Escrever, dedicado a dar suporte à alfabetização – os livros, entre eles um de Manoel de Barros, foram considerados, em sua maioria, inadequados à faixa etária das crianças e foram recolhidos, como os de Santa Catarina.

1. Uma versão resumida deste artigo foi apresentada no III SIL – Simpósio Internacional de Linguística, (Unicsul-SP) em agosto de 2009 e o texto foi entregue para publicação nos Anais do evento.

2. Universidade de Franca (Unifran). Departamento de Letras, Programa de Mestrado em Linguística. Avenida Dr. Armando Salles Oliveira, 201. Parque Universitário. CEP. 14.404-600 – Franca – SP – Brasil. m.c.mendonca@uol.com.br ; mcmendonca@unifran.br

De forma geral, as críticas são dirigidas aos órgãos responsáveis pela seleção e compra dos livros em questão. Mas os autores de tais obras, não consultados sobre sua adequação aos leitores que ocupam os bancos escolares (aos quais os livros seriam destinados), são expostos nesses debates, em que se confunde, muitas vezes, qualidade da obra e adequação à faixa etária. Interessa a este artigo, especialmente, a constatação de que a leitura, nessas polêmicas, é tratada como uma atividade em que o texto e seu suporte (o material de apoio didático) são os elementos fundamentais no estabelecimento de sentidos. Ou seja, a prática de leitura, o contexto de sua produção, é algo que não se coloca em questão.

Estudos não tão recentes sobre leitura têm destacado, com frequência, a necessidade de se considerar esse contexto de produção, tomando a leitura como atividade, como processo, e como tal, entram em jogo, dependendo da perspectiva teórica assumida: a relação autor-leitor; a relação do leitor com o texto; a presença dos outros nas atividades compartilhadas de leitura em sala de aula (entre esses outros, o professor); o contexto social, histórico e ideológico em que se dá a leitura; os outros que constituem o eu na atividade de leitura.

Retomo aqui algumas considerações que fiz em Mendonça (2007) sobre posições convergentes de diferentes áreas da Linguística (entre elas a Semântica, a Análise do Discurso, a Linguística Textual e a Psicolinguística) sobre o texto e sua produção de sentido, as quais tiveram espaço na academia brasileira a partir da década de 1980:

[...] ao tentar produzir deslocamentos ou rupturas sobre olhares que já o haviam feito, no interior da área de estudos em que se inseriam, [esses estudos] tinham algo em comum: neles, o texto não era mais somente *produto formal*, mas também *atividade* – atividade aqui tomada num sentido amplo, englobando desde aspectos cognitivos até interacionais, sociais, ideológicos e/ou históricos. Pode-se dizer que o texto era entendido e definido na relação com sua *exterioridade*, que lhe era constitutiva.

[...] Nesses estudos, o texto não era uma sequência verbal somente, mas um todo que, para significar, precisava do *eu* e do *outro* em relação entre si e/ou em relação com o contexto sócio/histórico em que se realizava a leitura. (MENDONÇA, 2007).

Dessa forma, nesses estudos, tanto as atividades de escrita quanto as de leitura em sala de aula são processos em que os sujeitos envolvidos não podem ser descartados na produção de sentido, como se faz nas polêmicas citadas. Vale a pena ainda fazer alguns comentários introdutórios sobre o papel do professor nessa atividade, em sua relação com os materiais didáticos, tema deste artigo.

Segundo Orlandi (1988) – em artigo que influencia a reflexão sobre leitura no cenário acadêmico brasileiro, já que se reporta à necessidade de se considerarem as condições de produção da leitura em contexto escolar – um texto tem sua história de leituras, a qual é parte de suas condições de produção e limita os seus sentidos possíveis. Devem ser consideradas, nesse processo, tanto a história de leituras do leitor – que configura, em parte, a compreensibilidade desse leitor – quanto a história de leituras do texto. A história de leituras do sujeito-aluno, conforme a autora, é desvalorizada na escola, que o toma em um “grau zero” de aprendizagem, e o autor do livro didático é o leitor privilegiado nesse contexto. O professor, também, tem sua leitura influenciada pelo autor do material didático.

Em trabalho anterior (MENDONÇA, 1995), a partir da análise de exercícios de interpretação presentes em materiais didáticos e em seus cadernos de resposta direcionados ao professor, defendi que se produz para este a identidade de um *leitor supostamente não iniciante*, com ênfase em “supostamente”. Produz-se, nos cadernos de respostas dos livros analisados, a identidade da incompetência e do despreparo desse sujeito. Isso se constrói em práticas discursivas: destacam-se as atividades que o professor *deve* aplicar e qual procedimento *deve* adotar quando do exercício de interpretação de textos; destacam-se *sugestões detalhadas* de atividades a serem desenvolvidas (pressupondo que o professor precisa ser orientado em relação ao trabalho com o conteúdo a ser estudado

pelos alunos); destaca-se o *valor* estético/cultural dos textos estudados (tomando-se o professor como um sujeito ainda em formação, como seus alunos).

Caso fosse investido de uma autoridade pedagógica, o professor teria a tarefa de legitimar sentidos pela posição que ocuparia dentro de uma “escala ascendente de leitores” (aluno – professor – autor do livro didático),³ mas, nas sociedades capitalistas contemporâneas, segundo Geraldi (1993), o professor não tem sido considerado um mediador do arbitrário cultural dominante.

Ao refletir sobre a construção do conteúdo de ensino, o autor faz um estudo das identidades construídas, ao longo da história, para o professor. Hoje, segundo ele, devido ao modo de produção capitalista (com livros didáticos, principalmente), o professor, sujeito desvalorizado por alunos e Estado, tem sido tratado nas relações de ensino como um mero *capataz* que cronometra o tempo das atividades, que somente as conduz. Ao longo da história, o autor aponta três identidades para o professor, discriminadas a seguir. Nos séculos XIV e XV, houve as “escolas de sábios” – os discípulos eram interlocutores e o professor era produtor de conhecimento. No mercantilismo, “(...) o mestre já não se constitui pelo saber que produz, mas por saber um saber produzido que ele transmite”. (GERALDI, 1993, p. 87) – de produtor de conhecimento, o professor passa a transmissor, sob o signo da desatualização. “O trabalho social do professor é o do articulador dos lixos epistemológico e das necessidades didático-pedagógicas” (GERALDI, 1993, p.91-92). A terceira identidade se produz no capitalismo contemporâneo; o professor, nessa fase, tem sido tratado como mero *capataz* – o professor passa, primeiro, de produtor a transmissor; agora, a controlador da aprendizagem.

3. Conforme Bourdieu e Passeron, ao professor é conferida uma autoridade pedagógica: “Desde que toda AP [ação pedagógica] em exercício dispõe por definição de uma AuP [autoridade pedagógica], os emissores pedagógicos são logo de imediato designados como dignos de transmitir o que transmitem, e por conseguinte autorizados a impor a recepção e a controlar a inculcação por sanções socialmente aprovadas ou garantidas.” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 34) Segundo os autores, os bens culturais transmitidos/inculcados na escola são denominados de “arbitrário cultural dominante”.

[...] sua função é controlar o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas do aluno com as respostas dadas no “manual do professor”, marcar o dia da “verificação da aprendizagem”, etc. (GERALDI, 1993, p. 94).

Nesta fase, a produção de material didático, segundo o autor, é ponto-chave para o desenvolvimento da identidade do professor-capataz. Quem seleciona o material a ser levado para discussão nas relações de ensino e elabora exercícios é um mediador mais autorizado e legitimado que o professor na sociedade brasileira atual: o autor dos livros didáticos.

Neste artigo, o objetivo é ampliar essa discussão sobre a identidade do professor em nossa sociedade atual. É preciso destacar que, nas polêmicas citadas, o professor raramente é lembrado como sujeito que ajuda a construir os sentidos dos textos lidos em sala de aula. Também na polêmica que analiso aqui (sobre um material didático de história, *Nova história crítica*, do historiador Mário F. Schmidt, veiculada na mídia brasileira em 2007), o professor não tem voz – parto de considerações já feitas em Mussalim e Mendonça (2008), em que discutimos a concepção de sentido materializada na polêmica em pauta. Entretanto, em compreensão responsiva desses discursos que o “esquecem”, o professor lança uma contrapalavra, produzindo um movimento na composição de sua identidade.

IDENTIDADE, REPRESENTAÇÃO E DIALOGISMO

Identidade, neste artigo, não se entende como um construto predefinido pela história, pelo interdiscurso ou pelas ideologias dominantes, mas como uma construção nas atividades interativas, com participação efetiva dos sujeitos, em resposta aos discursos que lhes são dados.

São importantes para esta concepção de identidade trabalhos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin. A noção de alteridade, como

constitutiva da subjetividade e da linguagem, é fundamental nos escritos de Bakhtin e é a partir dela que me proponho pensar a identidade.

Essa noção está entrelaçada ao conceito de diálogo, como pensado pelo Círculo: diálogo entre as palavras e entre os sujeitos. No primeiro caso, tem-se que, na grande temporalidade, as palavras constituem-se em relação com outras, em diálogo com as memórias (do passado e do futuro): “Não há palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado)” (BAKHTIN, 2000, p. 413). No caso do diálogo que constitui a subjetividade, pode-se dizer que o Círculo concebe o outro como necessário na construção do “eu”, ou seja, as palavras dos outros são constitutivas das do “eu”, em um processo de constituição não necessariamente detectável no “fio do discurso” e não necessariamente previsto no contexto imediato da interação verbal.

Assim, as palavras são respostas aos enunciados que as precedem, respostas que geram o movimento que permite o renascimento do sentido. Enunciar, nessa perspectiva dialógica, é responder à enunciação do outro com contrapalavras, a partir de um horizonte apreciativo específico, de ideologias que constituem a consciência do eu. Vale a pena considerar, a esse respeito, aquilo que Bakhtin/Volochínov (1988) chama de *tema*: parte inalienável da enunciação, individual e não reiterável, constitui o sentido na atividade concreta de uso da linguagem e renova, na atualização, o enunciado. As contrapalavras, nessa perspectiva, ocorrem como o *tema* da enunciação e permitem pensar a linguagem como produção ininterrupta da relação do “eu” com o outro, como produção necessariamente marcada pelo horizonte apreciativo da sociedade onde se constitui esse “eu”.

Sobre a construção da consciência do sujeito, Bakhtin/Volochínov (1988, p. 25) afirma que “A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. A consciência individual é um fato sócio-ideológico”. Mais adiante, completa:

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1988, p. 26).

A identidade, nessa perspectiva, é fruto de uma construção conjunta do sujeito e das vozes sociais que o constituem, é construída na relação do sujeito com o signo ideológico. É nesse sentido que se pode dizer que ela é um processo social/histórico/ideológico e, por isso mesmo, marcado pelo tema, pela renovação ininterrupta da enunciação.

Não somente a subjetividade, mas também a linguagem, para Bakhtin, é espaço de um trabalho social/histórico/ideológico. Para Bakhtin/Volochínov, o signo reflete e refrata a realidade:

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1988, p. 22).

A refração da realidade e do sujeito realizada *pelo signo e presente nele* – “O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também *se refrata*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1988, p. 37) – está relacionada ao valor ideológico do signo e à luta de classes da sociedade em que ele ocorre. Isto significa que a refração operada pelo signo ideológico não é “natural”, mas ideologicamente motivada: “O que é que determina esta refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: *a luta de*

classes” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1988, p. 37). Essas passagens da obra do Círculo têm sido usadas para refletir sobre a determinação ideológica do sentido do discurso (MIOTELLO, 2005). Neste artigo, elas motivam a reflexão sobre o processo de representação operado pelo signo ideológico. É dessa forma que a representação será considerada aqui: ao refletir e refratar a realidade e o sujeito, ela o faz na direção de valores ideológicos específicos.

CONTEXTUALIZAÇÃO: UMA POLÊMICA SOBRE A QUALIDADE DE MATERIAL DIDÁTICO

Em 18 de setembro de 2007, o jornalista Ali Kamel escreveu, no jornal *O Globo*, artigo em que questiona a qualidade da coleção didática *Nova história crítica*. O autor critica o que chama de “doutrinação”, de apologia da “esquerda” política. Em Mussalim e Mendonça (2008), destacamos a polarização ideológica no artigo de Kamel (que assume um posicionamento político em oposição ao posicionamento “de esquerda” de Mário F. Schmidt, autor do livro didático em discussão). Também analisamos os simulacros – como os concebe Maingueneau (2005) – produzidos na polêmica deflagrada pelo jornalista, o qual constrói simulacros do discurso marxista através do “filtro semântico” da formação discursiva não marxista, de onde este jornalista enuncia.

Editoriais de grandes jornais são exemplos do apoio da mídia de referência à posição de Kamel. Vejamos o caso de *O Estado de S. Paulo* e *Folha de S. Paulo*, que defendem o jornalista de *O Globo*. O primeiro critica o sistema de compra de livros didáticos realizado pelo MEC, afirmando que este está “amplamente infiltrado pela ‘esquerda festiva’” e “se caracteriza pelo enviesamento ideológico nos critérios de escolha”; os alunos seriam prejudicados com esses livros, que produziriam neles uma “lavagem cerebral” (EDITORIAL, 2007a). O segundo jornal também critica a coleção em questão: “Em lugar de ensinar história, o livro se consagra à canhestra tentativa de doutrinar crianças com uma enxurrada de marxismo vulgar” (EDITORIAL, 2007b).

