MESTRADO EM LINGUÍSTICA

COLEÇÃO

TEXTOS
sentidos, leituras e circulação

Organizadores

Maria Flávia Figueiredo
Juscelino Pernambuco
Fernando Aparecido Ferreira
Camila de Araújo Beraldo Ludovice

Autores

Aline Maria Pacífico Manfrim
Artur Daniel Ramos Modolo
Camila de Araújo Beraldo Ludovice
Fernando Aparecido Ferreira
Juscelino Pernambuco
Maria Carolina de Godoy
Maria Flávia Figueiredo
Maria Inês Batista Campos
Miriam Bauab Puzzo
Sheila Vieira de Camargo Grillo
Sonia Pascolati
Valdinar Custódio Filho

UNIFRAN
Universidade de Franca

9

Os organizadores

Maria Flávia Figueiredo realiza estágio pós-doutoral na PUC-SP, doutora em Linguística pela Unesp, com especialização em Línguas Estrangeiras pela State University of New York. Vice-coordenadora do Programa de Mestrado em Linguística da Universidade de Franca, líder do grupo PARE (Pesquisa em Argumentação e Retórica) e vice-líder do grupo GTEDI (Grupo de Texto e Discurso: Representação, Sentido e Comunicação).

Juscelino Pernambuco doutor em Educação pela USP e mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp. Professor aposentado da Unesp-Araraquara e atualmente professor permanente do Programa de Mestrado em Linguística e do curso de Letras da Universidade de Franca. É autor dos livros: De bem com a língua, de bem com a vida: crônicas linguístico-literárias e do romance Um laço, um anzol.

Fernando Aparecido Ferreira doutor em Ciências da Comunicação pela ECA-USP e mestre em Comunicação Midiática pela Unesp. Professor da Universidade de Franca desde 2000, onde ministra aulas no curso de graduação em Design e integra o corpo docente do Programa de Mestrado em Linguística. Vice-líder do grupo PARE (Pesquisa em Argumentação e Retórica).

Camila de Araújo Beraldo Ludovice doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp e Mestre em Linguística pela Universidade de Franca. Atualmente professora permanente do Programa de Mestrado em Linguística e professora do curso de graduação em Letras na Universidade de Franca.

TEXTOS
sentidos, leituras e circulação

UNIFRAN
Universidade
de Franca

Coleção Mestrado em Linguística

Volume 9

TEXTOS
sentidos, leituras e circulação

Organizadores
Maria Flávia Figueiredo
Juscelino Pernambuco
Fernando Aparecido Ferreira
Camila de Araújo Beraldo Ludovice

Franca
2014

Catalogação na fonte

Biblioteca Central da Universidade de Franca

Figueiredo, Maria Flávia

F49t Textos: sentidos, leituras e circulação / organizadores: Maria Flávia Figueiredo, Juscelino Pernambuco, Fernando Aparecido Ferreira, Camila de Araújo Beraldo Ludovice. Franca, SP: Unifran, 2014.

224p. (Coleção Mestrado em Linguística, 9)

ISBN -978-85-60114-60-3

1. Linguística - Estudo e ensino. 2. Linguística - Produção Acadêmica. 3. Gêneros Textuais.

I. Pernambuco, Juscelino. II. Ferreira, Fernando Aparecido. III. Ludovice, Camila de Araújo Beraldo. IV. Universidade de Franca

CDU - 801(07)

EXPEDIENTE

UNIFRAN
Universidade de Franca

Reitoria Profª. Drª. Ester Regina Vitale

Pró-reitoria de graduação Prof. Ms. Arnaldo Nicolella Filho

Pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação Profª. Drª. Kátia Jorge Ciuffi

Pró-reitoria de extensão Profª. Ms. Elizabete Ferro Sousa Touso

NÚCLEO DE PROJETOS E PESQUISA EM DESIGN

Coordenação Profª. Ms. Ana Márcia Zago

Orientação Profª. Esp. Rodrigo A. de Souza

Execução Lucas F. Ribeiro

Projeto Gráfico Sérgio Ribeiro

Revisão Técnica Profª. Drª. Maria Flávia Figueiredo

Prof. Dr. Fernando Aparecido Ferreira

COPYRIGHT © Coleção Mestrado em Linguística

Todos os direitos reservados

Conselho Editorial

Camila de Araújo Beraldo Ludovice (Unifran)
Dominique Maingueneau (Paris-Sorbonne)
Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento (Unesp)
Erasmo D'Almeida Magalhães (USP)
Fernanda Mussalim (UFU)
Fernando Aparecido Ferreira (Unifran)
Glenda Cristina Valim de Melo (Unifran)
Ivan Darrault-Harris (UNILIM - França)
João Wanderley Geraldi (Unicamp)
Luciana Carmona Garcia Manzano (Unifran)
Luiz Antonio Ferreira (PUC-SP)
Juscelino Pernambuco (Unifran)
Maria Adélia Ferreira Mauro (USP/FOC)
Maria Flávia Figueiredo (Unifran)
Marília Giselda Rodrigues (Unifran)
Marina Célia Mendonça (Unesp)
Marlon Leal Rodrigues (UEMS)
Naiá Sadi Câmara (Unifran)
Renata Coelho Marchezan (Unesp)
Sueli Cristina Marquesi (Unicsul/PUC-SP)
Vera Lucia Rodella Abriata (Unifran)

Sumário

Apresentação 9

A construção discursiva da autonomia em interações virtuais de uma disciplina de língua portuguesa
Aline Maria Pacífico Manfrim e Juscelino Pernambuco 17

Discursos sobre o letramento digital e o uso de tecnologias na escola
Artur Daniel Ramos Modolo e Sheila Vieira de Camargo Grillo 35

gêneros do discurso: modos de ensinar
Camila de Araújo Beraldo Ludovice e Juscelino Pernambuco 63

As paixões de "furico & fiofó" – estratégias retóricas de um desenho animado
Fernando Aparecido Ferreira 77

desenhos e dizeres da literatura infantil e juvenil: representações de personagens negras
Maria Carolina de Godoy e Sonia Pascolati 105

PRA MORRER DE RIR: as figuras na constituição do ethos do contador de causos
Maria Flávia Figueiredo 131

CULTURAS EM DIÁLOGO NO MUSEU PORTÁTIL
Maria Inês Batista Campos 151

BAKHTIN PEDAGOGO: DA TEORIA À PRÁTICA
Miriam Bauab Puzzo 175

ANÁLISE DA REFERENCIAÇÃO POR MEIO DE TRAÇOS DE SIGNIFICAÇÃO
Valdinar Custódio Filho 199

Apresentação

Este livro tem como centro de interesse o texto e tudo o que o cerca, seja em termos de conceituações, seja em termos de história e de relacionamentos com outros aspectos da linguagem e seus modos de leitura e circulação.

Quando a palavra texto é mencionada, de alguma forma a Linguística Textual acaba por ser evocada. Se nos detivermos no início da história desse ramo da Linguística, veremos que o interesse de seus fundadores dirigia-se particularmente para a sua constituição linguística nos aspectos gramaticais da coesão. Com o tempo, a coerência passou a ser a preocupação central, depois que os estudiosos perceberam a necessidade de se trazer o contexto como elemento essencial do engendramento do sentido do texto, que é fonte materializadora de discursos. Os mais recentes avanços da Linguística Textual atestam que a construção de sentidos em qualquer texto se dá com base no pressuposto de que ele é um construto social e histórico, no qual interagem sujeitos sociais que nele se constituem dialogicamente. Esse é um avanço que se deu nitidamente por influência das reflexões e descobertas do de Bakhtin e seu Círculo que chegam a uma concepção de texto como uma organização coerente de signos ideológicos que se se ligam a sujeitos constituídos no jogo social e no caldo de uma cultura.

Este volume da coleção Mestrado em Linguística da Unifran

é o de número 9 e se constitui de capítulos de pesquisadores vinculados a diferentes universidades federais e estaduais e privadas e têm em comum o fato de abordarem o texto como um lugar privilegiado de manifestação dos sentidos.

Aline Maria Pacífico Manfrim, no capítulo em coautoria com Juscelino Pernambuco, "A construção discursiva da autonomia em interações virtuais de uma disciplina de Língua Portuguesa", traz à baila o problema da autonomia em interações virtuais e sustenta a ideia de que, no aprendizado da língua, o que se aprende, de fato, é o diálogo. No momento em que o sujeito compreende que a língua é aprendida no diálogo, há um movimento neste posicionamento que motiva o exercício de uma autonomia, como uma forma de ação em construção, ou seja, de abertura para o próprio exercício da comunicação. O objetivo do texto é refletir sobre uma atitude de abertura para o exercício da linguagem experimentada por uma aluna de curso de Educação a Distância em Licenciatura de Educação Musical. A aluna, com essa atitude de autonomia de abertura para o outro do diálogo, em que soube considerar o seu outro, isto é, o tutor virtual, o material teórico das unidades de estudos, o enunciado das tarefas, os *feedbacks*, como condição fundamental da continuidade da aprendizagem da comunicação viva, alcançou o melhor rendimento na disciplina de estudos e apresentou sempre bom domínio da linguagem em diferentes situações de comunicação.

Artur Daniel Ramos Modolo e Sheila Vieira de Camargo Grillo, no capítulo "Discursos sobre o letramento digital e o uso de tecnologias na escola", analisam a influência tecnológica e seus efeitos sobre o letramento digital. Para isso, defendem, no trabalho, que os resultados dessa influência, frequentemente, são interpretados por dois discursos extremos e opostos sobre o papel das tecnologias e do letramento digital nas escolas: os

discursos que chamam de "tradicionalista" e "entusiasta". De acordo com os autores, o discurso "tradicionalista" questiona a relevância do letramento digital como um dos objetivos da educação bem como a eficácia da tecnologia e dos recursos digitais em sala de aula. Enquanto que o discurso "entusiasta" apregoa que o letramento digital é uma das tarefas e um dos deveres da escola, cabendo aos professores o domínio da cibercultura e, a partir disso, das metodologias de seu ensino/aprendizagem. Os autores defendem a ideia de que laboratórios devem ficar abertos ao uso dos estudantes durante o funcionamento da escola, com a supervisão de um profissional devidamente capacitado, o que possibilitará que os alunos sem equipamentos tecnológicos em casa possam se familiarizar com a cibercultura. Os pesquisadores partem do princípio de que a leitura e a produção de gêneros do discurso mais complexos ligados às diversas disciplinas escolares (acessar sites do governo para obter leis, dados e informações; ler revistas de divulgação científica; ler textos jornalísticos e posicionar-se diante deles na seção de comentários dos internautas etc.) são menos frequentes sem orientação escolar e que podem ser otimizados com a cooperação de professores e escola.

O capítulo "Gêneros do discurso: modos de ensinar" da autoria de Camila de Araújo Beraldo Ludovice e Juscelino Pernambuco, analisa os gêneros discursivos como conteúdo escolar em livro didático e os modos de tratamento pedagógico a eles dispensados pelos autores. O suporte teórico do capítulo em pauta são os estudos de Bakhtin que revelam o fato de que os diálogos sociais não são repetidos de maneira absoluta e também não são completamente novos, pois retomam as marcas históricas e sociais de determinada cultura e sociedade. As análises realizadas no texto comprovam que gênero no livro didático não é trabalhado como um conjunto de modos de

orientação coletiva dentro de uma realidade, encaminhado para a conclusão de que por meio do gênero, é possível compreender novos aspectos da realidade, ou seja, a realidade em que o gênero circula é a realidade social de sua realização no processo de comunicação, ligados de forma estreita ao pensar e agir. Os autores concluem que o ensino de Gêneros Discursivos na escola não tem sido bem sucedido, porque, à semelhança do que sempre fez com a prática de produção de textos, a escola mais teoriza do que conduz o aluno para o exercício da prática dos mais diferentes gêneros que fazem parte do seu cotidiano.

O texto escrito por Fernando Aparecido Ferreira para compor a presente obra é fruto de suas pesquisas mais recentes (atualmente o autor tem ampliado seus estudos para os campos da Linguística Textual e da Retórica, em projetos de pesquisa que abarcam a relação do texto verbal com o texto imagético). Em seu texto, Fernando apresenta uma instigante reflexão acerca das possibilidades de análise de um texto sincrético a partir das contribuições de teorias linguísticas e da teoria e história da animação. Seu texto intitula-se "As paixões de 'Furico & Fiofó' – estratégias retóricas de um desenho animado" e, com foco no processo de incitação das paixões, o autor se propõe a realizar uma análise retórica do desenho animado de curta-metragem "Furico & Fiofó", dirigido pelo brasileiro Fernando Miller. Na análise, evidenciam-se as técnicas oriundas da linguagem audiovisual utilizadas por Miller a fim de angariar a credibilidade e a adesão dos expectadores. Ademais, a partir do conceito de intertextualidade, tal como entendido pela Linguística Textual, e do conceito de *páthos*, tal como descrito por Aristóteles, Ferreira consegue desvelar os inúmeros intertextos presentes no desenho animado, os quais exercem um papel preponderante no despertar de paixões, tais como a compaixão, o medo, a indignação e o amor, o que acaba por instaurar a empatia

necessária para a efetivação da persuasão. A escrita elegante e a análise minuciosa efetuadas por Ferreira, por meio de teorias que se interrelacionam, são um convite a adentrar no fascinante universo dos *cartoons*.

No capítulo intitulado "Desenhos e dizeres da literatura infantil e juvenil: representações de personagens negras", as autoras Maria Carolina de Godoy e Sonia Pascolati, investigam obras dirigidas a crianças e adolescentes que tratam de representações identitárias da negritude. A pesquisa mostra a sala de aula como um espaço de interação da diversidade e um momento em que alunos ali reunidos, crianças ou adolescentes, fazem parte de um contexto especial de construção de representações sociais e identitárias. Um desafio para as pesquisadoras foi encontrar a representação, desde a infância, das tradições afro-brasileiras na ficção infantil, seja na construção narrativa que retoma enredos de tradição africana, seja na participação de personagens protagonistas ou narradores negros. O trabalho investiga a leitura literária a partir de um contexto social, político, econômico que interfere no modo de ser dos sujeitos e que os formam enquanto sujeitos inseridos em uma sociedade. Um diferencial importante nas obras analisadas é que elas afirmam positivamente a identidade negra, fugindo do estereótipo das questões sempre abordadas como marginalidade, exclusão, subemprego e preconceito.

No texto intitulado "*Pra morrer de rir:* as figuras na constituição do *éthos* do contador de causos", Maria Flávia Figueiredo resgata um divertido causo do prosador goiano Geraldinho (Geraldo Peliciano Nogueira), denominado "O causo da bicicleta", e promove uma análise original e reveladora pelo viés da teoria retórica. O enfoque proposto pela autora se detém na investigação do emprego das figuras retóricas, cuja identificação no objeto de estudo é abordada como uma

forma de compreender o processo de constituição do *éthos* do orador. A preocupação maior da autora é com a investigação desse decurso – a relação do uso das figuras com a construção do *éthos* – sendo que a escolha do objeto de estudo se dá motivada pela relevância do processo construtivo do caráter do orador demandada pelo gênero analisado (o "causo"). No encerramento do texto, Maria Flávia conclui que as construções metafóricas criados pelo prosador, ao longo do causo, revelam os seus hábitos, modos e costumes, ou seja, o seu *éthos*. Um outra constatação da autora é a de que essas mesmas metáforas corroboraram o propósito comunicativo do causo, que foi, e sempre é, o de gerar humor.

Maria Inês Batista Campos, que tem se dedicado a projetos de pesquisas com ênfase na teoria bakhtiniana com vistas aos gêneros do discurso, ao discurso literário, à linguagem de texto verbo-visual e à autoria, redigiu, para a presente obra, o capítulo intitulado "Culturas em diálogo no museu portátil". Esse texto é fruto de uma pesquisa desenvolvida durante o seu Pós-doutoramento no Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (Lael-PUC-SP). O *corpus* escolhido para análise é a *Caixa modernista* (2003), um museu portátil organizado pelo professor de literatura brasileira da Universidade de São Paulo, Jorge Schwartz. Em seu trabalho, a autora propõe uma análise de textos verbo-visuais à luz dos conceitos de "esfera" e de "autor/autoria", advindos da teoria de Bakhtin e do Círculo. Além disso, busca estabelecer alguns diálogos com a tradição dos discursos verbo-visuais apresentados nas *boîte-en-valise* [caixa-valise] do pintor francês Marcel Duchamp. Assim, a partir da perspectiva bakhtiniana, a autora busca apresentar uma leitura verbo-visual da *Caixa modernista*, descrevendo e analisando os vários textos apresentados, seus possíveis percursos de leitura e os diálogos que estabelecem diacrônica e sincronicamente.

Como reforça a autora, investigar a *Caixa Modernista* dá ao leitor a possibilidade de recuperar o contexto histórico-social-cultural de São Paulo, assim como de entrar em contato com importantes protagonistas do movimento modernista: Mário de Andrade e Oswald de Andrade. Pelas razões apresentadas, o texto de Campos constitui-se em um mergulho no universo verbo-visual e nas suas infinitas possibilidades de análise.

Em seu capítulo, intitulado "Bakhtin pedagogo: da teoria à prática", Miriam Bauab Puzzo discute a recente e inédita tradução para o português (partindo do original russo) do artigo de Bakhtin denominado "Questões de estilística no ensino da língua", realizada por Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. Como Miriam demonstra em seu texto, essa tradução revela novos aspectos das teorias deste célebre teórico da língua e da literatura, proporcionando uma oportunidade de discutir as condutas sugeridas por ele no ensino da gramática em sala de aula. Entre os aspectos revelados, Miriam destaca que a proposta pedagógica de Bakhtin sucede de um discurso afinado com o Círculo, cujas ações responsivas e responsáveis elucidam o caráter compromissado do professor.

Preocupado com os aspectos envolvidos na produção e na compreensão dos textos, Valdinar Custódio Filho dedicou o capítulo que compõe a presente obra à "Análise da referenciação por meio de traços de significação". Nele, busca discutir e exemplificar distintos aspectos da referenciação. Para isso, toma como perspectiva a noção de que, ao longo do processo de interpretação, os objetos de discurso, ou referentes, ganham "traços" de significação que acabam por motivar a referenciação. Para mostrar como isso se dá, o autor toma como *corpus* um conto ("Obscenidades para uma dona de casa", de Ignácio de Loyola Brandão) e, a partir de sua análise, demonstra que a construção da referência não pode se limitar

ao papel textual-discursivo assumido pelos sintagmas nominais ou pelas menções anafóricas responsáveis pela referenciação. Dessa forma, o autor busca advogar que a referenciação é uma questão de traços sociocognitivos de natureza fluida e que são acionados dinamicamente.

Apresentados os autores e seus respectivos capítulos, esperamos que esta obra sirva para despertar novas pesquisas e descobertas em torno e nos contornos do texto e de seus mais sugestivos movimentos dialógicos.

Maria Flávia Figueiredo
Juscelino Pernambuco
Fernando Aparecido Ferreira
Camila de Araújo Beraldo Ludovice

A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DA AUTONOMIA EM INTERAÇÕES VIRTUAIS DE UMA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Aline Maria Pacífico Manfrim
Juscelino Pernambuco

INTRODUÇÃO

As contribuições dos estudos do letramento são definidoras para a compreensão da relação entre escolarização, leitura e escrita. A partir das reflexões de Heath (1983) e Street (1995), essa relação se direcionou para uma reflexão mais voltada às relações de poder que estão em jogo quando se compreende a organização da sociedade e os privilégios existentes para as classes sociais mais favorecidas economicamente quando se trata do acesso ao que se avaliará, durante e no final da escolarização, como satisfatório e insatisfatório referente ao conteúdo escolar, o que e como se lê e que modelo de escrita se coloca como bom na escola.

Nomeado como "Novos estudos do letramento" por Street (1995) tal concepção tem como característica principal o ponto de vista antropológico e, a partir daí, a diferenciação de dois modelos de letramento que correspondem a percepções distintas sobre a reflexão da leitura e da escrita. Reconhecendo que os estudos do letramento vigente à época das suas reflexões voltam-se ao modelo que este autor denomina autônomo porque parte de uma concepção de letramento na qual este termo remete a uma unidade fechada com fronteiras definidas a ponto de ser identificado e medido independente do contexto em que é considerado. Devido

a sua experiência de investigação na área de letramento em diversos lugares do mundo, Street (2010) afirma que o modelo autônomo de letramento não é viável porque o contexto de que as pessoas participam é carregado de ideologia e relações de poder e são as práticas sociais que determinam as práticas de letramento e não o contrário. Para ele, é necessário levar em conta outro modelo de letramento, o modelo ideológico, porque:

> As diferenças entre letramento comercial, letramento do Alcorão, letramento escolar são consideráveis. As pessoas podem estar envolvidas em uma forma e não na outra, suas identidades podem ser diferentes, sua habilidades podem ser diferentes, seus envolvimentos em relações sociais podem ser diferentes. Por isso, selecionar só uma variedade de letramento pode não ter os efeitos que se espera. Refiro-me a esse modelo como um modelo ideológico; não só um modelo cultural, embora seja isso, mas ideológico porque há poder nessas ideias. Esses modelos são poderosos. Por exemplo, esses modelos determinam recursos, currículos, estratégias pedagógicas e, principalmente, estabelecem fronteiras que pretendem definir quem é alfabetizado/letrado e quem não é alfabetizado/letrado. Estes são conceitos poderosos e, portanto, modelos poderosos pelas consequências que acarretam. E muito frequentemente eles não são nem reconhecidos (STREET, 2010, p. 37).

A partir dessas considerações, é possível interpretar que os Novos Estudos do Letramento consideram os fatos de uso da linguagem estudados como real, não generalizantes e não abstraídos dos grupos sociais que os produzem. Essas novas reflexões, portanto, propõem investigações que considerem não só

a caracterização dos usos da linguagem, mas também as relações discursivas que reafirmam as relações de poder existentes.

Desse modo, torna-se relevante o trabalho situado que trate das mais diversas relações com a linguagem e com a língua materna, partindo do pressuposto de que o uso da língua não é natural no sentido de ser somente uma propriedade inata dos falantes de modo que é sempre ideológico, auxiliando, assim, a própria constituição dos sujeitos por meio das interações pela linguagem.

Os Novos Estudos do Letramento podem ser considerados um marco nos estudos da Língua Materna:

1. Por proporem estudos situados, contribuem para a valorização de pesquisas de cunho educacional qualitativas, fazendo com que se diferenciem de uma concepção de ciência abstrata que, apesar de importante, não retrata a realidade educacional;

2. Por considerarem legítimos os diversos usos da leitura e escrita, auxiliam na desconstrução da concepção, ainda forte no Brasil, de língua como algo homogêneo;

3. Por considerarem o trato da linguagem ideológico, complexificam a compreensão do uso da linguagem como um espaço de negociação e luta por poder e prestígio social e econômico;

4. Por acharem relevante considerar os discursos que circulam nos grupos sociais a respeito da leitura, escrita, êxito social, cidadania e o papel da escola, trazem à tona a importância da constituição dos valores e das organizações sociais do mundo prático nos próprios discursos que são produzidos.

O conceito "eventos de letramento", proposto por Heath (1983), foi uma espécie de norteador que auxilia na identificação, elaboração e análise das questões levantadas acima por esses novos estudos. Após este norte, Street (1995) elege o conceito "práticas

de letramento" como fundamentais porque servem para indicar os usos culturais e os sentidos da leitura e da escrita em uma determinada comunidade e, a partir disso, auxiliar na investigação da relação entre linguagem, letramento e sociedade e partem não só do momento particular da leitura e da escrita, mas também do que significa valorizam determinados tipos de leitura e escrita em um grupo social.

Em trabalho posterior, Street (2010) complementa as reflexões sobre as práticas de letramento afirmando que esta noção de práticas auxilia na observação dos eventos em que se usa a leitura e a escrita porque ela possibilita a verificação de padrões e agrupar estes eventos de modo que seja possível visualizar os padrões.

Nesta concepção de trabalho científico voltado aos estudos do letramento a partir do modelo ideológico, a relevância dos trabalhos que tratam das práticas de letramento está em dois movimentos gerais: a caracterização do objeto de estudo confirmando a produtividade deste diante da interpretação das relações de poder existentes em determinado grupo social e a necessidade do olhar situado para os dados de pesquisa e o confronto com o que se espera, em termos de projeto de nação, do processo de escolarização do local onde se estuda.

No caso do Brasil, há forte interesse governamental para que os baixos índices relacionados à educação, a partir dos dados divulgados principalmente pelo IDEB, Prova Brasil e Saresp sejam "melhorados" na comparação com os outros países em subdesenvolvimento. Nesta mesma realidade é importante considerar que, a partir dos anos 80, ao jovem na idade escolar tornou-se obrigatório frequentar a escola e, devido a isso, os modelos tradicionais, elitistas e excludentes propostos para o ensino brasileiro não se adequavam mais a esta nova realidade .

Dessa maneira, ensinar conteúdos e avaliá-los partindo do pressuposto de que os alunos já tinham sido preparados para a dinâmica escolar, como as elites educavam seus filhos, já não era a

única realidade com que a escola lidava. Faziam parte das salas de aula alunos das mais diversos contextos.

Identificar as relações que esta heterogeneidade de comunidades tem com a leitura e a escrita tornou-se vital para repensar o papel da escola brasileira e tomar iniciativas para equilibrar esta diversidade com o que se espera para a educação no Brasil. A Linguística e a Linguística Aplicada, então, tornaram-se áreas do conhecimento que tiveram como uma de suas demandas o interesse por este tipo de estudo.

Considerando, então, o fato de que discutir os êxitos em tarefas escolares significa incorporar a realidade de que o sucesso muitas vezes está relacionado com o fato de que o aprendiz já ter mais contato com as dinâmicas escolares de relação com a Língua Materna, isso não aborda por completo a questão das relações entre sujeito e linguagem porque o sujeito está sempre interagindo e se constituindo nas relações sociais de modo que há também um processo de comprometimento individual e social que possibilita a ação dos sujeitos nas atividades das quais participam.

Na concepção sociointeracionista da linguagem, caracterizada pelos estudos bakhtinianos, é a linguagem o lugar de constituição dos sujeitos de modo que a cada uso dela posicionamentos são reafirmados ou não porque o tom valorativo é que colore as interações. Assim como os estudos do letramento, Bakhtin (1997/1929) defende que se deve propor, ao se compreender os sujeitos, uma associação entre o particular e o geral, mas totalmente atrelado à apreciação valorativa porque é ela que garante que está se considerando o caráter humano e subjetivo das interações verbais.

Bakhtin vai além da relação entre o particular e o geral na compreensão das interações sociais porque vai deslocar o fator de importância do diálogo do eu para o outro. Nesse sentido, criamos enunciados que sempre respondem a nosso interlocutor e todo

nosso trabalho de organização, seleção, entonação e participação nas interações é norteado por este outro. Este processo dialógico de criação de enunciados envolve um trabalho de cotejamento das palavras alheias de modo a ser possível o exercício de uma ação responsiva na situação de embate que envolve uma interação com um interlocutor.