Na carta-resposta da editora a Kamel, temos um discurso que polemiza com esse posicionamento acerca da coleção didática em questão – nessa carta, como no artigo de Kamel e nos textos que o apoiam, constroem-se simulacros do discurso do Outro, conforme análise desenvolvida em Mussalim e Mendonça (2008). Um trecho dessa carta é transcrito a seguir:

Compreendemos que o sr. Ali Kamel, que ocupa cargo executivo de destaque nas Organizações Globo, possa ter restrições às posturas críticas de nossa obra. Compreendemos até que ele possa querer os livros didáticos que façam crer “que socialismo é mau e a solução para tudo é o capitalismo”. Certamente, nossas visões políticas diferem das visões do sr. Ali Kamel e dos proprietários da empresa que o contratou. O que não aceitamos é que, em nome da defesa da liberdade individual, ele aparentemente sugira a abolição dessas liberdades. (EDITORA NOVA GERAÇÃO, 2007).

Em Mussalim e Mendonça (2008), o objetivo da análise da polêmica em pauta foi discutir a crença na possibilidade de um dizer neutro que subjaz ao posicionamento assumido nos discursos analisados. Neste artigo, o objetivo, como afirmado anteriormente, é refletir sobre a atualização da representação do professor nessa polêmica, atualização que ajuda a produzir uma identidade para esse sujeito, em diálogo com outras representações que lhe definem um “jeito de ser”. Essa representação, como mostro na sequência desse artigo, se dá nas margens do discurso, mas é significativa, tanto que leva o professor a produzir uma contrapalavra.

REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR E SUAS CONTRAPALAVRAS

A polêmica em questão, como dito, teve espaço nos grandes jornais

e revistas de circulação nacional. Dá-se enfoque, nela, à qualidade ou não dos materiais didáticos em discussão, e aos valores ideológicos presentes nesses materiais. Nesse caso, a crítica incide sobre a ideologia de esquerda, o que revela a posição ideológica daquele que critica; dessa forma, a polêmica reflete e refrata um conflito político-ideológico presente na sociedade brasileira.

Em consonância com o enfoque político/ideológico que se dá aos livros didáticos na polêmica citada, também se coloca em discussão a responsabilidade do MEC (e do governo do PT, portanto) frente à questão e à avaliação dos livros didáticos produzida pelos professores universitários; estes também são considerados, como mostra matéria citada a seguir, como partidários de políticas de esquerda. Esses professores universitários que avaliam os livros didáticos, na matéria, são aqueles que, na ditadura militar, “emprenderam uma grande luta de retorno à democracia”, mas que deveriam perceber que o país abandonou a ditadura há vinte anos – a “esquerdização”, nesse sentido, já não faria sentido.

Pouca referência se faz, no entanto, ao papel do professor em sua atuação em sala de aula. Vejamos um dos poucos discursos em que isso ocorre em mídia de grande circulação que tematizou a questão – neste caso, destaco reportagem de *Época*, cujos argumentos vão ao encontro do posicionamento ideológico assumido nos grandes jornais citados anteriormente.

De certa forma, a esquerdização dos professores no Brasil foi um reflexo do período de ditadura militar no país, nos anos 70. “Os professores emprenderam uma grande luta de retorno à democracia”, diz Célio Cunha, assessor de educação da Unesco no Brasil. “Estamos em uma fase de transição. Naturalmente estes livros refletem a realidade recente do país”, diz. Para ele é importante manter o direito de livre escolha do professor. “É a continuidade desse processo que nos colocará, daqui a alguns anos, em um ponto de equilíbrio.” Mas a transição talvez esteja demorando demais em um país que abandonou a

ditadura há 20 anos. E ela não justifica o maniqueísmo assumido pelos livros.

A qualidade dos livros didáticos e a preocupação com os pontos de vista que eles veiculam não são uma questão importante somente no Brasil. [...] Nos Estados Unidos, existem pelo menos três organizações que se dedicam a estudar e, eventualmente, denunciar os conteúdos ensinados nas escolas e nas faculdades americanas. Elas dizem querer garantir a liberdade de pensamento e evitar a doutrinação, por parte dos professores, de qualquer crença, ideologia política ou convicção. [...]

Mas talvez o maior exemplo de vigilância em relação aos livros didáticos seja dos alemães. “O governo é muito rigoroso com os livros com os quais as crianças vão estudar e com os professores que darão aulas”, diz Henning Suhr, assessor político da Fundação Konrad Adenauer. “Se algum professor disser que o nazismo não foi tão ruim, é imediatamente exonerado.” Demonstrações de nacionalismo, como o ato de cantar o hino nacional nas escolas, são vetadas. [...]

“O didático representa para a criança a fonte do conhecimento valorizado pela sociedade”, afirma Ângela Soligo, coordenadora de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). “Por isso, ela tende a acreditar piamente em tudo o que está ali. Aquele conteúdo é visto como absolutamente verdadeiro.” Alguns bons professores levam para a sala recortes de revistas e jornais, filmes ou outros livros de referência. “Mas algumas vezes o professor usa o livro como bengala”, diz Bárbara.

Embora a supremacia do livro seja incontestável,

a internet já começa a proporcionar conteúdos capazes de rivalizar com esse conhecimento. Sites como a Wikipédia apresentam informações cuja veracidade é equivalente à dos livros didáticos. O problema é que essa ainda é uma fonte de pesquisa restrita. “Poucos professores mandam seus alunos pesquisar na internet. E o número de alunos que efetivamente pesquisam é menor ainda”, afirma Vani Kenski, da USP, especialista em tecnologia da educação. (MANSUR; VICÁRIA; LEAL, 2007).

Essa matéria constrói algumas representações do professor. Vejamos essas representações, seguidas dos trechos verbais em que elas se materializam:

- **sujeito de esquerda:**

De certa forma, a esquerdização dos professores no Brasil foi um reflexo do período de ditadura militar no país, nos anos 70. “Os professores empreenderam uma grande luta de retorno à democracia”, diz Célio Cunha, assessor de educação da Unesco no Brasil. “Estamos em uma fase de transição. Naturalmente estes livros refletem a realidade recente do país”, diz.

A representação do professor como um sujeito de esquerda se dá, nesse excerto, como resultado do contexto político que o Brasil viveu a partir dos anos de 1970 – o professor, nesse contexto, é representado como agente de democratização do país e como sujeito “em fase de transição” – talvez como sujeito que deixa gradualmente de apresentar essa tendência política tão marcada. Nesse caso, a representação feita, na perspectiva da autoridade citada, é positiva; entretanto, ela será ressignificada pelos autores da matéria como negativa, conforme representação a seguir.

- **sujeito alienado em relação aos acontecimentos políticos recentes e maniqueísta:**

Mas a transição talvez esteja demorando demais em um país que abandonou a ditadura há 20 anos. E ela não justifica o maniqueísmo assumido pelos livros.

O operador argumentativo “mas” inverte a direção argumentativa que se imprimia no enunciado quando da representação positiva da esquerdização do professor e introduz um argumento mais forte: é tempo, segundo essa perspectiva, de o professor abandonar o posicionamento de esquerda e assumir uma postura condizente com o novo contexto político e ideológico vivido pela nação. Nesse sentido, o professor seria um sujeito alienado em relação aos acontecimentos políticos recentes. O operador argumentativo “e”, na segunda sentença, adiciona ao último argumento um outro, na mesma direção argumentativa: o professor é alienado aos acontecimentos políticos dos últimos vinte anos e é maniqueísta (esses dois argumentos são mais fortes, na construção da escala argumentativa do texto, que o argumento da transição de valores pela qual passaria o professor).

- **sujeito “doutrinador” (o que seria um perigo para a democracia):**

Elas dizem querer garantir a liberdade de pensamento e evitar a doutrinação, por parte dos professores, de qualquer crença, ideologia política ou convicção.

Ao citar, no discurso narrativo indireto, três organizações “que se dedicam a estudar e, eventualmente, denunciar os conteúdos ensinados nas escolas e nas faculdades americanas”, o enunciador traz, na voz dessas organizações, a representação negativa do professor como sujeito que age contra a liberdade de pensamento ao praticar a doutrinação. Esse argumento é adicionado ao anterior e se opõe à representação do professor

de esquerda como agente de democratização. Nesse caso, o sujeito de esquerda é resignificado como sujeito não democrático.

- **sujeito passível de controle do Estado:**

Mas talvez o maior exemplo de vigilância em relação aos livros didáticos seja dos alemães. “O governo é muito rigoroso com os livros com os quais as crianças vão estudar e com os professores que darão aulas”, diz Henning Suhr, assessor político da Fundação Konrad Adenauer. “Se algum professor disser que o nazismo não foi tão ruim, é imediatamente exonerado.” Demonstrações de nacionalismo, como o ato de cantar o hino nacional nas escolas, são vetadas.

Ainda utilizando o recurso da citação do discurso de autoridade no desenvolvimento da argumentação, o enunciador reforça a representação do professor como sujeito que apresenta perigo à democracia trazendo ao texto caso de controle do Estado alemão de professores que, “doutrinando”, defendem o nazismo. Assim, acrescenta-se, à representação do professor doutrinador e perigoso à sociedade democrática, a representação do professor passível de controle pelo Estado.

- **sujeito incompetente e desatualizado:**

(I) Alguns bons professores levam para a sala recortes de revistas e jornais, filmes ou outros livros de referência. “Mas algumas vezes o professor usa o livro como bengala”, diz Bárbara.

(II) Embora a supremacia do livro seja incontestável, a internet já começa a proporcionar conteúdos capazes de rivalizar com esse conhecimento. Sites como a Wikipédia apresentam informações cuja veracidade é equivalente à dos livros didáticos. O problema é que essa ainda é uma fonte de pesquisa

restrita. “Poucos professores mandam seus alunos pesquisar na internet. E o número de alunos que efetivamente pesquisam é menor ainda”, afirma Vani Kenski, da USP, especialista em tecnologia da educação.

Em I, o enunciador, na primeira sentença, traz, misturada à sua voz, a voz da autoridade citada, ocupante de um alto cargo em instituição de ensino superior reconhecida no país. Nesse trecho do enunciado, o enunciador introduz um argumento positivo (mesmo que modalizado pelo pronome “alguns”) em favor da “atualização e competência” dos professores, já que “levam para a sala recortes de revistas e jornais, filmes ou outros livros de referência”. Na sequência da argumentação, porém, a voz da autoridade aparece, em discurso direto, trazendo um argumento contrário a essa representação positiva, introduzido pelo operador “mas”. Nessa nova representação, o professor é colocado como sujeito incompetente, pois “usa o livro [didático] como bengala”.

Em II, temos reforçada essa representação negativa do professor. Após sequência argumentativa em que se destaca a importância da internet na educação atual, apontam-se problemas em seu aproveitamento nas atividades de ensino, entre eles a desatualização do professor (representação inferida da sequência: “Poucos professores mandam seus alunos pesquisar na internet”).

Como afirmado anteriormente, pouca referência se faz, nessa polêmica sobre a coleção didática de história, ao papel do professor em sua atuação em sala de aula. Assim, a representação desse sujeito se dá pelas margens do discurso, podendo ser encontrada em poucas referências na mídia de grande circulação. A polêmica dá a entender, com essa omissão de uma figura central nas atividades de ensino, que a presença do livro didático nas aulas é decisiva para o sucesso da aula e alunos, é decisiva para os valores ideológicos abordados na escola.

Entretanto, mesmo nas margens, essa representação é percebida/significada e questionada pelo professor e seus simpatizantes, revelando

um fenômeno discursivo interessante que proponho chamar de *pré-representação*. Nesse caso, o sujeito, para interpretar uma representação que está nas entrelinhas, recorre à memória discursiva para construí-la a partir das poucas pistas textuais. O subentendido, até o não dito, significa devido ao diálogo com a memória do passado e do futuro.

Vejam alguns exemplos da contrapalavra do professor e seus simpatizantes que circulam em *blogs* e outros tipos de *sites*. Essas contrapalavras, em resposta às representações que se entreveem na polêmica em questão, alimentam-na, mesmo que, em grande parte das vezes, nas suas margens.

O sr. Ali Kamel tem o direito de não gostar de certos livros didáticos. Mas por que ele julga que sua capacidade de escolha deveria prevalecer sobre a de dezenas de milhares de professores? Seria ele mais capacitado para reconhecer obras didáticas de valor? E, se os milhares de professores que fazem a escolha, escolhem errado (conforme os critérios do sr. Ali Kamel), o que o MEC deveria fazer com esses professores? Demiti-los? Obrigá-los a adotar os livros preferidos pelas Organizações Globo? Internar os professores da rede pública em Gulags, campos de reeducação ideológica forçada para professores com simpatia pela esquerda política? Ou agir como em 1964? (EDITORA NOVA GERAÇÃO, 2007).

Nesse fragmento da carta-resposta da editora Nova Geração à crítica de Kamel, citam-se os professores e se rebate ironicamente a representação do professor como sujeito incompetente, desqualificado, como sujeito passível de controle do Estado. Nessa resposta, se devolve ao outro a representação que este faz daquele com quem polemiza: se os professores e autores de livros didáticos são representados pelo jornalista como não democráticos porque “douttrinadores”, o jornalista aqui é que é representado como não democrático, porque censor e ditador.

Vejam outro caso de contrapalavra, a do ministro Haddad:

O GLOBO: O senhor já escreveu livros sobre questões abordadas no livro “Nova História Crítica - 8ª série”. Como avalia os trechos que dizem que Mao Tsétung foi um grande estadista e que as propostas da Revolução Cultural chinesa eram discutidas animadamente?

HADDAD (ri antes de responder): Sou francamente favorável a que se discuta criticamente todo assunto relativo à história dos povos. Os livros didáticos têm que despertar interesse crítico dos alunos. Vou fazer um paralelo fora do livro didático: vale a pena discutir, em sala de aula, o livro “Não somos racistas”, do jornalista Ali Kamel?

O GLOBO: O que o senhor acha?

HADDAD: Vale. Se eu fosse o professor, na mesma aula discutiria também a resenha do (jornalista) Marcelo Leite, intitulada “Biologia seletiva”, que procurou desconstruir o argumento do livro nos seus próprios termos. O papel do professor é submeter os estudantes a essas provocações para despertar o seu interesse. [...] (WEBER, 2007).

No gênero entrevista jornalística, a forma composicional das perguntas-respostas, na qual quem pergunta é sempre o entrevistador, dá a este um papel de locutor privilegiado, o que lhe permite direcionar o discurso do outro. Além de ser uma prática discursiva que mantém o poder do discurso do jornalista no social, é um gênero que explicita diferentes vozes sociais, colocando em cena uma face do interdiscurso.

Vejamos o caso do trecho de entrevista citado, realizada pelo jornal *O Globo*. Este jornal publicou artigo de Kamel criticando o governo Lula pela seleção e compra de livros politicamente/ideologicamente “inadequados” e, na entrevista, pede a opinião do ministro de Lula sobre abordagens feitas por Schmidt de fatos históricos que envolvem Mao Tsétung e a Revolução Cultural chinesa – dá, portanto, um enfo-

que político-ideológico à pergunta, indo ao encontro do enfoque que a polêmica dá à discussão dos livros didáticos. Entretanto, na contramão dos valores ideológicos que se digladiam na polêmica, o ministro assume o discurso de professor e o representa como sujeito que tem autonomia/competência para discutir temas polêmicos em sala de aula – ou seja, não é o livro didático que ensina, mas o professor, intermediando efetivamente o processo de produção de conhecimento.

Nesse caso, o gênero entrevista, mesmo que cerceie relativamente as possibilidades de dizer – considerando-se o gênero como aquilo que define relativamente uma forma composicional, estilo, tema, projeto de dizer, interlocutores, como o entende Bakhtin (2000) –, mesmo que tenha no entrevistador um locutor privilegiado, é espaço em que a voz do outro, inesperada, no desvão, aparece.

Essa contrapalavra ao discurso dominante aparece também no *site* www.fazendomedia.com. Nele, o professor defende para si o direito de dirigir suas aulas com autonomia. Em **04 de outubro de 2007**, Denilson Botelho, professor de História, posta uma carta aberta ao professor Ali Kamel, em que aborda ironicamente a representação que este faz do professor. Destaco trechos dessa carta:

Lá [na Universidade Federal Fluminense], os professores que tive, cujos conhecimentos nem se compararam à enorme sabedoria que tens, **ensinaram-me que todo texto precisa ser analisado de forma crítica. Seja uma fonte utilizada para elaborar o conhecimento histórico, seja o livro didático que sintetiza as pesquisas produzidas na universidade. E tal perspectiva crítica deve ser insistentemente compartilhada com os alunos, como parte do processo de aprendizagem que se desenvolve nesta disciplina que hoje tem no senhor um notório especialista.**

(...) Talvez por isso agora o senhor retome as críticas aos livros didáticos de história do Projeto Araribá,

que eu, idiota, escolhi usar em 2008 com os meus alunos. Afinal, os livros didáticos de história deveriam ser como os jornais - neutros e isentos - e estão por aí catequizando nossas criancinhas na cartilha do socialismo e pior, do governo Lula, do PT. Francamente! Esse mundo está perdido, não é mesmo? Até porque **professores como eu não foram “treinados” como são os jornalistas d’O Globo para identificar o que é relevante para nossos alunos...**

Então eu lhe faço aqui publicamente uma proposta, senhor Kamel. Abro mão do meu posto de professor de história da escola pública municipal em que leciono e... cedo-lhe a vaga – inclusive com o respectivo salário, que há de alterar significativamente o seu padrão de vida. Venha o senhor dar aulas de história para a garotada do morro do Cruz, logo ali no Andaraí, zona norte do Rio de Janeiro. Deixe o conforto do ar condicionado da redação em que trabalha e venha enfrentar nossas calorentas salas de aula já! Venha dar sua contribuição inestimável, dando aulas não só através das páginas do jornal, mas como o professor talentoso que demonstra ser. A sociedade brasileira certamente terá muito a ganhar com uma atitude como esta... [...] (BOTELHO, 2007, negrito adicionado)

Botelho, no artigo supracitado, rebate a representação do *professor incompetente* com outra: a do professor que gerencia o processo de produção de conhecimento produzindo o debate em sala de aula. Nos trechos em negrito, o livro didático não é representado como aquilo que contém um conhecimento acabado, pronto, mas algo em construção, com a participação dos agentes alunos-professores. Os professores não passam por “treinamento” como os jornalistas – nesse fragmento, o autor recupera e critica uma representação do jornalista como sujeito

que é treinado para levar à sociedade o que lhe é relevante. Nesse caso, “treinamento” é resignificado como atividade que não proporciona senso crítico.

No discurso de Botelho, encontra-se uma outra representação do professor não encontrada nos outros textos da polêmica: a do professor que ganha mal e trabalha muito.

Houve vários comentários do texto de Botelho no *site* em questão, quase todos elogiosos. As representações que neste *site* se fazem do professor também se opõem à do sujeito incompetente: são de um sujeito que deve ter autonomia para desenvolver suas aulas, de um sujeito crítico, que tem condição de ler e discutir um livro didático com seus alunos. Ocorre, também, a representação daquele que “doutrina”, mas com função de desenvolver espírito crítico nos alunos. Vejamos dois desses comentários:

Muito bom!

Além do Ali Kamel sair disparando críticas e opiniões infundadas (quando escreveu a matéria ele nem sabia como funcionava o PNLD nem os livros que estava “analisando”), ao fazer as tais críticas ele despreza a autoridade de todos os professores que escolheram trabalhar com tais livros. Acho que na opinião do Kamel todos os professores são uns incompetentes manipulados pelo governo. Haja paciência para aguentar tanta baboseira e arrogância ao mesmo tempo!!! (Anônima | 05.10.07 – 11:02 am)

caro companheiro de profissão e formação...

temo por esses possíveis jovens que a globo, da malhação, das novelas, do fantástico e do bbb, querem formar. será que eles não pararam para pensar que todo mundo tem uma idéia formada, ou em formação e que não são influenciadas

apenas pelo professor mas por outros meios? será que pensam que nossos alunos são idiotas e o que nós falamos eles engolem sem crítica alguma? nossa, penso que o parâmetro que eles tem de aluno e de professor seja o do telespectador global que consome novela e não se pergunta pra que serve aquilo? enfim, não dou aula para paredes e nem sou uma.... tenho opinião e em qualquer profissão existe a parcialidade...e meus alunos tb são críticos, apesar de tudo....

valeu pelo texto, parabéns e vamos “doutrinando” então..... (renata moraes | 05.10.07 – 4:25 pm)

Esses discursos apresentam uma contrapalavra ao discurso que tem privilégio na mídia. Eles caminham na contramão das representações hegemônicas que constroem para o professor uma identidade de sujeito incapaz, incompetente, desatualizado, que deve ser vigiado e tolhido pelo Estado, que deve ser objeto de controle.

Essa identidade, como vimos, também é rebatida/criticada em contexto científico. Vimos as considerações de Geraldi (1993) sobre a capatazia a que se procura submeter o professor com as atividades didáticas em nossas sociedades capitalistas, em que o material didático ocupa lugar privilegiado. A polêmica analisada corrobora as posições de Geraldi. Na discussão sobre a coleção didática de história, o material didático é representado como aquele que ensina, que “representa para a criança a fonte do conhecimento valorizado pela sociedade”, “por isso, ela tende a acreditar piamente em tudo o que está ali. Aquele conteúdo é visto como absolutamente verdadeiro”, aquele que sustenta as aulas do professor. A atuação do professor, como vimos, é pouquíssimo citada. Afinal, o responsável pelas aulas, em nossa sociedade, é o livro didático. Na voz dos novos censores, é ele que forma criança e jovens brasileiros, não os professores. A possibilidade de atuação crítica desses nas atividades de ensino e seu papel na produção de sentido em sala de aula nem se coloca em discussão.

Porém, no contrafluxo do discurso que se renova no diálogo ininterrupto, na contrapalavra daquele que é representado como incompetente e doutrinador, encontramos representações que geram um movimento nas identidades constituídas hegemonicamente no social. Nas margens, o discurso ressignifica.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN/VOLOCHÍNOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. Tradução de Maria Ermantina G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BOTELHO, D. *Carta aberta ao professor Ali Kamel*. Disponível em: <www.fazendomedia.com>. Acesso em: 29 maio 2008.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A reprodução*. Tradução de Reynaldo Bairão. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

EDITORA NOVA GERAÇÃO. O livro didático que a Globo quer proibir. 29 out. 2007. Disponível em: <<http://ocioecultura.blogspot.com/2007/10/livro-diditico-de-histria.html>>. Acesso em: 29 maio 2008.

EDITORIAL. Lata de lixo da história. *Folha de S. Paulo*. 2007b. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/index.php?id=38,1,article,2,190,sid,1,ch>>. Acesso em: 25 maio 2008.

EDITORIAL. O MEC acorda tarde. *O Estado de S. Paulo*. 2007a. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/index.php?id=3,1,article,2,193,sid,1,ch>>. Acesso em: 25 maio 2008.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

KAMEL, A. O que ensinam às nossas crianças. *O Globo*, Rio de Janeiro, 18 set. 2007, p. 7.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Trad. de Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2005.

MANSUR, A.; VICÁRIA, L.; LEAL, R. O que estão ensinando às nossas crianças?. *Revista Época*, São Paulo, 22 out. 2007.

MENDONÇA, M. C. *Silenciamentos produzidos em questões de leitura*. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. Ciências da linguagem e ensino: discursos ressignificados sobre a textualidade. *Leitura. Teoria & Prática*, n. 49, nov. 2007.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

MUSSALIM, F.; MENDONÇA, M. C. Apontamentos acerca da crença na neutralidade do discurso: em pauta a problemática da produção de sentidos. In: FIGUEIREDO, M. F.; MENDONÇA, M. C.; ABRIATA, V. L. R. *Sentidos em movimento: identidade e argumentação*. Franca: Editora Unifran, 2008. (Coleção Mestrado em Linguística).

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1988.

WEBER, D. O MEC não pode adotar postura de censor. *O Globo*. Rio de Janeiro, 20 set. 2007.

FAZENDO mídia. Disponível em: >www.fazendomidia.com>. Acesso em: 29 maio 2008.

O METADISCURSO EM ELDORADO DE *CONFISSÕES DE RALFO*: DO REAL AO FICCIONAL



*Edna Maria F. S. Nascimento*¹
*Vera Lúcia Rodela Abriata*²

O crítico literário brasileiro Antonio Candido (1980, p. 12), em sua obra *Literatura e sociedade*, observa que se deve ter consciência da relação arbitrária e deformante que o trabalho artístico estabelece com a realidade, mesmo quando se pretende observá-la e transpô-la rigorosamente, pois a mimese é sempre uma forma de *poiese*. Essa constatação do renomado crítico brasileiro se explicita nas obras da denominada literatura pós-moderna, como é o caso de *Confissões de Ralfo*, romance do escritor brasileiro contemporâneo Sérgio Sant'Anna.

Segundo Santos (2002, p. 39), na literatura pós-moderna não se cogita a representação realista da realidade, mas um jogo com a própria literatura. Tal observação encontra respaldo nas reflexões de Bertrand (2003, p. 25) quando observa que, no âmbito cultural, a literatura se constitui como

[...] um imenso reservatório da memória coletiva
[...] em que se depositam e se transformam tanto os

1. Universidade de Franca, Faculdade de Letras, Departamento de Letras e Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa e Linguística, CNPq – Bolsa de Produtividade em Pesquisa, rua Maria Tereza Farabolini Rodrigues, 175, CEP: 05327-000 - Parque Continental – São Paulo - Brasil edna.fernandes@uolcom.br.

2. Universidade de Franca, Faculdade de Letras, Programa de Pós- Graduação em Linguística, Rua Otto Benz, n. 640, ap. 21, CEP: 14096580- Nova Ribeirânia, Ribeirão Preto- São Paulo- Brasil, vl-abriata@uol.com.br

modelos de ação (a narrativa) e da representação (realismo, por exemplo), quanto os modelos das liturgias passionais (como os do amor cortês). Ela propõe – ou impõe, contra sua própria vontade – formas de organização discursiva dos sentidos e dos valores.

Essas reflexões nos guiarão não somente na análise do livro “Eldorado”, objeto de estudo deste artigo, que faz parte da obra *Confissões de Ralfo*, mas também na contextualização da mesma.

Publicado pela primeira vez em 1975, o romance *Confissões de Ralfo*, que tem como subtítulo “uma autobiografia imaginária”, apresenta um caráter inovador, sendo constituído por nove livros, que se subdividem, por sua vez, em trinta e dois capítulos. Nesses livros, as histórias são relativamente autônomas entre si, e a unidade do romance se dá tanto pela presença de Ralfo, como personagem das aventuras que vivencia, como por seu papel de narrador, responsável pelo relato que apresenta um caráter metadiscursivo, pois, ao mesmo tempo em que narra suas aventuras, simulando vivenciá-las no presente da enunciação, Ralfo reflete sobre o processo narrativo, utilizando-se frequentemente do metadiscurso.

Esse caráter metadiscursivo se manifesta em todo o prólogo do livro em que Ralfo, simulando anular a distância entre o tempo da enunciação e o tempo do enunciado, explica o motivo da resolução de se transcender a si próprio por meio da arte, tornando-se “personagem”:

E parto agora, de corpo e alma, a escrever a minha história. Mais do que isso: passo a viver intencionalmente uma história que mereça ser escrita, ainda que incongruente, imaginária e até fantasista.