Justamente porque somos inacabados e nossa completude de exerce na interação com o outro, todo o trabalho de comunicação se exerce na concretude das relações sociais. Assim, não estamos prontos para qualquer ato comunicativo, mas respondemos a ele quando estes tiverem motivos concretos para existir. Bakhtin (2006/1979) destaca que é na comunicação discursiva viva que assimilamos as formas da língua e que o movimento de assimilação é dinâmico e está relacionado com os gêneros discursivos e com as articulações que fazemos com a situação concreta de comunicação, o uso da(s) palavra(s) alheia (s)s que decidimos fazer.

> Por isso pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheias de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada na minha expressão. (BAKHTIN, 2006/1979, p. 294)

Esse processo de assimilação, por mais silenciamentos que um aprendiz tenha vivenciado, está se relacionando com a linguagem a partir de uma compreensão ativa, o que faz com que os sujeitos consolidem as formas de interação a partir das relações sociais de que participam.

Uma vez partindo de uma compreensão ativa da linguagem

e assumindo uma postura de que o que se aprende não é uma língua em si, mas o diálogo, a questão da autonomia também se faz pertinente. Se considerarmos que quando o sujeito parte desta concepção de assimilação da palavra do outro para palavra minha no que se refere ao uso da linguagem, ou seja, quando ele compreende que ele aprende a língua no diálogo, há um movimento nesta postura que motiva o exercício de uma autonomia desde que ela seja encarada como uma ação em construção, isto é, de abertura para o próprio exercício da comunicação.

Esta abertura possibilita vivências comunicativas que podem ser espaços ativos de reflexão sobre a língua em que ajustes são realizados e as tentativas muito mais incentivadas do que o próprio produto final. Este é o ponto de discussão do presente artigo. Considerando uma situação de interação em um ambiente virtual de aprendizagem do Ensino Superior, o objetivo é refletir sobre a "atitude" de abertura no exercício da linguagem, tomada por uma aluna do curso a distância de Licenciatura de Educação Musical, nas atividades da disciplina de Língua Portuguesa.

É relevante destacar que a aluna obteve um dos maiores rendimentos na disciplina e desde as primeiras tarefas já apresentou bom domínio da linguagem em diversas situações de comunicação. Esse fato não a impediu de se abrir às novas possibilidades de comunicação em Língua Materna e, mesmo partindo da facilidade no desenvolvimento das tarefas, sempre esteve aberta às intervenções da tutora virtual e respondeu a isso de forma que fosse possível identificar um exercício de autonomia linguística, justamente a autonomia da abertura em que considerou desde o início o seu outro (o tutor virtual, o material teórico das unidades de estudos, o enunciado das tarefas, os feedbacks) como condição fundamental da continuidade da aprendizagem da comunicação efetiva e ativa.

A realidade de estar em um curso de Educação Musical não impediu a aluna de valorizar a oportunidade de trabalhar com a língua portuguesa e em todas as tarefas realizadas para a disciplina, sempre apresentou o melhor que pôde. Neste artigo, serão consideradas para análise todas as tarefas postadas para avaliação em que se deveria, após a correção do tutor virtual, produzir uma reescrita.

Composta por quatro unidades de estudos, a disciplina de Língua Portuguesa objetivou desconstruir a visão de que a aprendizagem desta língua seria sinônimo de regras gramaticais, tendo como principal função se constituir como um espaço de aproveitamento melhor dos recursos linguísticos dispomos em situações orais e escritas de produção de linguagem, ampliação de horizontes e de compreensão de outras habilidades que podem ser desenvolvidas na escrita acadêmica. A própria língua portuguesa foi tema de estudos, seguida das reflexões a respeito da fala e da escrita; nas duas unidades finais, foram objetos de estudos a resenha e paper.

COTEJAMENTOS E ASSIMILAÇÕES

A participação da aluna em todas as atividades da disciplina garantiu a possibilidade de acompanhamento da construção de uma "postura" de comprometimento com as tarefas e com as orientações recebidas no decorrer das unidades de estudos.

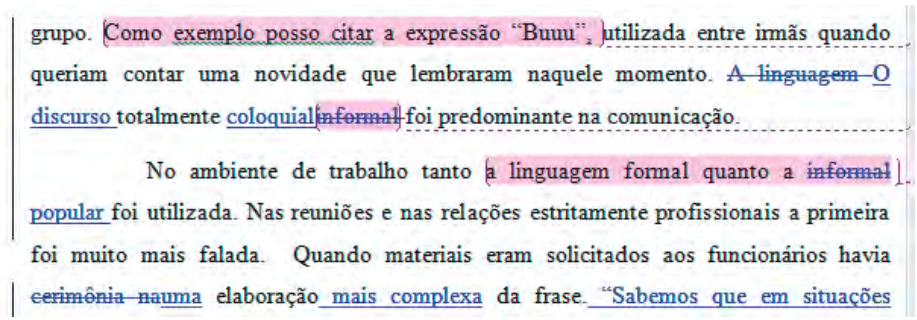
A tarefa da primeira unidade da disciplina em que a intervenção da tutora virtual era diretamente ligada à melhoria do desempenho dos alunos em termos de nota foi a solicitação de uma produção de uma primeira versão de um relato textual em que era necessário descrever as observações realizadas em relação à variedade linguística (tema da unidade de estudos) no ambiente pessoal, profissional e no entorno por onde se passasse.

Em sua primeira versão, a aluna apresenta uma resposta que configura um cotejamento entre enunciado da tarefa, a boa noção de estrutura e de unidade textual com começo, meio e fim de modo a conduzir o leitor a um relato claro das percepções realizadas durante a semana a respeito da variação linguística. Um ponto particular do texto da aluna foi a forma como articula o conteúdo do material didático da unidade, valendo-se de uma tradução mais simples do tema da variação para a relação entre formal e informal. É possível estabelecer aqui a hipótese da escolha desta simplificação ser atrelada ao fato de ela ser enunciada em um relato, gênero este que não demanda, a princípio, elocubrações complexas.

A intervenção da tutora virtual se concentra neste lugar e a reescrita da aluna se abre ao feedback de tal forma que ela consegue manter as características que qualificavam o bom desempenho da primeira versão como a boa noção de texto e a apresentação de uma escrita fluida e bem articulada e faz um aproveitamento das sugestões da tutora que concretizou a oportunidade de ampliar os horizontes em termos de escrita.

Conforme as orientações da tutora seria válido se na reescrita a aluna inserisse mais na segunda versão a linguagem e a discussão elucidada no material teórico-didático da unidade. Um exemplo de incorporação feita na reescrita pode ser verificado abaixo:

Trecho 01: parte do texto reescrito pela aluna na Unidade 1 da disciplina de Língua Portuguesa


grupo. Como exemplo posso citar a expressão "Buuu", utilizada entre irmãs quando queriam contar uma novidade que lembraram naquele momento. ~~A linguagem~~ O discurso totalmente coloquial ~~informal~~ foi predominante na comunicação.

No ambiente de trabalho tanto a linguagem formal quanto a ~~informal~~ popular foi utilizada. Nas reuniões e nas relações estritamente profissionais a primeira foi muito mais falada. Quando materiais eram solicitados aos funcionários havia ~~cerimônia na~~uma elaboração mais complexa da frase. "Sabemos que em situações

A troca de "linguagem informal" por "discurso coloquial" é um exemplo de apropriação maior dos termos apresentados no material didático da disciplina porque a orientação da tutora para considerar mais o material não pontuou em que momento do texto deveria haver alteração na escolha lexical. No caso da substituição de "cerimônia" por "mais complexa", remetendo também ao texto teórico da unidade, revela o momento em que a aluna concretiza, na reescrita, uma abertura para a noção de situações de comunicação mais complexas que estão além da classificação formal/informal.

Além do trabalho de reformulação lexical da primeira versão, a aluna também opta por construir na reescrita o trabalho de validação de suas observações e reflexões trazendo citações dos autores do material didático, podendo ser verificado no seguinte trecho:

Trecho 02: parte do texto reescrito pela aluna na Unidade 1 da disciplina de Língua Portuguesa

> **informal, inclusive fazendo uso de expressões afetivas.** "Como sabemos, as sociedades são profundamente heterogêneas, pois constituem-se por grupos sociais muito diversificados. A diversidade social penetra na língua e marca as diferenças linguísticas entre a totalidade dos falantes." (MOURA, 2014, p. 4). E, na interação descontraída entre os profissionais, também foi possível identificar a diferença de faixa etária, sexo, escolaridade e classe social no linguajar de cada um.

Esta adesão no próprio texto (palavra-minha, na interpretação dos estudos bakhtinianos) da palavra do outro por meio da citação direta arquiteta um jogo de entoações em que a heterogeneidade não remete somente ao conteúdo da citação selecionada, mas também à concepção de abertura que está sendo cedida pela aluna na noção de texto como unidade a partir de articulações com as palavras outras.

Bakhtin (1997/1929), ao discutir a respeito do discurso direto, indireto e indireto-livre no romance identifica que

> As palavras e expressões de outrem integrados no discurso indireto e percebidos na sua especificidade (particularmente quando são postos entre aspas), sofrem um "estranhamento" que se dá justamente na direção que convém às necessidades do autor: elas adquirem relevo, sua "coloração" se destaca mais claramente, mas ao mesmo tempo elas se acomodam aos matizes da atitude do autor. (p. 163).

No caso da reescrita desta aluna, o rearranjo do texto, agora com a citação direta, mesmo que não seja um texto literário revela uma coloração não só na direção do cumprimento da tarefa porque o trabalho de organização se mantém, mas também de aproveitamento das orientações da tutora no sentido de garantir um espaço para o exercício nas novas palavras outras quando um texto é lido por alguém.

Na segunda unidade do curso cujo tema era "A fala e a escrita", a atividade solicitada era elaborar um texto enquanto futuros educadores musicais, a partir de um artigo científico, para compor um material didático para alunos do Ensino Médio. O texto motivador para a produção textual tratava da relação entre música e o período do nazismo. A primeira versão apresentada pela aluna mostrou semelhança clara com um texto enciclopédico. Além das definições, havia uma figura com a imagem de Richard Wagner como auxílio ilustrativo para o texto. Diferente dos demais alunos da disciplina, a aluna em questão propôs duas questões para reflexão no final da explicação escrita.

Tanto o teor enciclopédico quanto as questões para reflexão no final articulado pela aluna na produção textual indica que está articulando, isto é, cotejando informações e conhecimentos relacionados ao didático, respondendo, assim, ao que considera que seja viável nesta situação de comunicação (produção de uma unidade didática). A forma de trabalho com as informações do artigo científico motivador da atividade se concentraram na tradução explicativa das definições

mais pertinentes à ocasião tais como a afirmação do domínio nazista, as características das músicas autorizadas pelo nazismo e a informação de que as obras de Richard Wagner eram amplamente utilizadas.

Na correção, a tutora chamou a atenção para questões relacionadas ao gênero textual voltado para a produção de material didático, em destaque para as características da música nazista (já que o material seria produzido por um educador musical e estas informações estarem no artigo científico fonte) e para a falta dados bibliográficos sobre Richard Wagner, uma vez que teria sido mencionado e nada havia sido tratado a respeito dele. Nesse sentido, é possível identificar a intervenção da tutora na própria forma como a informação poderia ser conduzida em termos da relação autor-leitor que ultrapassasse somente o conjunto de informações enciclopédicas elencadas em um texto bem escrito.

No trecho que se segue, a reescrita se configurou assim:

Trecho 03: Parte da reescrita do texto solicitado na Unidade 02

podendo fugir aos padrões, como acontecia com a "música moderna". As melodias deveriam ser simples, ritmadas e inspirar sentimentos tranquilos, expressando valentia e grandiosidade, como representação do sentimento patriótico e da pureza da raça alemã. Os compositores tinham que seguir um modelo criado pelo regime nazista a fim de se transmitir uma mensagem única, já que se suas canções possuíssem um caráter polissêmico poderiam conduzir o povo à pertubação da ordem imposta.

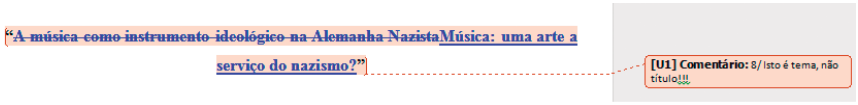
Críticos musicais não podiam emitir opiniões, pois sendo uma forma de propaganda do governo, esta forma de expressão não poderia estar sujeita a avaliações. Aos artistas que não aceitaram se submeter às regras impostas pelo governo nazista coube o exílio ou a perseguição e a morte.

-Acima de qualquer questão individual, obrigava-se a devoção à Pátria por meio de hinos oficiais e outros tipos de canção. Sua execução em situações públicas era uma maneira das pessoas interiorizarem as propostas e os valores do programa do Nacional-Socialismo.

Richard Wagner, músico que se preocupou com a formação do orgulho nacional, teve sua obra ~~A obra de Richard Wagner foi~~ amplamente utilizada, visto que sua música romântica respeitava as imposições restritivas do governo

As adequações registradas (em cor azul) pela aluna vão diretamente ao encontro das observações levantadas pela tutora e, com essas inserções, o domínio nazista que norteia a produção da aluna se mostra mais abrangente e manifestada não só na punição militar, mas também na reafirmação ideológica de um sentimento e "gosto" nazista por meio das músicas. A tutora também elogiou a elaboração de perguntas para reflexão no final do texto e isso se manteve na reescrita.

Outra intervenção da tutora que também merece destaque é a do início do texto da primeira versão da aluna que esta tinha colocado como título:

Trecho 04: início do texto da aluna comentado pela tutora na correção realizada na Unidade 02

Este apontamento realizado pela tutora, o de que o que a aluna escreveu seria tema e não título remete a um tipo de avaliação da leitura que a aluna fez do artigo e transpôs para o material produzido. A leitura realizada pela aluna é a que identificou o tema do artigo científico fonte e esta "tradução literal" do artigo para o texto didático revela que já de início o que se destaca é chamar a atenção para esse ponto de modo que todas as informações do texto corroborassem para esta conclusão.