Explico: insatisfeito com a minha história pessoal até então e também insatisfeito com o meu provável e mediano futuro, resolvi transformar-me em outro

homem, tornar-me personagem. (SANT'ANNA, 1995, p. 5)

“Eldorado” é o segundo livro do romance e se sucede ao primeiro, denominado “A partida”, que é constituído de quatro capítulos sobre os quais faremos uma rápida abordagem com o objetivo de situar a forma de construção do romance.

No primeiro capítulo do Livro I, também denominado “A partida”, Ralfo se projeta como narrador, no presente da enunciação, numa cidade indeterminada, “capital de algum Estado brasileiro” (SANT'ANNA, 1995, p. 14) que ele abandonará, depois de saquear os bolsos dos paletós da família:

Compenetrar-me de que sou Ralfo, concebido do nada, com uma realidade física e mental de vinte e poucos anos de idade.

Saio para a rua neste meu primeiro dia de existência ativa como Ralfo [...] Saqueei o que havia dentro de casa. Nenhum remorso enquanto revistava aqueles velhos bolsos de ternos. Não tinha nada mais a ver com aquela gente, minha ex-família. (SANT'ANNA, 1995, p. 13)

Antes da partida, porém, ele descreve aspectos da cidade, no papel de guia que faz um passeio com um grupo de turistas. Nesse passeio, descreve monumentos do lugar, tais como o Palácio do Governo e, referindo-se às grades de ferro pontudo, aos soldados armados e aos cães e observa que se trata de uma “pequena precaução”, pois “há sempre aqueles que respondem com ódio ao amor de seus superiores. Uma ínfima minoria, mas perigosa de qualquer modo e que não vale a pena subestimar” (SANT'ANNA, 1995, p. 14-15).

Percebe-se, nesse excerto, que as figuras que concretizam o espaço do palácio do Governo remetem ao tema da opressão política, numa alusão irônica ao regime ditatorial reinante nos anos 1970 no país de

que o Palácio do Governo é uma metonímia. Nesse sentido, pode-se confirmar o modo como o autor metamorfoseia a mimese numa forma de *poiese*, como afirma Antonio Candido, por meio da figura da ironia, recurso que se reitera nesta obra de Sant'Anna.

O passeio turístico, utilizado pelo enunciador para situar o espaço de origem de Ralfo, termina na estação ferroviária, e ele parte para uma nova vida, abandonando casa e parentes.

Assim, ao papel efêmero de turista que Ralfo assumiu no primeiro capítulo, sucede-se o seu papel de amante de duas irmãs gêmeas que conheceu no trem em que partiu de sua cidade e que se manifestará no capítulo “Dias tranquilos”. Nesse episódio, Ralfo se situa espacialmente em São Paulo, onde moravam as gêmeas Sofia e Rosângela. Enquanto Rosângela trabalha como atriz de programas cômicos de televisão, Ralfo se entrega a Sofia. Por outro lado, quando Sofia sai para atuar como cantora de ópera, Ralfo atua como amante de Rosângela, duas mulheres insaciáveis, como as descreve o nosso herói macunaímico, o qual, de início, diz a elas que partia para São Paulo com a promessa de um emprego como redator de um jornal. Como a promessa se demorava a concretizar, as gêmeas o abrigaram, e ele exercia a função de proporcionar-lhes cotidianamente os prazeres da cama, com exceção dos domingos em que ele as convenceu de que mereceria descansar. Sentindo-se extenuado no exercício de papel de amante das gêmeas, Ralfo pensa em partir novamente para outras aventuras, o que ocorre no capítulo seguinte “Dias tranquilos (final)”, em que sozinho numa tarde em casa, “pássaro sem gaiola”, “como um esguio Raskolnikov”, como ele se autodescreve, rouba dinheiro e joias das gêmeas e, com a certeza de que esse dinheiro “serviria aos mais nobres fins”, parte para uma viagem marítima.

Tal viagem, na qual a tripulação enfrenta tempestade no mar, é descrita no último capítulo do Livro I, “Diário de bordo”, e dura dez dias. Ralfo participa de uma festa de orgia no navio, até que, no penúltimo dia, o rádio de bordo capta ondas sonoras de Eldorado, e um oficial

explica a ele que estão próximos à ilha, indicando um ponto impreciso no mapa.

Ralfo, já entediado da viagem, toma a decisão de, despojando-se de todas as amarras, desembarcar no próximo porto e dali buscar a ilha que descreve como: “Eldorado. Ilha mítica e desconhecida, à espera de jovens intrépidos e idealistas. A presença de meu sofrido continente desaba sobre mim” (SANT’ANNA, 1995, p. 31).

Antes do desembarque, porém, Ralfo, no penúltimo dia no navio, transmite a algumas pessoas que, na noite seguinte, se despojará de toda sua fortuna, no cassino, para seguir, liberto, seu caminho. No entanto, durante o jogo, ao invés de perder, o que era seu objetivo, passa a ganhar mais e mais, até que o comandante ameaça prendê-lo se ele ousasse prosseguir. Ralfo decide então interromper o jogo e, nessa última noite a bordo, em seu camarote, recebe, como previra, a visita de uma prostituta de bordo, atraída que fora pela sua riqueza. Vivenciam uma noite de muito prazer e Ralfo imagina que a prostituta pudesse estar sendo verdadeira na entrega passional:

Como se tudo fosse verdade.

Ou seria tudo realmente verdade? Uma prostituta que sente de fato aquilo que quer e precisa sentir. O ator se deixando levar pela representação, transformando-se na personagem. Como Ralfo. Somos irmãos gêmeos. Por isso nos damos bem. Dois sinceros farsantes. (SANT’ANNA, 1995, p. 34-35).

Assim, antes de descer no porto mais próximo em que o navio atracaria, Ralfo entrega à mulher os milhares de dólares que ganhara no cassino num ato gratuito de reconhecimento pelo “efêmero amor” da prostituta.

Pode-se observar, pela descrição ligeira dos capítulos do Livro I, que Ralfo se deixa levar pela vida, e não se pode definir seu caráter de forma

maniqueísta. Do mesmo modo que é capaz de roubar sem remorso o dinheiro da família, ou das gêmeas, por uma causa que considera nobre, também é capaz do ato gratuito de se despojar de sua fortuna, num gesto que faz a prostituta conscientizar-se de que aquilo pelo qual tanto lutara, e que alcançara numa noite, por mero acaso, nada significava verdadeiramente.

O caráter heterogêneo da personagem, que ao longo da obra se multifaceta em vários papéis, se coaduna com o pluralismo de mundos em que se situa. Assim, Ralfo, que já foi uma espécie de gigolô, no Livro I, na cidade de São Paulo, vai ser guerrilheiro em Eldorado, o que também é típico da ficção pós-moderna, tal como o destaca Harvey (2003, p. 52), citando McHale, crítico inglês que considera o conceito foucaultiano de heterotopia como uma imagem apropriada para traduzir o que a ficção pós-moderna se esforça por descrever:

Por heterotopia Foucault designa a coexistência, num ‘espaço impossível’, de um “grande número de mundos possíveis fragmentários”, ou, mais simplesmente, espaços incomensuráveis que são justapostos ou superpostos uns aos outros. As personagens já não contemplam como desvelar ou desmascarar um mistério central, sendo em vez disso forçadas a perguntar “que mundo é este? Que se deve fazer nele? Qual dos meus eus deve fazê-lo?” (HARVEY, 2003, p. 52).

Ralfo explicita essa heterogeneidade de papéis, utilizando o meta-discurso no prólogo do livro quando observa:

[...] este livro trata da vida real de um homem imaginário ou da vida imaginária de um homem real. Antes de tudo quero divertir-me – ou mesmo emocionar-me – escrevendo este livro e tomando a liberdade, como a de objetivar-me, algumas vezes, na 3ª pessoa do singular ou através da fala de ter-

ceiros. E percebendo-me demasiadamente crápula ou vil ou pequeno e medíocre, num capítulo, surgirei gracioso e esfuziante no capítulo seguinte, desfazendo a impressão anterior... (SANT'ANNA, 1995, p. 6).

O caráter heterogêneo da personagem se harmoniza, por sua vez, à heterogeneidade de formas narrativas e de gêneros literários que encontramos no romance. Assim, ao relato confessional se juntam, por exemplo, o diário de bordo, o roteiro turístico, a canção lírico-narrativa, a narrativa épica, o gênero dramático, todos coerentemente relacionados aos papéis que Ralfo assume ao longo dos diferentes livros da obra, configurando o seu caráter estético e, ao mesmo tempo, corroborando outra característica que apresenta, a intersecção de textos, comum aos textos pós-modernos. Assim, segundo Harvey (2003, p. 53-54):

Os pós-modernistas também tendem a aceitar uma teoria bem diferente quanto à natureza da linguagem e da comunicação. Enquanto os modernistas pressupunham uma relação rígida e identificável entre o que era dito (o significado ou 'mensagem') e o modo como estava sendo dito (o significante ou 'meio'), o pensamento pós-estruturalista os vê 'separando-se e reunindo-se continuamente em novas combinações'. [...] O desconstrucionismo é menos uma posição filosófica do que um modo de pensar sobre textos e ler textos. [...] A vida cultural [...] é vista como uma série de textos em intersecção com outros textos. [...] é vão tentar dominar um texto, porque o perpétuo entretecer de textos e sentidos está fora de nosso controle; a linguagem opera através de nós.

A heterotopia e a intersecção de gêneros e textos vão, portanto, se reiterando ao longo dos livros que compõem o romance e se manifestam também em “Eldorado”, Livro II, a que nos referiremos a seguir.

UMA CANÇÃO DE GUERRA

“Eldorado” é também constituído de quatro capítulos. O primeiro deles, “Letra para uma canção a ser cantada enquanto marchamos”, é uma canção, que contém duas partes e um estribilho. A primeira parte é composta de quatro estrofes de quatro versos e nela Ralfo se projeta na primeira pessoa do plural, como sujeito do enunciado, em simbiose com um sujeito coletivo, os guerrilheiros de Eldorado, espaço caracterizado pela riqueza, metonimicamente representada tanto pela cor dourada, alusão ao ouro, como pelo efeito que essa riqueza causou, a dor de seu povo. Cabe, pois, aos guerrilheiros transformar o estado de dominação desse povo em estado de liberdade. É o que se observa nos excertos a seguir:

As serras circundam as cidades
O mar circunda a ilha
O nome da ilha é Eldorado
Dourada dor: Eldorado.

Por noites e dias
Marchamos, marchamos
Vencendo estradas e rios
Pisando a pedra e o pó

Penetrando em terras virgens
Plantações e pantanais (...)

Verdes vales, minas, montanhas
Fazendas, queimadas
Pastos, flores, bananais,
Libertando o povo de Eldorado (SANT’ANNA,
1995, p. 39)

Na segunda parte da canção, há a particularização das personagens que constituem o grupo de guerrilheiros:

Índios e negros, louros, mulatos

Pedros e Pablos, Marias, Antonios
Juans e Josés
Os alegres guerrilheiros de Eldorado (...)
(SANT'ANNA, 1995, p. 39)

Nota-se, na primeira parte da canção, a redundância de figuras genéricas, que concretizam a projeção espacial, tais como “serras”, “ilhas”, “terras virgens”, “pantanais”, “verdes vales”, “montanhas”. Na segunda, essas figuras generalizantes concretizam a projeção das personagens, compondo um percurso que vai das etnias generalizantes – “índios”, “negros”, “louros” e “mulatos” – aos antropônimos mais específicos – “Pedros”, “Pablos”, “Marias”, “Antonios”. Todas essas figuras, pluralizadas, metaforizam, respectivamente, pela sua diversidade étnico-anthroponímica, o espaço latino-americano e seu povo. Desse modo, a enunciação leva-nos a perceber que tal diversidade concretiza o tema da união do povo latino-americano que deveria lutar pela liberdade, desempenhando um único papel social, o de “guerrilheiros de Eldorado”.

Nos três últimos versos, as personagens são apresentadas individualizadas, sendo atribuído a cada uma um antropônimo e um papel social conforme sua competência e desempenho no grupo de guerrilheiros. Nota-se também que cada verso, depois da enumeração dos guerrilheiros, que se perfilam como um pelotão, tem o mesmo fecho, cuja estrutura reiterativa em que há apenas a troca do qualificativo – garbosos, invencíveis, terríveis – identifica, num crescendo, o grau de intensidade do engajamento das personagens na luta pela liberdade:

Ramiro o chefe, Pereio o cruel, Mateus o covarde
Dolores a virgem, Manolo o cigano, Mercedes a bruxa
os garbosos guerrilheiros de Eldorado

Marco o certoiro, Rubem o coronel. Garcia o torturado
Ralfó o aventureiro, Diaz o ladrão, Sanchez o temerário,
os invencíveis guerrilheiros de Eldorado

Júlio o sonâmbulo, Paco o matador, Pancho o poeta
Raul o santo, Lucas o pastor, Pablo o fantasma
os terríveis guerrilheiros de Eldorado
(SANT'ANNA, 1995, p. 40)

A construção do espaço de Eldorado, a delimitação do tempo da dor, “Dourada dor”, o procedimento de particularização dos guerrilheiros imprimem concretude ao texto que, desse modo, manifesta o tema da luta contra a opressão, instaurada pelos regimes ditatoriais nos anos 1970 na América Latina. A canção, nesse aspecto, intertextualmente dialoga com as canções de protesto, censuradas à época em que o romance foi escrito.