A questão aqui não é somente diferenciar tema de título, mas compreender aqui que, na percepção da tutora, a intervenção feita se deu para a aluna perceber que, em termos de adequação ao gênero, seria mais interessante que a forma como o texto didático fosse escrito induzisse à percepção da dominação ideológica enquanto que, na percepção da aluna, a escolha deste título (que para esta aluna era realmente um

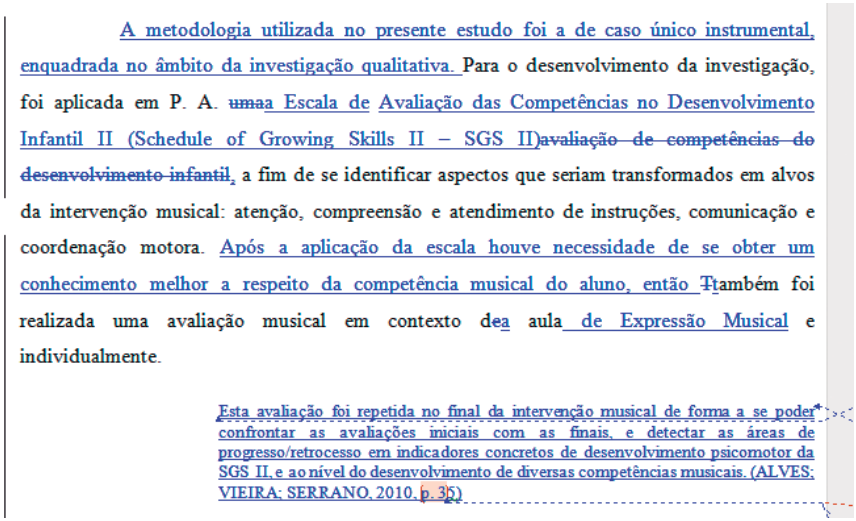
título) mostra de onde o leitor do material produzido por ela deveria partir, e não chegar por meio de estratégias didáticas. Isso foi resolvido na reescrita por meio da adesão da aluna à sugestão da tutora de inserir um título mais voltado à condução didática.

O nível de especificidade vai se afinando na reescrita a ponto de se tornarem mais presentes as particularidades do artigo científico. Na unidade 03, o tema "Os gêneros do discurso" foi o mote para a produção de uma resenha. Já utilizado na unidade anterior, porém com o objetivo de ser "traduzido" para uma situação didática, neste ponto da disciplina o artigo científico é aproveitado para ser algo a ser descrito e analisado por um leitor.

A primeira versão apresentada pela aluna demonstra um cotejamento direto entre o artigo fonte e o material teórico desta unidade o qual destaca os pontos mais importantes de uma resenha. Entretanto, a tutora, valendo-se da informação de que a aluna sempre apresenta boa escrita e boa compreensão da tarefa, chama a atenção para questões relacionadas à própria função do gênero resenha: conter informações específicas do texto resenhado e certa avaliação do resenhista a respeito do material fonte; a tutora afirma, inclusive, que a resenha, além de registro de leitura, serve para consultas futuras caso seja necessário recorrer novamente ao texto fonte em outro momento de pesquisa e na construção de um capítulo teórico.

A reescrita da aluna novamente atende às considerações da tutora de modo que ela complementa informações já apresentadas na primeira versão com o intuito de estabelecer maior diálogo entre resenha e texto fonte. Um trecho que comprova este movimento é o seguinte:

Trecho 05: Parte da reescrita do texto solicitado na Unidade 03


A metodologia utilizada no presente estudo foi a de caso único instrumental, enquadrada no âmbito da investigação qualitativa. Para o desenvolvimento da investigação, foi aplicada em P. A. ~~uma~~a Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil II (Schedule of Growing Skills II – SGS II)~~avaliação de competências do desenvolvimento infantil~~, a fim de se identificar aspectos que seriam transformados em alvos da intervenção musical: atenção, compreensão e atendimento de instruções, comunicação e coordenação motora. Após a aplicação da escala houve necessidade de se obter um conhecimento melhor a respeito da competência musical do aluno, então ~~T~~também foi realizada uma avaliação musical em contexto dea aula de Expressão Musical e individualmente.

Esta avaliação foi repetida no final da intervenção musical de forma a se poder confrontar as avaliações iniciais com as finais, e detectar as áreas de progresso/retrocesso em indicadores concretos de desenvolvimento psicomotor da SGS II, e ao nível do desenvolvimento de diversas competências musicais. (ALVES; VIEIRA; SERRANO, 2010, p. 35)

Esse ajuste realizado pela aluna, também por meio da sugestão da tutora, personaliza a resenha realizada e promove uma situação de cotejamento do discurso alheio em que o próprio processo de reflexão do autor consultado é exposto. Tornou-se mais concreto para a aluna que o processo de realização do trabalho científico é importante e precisa ser explicitado em uma resenha. É relevante destacar aqui que todo este trabalho de inserção foi realizado pela aluna e não pontualmente sugerida pela tutora e é justamente esse dado que mostra novamente o comprometimento da aluna em se abrir para as novas possibilidades dentro de seu próprio texto.

Ainda com o objetivo de aproximação do contato entre alunos e textos científicos, a última unidade de estudos da disciplina, a unidade 04, trata das especificidades do texto acadêmico e propõe como atividade a elaboração de um paper. A primeira versão apresentada pela aluna segue fielmente a estrutura desse gênero textual, o teor de objetividade da escrita e aborda com fluidez o conteúdo selecionado. Considerando este bom desempenho, a tutora chama identifica que a boa condução do conteúdo também é reflexo da leitura que a aluna fez dos autores consultados e devido a isso deveria citá-los um pouco mais, direta ou indiretamente.

A reescrita apresentada pela aluna considerou os pontos em que os autores não foram devidamente citados e a partir disso apresentou a complementação com citações diretas e indiretas. Segue o exemplo:

Trecho 06: Parte da reescrita do texto solicitado na Unidade 04

relacionamento criativo com as outras disciplinas do currículo.

Os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental são capazes de perceber características sonoras, pois reconhecem os elementos da música: ritmo, melodia, harmonia. As músicas tocadas no rádio e na televisão passam a integrar o repertório infantil, abrindo um amplo espaço de trabalho para o professor, que utilizará a música como ponto de partida. "Quanto mais música escutamos, mais desenvolvemos nossa percepção auditiva. [...] Isso acontece porque relacionamos os elementos musicais, as melodias, os ritmos ou os instrumentos com outros que já tínhamos escutado." (COLL, TEBEROSKY, 2000, p. 139) Desta forma, ouvir música marca uma forte experiência que contribui para o desenvolvimento do indivíduo e sua acuidade auditiva.

———Assim, a música possibilita a realização de propostas interdisciplinares e permite um envolvimento sensível entre a criança e a cultura.

> Ao contrário das peças de escultura de madeira e argila, não podemos ver os sons e pegá-los com as mãos. Podemos escutá-los e fazer experiências com eles, transformá-los, ordená-los e combiná-los de diferentes maneiras até obter uma peça musical que, em vez de ocupar o espaço, se desenvolverá no tempo. (COLL, TEBEROSKY, 2000, p. 107).

Com essa característica, percebe-se a música como uma manifestação cultural capaz de preservar aspectos do saber de um povo. A atmosfera que é criada pelo professor é

O trabalho da aluna não se reduziu a inserir as citações; houve também um trabalho de seleção, adequação às normas acadêmicas e de reajuste no corpo do texto que garantisse a condução da argumentação. O cotejamento das vozes se deu para além das observações realizadas pela tutora, mas só foram possíveis por intermédio desta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados e da forma como as análises foram encaminhadas, é possível identificar que houve comunicação entre tutora e aluna de modo a favorecer todas as atividades de

uso da língua as quais a aluna participou. Esta comunicação está relacionada com a postura de abertura que aluna assumiu linguisticamente nas tarefas de sempre estar disposta a dialogar com as intervenções realizadas.

É justamente a postura de abertura que concretiza a visão de que somos inacabados e que o outro tem função importantíssima no nosso processo eterno de acabamento provisório. Por mais contraditório que possa parecer, é na abertura e no inacabamento que a aluna pôde exercitar sua autonomia na produção, exercício e reflexão sobre a linguagem, pois se permitiu a possibilidade de experienciar a primeira versão de um texto com o que já sabia, rever o que cotejou na primeira versão e realizar o trabalho de novo diálogo dentro de um mesmo texto, a partir das considerações da tutora.

Há que se considerar também o cuidado da tutora de identificar que a aluna não teria problemas textuais básicos e, por isso, seria necessário desafiá-la a exercer efetivamente novos horizontes frente ao que já havia aprendido da língua portuguesa.

Nesse sentido, a experiência da abertura para o outro pode ampliar os caminhos para a compreensão do exercício da autonomia da linguagem como trabalho de cooperação em que o outro é realmente importante para o (in)acabamento do eu.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. (Voloshinov). (1929) *Marxismo e filosofia da linguagem.* Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo, Hucitec, 1997.

_____. (1979) *Estética da criação verbal.* Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

HEATH, Shirley Brice. *Ways with words*. New York: Cambridge

Universal Press, 1983.

STREET, Brian. *Social literacies*: critical approaches to literacy development, ethnography, and education. London: Longman, 1995.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p. 33-53.

DISCURSOS SOBRE O LETRAMENTO DIGITAL E O USO DE TECNOLOGIAS NA ESCOLA

Artur Daniel Ramos Modolo
Sheila Vieira de Camargo Grillo

INTRODUÇÃO

O aumento do debate sobre o letramento digital é o resultado de uma sociedade na qual há uma incessante criação e recriação de tecnologias influentes nos mais diversos campos de atividade humana: ciência, jornalismo, saúde, política, educação etc. Dada a relevância do meio digital em nossas vidas, essa forma de letramento deixa de ser apenas um instrumento trivial para se tornar uma capacidade, atuando, em grande medida, na vida dos indivíduos na contemporaneidade. A influência tecnológica e seus efeitos sobre o letramento digital, dessa maneira, torna-se uma área de análise tanto pelo escopo de seus usos pedagógicos, quanto pelos reflexos, cada vez mais claros e fortes, de sua importância sobre a vida humana.

Defenderemos, neste trabalho, que os resultados dessa influência, frequentemente, são interpretados por dois discursos extremos e opostos. O primeiro deles compreende o tecnológico como algo redentor para a sociedade, inclusive para a educação, ao postular que a simples inclusão de recursos tecnológicos em sala de aula causará benefícios automáticos ao processo de ensino-aprendizagem. O segundo enfatiza que a tecnologia já está incorporada ao cotidiano extraescolar dos estudantes e portanto sua inclusão nas práticas pedagógicas seria redundante, ao mesmo

tempo que tomaria o espaço e o tempo de atividades mais tradicionais como a leitura de livros, o debate em sala de aula, o uso do quadro negro etc.

Ao concebermos, assim como Lévy (2010), que a cibercultura é uma interconexão generalizada, gerando, ao mesmo tempo, uma heterogeneidade cultural e temática em permanente renovação, e que, em consonância com Debray (1993), quando os horizontes tecnológicos são expandidos, cria-se uma alteração na perspectiva da própria sociedade, inviabilizando o retrocesso ao estágio anterior de desenvolvimento tecnológico, constatamos a impossibilidade de um fenômeno amplo ter apenas resultados positivos ou negativos. A partir disso, adotamos ainda uma perspectiva similar à de Lévy (2010) em que o autor faz uma analogia entre os efeitos da cibercultura e o conceito de *pharmakon* do grego antigo que pode tanto significar um veneno, pois a cibercultura "é vasta e multiforme" o que gera, invariavelmente, um grau de não participação, quanto um remédio para aqueles que conseguem dela participar em alguma medida.

Esse panorama geral poderia nos indicar que a necessidade de letramento digital é um produto da contemporaneidade, pois sua influência sobre diversas esferas criaria uma demanda por profissionais e usuários capazes de manejar e compreender de forma satisfatória o uso dessas tecnologias. Por outro lado, embora seja possível considerar a ascensão do digital como um resultado das incessantes inovações pelas quais a humanidade passou nos últimos séculos, é possível perceber nas últimas décadas que não se trata exclusivamente de um uso mecânico dessas ferramentas, mas, ao contrário, que o grau de influência desse processo promoveu o surgimento de uma cultura digital ou cibercultura. Dentre as inúmeras características dessa cultura, duas delas devem ser sublinhadas para se pensar no letramento digital: I) a

supramencionada forma expansiva com que essa cultura reverbera em outras esferas; e II) o binômio inclusão-exclusão, uma vez que a cibercultura tem como um de seus principais efeitos

> acelerar cada vez mais o ritmo da alteração tecno-social, o que torna ainda mais necessária a participação ativa na cibercultura, se não quisermos ficar para trás, e tende a excluir de maneira mais radical ainda aqueles que não entraram no ciclo positivo da alteração, de sua compreensão e apropriação (LÉVY, 2010, p.30)

Se no passado o vetor de forças sociais e econômicas criou materiais e tecnologias para que essa cultura digital pudesse florescer, hoje ela já adquire relativa autonomia e características próprias que irão se cristalizar como algo consolidado não só nos benefícios da produção material, como também algo central em nossa vida cotidiana. Dessa maneira, aparatos digitais foram paulatinamente incorporados em nosso dia-a-dia (*chats*, *e-mails*, blogues, redes sociais), em nossos trabalhos com planilhas, apresentações feitas em computadores e assim por diante. Tomemos como exemplo o próprio processo de submissão de um artigo acadêmico a uma revista: todo ele é mediado pelo meio digital – internet e computadores – desde a chamada do artigo, passando pela submissão até a sua publicação, o que demonstra que o meio acadêmico também sofreu transformações. Jornais, revistas, livros e diversos outros gêneros já consolidados nas mais diferentes esferas passaram a ser igualmente publicados em formatos digitais. Salientamos, mais uma vez, que o mesmo fenômeno perpassa diversas esferas (pública e privada) e dimensões da sociedade (meio urbano e rural, as diversas classes sociais etc.). Isso indica, portanto, que essa nova cultura já foi incorporada por *parte* da sociedade contemporânea, propensa a intensificar ainda

mais sua relação com o meio digital. A partir da popularização da internet, formas de relacionamento, amizades e namoros virtuais passaram a fazer parte do nosso horizonte de interações sociais, de uma ponta a outra das atividades humanas.

A educação, de forma análoga, também passou por tais transformações que foram diferentemente interpretadas pelos discursos tradicionalista e entusiasta. No presente artigo, abordaremos as especificidades de cada um desses dois discursos em relação às mudanças no campo educacional. Para tanto, serão tratados três tópicos, em grande medida entrelaçados: I) a maneira pela qual o contexto contemporâneo e o meio digital produzem determinados gêneros e formas específicas de leitura; II) o uso da tecnologia em sala de aula e III) o papel da escola, de professores e educadores como promotores do letramento digital. Em cada um desses elementos, postulamos ser possível adotar um ponto-de-vista bakhtiniano. Brait (2013), ao comentar a aplicação da teoria do Círculo no ensino, afirma ser possível que não apenas a gramática, mas toda a linguagem e suas aplicações didáticas sejam compreendidas por um prisma bakhtiniano, fator que reverberaria em outras. Nas palavras da autora, trata-se de

> um conceito dialógico de linguagem que, assumido didaticamente pelo professor, coloca em movimento aspectos constitutivos da relação sujeito/linguagem, comunicação/expressividade, leitura/produção/autoria. E que na verdade está presente no conjunto da obra do Círculo (BRAIT, 2013, p.17).

Antes de analisar pormenorizadamente cada um dos três aspectos enumerados anteriormente, iremos verificar como a contemporaneidade influi e é influenciada pelo meio digital. É importante frisar, conforme já fizemos anteriormente, que, embora

todos possam em alguma medida perceber seus resultados, apenas parte da sociedade acompanha diretamente esse processo, pois ele ocorre de maneira desigual devido às diferenças sociais, econômicas e culturais. O discurso tradicionalista tende a desconsiderar essas diferenças, tecendo críticas ao uso de tecnologias em aula independente das especificidades da realidade de cada escola, medida que, por si só, prejudicaria o letramento digital. Por outro lado, o discurso entusiasta do uso de tecnologias pode ser igualmente descolado da realidade, uma vez que a defesa irrestrita de tal prática está acima de outros aspectos como os recursos disponíveis em cada escola, o uso pelos alunos de dispositivos móveis e computadores em seu cotidiano, o grau de letramento digital prévio de docentes e discentes. Todos esses aspectos adicionam uma série de matizes que iremos tratar no decorrer do capítulo.

CONTEMPORANEIDADE E CIBERCULTURA

A relação entre a alta produtividade de informações na contemporaneidade e a cibercultura são campos de estudo relativamente recentes. Ainda assim, inúmeros trabalhos e perspectivas têm sido formulados para compreender tais fenômenos, formando duas áreas muito produtivas de estudos nas humanidades. Nosso objetivo, entretanto, não será fazer um exame sistemático dos resultados da configuração contemporânea de nossa sociedade ou das minúcias da cibercultura, mas tecer possíveis relações entre essas duas realidades, a fim de pensar sua relação com o letramento digital. Do ponto de vista do Círculo de Bakhtin, é impossível dissociar a interação verbal do horizonte social que a abrange. Dessa forma, para refletir acerca do letramento digital, faz-se necessário reconhecer algumas características da atmosfera social que propiciaram que esse modo específico de interação seja possível.

> [As] formas de interação verbal acham-se muito estritamente vinculadas às condições de uma

> situação social dada e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p.43)

A primeira dessas relações pode ser traçada a partir do grau de importância da informação na sociedade contemporânea. Em Theories of the Information Society, Frank Webster cita diversos teóricos da contemporaneidade, Baudrillard, Harvey, Habermas, Giddens etc. e demonstra que, embora eles empreguem uma nomenclatura diversa para pensar o período pós-moderno ou pós-industrial e se debruçassem sobre questões distintas (a esfera pública em Habermas; a acumulação flexiva em Giddens, a pós-modernidade em Baudrillard), todos eles parecem concordar com o fato de que a informação adquire uma valorização sem precedentes a partir do final do século XX e início do século XXI (WEBSTER, 2006; CASTELLS, 2003). A nosso ver, esse nova realidade resulta em um ciclo no qual a educação e o aprendizado permanente tornam-se recursos essenciais para o bom desempenho no trabalho e o desenvolvimento pessoal.

Na tentativa de encontrar quais fatores tornariam o estágio atual da sociedade especialmente sensível à informação em relação a outros períodos da história, ao ponto de ser nomeada como "sociedade da informação", há uma série de elementos que podem ser apontados como possíveis soluções. Embora não haja qualquer pretensão de criar uma lista exaustiva de características, iremos enumerá-las breve e parcialmente na sequência, uma vez que esse esboço panorâmico será relevante para os desdobramentos da presente análise: I) o fator quantitativo, uma vez que o volume de "conhecimento", ou ao menos informação, produzido não tem qualquer precedente na história (SIMMEL, 1971) (DURKHEIM, 1999); II) o grau de relevância, de forma geral, que ciência e tecnologia assumiram na produção de bens

de consumo, aperfeiçoamento dos meios de produção, assim como todos os desdobramentos advindos da esfera acadêmica e científica como as universidades, escolas, laboratórios etc.; III) a sofisticação obtida pela incessante especialização da mão-de-obra e da ciência. A cibercultura está intimamente ligada a esse processo, pois toda essa informação é organizada em gêneros digitais diversos materializados nos enunciados da *Wikipedia*, na produção acadêmica presente em bibliotecas digitais como a *Teses USP* ou a *Sapientia PUC,* ou mesmo ferramentas de busca como o *Google,* que permitem o acesso a uma pluralidade colossal de informações, muito além do que qualquer internauta é capaz de ler sozinho.

Da grande importância da informação para a sociedade contemporânea, podemos passar ao segundo tema que envolve a relação entre a contemporaneidade e a cibercultura, fator que, apesar de já mencionado anteriormente, merece ser melhor escrutinado. Seguindo a reflexão de Lévy (2010), a cibercultura tem duas faces muito distintas. Ao mesmo tempo que se pode fazer uso de uma grande quantidade de informações disponíveis na *Internet,* que são de muita valia para quem pode ter acesso a ela, a cibercultura é capaz de ampliar os abismos sociais. Ademais, a inundação de informações promovida pela sociedade da informação torna impossível a apreensão total de seus resultados que estão muito além da capacidade humana. Parece ser esse o desconforto sublinhado por Bauman (1998): "O mundo pós-moderno está se preparando para uma vida sob uma condição de incerteza que é permanente e irredutível" (p.32).

Há ainda uma segunda nuance que é a renovação contínua dos dispositivos digitais e a maneira incessante com que eles se tornam obsoletos. Tanto os aparatos eletrônicos quanto os *softwares* estão em constante renovação. Tecnologias são criadas diariamente e, mais uma vez, a capacidade de acompanhar tal processo vai muito

além da capacidade de um indivíduo. Há ainda um segundo e terceiro agravo, que é o valor pago para se adquirir computadores, *tablets* e celulares e o fato, anteriormente mencionado, de parte da população não estar inserida profundamente na cibercultura: "O efeito da inovação contínua é, no entanto, desvalorizar, senão destruir, investimentos e habilidade de trabalho passados, a destruição criativa está embutida na própria circulação do capital" (HARVEY, 1992, p.102). Característica central da contemporaneidade em que o capitalismo vigora, essa renovação é intrínseca à aquisição de novidades tecnológicas, assim como leva os próprios indivíduos que compõem essa sociedade a um movimento incessante na busca de atualização. Entretanto, essa é uma busca sem fim, pois, no momento em que você pensa ter o domínio sobre uma determinada tecnologia, outras mais atualizadas – e por essa razão mais desejáveis – estarão nas prateleiras. Poder-se-ia tecer uma série de comentários em relação a esse processo, esse não é o nosso foco. Indicamos, todavia, que à luz da teoria bakhtiniana, podemos enxergar esses aparatos como *signos ideológicos*, isto é, partes da realidade material que refletem e refratam uma outra realidade e materializam a luta ideológica em vigor. Os signos ideológicos ao mesmo tempo constituem as esferas da atividade humana (o pão e o vinho na esfera religiosa cristã) e expandem-se ao conjunto da sociedade à medida que configuram o seu horizonte ideológico (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010[1929]). Nesse sentido, os aparatos da tecnologia digital estão muito além de serem meros instrumentos que satisfazem necessidades mecânicas, pelo contrário, essas tecnologias são gradualmente mais reconhecidas como signos de imersão nessa cibercultura e como adequação ao meio digital. Por outro lado, assim como carros que se atualizam anualmente, celulares, *tablets* e computadores passam pelo mesmo processo, com uma velocidade ainda maior.

É prioritariamente nessa última esfera (do

> cotidiano) que os autores ressaltam o aspecto desestabilizador dessas transformações, utilizando-se da ideia de «sociedade de risco» (risk society). Essa ideia não propõe a interpretação de um mundo contemporâneo mais perigoso ou hostil do que em qualquer outra época, mas sublinha a percepção de uma mudança na forma como produzimos e lidamos socialmente com os efeitos negativos da ação humana (...). A sociedade de risco diz respeito a uma forma de angústia em um mundo que escapa da possibilidade apreensão e as grades interpretativas oferecidas pela autoridade tradicional (sociedades pré-industriais) ou pela ciência (sociedades industriais) já não estão mais disponíveis" (CAZELOTO, 2008, p.90).

Por fim, ressaltamos que a inundação de informações, ao contrário de uma correnteza comum, não tem uma tendência coesa e ordenada. Há uma enorme diversidade de informações publicadas na rede, podendo ser confiáveis ou não. Mesmo a ciência, cujo controle metodológico é presumidamente rigoroso, apresenta resultados contraditórios. A internet dá espaço para o plural e possui poucos critérios confiáveis de publicação, o que permite que informações verdadeiras e falsas sejam divulgadas, sejam elas obtidas de modo rigoroso ou sejam fontes do senso comum. Isso pode ser um grande problema, principalmente na ausência de um espírito crítico capaz de discernir e avaliar com critério o conteúdo dos enunciados divulgados na Internet. Como elucida Cazeloto (2008)

> com o advento da telemática (união da informática com a comunicação remota), o computador torna-se um ponto de difusão de opiniões distintas e, por vezes, contraditórias.

> Quaisquer hipóteses ou tendências podem ser "comprovadas", assim como o seu contrário. E essa condição é estrutural, já que não há mais a esperança de que as ambiguidades sejam resolvidas e que o conhecimento definitivo sobre o mundo dissolva as trevas da opinião e das visões parciais (CAZELOTO, 2008, p.95).

Esse será um dos fatores decisivos para o letramento digital. Não basta reduzir a questão ao uso de recursos digitais de forma pouco reflexiva. A "multidão de fios ideológicos" que serve de trama para as relações sociais, de acordo com Bakhtin/Volochinov (2010), é heterogênea, diversa e fragmentada. As informações variam em tamanho, profundidade e credibilidade. Baudrillard (1996) reflete sobre essa peculiaridade: "A tela tecida pelos meios de comunicação (a informação) a nossa volta é de total incerteza. E de uma incerteza completamente nova - já que não é mais a que resulta da falta de informação, mas da própria informação e do excesso de informação" (p.79). Sendo assim, a contemporaneidade criou uma nova forma de incerteza. "Contrariamente à incerteza tradicional, que podia ser resolvida, esta é, portanto, irreparável e nunca será dissolvida" (BAUDRILLARD, 1996, p. 79).

Verificamos assim três características que demonstram a relação intrínseca entre a contemporaneidade e a cibercultura: I) a relevância da informação; II) a pressão que os agentes sociais sofrem por renovação constante dos aparatos tecnológicos, entendidos não apenas como instrumentos para atender às necessidades cotidianas, mas também como signos ideológicos de inserção na cibercultura e III) a completa impossibilidade de apreensão de todo conteúdo exposto na internet. Constatamos a partir dessa relação que a cibercultura muito mais que um subproduto desse período histórico é um fator relevante para os rumos da contemporaneidade. Entretanto, a adequação dos indivíduos a essas três características supramencionadas pressupõe que, além de possuírem acesso aos

dispositivos que possibilitam inserção na cibercultura, devem desenvolver capacidades técnicas e críticas para poder usufruir dos benefícios possíveis de serem obtidos. De acordo com Street (2003), observa-se que a resistência ao "letramento dominante" pode causar exclusão social, fenômeno que, no atual momento de atualizações incessantes, é um risco constante àqueles indivíduos e grupos sociais alheios ao letramento digital.

LETRAMENTO E LETRAMENTO DIGITAL

A partir das características extraídas da relação entre a contemporaneidade e a cibercultura podemos pensar de que maneira as formas de letramento, especialmente o digital, são influenciadas por ela.