No estribilho, última parte da canção, há a projeção novamente da figura dos guerrilheiros, os quais revelam o estado de coragem para a luta, por meio da constatação de que são quinhentos, no presente, mas têm certeza de que, no futuro, projetado em gradação crescente, serão milhares:

Quinhentos nós somos
E depois seremos mil
E depois vinte mil
E depois duzentos mil
Os guerrilheiros de Eldorado (SANT'ANNA,
1995, p. 40)

Tais figuras, selecionadas pelo enunciador, entretecidas de forma coerente aos temas de caráter mais abstrato os quais elas recobrem, criam, portanto a impressão de verdade, sendo responsáveis pelo caráter verossímil do texto.

O ESPAÇO MÍTICO DE “ELDORADO”

Depois do texto da canção de guerra, que funciona como

uma espécie de introito do livro, em que são delimitados o espaço, as personagens, da ação que vai se desenrolar, o capítulo 2, denominado Eldorado (2), traz como epígrafe o enunciado “Como num filme de guerra” e anuncia, antecipando, a luta que os guerrilheiros empreenderão para tomar a capital de Eldorado das mãos de Camargo, o “Presidente Perpétuo” da ilha.

Num primeiro momento, Ralfo, em estado de tensão, se corporifica como sujeito cognitivo, aquele que tem consciência de que é um estranho na luta a que aderira, pois ali não nascera. Enquanto seus companheiros se orgulham da causa justa que abraçaram, Ralfo reflete que tanto eles quanto os governistas, no momento da batalha, estarão apenas brigando pela vida. Desse modo, sente-se diferente dos guerrilheiros, revelando-se inicialmente distanciado da causa:

Não posso evitar esses pensamentos. Sou mesmo um estranho nesta luta. Motivos espúrios para encontrar-me aqui. Sempre com um bloco de notas na mão, como um repórter. A luta, a História de Eldorado, transforma-se em outra mentira nas mãos de Ralfo. Tudo possui a estranha irrealidade de um filme de guerra. Vozes, cliques de armas, gargalhadas nervosas. (SANT’ANNA, 1995, p. 42-43).

As figuras do bloco de notas e do repórter, aliadas à metamorfose que sofre a história de Eldorado nas mãos de Ralfo, associadas à figura da “mentira”, torna essa última ambígua, polissêmica. Assim, ela remete primeiro ao papel do historiador, que pode subverter os fatos do mundo natural a que se reporta no processo de relatá-los, reconstruindo-os enganosamente em seu discurso. Nesse sentido, a primeira acepção de história é a de mentira, no sentido alienante do termo. Por outro lado, numa segunda acepção, ela pode ser alusão ao papel do criador de ficção artística que deve necessariamente reconstruir os dados do real no processo de criação estética, selecionando-os e correlacionando-os de uma forma lógica e coerente para, por meio da “mentira”, ou seja, por

meio do simulacro do real que cria em seu discurso ficcional, criar a *poiese*. Logo, nesse segundo sentido, história, como sinônimo de mentira, adquire a conotação de ficção, remetendo ao caráter metadiscursivo do texto e ao papel de Ralfo como personagem que cria a história que vivencia.

Ralfo, nesse capítulo, também se confessa incompetente para sentir a dor de um guerrilheiro torturado pelo regime que quer derrubar, que encontra no estado passional de vingança, o único motivo de viver, mas à medida que se aproxima a batalha, passa a vivenciar o estado passional de medo:

E nesta véspera de batalha, quando cercamos a cidade, um leve medo toma conta de mim. Um medo que começa a crescer. Descubro, de repente, que Ralfo tem que arriscar-se em todos os momentos, como qualquer mortal. O medo é um pressentimento, não de morrer, mas de passar por uma inevitável flagelação. Quase como se eu desejasse essa flagelação. E o medo é recebido por mim sem luta. Abrigo-o no coração, no estômago. Torno-me de fato um deles, neste momento: os guerrilheiros de Eldorado. Ralfo deixando de ser um mero personagem para tornar-se um homem. (SANT'ANNA, 1995, p. 43).

Convém observar o modo como o enunciador joga ludicamente com a oposição semântica entre realidade e ficção. O ser de ficção, ao assumir as paixões, simulando deixar de ser sujeito cognitivo, racional, do saber, seria o responsável por criar a impressão de verdade humana, no entanto, essa ilusão referencial se concretiza no discurso literário que constrói. O efeito de sentido de presentificação temporal contribui, também, nesse episódio, para criar a ilusão de verdade, uma vez que, não nos podemos esquecer, a paixão do medo, como a da coragem para a luta, se revelam por meio do discurso de Ralfo, que

ele simula realizar-se à medida que o relata, constituindo-se assim, tais paixões, como simulacros linguísticos das paixões humanas.

Na sequência do relato, Ralfo faz alusão ao espaço de Eldorado, como um espaço marginal, esquecido pelas grandes potências: “As grandes potências nos ignoram e por isso se mantêm à margem desta guerra. Do contrário Eldorado seria arrasada, afundaria no Atlântico. Uma ilha minúscula. No entanto, acontecimentos que poderão um dia repercutir e desdobrar-se.” (SANT’ANNA, 1995, p. 44).

Ao referir-se à possibilidade de vitória dos guerrilheiros, que lutam pela liberdade de Eldorado com coragem e idealismo, uma vez que utilizam metralhadoras e rifles obsoletos, baionetas e facas como armas de guerra contra o regime opressor, Ralfo acredita ingenuamente na possibilidade de essa vitória ter repercussão e poder desdobrar-se, numa clara alusão ao sonho de liberdade das nações latino-americanas tomadas pelos regimes ditatoriais no contexto da época em que a obra se inscreve.

No momento da luta, Ralfo volta a aludir ao caráter ficcional, imaginário da história:

O grito de atacar já era esperado por todos, mas mesmo assim é como se nos pegasse de surpresa. Como se eu, principalmente, não pudesse acreditar na realidade desta guerra, cheia de diálogos e gestos estereotipados, cópia de algum filme vagabundo.

[...] Uma vontade, neste momento de estar longe daqui, de não ser Ralfo ou qualquer outro obrigado a tornar-se valente. Mas rastejando, de qualquer modo, como os outros. Porque seria impossível voltar. Iniciada a insensatez, é preciso prosseguir. Talvez a maior farsa de Ralfo seja essa, tornar-se um herói. (SANT’ANNA, 1995, p. 45).

Ao se desnudar, criticando a linguagem que utiliza, Ralfo, como simulacro do autor, cria o efeito de sentido de distanciamento da história

“vívuda” no nível do enunciado. Isso ocorre quando assume o papel de sujeito da enunciação que, desde o início do livro “Eldorado”, faz uma paródia dos modelos estereotipados dos discursos revolucionários da esquerda latino-americana, tais como a canção de protesto.

O penúltimo capítulo do livro denomina-se “Vitória” e traz como epígrafe “Pequena narrativa épica para os livros histórico-didáticos de Eldorado”. Nota-se neste capítulo que Ralfo, como simulacro do sujeito da enunciação, utiliza-se do modelo do gênero épico, aquele que exalta os valores de um povo. No entanto, ao dotá-lo de uma finalidade prática, a de ser reproduzido nos livros histórico-didáticos de Eldorado, revela subliminarmente sua intenção crítica, remetendo-nos ao tema da imposição ideológica. Desse modo, por trás do relato da vitória dos oprimidos, sob o clamor do povo de Eldorado, está a enunciação, aludindo ao perigo de, tomado o poder, os guerrilheiros poderem se transformar de oprimidos em opressores.

No último capítulo do livro “Proclamação de Ralfo, primeiro e único, guia provisório de Eldorado”, ficamos sabendo que o líder dos guerrilheiros, Ramiro, morrera no cerco à cidade. Ralfo relata também que o povo aguardava um pronunciamento, pois não sabia que revolução era aquela. Nesse aspecto, convém observar a alusão irônica da enunciação ao tema da alienação popular perante o sistema político instaurado. Ralfo, nesse momento, é quem se encarrega de se dirigir ao povo, observando ser aquela uma vitória “do povo de Eldorado, dos povos da América Latina, dos povos do mundo” (SANT’ANNA, 1995, p. 48). Além disso, declara em seu discurso que o povo deve seguir unido em busca da organização de seus ideais e passa utopicamente a declarar suas aspirações:

O regime de Eldorado não deverá ser o Capitalismo ou o Socialismo [...]. O que Eldorado terá é um regime de sonho [...] é necessário que estabeleçamos nesta pequena ilha uma comunidade singular de criação dentro deste mundo apodrecido. Uma ilha

quase ficcional, se permite a expressão especializada deste vosso guia que, nas horas vagas, ou melhor, nas horas principais, dedica-se à literatura. Devemos construir um mundo ficcional a que a realidade possa posteriormente adaptar-se. (SANT'ANNA, 1995, p. 49).

Ao se referir ao espaço de Eldorado, como espaço a ser construído por meio do imaginário ficcional literário, a que a realidade deveria posteriormente adaptar-se, Ralfo possibilita-nos apreender o tema da literatura como forma de conhecimento estético em cujo universo se semeiam os ideais utópicos acerca da própria realidade.

A seguir, Ralfo aventa a possibilidade de se tornar o líder, o imperador da ilha ficcional, passando a discorrer sobre os ideais utópicos e anarquistas que regeriam seu governo e, ao finalizar seu discurso, é aclamado pelo povo com aplausos entusiásticos que, no entanto, se fizeram ouvir juntamente com uma rajada de metralhadora disparada às suas costas, do salão do palácio em cuja sacada ele discursava. E assim, da sacada, seu corpo cai nos braços do povo.

É importante destacar a forma tragicômica como Ralfo, objetivando-se em terceira pessoa, relata a sua queda, explicitando metadiscursiva e ironicamente o relato de sua morte como estereótipo de um dramalhão:

E foi uma queda lenta, dramática, expressivamente dramática, como nos dramalhões. Com uma das mãos sobre o peito e o sangue jorrando da boca em golfadas, Ralfo, o Canastrão, foi desabando lentamente, tendo o cuidado de atirar seu corpo sobre o peitoril da sacada, de modo que o cadáver do Guia Provisório de Eldorado, voando os vinte metros que o separavam do solo, caísse nos braços do seu tão amado povo. (SANT'ANNA, 1995, p. 51).

Vale ressaltar que aí se manifesta o tema da morte traiçoeira, e o

herói se transforma em mártir antes de poder alcançar seus ideais. Isso dota a personagem de uma aura mítica e, no contexto latino-americano, nossa memória discursiva nos possibilita estabelecer a relação entre a figura de Ralfo e a de Che Guevara.

O “ELDORADO DE RALFO”

São dois os eldorados em *Confissões de Ralfo: uma autobiografia imaginária*, o que denomina o Livro II “Eldorado” e o que nomeia a parte três do mesmo livro, “Eldorado 2”, acrescido, portanto, do numeral 2.

O “Eldorado” sem especificação que emoldura toda a narrativa de Ralfo remete-nos ao conhecido termo que designa tradicionalmente uma região fantástica da América, localizada entre os rios Amazonas e Orinoco pelos conquistadores, que a imaginavam regurgitando de ouro. (GRANDE ENCICLOPÉDIA LAROUSSE, 1995, p. 2.047).

A longa e sólida explicação que encontramos no *Dicionário popular* de Manoel Pinheiro Chagas (1879, p. 179-180), é fundamental para entendermos a origem do mito de Eldorado:

A procura deste sonho deu grandes resultados geográficos. As viagens de Orellana, de Gonçalo Pizarro, de Heran Perez de Quesada, férteis em descobertas importantes, foram todas intentadas com o fim de se encontrar o Eldorado. Walter Raleigh, o célebre navegador inglês, também procurou o Eldorado, e a sua descrição fantástica da cidade de Manoa mostra que Raleigh não quis revelar aos seus compatriotas o malogro das suas esperanças, e preferiu iludi-los com imaginárias narrativas.

Ainda em 1740, e até 1775-1780, se empreenderam expedições com destino ao Eldorado, mas a última terminou com um naufrágio no Amazonas.

Quando nos lembramos dos incríveis progressos

dessa fábula do Eldorado, não podemos deixar de admirar a credulidade de alguns aventureiros e a audácia de outros. A expedição de sir Walter Raleigh foi, sem contradição, a mais importante de todas as que se fizeram. É certo que Raleigh foi grosseiramente iludido, e que procurou depois lograr também seus contemporâneos. Deplorando que tanta inteligência, tanto trabalho e tanto dinheiro se gastassem inutilmente, que tantas existências humanas fossem sacrificadas a uma quimera, devemos reconhecer que todas essas viagens à procura do misterioso Eldorado tiveram como consequência algumas descobertas sérias. Todavia as verdades trazidas à luz acham-se misturadas com tantas mentiras, são tão difíceis de separar o verdadeiro e o falso, que nós não devemos espantar muito das ideias errôneas que se espalharam até uma época muito próxima de nós. A penetração e a ciência do século XIX dissiparam as nuvens douradas que estavam suspensas sobre o império da Guiana, e o Eldorado fica encerrado no domínio da ficção.

O Eldorado começou, portanto, sendo considerado uma realidade histórica, como comenta Pierre Brunel (2000, p. 317), a história de uma ficção criada pelo discurso dos índios e considerada verdadeira pelo desejo dos espanhóis: esquema clássico da elaboração de um mito. Uma segunda etapa transforma a ficção histórica em ficção literária, a imagem metaforizada do Eldorado como universo de sonho, de reino de fantasia.

Tal qual como Orellana, Gonçalo Pizarro, Heran Perez de Quesada, Walter Raleigh, ou mais modernamente, Che Guevara, Ralfó era um estrangeiro, um estranho no “Eldorado”: “Os dois me olham com desconfiança. De certo modo não sou um dos seus, não nasci em Eldorado, sou um intruso nesta luta” (SANT’ANNA, 1995, p. 42). Raleigh, por se sentir decepcionado, iludido, não quis contar a seus compatriotas

o malogro das suas esperanças, e preferiu iludi-los com “imaginárias narrativas”. Ralfo, nesse aspecto, como sujeito da enunciação, pode ser considerado um moderno sir Raleigh, à medida que estava sempre com um bloco de notas na mão, como um repórter. É o que ele mesmo declara: “A luta, a História de Eldorado, transforma-se em outra mentira nas mãos de Ralfo. Tudo possui a estranha irrealidade de um filme de guerra. Vozes, cliques de armas, gargalhadas nervosas.” (SANT’ANNA, 1995, p. 42-43).

A diferença entre eles se estabelece, na medida em que Ralfo, como sujeito da escritura, deixa em seus textos marcas de que está criando *poiese*. Assim como há dois Eldorados, há dois Ralfos: o primeiro é o guerrilheiro que age, que luta pela liberdade e, nesse nível, como sujeito da ação, ele se iguala a todos aqueles que lutaram ou lutam por um reino igualitário; o segundo é o sujeito da escritura, que, como um repórter, filtra as ações construindo o metadiscurso irônico da ficção literária e, como sujeito cognitivo, sabe que esse reino igualitário permanece utópico, no reino do mito.

REFERÊNCIAS

BERTRAND, D. *Caminhos de semiótica literária*. Bauru: Edusc, 2003.

BRUNEL, P. *Dicionário de termos literários*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Nacional, 1980.

CHAGAS, M. P. *Diccionario popular: histórico, geographico, mythologico, biographico, artístico, bibliographico e litterario*. Lisboa: Imprensa de Joaquim Germano de Sousa Neves, 1879.

GRANDE ENCICLOPÉDIA LAROUSSE. São Paulo: Nova Cultural, 1995.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2003.

SANT'ANNA, S. *Confissões de Ralfó*. Uma autobiografia imaginária. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

SANTOS, J. F. *O que é pós-moderno*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

WEB 2.0 E BLOGS EDUCATIVOS: ESPAÇO PARA A PRÁTICA DISCURSIVA NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES FLEXÍVEIS E MÚLTIPLAS DO PROFESSOR¹



Maria Regina Momesso²

É comum encontrar na mídia, nas instituições de ensino privada e pública, o discurso sobre a necessidade dos professores em adquirir habilidades e competências para o emprego de tecnologias avançadas aliadas a procedimentos integrados e flexíveis no trabalho pedagógico. Para exemplificação dessa prática discursiva, pode-se colocar em qualquer *site* de pesquisa como o *Google* as palavras – *blogs* e educação – que se obtém uma série de *sites* com artigos, reportagens, textos informais de experiências e opiniões sobre o uso desta ferramenta na educação.

A título de elucidação, em pesquisa feita no *Google* o primeiro *site* a aparecer como orientador no trabalho da inserção dos *blogs* na educação foi http://www.microsoft.com/brasil/educacao/parceiro/blogs_na_educacao.aspx da Microsoft no Brasil, que orienta e estimula seus interlocutores visitantes a construir um *blog*. O estímulo e a argumentação iniciam-se no título da matéria de 26 de fevereiro de 2006 com uma pergunta retórica: “Blogs na educação: por que não?”. Ao longo do texto, são elencadas diversas vantagens do uso dessa ferramenta no fazer educativo. Além disso, coloca-se à disposição do navegador uma lista com *links* para verificação de experiências bem-sucedidas de professores *blogueiros*. Se a

1. Uma versão resumida deste artigo foi apresentada no II SIMELP – Simpósio Internacional de Língua Portuguesa, (Universidade de Évora – Portugal) em outubro de 2009 e o texto foi entregue para publicação nos Anais do evento.

2. Universidade de Franca. Docente e pesquisadora do Programa de Pós-graduação Mestrado em Linguística da Unifran. Docente de Ensino Médio e Técnico do Colégio Técnico Industrial da Unesp, Bauru/SP. e-mail: reginamomesso@uol.com.br.

pesquisa for feita com as palavras – *Blogue*³ e educação – o internauta é remetido a *sites* portugueses que também fazem o mesmo papel.

A prática discursiva e identitária sobre *Web 2.0* delineou para este espaço virtual a imagem de uma nova versão da internet, a de um ambiente em rede interativo, colaborativo propiciador da chamada inteligência coletiva. Seria um meio de comunicação voltado para a interação e a capacidade de implementar “novas” práticas de produção do conhecimento. Fase reconhecida nos discursos midiáticos digitais como aquela que expandiu alguns fenômenos latentes, tais como: movimentos à procura de expressão (*blogs, fotoblogs, videoblogs*); de interação (*Orkut, My Space, YouTube*). Fez consolidar e tornar lucrativos *webistes* com novo tipo de comunicação interativa com os clientes (*Amazon*) e também *sites* de busca e transformação de informação (*Google*). Propiciou o surgimento de produtos desenvolvidos coletivamente (*Linux, Wikipédia*) a partir de comunidades bem articuladas e ativas em rede. Logo, a colaboração, a inteligência coletiva e a interação com liberdade de escolhas seriam algumas das características marcantes presentes nos dispositivos da *Web 2.0*, que a diferenciam da fase anterior – a *Web 1.0* - centrada na cooperação.

Segundo Spyer (2007, p.23), a cooperação – principal característica da *Web 1.0* - é por natureza estática, propicia a discussão a respeito de um problema definido e compartilha tarefas relacionadas à solução do mesmo. Já a colaboração – principal característica da *Web 2.0* – é um processo dinâmico cuja meta é chegar a um resultado novo a partir de competências diferenciadas dos indivíduos ou grupos envolvidos. Na cooperação, os participantes são unidades de produção subordinadas ao resultado. E na colaboração, existe uma relação de interdependência entre indivíduo e grupo, entre metas pessoais e coletivas, o ganho de um ao mesmo tempo depende e influencia o resultado do conjunto.

Dentro deste cenário, os *blogs* podem ser definidos sob três perspectivas: estrutural, funcional e conceitual (AMARAL; RECUERO;

3. No Brasil usa-se o termo *blog* e em Portugal o comum é encontrarmos a palavra *blogue*.

MORTADO, 2009). No aspecto estrutural, tem-se uma ferramenta com um formato diferenciado, pois permite ao *blogueiro* a personalização do espaço do *blog* que se torna imbuída de sua personalidade, mesmo que ele não queira, é possível perceber sua identidade e/ou suas identificações, por meio da organização do site, dos links e dos comentários que serão índices de suas escolhas, as quais remetem a seu modo de ver e pensar o mundo. A estrutura do *blog* é composta por publicação comum; o conteúdo (textos, fotos, arquivos de som, etc.) é colocado no topo da página, posicionado em ordem cronológica reversa, datado e, frequentemente, atualizado; tem uma barra de ferramentas para colocação de lista de *links* que remetem a *sites* similares; um campo para os comentários dos leitores, cuja postagem pode estar em qualquer *post* individual.

Quanto ao aspecto funcional, o *blog* é visto, por muitos estudiosos, como uma mídia que se difere das outras por seu caráter social, ou seja, qualquer um pode ser seu próprio divulgador de opiniões, informações e estas poderão ser comentadas ou não pelos leitores e visitantes do *blog* que formam uma comunidade virtual. Tal processo cria uma rede social de pessoas que se relacionam e interagem⁴ discutindo temas comuns. Consequentemente, o autor do *blog* pode conquistar audiência, visibilidade e impacto social junto à rede a qual pertence. Nesse aspecto, os comentários são de suma importância, pois é por meio deles que o *blogueiro* pode encontrar motivação para continuar postando e conservar a interação social.

Em relação ao aspecto conceitual, o *blog* pode ser definido como um artefato cultural,

[...] como um repositório vivo de significados compartilhados produzidos por uma comunidade de ideias⁵. Um artefato cultural é um símbolo de comunhão (no sentido não violento, não

4. As expressões como interação e interatividade são utilizadas no sentido da possibilidade de resposta (postagem) que o suporte oferece, e não no sentido de reflexão, troca de informação.

5. Grifo do texto original.

religioso da palavra). Um artefato cultural se torna infinitamente mutável e gera muitas autoreferências e narrativas mutuamente definidoras mais do que cria uma narrativa mestra linear (...) [sua legitimação se dá] pelas práticas vividas das pessoas que os criaram⁶ (SHAH, 2005).

Sendo um artefato cultural, os *blogs* são apropriados por seus usuários e constituídos por meio de marcações e motivações que revelam os lastros culturais de determinados grupos e pessoas no ciberespaço. Tais lastros podem ser recuperados em seus traçados culturais e descortinam o contexto sócio-histórico de apropriação das ferramentas tecnológicas a partir do olhar subjetivo dos atores que interatuam com as NTICs (AMARAL; RECUERO; MORTADO, 2009).

Diante do exposto, os *weblogs* assumiram vários papéis e funções na *Web 2.0*. Orihuela (2007, p. 9), a esse respeito, afirma:

No novo cenário da comunicação, as funções da blogosfera são múltiplas: um filtro social de opiniões e notícias, um sistema de alerta prévio para as mídias, um sistema de controle e crítica dos meios de comunicação, um fator de mobilização social, um novo canal para as fontes convertidas em mídias, [...].

Cabe lembrar aqui que, entre as várias funções e papéis dos *blogs*, esta análise foca-se nos *blogs* educativos que são considerados ferramentas pedagógicas e forte instrumento de ensino da leitura e da escrita colaborativa.

Muitos estudiosos e representantes das instituições de ensino pública e particular apontam várias positivities no uso dessa tecnologia. Uma delas é o fato de o aprendizado tornar-se integrado e elaborado

6. A tradução deste texto foi tirada do livro AMARAL, A.; RECUERO, R.; MORTADO, S. (Orgs.). *Blogs.com: estudos sobre blogs e comunicação*. São Paulo: Momento Editorial, 2009. p.31-32.

com a participação de todos (docentes, discentes e comunidade virtual), deixando de ser uma aprendizagem tradicional para transformar o processo em efetiva gestão do conhecimento por meio da colaboração. Outros fatores importantes e positivos com o uso dos *blogs* na escola seriam a criação e desenvolvimento de uma ética acadêmica; a melhoria da leitura e escrita; a promoção de habilidades e competência de leitura crítica e uma escrita mais elaborada; a melhoria na capacidade de expressão; a criação de responsabilidades; a discussão da vida acadêmica; o conhecimento e o contato com outras culturas; o espaço de memória e de documentação do que se viveu.

Por outro lado, não saber utilizar a ferramenta pode causar negatividade, tais como: alta perda de privacidade; exposição da escola, do professor, do alunado; voyeurismo; espetacularização do ‘ser’ e do ‘outro’; falta de segurança (os dados podem ser utilizados por qualquer pessoa, gerando crimes virtuais como plágio, roubo de senhas etc.); comentários não simpáticos; falta de tempo para atualização.

A análise dos *blogs* neste trabalho leva em consideração o cenário apresentado, os três aspectos da definição do *blog* e os impactos tanto positivos quanto negativos da utilização dessa ferramenta. Pois, partilha-se das ideias de Pêcheux (1990), que afirma que para compreender o discurso é necessário partir das condições de produção, de circulação e recepção. É preciso, ainda, levar em consideração que o discurso, seja ele impresso ou digital ou das novas tecnologias, está atrelado a um emaranhado de outros discursos e interdiscursos que trazem à tona não a novidade, a originalidade, mas sim o eco de vozes de um *já dito*, de um *já lá* que acabam por (re)significar aquele momento e refletem as ideologias, a historicidade, a cultura, as heterogeneidades, a opacidade e tudo que atravessa o sujeito e o constitui enquanto ser no mundo que ocupa um determinado “lugar” social-ideológico-cultural-histórico. Dessa forma, não se pode deixar de contemplar nenhum dos aspectos, pois é seu conjunto e entrelaçamento que darão pistas das práticas discursivas dos *blogs* educativos <http://netescrita.blogspot.com/> e <http://literaturaclandestina.blogspot.com/2009/01/fbrica-de-maus-professores.html>.

BLOG NETESCRIT@: PRÁXIS DISCURSIVA
E REPRESENTAÇÃO POSITIVA DO PROFESSOR

A escolha dos *blogs* *Netescrit@* e *Literatura Clandestina* deu-se de forma aleatória, pois foram colocadas no *site* de busca *Google* as palavras *blogs* educativos e *blogue* educativo e, do resultado, foram selecionados os dois.

O primeiro é um *blog* português de produção e autoria de uma professora de língua portuguesa, que faz parte de um projeto iniciado em 2002, apoiado pela Universidade do Minho.

O *Netescrit@* define-se como um espaço que pretende contribuir para o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita de crianças e jovens. Por isso, disponibiliza informação biográfica de autores lusófonos que escrevem para crianças e jovens; sinopses de obras para que os participantes realizem desafios de autoverificação da compreensão de obras e participação em concursos de escrita; cooperação em exercícios de escrita colaborativa com os autores; colaboração em fóruns de discussão; publicação de textos dos participantes e promoção de encontros com os autores. A apresentação do *blog* denota uma prática discursiva consoante às exigências da sociedade líquido-moderna, bem como com as das instituições de ensino.

Destacam-se, na lateral esquerda do *blog*, quatro *links* que remetem seu conteúdo em diversas línguas: português, inglês, francês e holandês. Cada *link* acompanha a imagem da bandeira dos países elencados. Infere-se, pela ordem dos *links*, a importância dada às línguas. A professora *blogueira* coloca em primeiro lugar a língua materna – o português –, seguida do inglês, francês e holandês. Mas, quando se clica em cada *link*, aparece somente a primeira página na língua anunciada, no entanto, ao clicar em *blog* todos os links remetem ao conteúdo do *Netescrit@* versado em inglês. Só a página de apresentação está na língua anunciada. Percebe-se que a língua inglesa reconhecida pela sua hegemonia é assim concebida no *blog* português.