A sociedade de risco impulsiona uma demanda de renovação constante dos aparatos tecnológicos e, consequentemente, das próprias pessoas que a utilizam na sua vida cotidiana ou em seus ofícios. Entretanto, antes de tentar responder em que medida a sociedade de risco se relaciona com o letramento digital, faz-se necessário indagar sobre a definição do que concebemos por letramento digital e suas particularidades em relação ao letramento convencional. Partimos, para isso, da definição proposta por Soares (2002) em que o letramento consiste em "se apropriar da nova tecnologia digital" e exercer "práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição - do letramento - dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel" (p.151).

A interpretação de Magda Soares do letramento digital ressalta algumas fronteiras entre as duas formas de letramento que normalmente são debatidas: I) um letramento convencional normalmente se restringe à leitura e escrita no papel, e II) um letramento digital exige a leitura e escrita "na tela" e, sobretudo, demanda a apropriação de uma nova tecnologia. A proposta de

Soares é capaz de estabelecer algumas propriedades específicas do letramento digital e, ao mesmo tempo, não restringe o letramento somente às habilidade de leitura e escrita em dispositivos digitais, mas à inserção do sujeito em uma "nova tecnologia". Ainda assim, essa definição poderia ser mais refinada ao explicar quais habilidades e técnicas são pressupostas para que o letramento digital se concretize. De modo semelhante, Xavier define o letramento digital como:

> O domínio pelo indivíduo de ações e funções necessárias à utilização eficiente e rápida de equipamentos dotados de tecnologia digital (...) Em uma palavra, o grau de letramento digital do sujeito cresce à medida que aumenta o domínio dos dispositivos tecnológicos que ele emprega em suas ações cotidianas. (XAVIER, 2011, p. 6)

Também não encontramos maiores explicações sobre as capacidades cognitivas e linguísticas desenvolvidas com a inserção na tecnologia digital. Abaixo observamos uma outra tentativa de definição que visa detalhar algumas ações e habilidades necessárias:

> A alfabetização digital sobrepõe a concepção que seria apenas a habilidade para usar programas e ferramentas do computador. Percebemos a alfabetização digital como a capacidade de buscar, selecionar, filtrar e organizar as informações e relacioná-las com o cotidiano e o contexto (OLIVEIRA; FUMES, 2008, p.63)

Embora empregue o conceito de *alfabetização digital*, ao invés de letramento digital, que consistiria em abarcar capacidades mais amplas que transcendam a leitura e escrita mecânicas, verificamos que os autores sublinham capacidades de duas ordens. Primeiramente, habilidades técnicas necessárias para colher

informações de modo seletivo e "filtrado" e, em seguida, a habilidade de fazer com que esse conhecimento adquirido seja de alguma forma contextualizado no cotidiano. Essa segunda capacidade identificada pelos autores talvez seja a de maior dificuldade para parte dos estudantes que possuem uma grande familiaridade com as ferramentas de pesquisa, mas que, muitas vezes, são incapazes de selecionar e perceber se as informações contidas nos enunciados são, de fato, confiáveis ou não, e de organizá-las de modo a produzir enunciados em que as informações articulem-se à arquitetônica discursiva do autor (Bakhtin, 1993 [1924]).

No dia-a-dia das escolas e universidades ouvem-se frequentemente queixas em relação ao uso indiscriminado de informações provenientes da Internet. Sintetizando esses dois olhares em direção ao letramento digital, verificamos que ele contempla uma série de finalidades técnicas, interpretativas e de capacidades de seleção e integração desses enunciados com o contexto mais amplo. O que enfatizamos é a inabilidade de interpretar dados e não apenas de buscá-los, isto é, o letramento digital requer uma interpretação crítica e não apenas a habilidade para acessar os dados. A parte mais difícil do processo é semelhante ao do letramento "convencional", pois os alunos desde cedo estão familiarizados com a pesquisa em *sites* de busca. Ademais, coletar e copiar dados mecanicamente são ações que podem ocorrer em ambas as formas de letramento, digital ou tradicional, interpretá-los de forma crítica, apropriando-se do conteúdo, compreendendo a origem dos dados etc. Procurar respostas sobre questões relacionadas à literatura portuguesa no século XX, funcionamento das mitocôndrias ou usos práticos da trigonometria não será um desafio para os estudantes. A correta interpretação desses dados e, consequentemente, a avaliação crítica dos mesmos é o maior obstáculo.

Letramento digital é desenvolvimento, eis o

> argumento corrente. O discurso vigente está fundamentado no pressuposto segundo o qual haveria uma relação monolítica entre o acesso às tecnologias da informação e comunicação (TIC) e os processos de desenvolvimento em suas múltiplas dimensões, argumento que aponta para o ressurgimento do discurso redentor pela via tecnológica (DURAN, 2009, p.1)

Um dos críticos do discurso que exalta o uso de tecnologias em sala de aula é Clifford Stoll (2003). Em sua obra *High-Tec Heretic*, o autor defende que os computadores não são algo definitivamente necessários em sala de aula e que há uma ideia em voga de que, como os computadores estão por toda parte e são extremamente necessários para a vida contemporânea, deveriam também estar em sala de aula. Entretanto, segundo a argumentação de Stoll, muitos outros objetos também estão completamente disseminados em nossa vida contemporânea e são de extrema valia para o bom funcionamento da sociedade, como os carros, mas ninguém defende a sua entrada em sala de aula. Por essa razão, a disseminação do digital e sua importância para a sociedade contemporânea não seriam argumentos suficientes para a defesa da obrigatoriedade do uso de computadores em sala de aula.

Ao longo de sua obra, o autor elenca uma série de outros argumentos que questionam os esforços para inserir o tecnológico a todo custo em sala de aula. Iremos tecer apenas uma breve síntese dos argumentos tradicionalistas, que visam apartar a tecnologia e, consequentemente, a possibilidade de letramento digital, uma vez que apenas parte deles coincidem entre as realidades americana e brasileira: I) o uso de tecnologias é uma opção cara em comparação com outros materiais didáticos já consolidados em sala de aula, uma vez que verbas que poderiam ser empregadas para valorização dos docentes e melhorias na escola acabam sendo

empregadas em dispositivos digitais; II) computadores, *tablets* e outros aparatos eletrônicos tornam-se cada vez mais velozmente sucatas, sempre criando periódica necessidade de renovação desse material; III) em um universo entre 20 e 30 alunos, nem sempre as máquinas eletrônicas correspondem à expectativa, podendo os computadores apresentar qualquer defeito de *software* ou *hardware*, o que pode atrapalhar o andamento da aula; IV) considerando que as máquinas se atualizam, é preciso levar em conta que muitos programas utilizados em sala de aula não serão iguais durante a vida profissional do aluno e, com isso, o benefício resultante desse ensino será mitigado. Para o autor, a maior parte dos estudantes de ensino médio não precisam saber como "programar planilhas" ou "exibir banco de dados". Por essa razão, é um "desperdício de tempo ensinar competências em programas específicos (...) os *softwares* ensinados no ensino médio não serão provavelmente utilizados em outro lugar ou, em breve, estarão ultrapassados"[1]; V) os alunos já passam "oito horas por dia em celulares e computadores" naturalmente, o letramento digital, dessa forma, seria uma espécie de redundância da vida cotidiana em sala de aula; VI) muitos dos usos mais úteis, tal qual o de processadores de textos, como *Microsoft Word*, não são uma verdadeiro desafio para os estudantes; e VII) o letramento digital em computadores "não demanda o mesmo nível de instrução que inglês, história da América, ou física. Nem a mesma quantidade de esforço, tampouco"[2], isso retiraria tempo valioso de outras disciplinas.

Muitas das considerações feitas por Stoll para o cenário

1.Not every high school graduate needs to be able to program spreadsheets or lay out databases. It's a waste of time to teach competency on specific programs… softwares taught in high school probably won't be used elsewhere, or will soon be outdated. (STOLL, 2003, p. 4)

2.Computer literacy doesn't demand the same level of instruction as English, American history, or physics. It doesn't require the same amount of effort, either. Spending semesters teaching computing simply subtracts time from other subjects. (STOLL, 2003, p. 4)

estadunidense são aplicáveis ao Brasil. Parte delas são ainda mais acentuadas para a realidade local brasileira, na qual a valorização econômica dos professores de ensino fundamental e médio ainda é uma pendência. Por outro lado, muitas das escolas, principalmente as públicas, enfrentam problemas estruturais e não contam com computadores. Nos Estados Unidos, há escolas que cedem um computador para cada aluno, algo muito distante da nossa realidade. Dessa forma, concordamos parcialmente com o argumento tradicionalista. Evidentemente os investimentos em educação não podem se restringir exclusivamente a compra de computadores, por outro lado, os gastos nas escolas tendem a ser divididos em várias áreas e, dentre elas, melhorias e compra de equipamentos. Acreditamos que um computador/*notebook* por aluno realmente seja algo extremo e até desnecessário para a escola, mas somos da opinião de que uma sala de informática, capaz de atender necessidades de pesquisa dos alunos, possa promover benefícios aos estudantes.

A argumentação tradicionalista enfatiza que muitos aprenderam a utilizar ferramentas digitais básicas de escritório mesmo após os 18 anos. Entretanto, restringir as possibilidades de uso dos recursos digitais às planilhas e aos processadores de textos é redutor. O uso da internet pode permitir que a curiosidade de pesquisa aflore nos estudantes. Focar exclusivamente nas habilidades mecânicas do letramento digital, como faz o discurso tradicionalista, impede de ver outros possíveis benefícios que computadores e internet podem ter. A busca de livros e revistas em formatos digitais como pdf e epub podem contribuir de diversas maneiras, sanando problemas como a falta de livros ou até mesmo a pouca quantidade de exemplares de uma obra na biblioteca.

A principal observação em relação ao discurso tradicionalista é que a realidade entre os países e mesmo no interior do mesmo país é extremamente heterogênea e diversa. Exemplifica-se pelo

próprio cenário brasileiro essa dificuldade de receitas que podem até funcionar para uma realidade específica, mas não para todo o país. É possível que parte dos alunos passem parte considerável de seus dias utilizando celulares e computadores, mas esse cenário está longe de ser unanimidade entre os alunos brasileiros. Se para alguns os computadores no ambiente escolar seriam apenas um dos momentos de imersão no meio digital, para outros que não contam com computadores no lar a escola é o único momento possível de interação com esse meio e até aquisição de algumas habilidades básicas, a saber: a digitação e o manuseio de equipamentos como o *mouse*. "O perigo está na criação de uma maior diferença social: nem todas as pessoas têm garantido seu acesso a essa inovações tecnológicas e o uso educativo e formativo delas está reservado a uns poucos setores sociais" (FREITAS, 2006, p.193). Disso deriva uma grande dificuldade em estabelecer parâmetros e saídas unilaterais para a escola, uma vez que uma das bases ao letramento digital em sala de aula, pressupõe o acesso aos aparatos eletrônicos, algo que nem sempre ocorre.

Mais uma vez, ressaltamos que o laboratório de informática, aberto durante o funcionamento da escola e supervisionado por um monitor capacitado, possa ser um ambiente de grande valia para reduzir o abismo que há entre os estudantes das mais variadas escolas públicas/particulares, rurais/urbanas, tanto no ensino fundamental, quanto no médio. Ao detalhar o trajeto profissional de Bill Gates, Gladwell (2008) afirma que o empresário e dono da *Microsoft* passou muitas das horas de sua infância na sala de informática da escola e que lá aprendeu uma série de habilidades que no futuro foram necessárias para que ele pudesse desenvolver o *Windows*. Seguir a sugestão tradicionalista à risca impediria que muitos alunos pudessem adquirir e aprimorar capacidades impossíveis de serem desenvolvidas em sala de aula.

É frequente o uso dos exemplos como as capacidades básicas

de tomar o ônibus corretamente, escrever o seu nome, ler o modo de usar de um remédio para justificar a importância do letramento convencional. Entretanto, mesmo para atividades básicas como o uso de um ônibus na cidade de São Paulo, o cadastramento do bilhete único escolar é feito exclusivamente pela internet[3]. Dessa forma, para poder usar o bilhete único de estudantes se faz necessário não apenas o letramento convencional, como também o letramento digital. Ademais, se os alunos não possuem nenhuma familiaridade com computadores, por mais que se possa aprender algumas habilidades em poucas horas, isso pode ser uma barreira para que esse aluno futuramente adquira um trabalho melhor qualificado. Percebe-se, portanto, que o letramento digital influi em atividades básicas ligadas tanto ao profissional quanto ao cotidiano, como o acesso ao transporte público, por exemplo. O letramento digital supera delimitações estanques e pressupõe habilidades de adaptação com diversas esferas de atividade humanas, motivo pelo qual Buzato (2009) emprega, em determinadas ocasiões, letramento digital no plural, na tentativa de lidar com o hibridismo característico dessa forma de letramento.

> Os letramentos digitais seriam, então, não apenas, ou necessariamente, aqueles situados num contexto cultural/institucional/midiático particular, mas configurações específicas desses letramentos em rede acionadas em situações, para finalidades e/ou por sujeitos e comunidades de prática específicos (BUZATO, 2009, p.21,22).