A sequência em línguas diferentes pode sugerir ao visitante que o produtor é poliglota e que se aproveita disso, para ultrapassar fronteiras linguísticas, levando o seu conteúdo a países de diferentes culturas. Mas, as páginas internas de língua inglesa denunciam outra realidade, isto é, a necessidade de dominar um código linguístico comum, além das ferramentas tão valorizadas pelas práticas discursivas midiáticas. A falta de postagens recentes e de comentários denotam que a atualização desta parte do *blog* não acontece há tempo, e que a iniciativa baseou-se em pressupostos equivocados ou em simulacros da verdadeira natureza da página. O destaque dado à necessidade de dominar línguas é um argumento explícito de que o autor e moderador do *blog* conhece e adota a integração propiciada pela mídia, ou seja, de que os dispositivos só são propiciadores de integração de fronteiras quando se tem conhecimento de um código comum.

Depois das versões do *blog* em outras línguas, encontra-se o *link* para as outras aventuras da *blogueira*, que são os *blogs* Voo Supersônico, Voo-BPF, Terra@vista, Terravist@. O *link* aponta a prática discursiva sobre o ensino e a aprendizagem prazerosos; aprender sem se chatear; a aprendizagem é algo bom: uma aventura que leva o aprendente a outros voos e pode-se aportar em outras terras, vencer e ultrapassar fronteiras. Quanto à prática de subjetivação, temos na sequência da linkagem o traçado de um perfil de professora *blogueira* atualizada, poliglota, destemida que faz de seu projeto uma aventura responsável, colaborativa. Em seguida, aparecem *links* para contatos com a blogueira, após se encontra um *link* denominado “À conversa com Pedro Rolo Duarte”, que remete o navegador a um programa de rádio feito por Pedro Rolo Duarte: canções, conversas, entrevistas de autores da blogosfera. O radialista diz que ali se encontram doces canções e palavras selecionadas a partir de suas impressões e preferências. A seleção musical abrange desde Sting a Caetano Veloso.

Seguindo os *links* na barra de ferramenta vertical, lateral esquerda, após “À conversa com Pedro Rolo Duarte”, encontra-se o *link* do “Nestcrita na Comunidade”, ou seja, está ligado a uma comunidade

denominada de “*Blogs* educativos”, onde se encontram vários *blogs* portugueses e brasileiros, que mostram experiências e discutem sobre as NTICs na educação. Abaixo, se vê o *link web* segura com dois *banners* digitais relativos a campanhas de alerta sobre o uso seguro da internet, promovidas pelo *blog*.

O *link* “As nossas escolas” explora a quebra das fronteiras e a aproximação das culturas, uma vez que o desafio compunha-se a partir do título “O Brasil é já ali e Portugal já está aqui! Vamos conhecer as nossas escolas?” O resultado foi o aceite de uma professora brasileira de Minas Gerais e de seus alunos, iniciaram apontando um *link* para a escola, em seguida fizeram um pequeno texto descrevendo a escola e terminaram com a postagem de quatro fotografias, a primeira foto dos alunos, a segunda a entrada da escola, a terceira um dos edifícios e a quarta um dos campos de jogos.

A escrita colaborativa colocada como um desafio *a priori* parece ser instigante e pode levar os seus participantes a se tornarem cada vez mais interessados em participar e a colaborar por meio da escrita.

Segundo o discurso do estudioso sobre Tecnologia e Inclusão Social, Warchauer (2006) os recursos digitais podem ser utilizados para aumentar o capital social – capacidade dos indivíduos de acumular benefícios por meio da força dos seus relacionamentos pessoais e da associação em redes e estruturas sociais específicas. No caso da escrita colaborativa que aproxima escolas de continentes diferentes, e culturas específicas, poderia ter sido explorado pelas professoras as questões geográficas, arquitetônicas, culturais e de linguagem que formam a imagem de cada uma das escolas, mas não foi isso que ocorreu. O interesse parece que desvaneceu logo, e trata-se aqui, de outro ponto para sérias discussões sobre o discurso das novas tecnologias aplicadas à educação. Pode-se correr o risco do desgaste como aconteceu com o giz e a lousa. No caso a prática discursiva limitou-se à descrição linguística e visual das escolas, apontando apenas para o conhecimento da utilização formal e técnica dos conteúdos apresentados, sem reflexão e debate.

Uma observação atenta à página central do *blog* revela que navegar,

visitar e linkar são atividades que ocorrem e parecem movimentar o conteúdo do *blog* educativo, entretanto nos comentários dos visitantes, nem sempre se percebe que ocorreram a leitura e a reflexão sobre o conteúdo dos textos postados. A presença do comentário do visitante não significa sua adesão às propostas do *blog*, pois o discurso presente nos comentários se concentra em rápidos elogios, divulgação de outros *blogs* e informações diversas sobre a blogosfera.

Só em poucos comentários existentes se percebe a interação e a discussão sobre os conteúdos, pode-se citar o *post* de 20 de novembro de 2008, intitulado “Voando”:

Eu estou a imaginar-me a voar na minha bicicleta,
por cima das nuvens.

O que eu vejo é um espantalho numa quinta, um
acidente com uns carros, um senhor num restau-
rante a grelhar um bife. Pego num pau com uma
linha e, quando o senhor olha para trás, eu... zás!
... Trago para cima o bife e saboreio-o.

(Rafaela, 6.º F, E. B. 2, 3 Dr. Carlos Pinto Ferreira,
Junqueira, Vila do Conde) publicado por Emilia
Miranda às 11:00 PM [... aqui! 1 amigo falou! |
Trackback (0)]

O comentário do *post*:

... aqui!

Nós imaginamos um passeio de bicicleta, por cima
da nossa escola.

Quatro blocos, um pavilhão, cinco campos de jogos
e uma estufa rodeados de muito verde e muitas
flores.

Ao longe a nossa bela lagoa. Diogo-6ºA(E.B.2/3 de
Pataias.) Diogo | 11.27.08 - 12:52 pm | #

O discurso imaginado no *post* pelos netescritores traz a traquinagem, a esperteza que fazem parte do ser adolescente. Poder voar e num

momento de distração pegar aquilo que se deseja saborear. O interessante é que no discurso da postagem e do comentário a liberdade imaginada ocorre fora dos limites da escola. No discurso do comentário alinhava a prática discursiva da colaboração e da cooperação pretendida pelo projeto *Netescrit@*: enquanto os netescritores imaginam voando, aqui do outro lado da tela, imagina-se em um passeio de bicicleta. Assim, imaginar, escrever na tela, voar e passear constituem um mundo virtual, a simulação de uma realidade que os dispositivos da *Web 2.0* podem traduzir, cruzando linguagens verbal e não-verbal; a primeira no texto escrito, a segunda no desenho da bicicleta de ser que não se pode definir ao certo se é um espantalho ou a representação de uma criança.

As práticas discursivas e identitárias que aparecem no *blog Netescrit@* constroem uma imagem positiva do professor. Alguém que se insere no do mundo das novas tecnologias se esforça e arrebanha seus alunos para concretizar seu maior desejo: gostar de ler e escrever e passar o gosto aos outros. O discurso do desejo denuncia que à professora *blogueira* não importa a ferramenta, mas as ações de ler e escrever, embora sejam consideradas algo chato e difícil de se realizar.

Aparentemente, a professora *blogueira* parece ter atingido alguns dos objetivos propagados pelas práticas discursivas da inclusão digital e da inserção das NTICs: construiu uma rede social de professores e alunos *blogueiros* de países diferentes (os de cá – Portugal e os de lá – Brasil), em certa medida aproximou culturas e promoveu conhecimentos.

Além disso, o *blog* é pautado numa ética acadêmica, em que o discurso se alinha de maneira respeitosa e estimuladora. Promove o contato e o conhecimento entre culturas diferentes Brasil/Portugal. Parece preservar o discurso pedagógico e educacional tradicional, à medida que a ferramenta é utilizada como suporte, em substituição à lousa e ao giz. É claro que agora o discurso se apresenta com outra roupagem, mas o que muda mais profundamente é a relação do indivíduo com a máquina, e não a relação do professor com o conteúdo.

A ausência de comentários e participações é ainda um fator que

parece denunciar a falta de interação e que muito ainda precisa ser feito. O que está apresentado no *blog* ainda não fornece elementos suficientes para dizer que foi realizada a melhoria da escrita e da leitura por meio das novas ferramentas digitais, que é o objetivo maior do *blog*.

Fica claro na observação das escolhas dos *links*, das cores do *blog*, das matérias postadas a construção de um sujeito professor moderno, que sabe lidar com as NTICs e que, portanto, continua a fazer parte do mundo digital por seu esforço e desempenho, ou seja, alguém que atende ao perfil exigido pela contemporaneidade: flexível, adaptável, autônomo. E que, em certa medida, parece conciliar o individual com o social, mas não se constitui como um indivíduo diferente, posto que os professores de sua rede social são os reflexos dele mesmo, isto é, atuam e desempenham sob o papel de professor postado de acordo com o perfil traçado pela contemporaneidade. A ferramenta *blog* é utilizada como meio de propagação do perfil de professor desejado e, de certa forma, instrui como fazer àqueles que precisam inserir-se no mundo virtual.

LITERATURA CLANDESTINA: CATAPULTA DE FLECHAS DISCURSIVAS

O *blog Literatura clandestina* foi escolhido para análise porque a partir dele pode-se estabelecer um contraponto com o da *Netescrit@*. O *blog* português constrói uma imagem positiva do professor e serve de modelo a outros que pretendem inserir-se no mundo virtual. *Literatura clandestina* toma um caminho inverso, pretende ser uma catapulta para lançar flechas discursivas contra seus arqui-inimigos, chamados por ele de alienação e de massificação. Neste contexto, o professor é também objeto de suas críticas.

Segundo Foucault (1996, p. 8-9), em toda sociedade a produção do discurso é 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. Portanto, não se pode dizer tudo o que se quer e,

sempre, pois é muito perigoso tentar ou sair da ordem discursiva predefinida, seja qual for o tempo e a sociedade.

Os discursos sobre as NTCIs apregoam a possibilidade do dizer sem se preocupar com a ordem discursiva, uma vez que o *blog*, por exemplo, é uma ferramenta monitorada e controlada pelo próprio *blogueiro*. A sensação é que se goza de total liberdade para se expressar no novo mundo digital que se descortina. Parte-se da hipótese de que dentro dessa aura de liberdade, de inteligência coletiva, de inovação, os instrumentos da *Web 2.0* funcionariam como uma saída, uma arma que o indivíduo tem para enfrentar as agruras do mundo contemporâneo, tais como a efemeridade, a fluidez dos objetos, do espaço, do tempo, das situações e do próprio homem.

O *blog Literatura clandestina* parece ser um desses espaços que propiciam ao indivíduo viver o simulacro da realidade almejada, de investir-se de uma determinada identidade e livrar-se dela caso não corresponda mais aos modelos ditados pela sociedade líquido-moderna, desenhada por outras formações discursivas que percorrem os discursos do homem contemporâneo.

Isso pode ser percebido na apresentação do *blogueiro*:

Quem sou eu

De forma independente, o autor baiano (...) formou, no ano de 2006, um grupo de autores para o lançamento da “Coleção Literatura Clandestina”. Agora, em 2009, o terceiro volume – com poemas – surge das cinzas dois nossos HDs com o lançamento dos “Poemas de Mil Compassos”. Desta forma, 50 autores uniram forças para através da ARTE mostrar que o nosso país ainda tem solução, pois nós não fazemos literatura para adestrar macacos! Precisamos de um sistema mais organizado, de Políticas Públicas que prezem pela formação de leitores e ter uma visão mais profissional, porque

fazer um livro não é um processo banal. Então, erguei-vos, caros poetas e leitores!

Diferentemente da professora *blogueira* do *Netescrit@* que se apresenta por meio de um currículo acadêmico, contendo sua trajetória educacional e o percurso de suas experiências, seus projetos, suas habilidades e competências, o *blogueiro*, ex-professor de literatura, informação colocada no editorial do *blog*, traça seu perfil em terceira pessoa e de maneira completamente diferente. O início de sua apresentação se dá por meio de uma linguagem informal, mas até bem cuidada em certos trechos, no entanto, na terceira oração, assume um tom agressivo e contestador. O discurso revela uma voz já silenciada em outro momento e lugar social, pois seu trabalho poético surge das cinzas desse silêncio e quer vivificá-lo unindo forças com outros iguais para se fazer ouvir utilizando-se de ferramentas que o habilitam para isso. Trata-se de um novo professor? É a pergunta que se poderia fazer. O discurso rancoroso explode articulado de palavras negativas e depreciativas, inferindo que o sistema quer uma literatura para adestrar macacos e não uma literatura para pessoas racionais e pensantes.

A estrutura do *Literatura clandestina* é feita de uma barra horizontal no alto da página, lugar onde ficam o *banner* com o título e apresentação do *blog*. O pano de fundo negro acomoda duas partes: à da esquerda, três imagens de rostos de pessoas, as quais estão entrecortadas, desfocadas, lembram aspectos cubistas com olhares desconexos; à da direita em tom mais envelhecido e cinza, apresenta-se uma placa com os dizeres: silêncio nas palavras.