A recepção de ideias que incorporavam as novas tecnologias e, em seguida, o letramento digital parecem ter tido, de início, uma recepção positiva da esfera pedagógica em seus setores mais progressistas: "Hoje, se queremos ter posturas pedagógicas ditas

3.http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/transportes/noticias/?p=164697

avançadas parece que não podemos nos reportar a nada que lembre o ensino tradicional, porque estaríamos cometendo um "pecado" (FICAGNA, 2010, p.63). A utilização de tecnologias, entretanto, nunca foi uma unanimidade em sala de aula, uma vez que, entre os alunos, o uso mais difundido das tecnologias está muito mais ligado à *ideologia do cotidiano* do que a usos formais com fins pedagógicos. Na maior parte do tempo e das escolas, celulares e computadores são empregados para troca de mensagens entre amigos, uso de redes sociais, jogos que visam o entretenimento etc. Na prática, sob o ponto de vista dos professores, o uso de computadores e celulares em ambiente de aula ainda é frequentemente visto como uma distração dos alunos. Tais dilemas produzidos na esfera pedagógica reverberam na esfera legislativa. Existem leis estaduais como a do Estado de São Paulo (Lei Estadual 12730/07) que impedem o uso de celulares em sala de aula, o mesmo ocorrendo em diversos outros estados - Ceará, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Do ponto de vista da linguagem, os celulares denominados *smartphones* apresentam grande riqueza semiótica e de gêneros. O que essas leis defendem, semelhantemente ao ponto de vista tradicionalista, é que a sala de aula não é um ambiente adequado para o uso de celulares. Sabidamente, porém, os celulares persistem a coexistir com cadernos e livros em sala de aula. Embora a letra da lei preveja a sua proibição, uma visita pelo interior das escolas é capaz de demonstrar que a realidade não está de pleno acordo com o sancionado na legislação. Enquanto isso, no Congresso Nacional, tramita um projeto de lei que pretende proibir o uso de celulares em todas as escolas do Brasil (PL 2806/2011). Visa proibir, ainda, "o uso de qualquer aparelho eletrônico que tire a concentração do aluno".

A criação dessas leis fornecem indícios do atual estágio das escolas e da sociedade em geral sobre o uso de tecnologias em sala de aula. Há um evidente choque entre diferentes posições acerca

do uso de tecnologia no interior do ambiente escolar. Na realidade concreta, porém, o que se percebe é que a maior parte das aulas seguem sendo conduzidas de modo tradicional. Esse panorama revela um cenário contrastante entre as diversas propostas acadêmicas acerca do letramento digital e uso de tecnologias com fins pedagógicos: em uma ponta do espectro discursivo, há a perspectiva que enxerga problemas referentes à concentração dos alunos, e, na outra ponta, estão os defensores da tecnologia como algo transformador e capaz de promover grande benesses aos alunos. Um dos órgãos que adotaram esse discurso é a UNESCO. Em suas diretrizes para o uso de tecnologias de informação e comunicação em ambiente educacional, a entidade advoga que nos tornamos uma sociedade complexa e que, por isso, os alunos e professores devem usar a tecnologia de forma eficaz.

> Por intermédio do uso correte e efetivo de tecnologia no processo de escolarização, os alunos têm a chance de adquirir complexas capacidades em tecnologia, sob orientação do principal agente, que é o professor. Em sala de aula, ele é responsável por estabelecer o ambiente e preparar as oportunidades de aprendizagem que facilitem o uso da tecnologia pelo aluno para aprender e se comunicar. Consequentemente, é essencial que todos os professores estejam preparados para oferecer essas possibilidades aos alunos (UNESCO, 2009, p.1).

Ao contrastar as duas concepções de ensino em relação ao uso de tecnologias da informação e da comunicação (TIC), verifica-se o grande abismo que há entre as duas concepções. De um lado, defende-se que as tecnologias estariam apenas causando problemas para o ensino de disciplinas mais importantes e tradicionais como biologia e matemática. Nessa perspectiva, o

letramento digital seria algo desnecessário em sala de aula, dado que os alunos já passam muito tempo no meio digital. De outro, verificamos a defesa da aquisição de "complexas capacidades em tecnologia" e que os alunos deveriam ser guiados pelo professor capacitado. Acreditamos ser igualmente inviável aceitar, na íntegra, o discurso entusiasta da tecnologia. Em relação ao discurso tradicionalista ressaltamos o perigo que é igualar diversas realidades plurais e simplesmente esquivar a educação e os professores de qualquer envolvimento com as tecnologias e letramento digital. Ao avaliar criticamente a proposta da UNESCO, pode-se questionar o papel do professor como mentor do aluno em "complexas capacidades em tecnologia", pois somente uma parcela deles estaria apta a desempenhar esse papel. Parte dos professores estão imersos em menor medida na cibercultura e até apresentam menor familiaridade com as novas tecnologias do que os alunos. Ademais, é possível questionar em que medida é papel da escola o ensino de capacidades complexas nesse campo do conhecimento.

A partir da conclusão de que essas duas perspectivas, levadas ao extremo, não são capazes de se adequar à atual realidade heterogênea da educação brasileira, elaboraremos algumas propostas que visem dialogar com a contemporaneidade nos aspectos sociais, econômicos e escolares. Para atingir esse objetivo final, iremos mais uma vez retomar parte das contribuições do Círculo e tecer possíveis diálogos com especialistas que refletem sobre o letramento digital e o uso de tecnologia no contexto brasileiro.

Sobral (2002) sugere a possibilidade de que a elaboração de projetos temáticos, como a biodiversidade, pode colher bons resultados com o uso da internet. Considerando que, no cotidiano escolar, o uso de internet como ferramenta para confecção de trabalhos já é habitual com a prática de cópia e

cola digital, o autor salienta que se devem traçar objetivos para a tarefa, a fim de que não se perca no emaranhado de informações e de «rotas de informação» possíveis na rede. De modo análogo ao que ocorria com a cópia mecânica dos enunciados de uma enciclopédia, ferramentas como copiar e colar são utilizadas sem maiores reflexões pelo tema sugerido – fator criticado pelos tradicionalistas. Dessa forma, faz-se necessário que o professor induza os alunos a refletirem sobre o tema proposto através de gêneros orais (debates, seminários, relatos, discursos de defesa), ou gêneros escritos (artigos de opinião, resenhas, resumos de textos explicativos). O uso da internet, porém, pode ser ampliado para a produção de gêneros digitais pelos alunos tais como blogues, dialogar sobre o tema através de *chats*, criar grupos de discussão em que compartilham hipertextos etc. Um tema como biodiversidade, aconselhado por Sobral, é capaz de fazer com que várias disciplinas sejam mobilizadas (biologia, química, língua portuguesa, geografia), tornando possível um trabalho sinérgico entre os professores e os alunos para a concretização do projeto. No que concerne à língua portuguesa, ademais das produções em diversos gêneros orais, escritos, digitais, questões referentes as diferenças e semelhanças entre a linguagem dentro e fora da rede podem ser mais valiosas do que trabalhos finais nos quais o conteúdo é extraído de forma automática da internet. As comparações entre gêneros livrescos, orais e digitais, ou a diferença entre uma leitura linear ou não-linear (como ocorre frequentemente na internet) podem ser uma fonte de reflexões para os alunos pensarem a complexidade da língua portuguesa e da própria linguagem como um fenômeno mais amplo.

> A língua tem ainda uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que está falando. O pensamento criativo, original, investigativo, que não se afasta da riqueza e da complexidade da vida, não é capaz de se desenvolver nas

> formas da linguagem impessoal, uniformizada, não metafórica, abstrata e livresca (BAKHTIN, 2013, p.42-43).

Por fim, ressaltamos a necessidade de os professores incentivarem os alunos a contribuírem com suas próprias impressões acerca dos gêneros e da linguagem no meio digital, pois frequentemente possuem grande familiaridade com eles. Rojo (2009) enfatiza a complexidade do meio digital no qual se empregam múltiplas semioses (verbal, sonora, visual) e, ao mesmo tempo, coabitam "diferentes culturas locais". As escolas devem propiciar a oportunidade aos alunos de se aproximar desse material e até de produção de textos nessas linguagens e semioses. Rojo ressalta ainda a necessidade de que a diversidade cultural - potencializada com a heterogeneidade da cibercultura - deva ser abordada de forma crítica e ética. De acordo com essa perspectiva, avaliamos que trabalhos que envolvam o letramento digital e o reconhecimento da pluralidade intrínseca à essa cultura podem propiciar possibilidades para que o professor incentive o posicionamento ético dos alunos, além de potencializar suas capacidades se expressar e manifestar em diferentes semioses e gêneros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo no presente artigo foi investigar as influências da cibercultura e do meio digital na contemporaneidade e, mais especificamente, na esfera educacional. Para tanto, concentramos nossa análise na circulação de dois discursos opostos sobre o papel das tecnologias e do letramento digital nas escolas: os discursos que chamamos de "tradicionalista" e "entusiasta". O discurso "tradicionalista" questiona a relevância do letramento digital como um dos objetivos da educação bem como a eficácia da tecnologia e dos recursos digitais em sala de aula. O discurso "entusiasta", por

sua vez, apregoa que o letramento digital é uma das tarefas e um dos deveres da escola, cabendo aos professores o domínio da cibercultura e, a partir disso, das metodologias de seu ensino/aprendizagem.

Durante a caracterização desses dois discursos, percebemos que as posições extremas eram incapazes de resultar em propostas satisfatórias que contemplem a realidade das escolas, razão pela qual pensamos ser necessária a construção de uma via alternativa que realize uma síntese crítica dos dois discursos. A completa ausência de computadores e tecnologias no cotidiano escolar parece ser tão nociva, quanto a sua incorporação desmedida e inconsequente. Dessa forma, ousamos propor algumas diretrizes norteadoras do letramento digital na escola e do uso das tecnologias. Primeiramente, acreditamos que o oferecimento de um laboratório de informática bem equipado com conexão à internet pode ser um ponto de partida para a realização de atividades de pesquisa individuais, em grupo, de projetos temáticos que auxiliem no desenvolvimento das disciplinas escolares. Baseados em relatos bem sucedidos sobre o tema, defendemos que esses laboratórios fiquem abertos ao uso dos estudantes durante o funcionamento da escola, mediante o supervisão de um profissional devidamente capacitado, pois isso possibilitará que os alunos sem equipamentos tecnológicos em casa possam se familiarizar com a cibercultura. Além disso, esses profissionais podem trabalhar cooperativamente com os professores das diversas disciplinas, os quais possuem diferentes graus de experiência com as tecnologias.

É sabido que as novas gerações chegam às escolas em níveis variados de intimidade com a tecnologia digital e normalmente não apresentam dificuldades em realizar atividades como a busca e a recuperação de informações na rede, de produção e interpretação de muitos gêneros digitais, de habilidades com a variedade de linguagens na internet (“internetês”, “bloguês” etc.), de interagir no espaço virtual, de manejar ferramentas digitais que

atendam às suas necessidades cotidianas (baixar "aplicativos", usar processadores de texto e ferramentas de pesquisa, criar páginas, blogue). Com base nesses conhecimentos e habilidades, é preciso orientar os alunos para como organizar o material de pesquisa obtido na internet, com vistas a evitar o famoso "copia e cola" e promover usos autorais desse material, isto é, como a criação de um ponto de vista pessoal não prescinde, por um lado, do conhecimento e da recuperação de informações e opiniões sobre o tema tratado, mas, por outro, necessita de um estilo próprio e da articulação do material obtido para a construção de textos com projetos discursivos pessoais. Apesar de parte considerável dos estudantes já estar iniciada na troca de mensagens, nas redes sociais e integrados à cibercultura, a leitura e a produção de gêneros do discurso mais complexos ligados às diversas disciplinas escolares (acessar sites do governo para obter leis, dados e informações; ler revistas de divulgação científica; ler textos jornalísticos e posicionar-se diante deles na seção de comentários dos internautas etc.) seriam menos frequentes sem orientação escolar. Em suma, o papel dos professores e das escolas, em relação ao letramento digital e uso de novas tecnologias, deve ser incorporar a liberdade de caminhos pessoais de pesquisa acessíveis na rede ao mesmo tempo que proporcione a expansão do universo de leitura e escrita dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: _____. *Questões de literatura e estética*. A teoria do romance. Trad. A. F. Bernadini et al. 3. ed. São Paulo: Unesp, 1993 [1924]. p. 13-70.

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da*

linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. *Questões de estilística no ensino da língua*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo, 2013.

BAUDRILLARD, J. *As estratégias fatais*. Trad. Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Trad. de Mauro Gama & Cláudia M. Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BRAIT. B Apresentação. In: BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino da língua*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo, 2013.

BUZATO, M. E. K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. *DELTA*. São Paulo, v. 25, n. 1, 2009.

CAZELOTO, E. *Inclusão digital*: uma visão crítica. São Paulo: Senac São Paulo, 2008.

CASTELLS, M. *A galáxia da internet*: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

DEBRAY, R. *Curso de midiologia geral*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1993.

DURAN, D. Letramento digital e desenvolvimento: das afirmações às interrogações. In: 17º COLE - Congresso de Leitura do Brasil, 2009, Campinas. *Anais do 17º COLE*, 2009, p. 1-9.

DURKHEIM, E. *Da divisão do trabalho social*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREITAS, M. T. A. A Internet na escola: desafios para a formação de professores. In: COSTA, A. M. N. *Cabeças digtais*: o cotidiano na era da informação. São Paulo: Loyola, 2006.

FICAGNA, A. V. O. *A pedagogia progressista*: uma leitura do pensamento político-pedagógico de Georges Snyders. São Paulo: Biblioteca24horas, 2010.

GLADWELL, M. *Outliers*. New York: Little, Brown and Company, 2008.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1992.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 2010.

OLIVIEIRA, A. S.; FUMES, N. L. F. Inclusão digital do professor universitário para atua na educação online. In: MERCADO, L. P. L. (Org.). *Práticas de formação de professores na educação a distância*. Maceió: Edufal, 2008, p. 53-82.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SIMMEL, G. *On individuality and social forms*. Chicago: The University of Chicago Press, 1971.

_____. *El individuo y la libertad:* ensayos de crítica de la cultura. Trad. S. Mas. Barcelona : Ediciones Península, 2001.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOBRAL, A. U. *Internet na Escola*. São Paulo: Loyola, 2002.