A partir da barra horizontal, o *blog* divide-se em duas barras verticais, separadas por um leve delineamento cinza claro sobre o pano de fundo branco do *blog*. Na barra vertical esquerda encontram os *posts* em ordem cronológica reversa, e na barra vertical direita, o editorial, seguido de uma imagem em *gif* de um homem sentado no computador batendo sua cabeça na mesa. Abaixo, a barra se divide em duas partes verticais: à da esquerda é composta pela apresentação do autor, seguida

de *links* Seguidores; Coleção Clandestina 2009; Estou Lendo; *The best of Literatura Clandestina*; Clique aqui e confira os textos mais lidos de Elenilson no site; Promoção; Enquete; Campo para quem quer receber atualizações do *site* por *e-mail*; Arquivo do *blog*. A barra vertical da direita compõe-se da visualização das obras do autor do *blog* arroladas pelo ano de publicação, em ordem decrescente.

A apresentação visual e verbal, a abordagem do conteúdo do site e prática discursiva do *blogueiro* assentam-se no protesto, na contestação, na ironia e no sarcasmo, chegando, muitas vezes, à linguagem chula. Os *posts* são variados e atualizados frequentemente com assuntos diversos: entrevistas com escritores, artistas, músicos; crônicas; artigos de opinião, com imagens; fotografias; áudios e vídeos referentes ao assunto abordado. Todos os *posts* obedecem a um padrão: título na cor laranja seguido de um subtítulo em vermelho, que muitas vezes são epígrafes de escritores, filósofos e outros que sintetizam o assunto abordado no *post*.

Assim como no *blog* português, os *posts* do ex-professor brasileiro são abertos a comentários. O número de comentários é bem maior do que o do outro *blog*, e a visitação do *site* apresenta forte audiência.

O *Literatura clandestina* funciona como uma mídia eu-cêntrica, pois, por meio da ferramenta 2.0, o *blogueiro* pode comunicar-se e ganhar visibilidade, mesmo que restrita à rede social formada por ele e denominada pela palavra “seguidores”, que totaliza 53 pessoas. O ex-professor e seu discurso ácido ganham audiência desejada, chamam a atenção para as angústias e frustrações que são suas, mas certamente atraem adeptos com as mesmas características. Dessa forma, o *blog* parece funcionar como uma tecnologia de si, um confessionário aos desabafos dos excluídos e uma ágora virtual aos discursos desafortunados que não têm outros espaços de circulação tão democráticos como o *blog*. A censura das instituições não o alcança no espaço do *blog*.

Diferentemente da prática discursiva do Netescrit@ que constrói uma imagem positiva para o professor, o *Literatura clandestina* assenta-se em outra prática que procura mostrar a fragilidade, a incompetência e

a falta de preparo dos professores brasileiros, como ocorre no *post* de 18 de maio de 2009, intitulado “Professores reprovados”, acompanhado do subtítulo “Milhares de professores não têm diploma adequado, e só agora o MEC descobriu isso. Que piada viu!”.

A matéria desse *post* trata da notícia dada na mídia em que se destaca que mais de 380 mil professores brasileiros não poderiam dar aulas, pois não possuem diploma adequado. Numa linguagem irreverente e contestatória o *blogueiro* acaba por enfatizar a realidade e de certa forma culpar o governo e os professores pela situação atual em que se encontra o país. O efeito de sentido desse *post* é de desconstrução, pois muitos comentários, num total de 22, se apresentam construindo uma imagem equivocada, generalizada e negativa do professor e da educação no país. Como se pode perceber nos exemplos:

Qui disse...

Este levantamento mostra que os professores jogam sujo quando se trata de manipular dados a seu favor. São pessoas como estas que se acham acima do bem e do mal, porém não passam de uma classe aproveitadora e retrógrada. Não é a toa que professores e policiais tem o mesmo *status* perante a população, ou seja, fazem parte de uma classe que não sabendo fazer outra coisa vão ser professores ou policiais.

28 de maio de 2009 05:50

Bruno disse...

SABE TENHO POUCA LEITURA NEM
ESCREVER SEI DIREITO, MAS SEI QUE
A EDUCAÇÃO NAO VAI MELHORAR
SENHOR MINISTRO DA EDUCAÇÃO,
SABE PORQUE, PORQUE AS PROFESSORAS
NÃO DÃO AULA, POIS AS SECRETARIAS

PROMOVEM TANTA FESTA INÚTIL QUE NÃO DÁ TEMPO PARA ELAS LECIONAR, FESTA DE SAO JOÃO, (...), FORA CAMPANHAS DO AGASALHO, DA DENGUE (...), ETC; E TANTA COISA QUE AS PROFESSORAS SAEM LOTADAS DE E.V.A E CARTOLINAS QUE NÃO DÁ TEMPO DE PREPARAR UMA BOA AULA E AÍ COPIA DO CADERNO DO ANO PASSADO OU RETRASADO, FORA FICHAS QUE AS ESCOLAS DÃO PARA PREENCHER DOS ALUNOS SERVIÇO DE SECRETARIA DE ESCOLA E AINDA COLOCAM PROFESSOR PARA PEDIR DONATIVOS NOS COMERCIO OU AGASALHO NAS CASAS, FORA OS POLÍTICOS QUE OS USAM PARA CAMPANHA ELEITORAL (...) E AÍ SENHOR MINISTRO DA EDUCAÇÃO PRESISO EU UM PAI DE ALUNO QUE NEM DA EDUCAÇÃO SOU PARA LHE MOSTRAR A REALIDADE.

28 de maio de 2009 05:51

Michael disse...

Professor passa por muitas dificuldades, mas o que eu já ouvi de professor dizendo que não pode fazer muito pela educação por causa de situações que foram mostradas por essa pesquisa serem praticamente inexistentes não é brincadeira. Reclamem sim, pelo justo. Chega de sermos todos culpados pela nossa própria miséria, mas só apontarmos o defeito do outro.

28 de maio de 2009 05:51

Os três exemplos constroem a imagem do professor brasileiro como um ser: injusto, manipulador, aproveitador e retrógrado. O discurso é

tecido por um raciocínio paradoxal, sem argumentos que possam sustentar as afirmações. Num dos exemplos o enunciador apresenta uma pessoa semialfabetizada, parece forçar os erros de concordância, parodiando o nível em que se encontra a educação do brasileiro. A ferramenta permite a esses enunciadores camuflarem sua identidade, pois uma grande maioria apenas se identifica por apelidos ou nomes comuns: Qui; Bruno e Michael.

A preservação da face e da real identidade dá ao indivíduo o poder de gritar, criticar e até ofender sem sofrer as sanções e as interdições discursivas da sociedade, pois no *blog* pode como pode na panfletagem, que sempre aparece à margem das práticas institucionalizadas.

Por outro lado, em meio aos comentários deste *post*, outros aparecem, em número bem menos expressivos mas procurando amenizar a imagem negativa do professor, como o exemplo abaixo:

Sueli Aduan disse...

É preciso não generalizar (isso sempre, e em tudo), portanto há excelentes professores, eu me incluo nesses, e tb questiono a questão do diploma, claro que é fundamental, mas há tantas universidades (pós, mestrados blábala) e o saber? e o prazer do conhecimento? as leituras.

OUTRO DIA ouvi um professor comentar: que não gostava de ler, e pode???

Eu acredito que é preciso e possível fazer “muito” pela educação, mas antes é preciso que o professor tenha paixão por “ler, estudar, pesquisar e claro acredite na menina”.

28 de maio de 2009 06:03

Elenilson Nascimento disse...

Valeu Sueli, eu gosto de ler, estudar, pesquisar, mas não acredito mais na “meninada” - mesmo pq não acredito em duendes. Infelizmente!

28 de maio de 2009 06:34

A visitante e comentarista assume que há professores bons e maus, como em todas as profissões, e alerta para o fato de que não se pode generalizar. Seu discurso procura fazer o *blogueiro* perceber que toda crítica deve ser construtiva e permeada por uma análise que avalie o problema sob vários pontos de vista. No entanto, o *blogueiro* agradece e coloca-se como um professor que gosta de ler, estudar e pesquisar – qualidades vistas na sociedade como inerentes a essa profissão – e que, agora, não acredita na “meninada”. O sujeito enunciativo se mostra contraditório, pois atribuiu agora o problema da educação aos alunos. No entanto, parece que o *blogueiro* quando fala do lugar de jornalista e ex-professor muda de opinião e atribui aos professores e governo a culpa de boa parte dos problemas existentes na educação. Há, portanto, uma mudança de formação discursiva compatível com a mudança de lugar do sujeito discursivo que ora está no lugar do professor e se vê como um deles, ora muda, passa para o lugar do antagonista, do aluno.

Ao retomar Foucault (1996), nada é totalmente bom ou ruim, mas tudo pode ser perigoso, o *blog* pode ser também uma arma perigosa nas mãos daqueles que talvez utilizem o discurso de maneira inadequada. A interpretação equivocada da matéria lida e dos comentários expostos que constroem uma imagem destrutiva do professor podem provocar a ira, o preconceito, a indiferença e a violência. A prática discursiva reacionária ou iconoclasta também parece provocar não só a polêmica, mas a aprendizagem, pois os opostos, os contrários e a dialética geram reflexão e, conseqüentemente, tomada de posição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos *blogs* português e brasileiro leva às seguintes constatações: 1) os professores *blogueiros*, tanto em Portugal quanto no Brasil, são migrantes digitais que lutam para se adequarem ao desempenho dos nativos digitais, quer como professor ou ex-professor; 2) os esforços dos professores são válidos e apresentam avanços à medida que encontram seu espaço e constroem por meio da linguagem e da prática discursiva

as inter-relações que são garantidas pelo uso das ferramentas digitais; 3) os professores, entretanto, se equivocam em suas práticas quando tendem a considerar, só pelo simples uso das ferramentas, que superaram as barreiras mais significativas, isto é, conseguiram apoderar-se dos dispositivos da *Web 2.0*, de forma inovadora, mas se esquecem de que para a eficiência da leitura crítica e da escrita é necessário muito mais: o domínio de um código linguístico, problema este existente em qualquer época e com qualquer tipo de tecnologia.

Por outro lado os vícios e virtudes contraídos por meio de outros suportes como lousa e cadernos continuam a aparecer e, por isso mesmo, tradição e modernidade se cruzam dentro da *Web 2.0*. Outro aspecto a considerar é que a linguagem digital exige esforço e dedicação tanto quanto as outras já aprendidas, e que não se pode considerar que a simples presença dos visitantes dos *blogs* passe por um ato reflexivo de leitura ou escrita, uma vez que entrar e sair da rede pode ser comparado a entrar e sair da biblioteca sem realizar leitura alguma.

Quanto às práticas identitárias presentes nos *blogs*, observa-se que no português tem-se uma imagem positiva do professor inserido e utilizador da *web 2.0*. E no do brasileiro tem-se uma imagem negativa, pois o *blog* funciona como um grito de alerta à falta de leitura e de educação, talvez pelo fato de que em Portugal há maior cultura letrada e no Brasil este aspecto ainda se encontra em construção.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A.; RECUERO, R.; MORTADO, S. (Orgs.). *Blogs.com: estudos sobre blogs e comunicação*. São Paulo: Momento Editorial, 2009.

ANTONIO, J. C. *Professor 2.0. Blog Professor digital*. 2008. Disponível em: <<http://professordigital.wordpress.com/2008/06/23/professor-20/>>. Acesso em: 27 jun. 2009.

BARBOSA, E.; GRANADO, A. *Weblogs: diário de bordo*. Porto: Porto Editora, 2004.

BAUDRILLARD, J. *Simulacros e simulação*. Lisboa: Antropos, 1981.

BAUMAN, Z. *Vida líquida*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007b.

_____. *Globalização: as consequências humanas*. Tradução de Marcus Penchel, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BELLONI, M. L. *O que é mídia-educação*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

BLOOD, R. *Weblog: a history and perspective*. 2000. Disponível em: <http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html#content>. Acesso em: 22 jun. 2009.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France. Pronunciada em 02/12/1970. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. *Ditos e escritos*. v. 5. Ética, sexualidade, política. Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. *As técnicas de si*. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento e Karla Neves. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, v. IV, 1994. p. 783-813. Disponível em: <www.unb.br/fe/tef/floesco/foucault/techniques.html>. Acesso em: 1 jul. 2009.

GITLIN, T. *Mídias sem limite*. Tradução de Maria Beatriz de Medina. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

LITERATURA clandestina. Disponível em: <<http://literaturaclandestina.blogspot.com/>>. Acesso em: 3 jun. 2009.

NETESCRITA. Disponível em: <<http://netescrita.blogspot.com>>. Acesso em: 3 jun. 2009.

SHAH, N. PlayBlog: pornography, performance and cyberspace. *Cut-up.com Magazine*. Holanda, V. 2.5, issue 42, 24 set. 2005. Disponível em: <<http://www.cut-up.com/news/detail.php?sid=413>>. Acesso em: 5 set. 2009.

SPYER, J. *Conectado: o que a internet fez com você e o que você pode fazer com ela*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

WARSCHAUER, M. *Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate*. Tradução de Carlos Szlak. São Paulo: Editora SENAC, 2006.

WOLTON, D. *Internet, e depois? Uma teoria crítica das novas mídias*. Tradução de Isabel Crosseti. Porto Alegre: Editora Sulina, 2003.



Este livro foi composto na tipografia
Adobe Garamond Pro em corpo
12,7/15,3 e impresso em papel offset
90g/m2.



quarto livro da Coleção
Mestrado em Linguística da
Universidade de Franca,
"Leitura: linguagens,
representações e práxis",
reunindo textos de docentes da
UNIFRAN e da UNICSUL,
apresenta o primeiro trabalho
conjunto produzido pelos
membros do projeto temático
"Leitura e práxis: formação
continuada do docente".



EDITORA UNIFRAN



9 788560 114368