STOLL, C. *High tech heretic*: reflections of a computer contrarian. New York: Random House LLC, 2003.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*. Columbia University, v. 5, n. 2, 2003.

UNESCO. *Padrões de competência em TIC para professores*. Brasília: UNESCO/Microsoft Brasil, 2009.

WEBSTER, F. *Theories of the information society*. London: Routledge, 2006.

XAVIER, A. C. Letramento digital: impactos das tecnologias na geração Y, *Calidoscópio,* v. 9, p. 3-14, jan./abr. 2011.

GÊNEROS DO DISCURSO: MODOS DE ENSINAR

Camila de Araújo Beraldo Ludovice
Juscelino Pernambuco

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar os modos de ensinar gêneros do discurso no material didático de redação para o ensino fundamental. A proposta é investigar como são apresentados, aos alunos, os gêneros discursivos e os diferentes modos de organização do texto, mais especificamente, como o livro didático apresenta a organização adequada à produção e interpretação de cada gênero nas diferentes situações de comunicação.

O livro didático *Oficina de Redação*, de Leila Lauar Sarmento, lançado pela editora Moderna, faz uma apresentação dos gêneros por meio da tipologia de narração, descrição e dissertação. No livro escolhido, destinado à 5ª série ou 6º ano, cada um dos oito capítulos é iniciado pela observação de uma obra de arte ou fotografia e, de acordo com a apresentação da obra, as questões pretendem contribuir para que os alunos identifiquem, na imagem, aspectos referentes à sua elaboração, assim como os efeitos produzidos pelos jogos de luz e sombra e pelas cores. Os alunos são estimulados também a imaginar histórias a partir das obras apresentadas, exercitando sua criatividade. Pretende-se, com base na proposta do livro, investigar como os gêneros circulam e são apresentados e conceituados para os alunos a partir de tal divisão.

Como suporte teórico, vamos recorrer aos estudos de Bakhtin que apontam que os diálogos sociais não são repetidos de maneira absoluta e também não são completamente novos, pois retomam as marcas históricas e sociais de determinada cultura e sociedade.

SOBRE O DIÁLOGO E O GÊNERO DO DISCURSO NA PERSPECTIVA DE BAKHTIN

A palavra diálogo, tal como vista no contexto dos estudos de Bakhtin e seu Círculo, pode causar confusão, pois não é o diálogo do senso comum, entendido nos tipos de estrutura gramatical ou com o sentido de acordo, de consenso.

Marchezan (2006, p, 123) explica:

> A palavra diálogo, ao contrário, é bem entendida, no contexto bakhtiniano, como reação da palavra à palavra de outrem, como ponto de tensão entre o eu e o outro, entre círculos de valores, entre forças sociais. A essa perspectiva, não interessa a palavra passiva e solitária, mas a palavra na atuação complexa e heterogênea dos sujeitos sociais, vinculada a situações, a falas passadas e antecipadas.

O diálogo fundamenta a linguagem em ato e funciona como uma réplica social. O estudo dialógico do texto requer um esforço para compreendê-lo como um organismo vivo e atuante e, também, para vivenciá-lo. É preciso examinar o texto de fora, com a visão do cronótopo, sem confundir os seus posicionamentos. A relação dialógica não coincide com a relação existente entre as réplicas de um diálogo real, por ser mais extensa, mais variada e mais complexa. Dois enunciados, separados um do outro, podem revelar uma relação dialógica mediante uma confrontação do sentido, desde que haja alguma convergência do sentido, ou seja, uma réplica social. Os diálogos são, assim, sociais e não se repetem de maneira absoluta, nem são completamente novos, reiteram marcas históricas e sociais que caracterizam uma dada cultura, numa dada sociedade.

O diálogo pode ser considerado como o conceito fomentador e organizador da reflexão, como a unidade de base necessária e primordial, requerida por Bakhtin, para a classificação dos gêneros.

Bakhtin (2003, p. 262) afirma que:

> A riqueza e diversidade dos gêneros discursivos são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Bakhtin define gênero discursivo da seguinte forma: "cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso" (2003, p. 262). Os gêneros discursivos são construídos de forma histórica e social e se determinam a partir de características temáticas, composicionais e estilísticas. De acordo com Bakhtin (2003, p. 261),

> os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.

Pode-se dizer que o "conceito de gênero não se limita a estruturas ou textos, embora os considere como dimensões

constituintes. Implica, essencialmente, dialogismo e maneira de entender e enfrentar a vida" (BRAIT e PISTORI, 2012, p. 375).

No Brasil, há uma grande profusão de trabalhos sobre gêneros, com influências de Bakhtin e, recentemente, com influência norte-americana e da análise do discurso. São variadas as linhas teóricas no estudo do termo, mas alguns se encontram ainda em estado inicial, pois são considerados a partir de uma categorização aberta, flexível, suscetível a discussões e ponderações.

O conceito de gênero do discurso no Brasil é amplamente abordado em publicações oficiais e materiais didáticos, o que requer uma atenção ainda maior dos estudiosos de suas implicações históricas, sociais e autorais. Tal compreensão não é simples, principalmente para profissionais da educação que trabalham com essa temática em sala de aula, ademais, conforme apontam Brait e Pistori (2012), a definição de gênero abrange perspectivas teóricas e metodológicas distintas, que repercutem na compreensão de textos e discursos.

Nas reflexões de Bakhtin sobre gêneros, não se encontram classificações específicas pois elas não se apresentam como interesse desse filólogo. Não é seu objetivo a catalogação de gêneros, descrevendo cada unidade temática, organização composicional e estilo, pois são infinitas a riqueza e a variedade dos gêneros e por ser mais importante o estudo da relação do gênero com uma esfera de atividade (FIORIN, 2008).

Nos estudos de Brait e Pistori (2012), as autoras afirmam que a noção de gênero dada por Bakhtin supera a distinção do discurso mediante três elementos: unidade temática, organização composicional e estilo, abarcando outras dimensões possíveis de análises das atividades que se promovem por meio do discurso. Assim, pode-se dizer, que na perspectiva bakhtiniana, os enunciados

e os gêneros resultam de um contexto de produção e de uma forma de compreensão da linguagem e das relações do homem com o mundo.

O GÊNERO DO DISCURSO NO LIVRO DIDÁTICO

Neste trabalho, para exemplificar, vamos analisar o capítulo 4 do livro didático *Oficina de Redação*, intitulado "Gêneros do cotidiano" que, de acordo com a apresentação da obra, tem como objetivo o trabalho com os gêneros, mais especificamente, estimular os alunos a imaginar qual poderia ser o conteúdo da carta recebida pelo personagem da tela e verificar a experiência dos alunos com esse gênero discursivo e propor uma troca de cartas periódicas entre os alunos da classe ou da escola.

A apresentação da obra também propõe uma definição dos gêneros:

> explicar os diferentes gêneros e estimular a produção de textos. Deixar muito claro para o aluno que a definição de gênero está estreitamente ligada ao contexto da produção. Propor que durante toda uma aula os alunos se comuniquem somente por bilhetes e criem cartazes a ser espalhados pela classe que apresentem mensagens interessantes para todos os colegas e professores (SARMENTO, 2003, p. 3).

O capítulo se inicia com a tela "Lendo a carta", de Edgar Degas e uma breve biografia do autor. Logo em seguida, são propostas quatro questões para interpretação e entendimento da obra: "1- Descreva a reação da jovem ao ler a carta que segura em uma das mãos. 2- O ambiente retratado é um local de trabalho. Descreva-o. 3- A partir da expressão da jovem, imagine qual poderia ser o conteúdo da carta. 4- Para você, que espécie de mensagem pode ser transmitida por carta?"

Figura 1 - Lendo a carta – Edgar Degas, Pastel sobre papel, c. 1884.
Fonte: SARMENTO, 2003, p. 63.

A atividade seguinte é de interpretação e apresenta a poesia "Pombo-correio", de Moraes Moreira, e algumas perguntas para interpretação do texto. Ao lado do poema, há uma figura de um pombo-correio levando cartas, mas, nas perguntas para entendimento, não há nenhuma relação estabelecida com o texto anterior (a tela) e a sua temática, as perguntas sobre o poema são direcionadas para o entendimento do eu-lírico.

Para trabalhar com os "Gêneros do cotidiano", como o livro propõe, é retirado um bilhete de uma tirinha de Calvin e Haroldo para ser usada como exemplo:

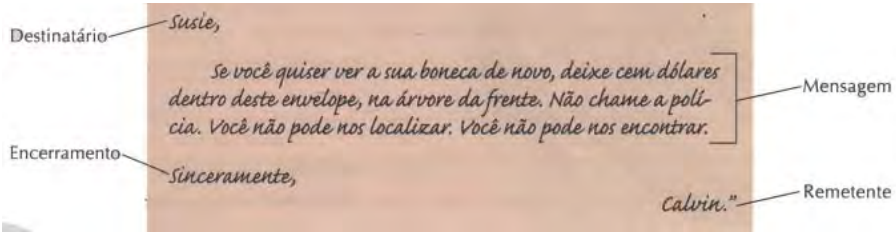


Figura 2 - Bilhete.
Fonte: SARMENTO, 2003, p. 66

O bilhete é explicado no livro como "uma pequena comunicação escrita, utilizada entre amigos, colegas ou familiares". A linguagem do bilhete deve ser simples e correta, para que se possa compreender com clareza a mensagem. Ao se escrever um bilhete, coloca-se inicialmente o nome da pessoa a quem ele é dirigido (destinatário), seguido de vírgula ou dois-pontos. Depois se registram a mensagem, o fecho ou encerramento e, no final, o nome do remetente e a data abreviada.

O bilhete não é contextualizado a partir da tirinha, que parece servir apenas como pretexto. No exemplo do bilhete já são mostrados/exemplificados os elementos constituintes do gênero, como se eles fossem fixos, mas não mostra a data.

Na sequência do trabalho com os gêneros, apresenta-se um modelo de convite com a indicação dos elementos necessários para a constituição do gênero, sem nenhuma explicação ou contextualização, apenas com a indicação: "em um convite, escreve-se:" e a seguir o modelo:

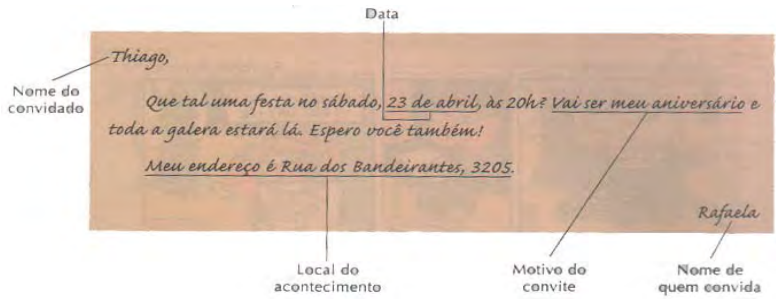


Figura 3 - Convite.
Fonte: SARMENTO, 2003, p. 68.

Para trabalhar com o gênero aviso, um aviso é retirado de uma tirinha do Garfield:

O aviso é explicado como: "um texto curto e objetivo, em geral fixado em lugar público. O verbo aparece sempre no Imperativo, embora às vezes possa estar oculto. O aviso no primeiro quadrinho é um alerta

e no terceiro quadrinho é um pedido" (SARMENTO, 2003, p. 69). Não há nenhuma referência estabelecida entre a tirinha e o exemplo dela retirado, já que nem todas as placas são utilizadas como exemplo.

Figura 4 - Aviso.

Fonte: SARMENTO, 2003, p. 69.

Figura 3 - Convite.

e: SARMENTO, 2003, p. 68.

Na sequência, apresenta-se um modelo de telegrama, com as indicações dos elementos constituintes de tal gênero:

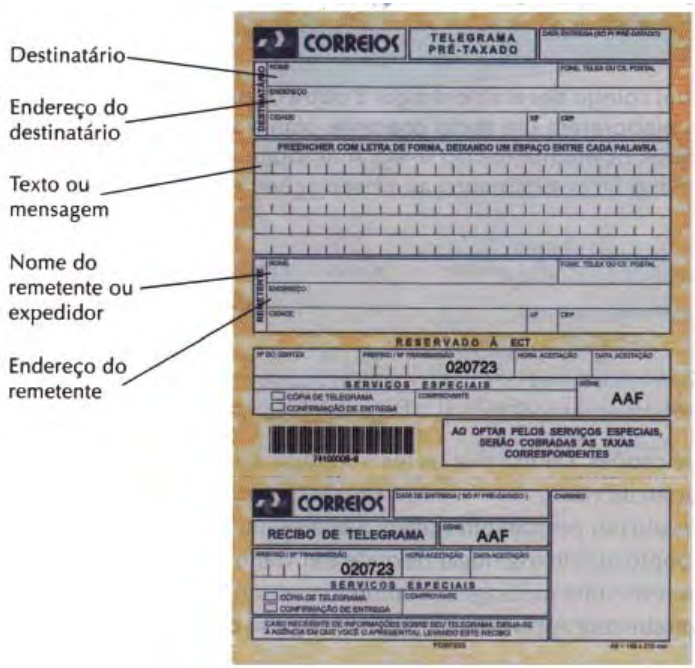


Figura 5 - Telegrama.

Fonte: SARMENTO, 2003, p. 71.

A seguir, apresenta-se a explicação do telegrama: "a mensagem, no telegrama, deve ser curta, pois o custo depende do número de palavras. No início, põem-se o nome do destinatário e seu endereço. Escreve-se então o texto ou a mensagem. A assinatura, o nome e o endereço do remetente devem constar do final do telegrama" (SARMENTO, 2003, p. 72).

Não é feita nenhuma contextualização dessa explicação, não se faz referência ao uso do telegrama, sua função, sua necessidade social atualmente e no passado, enfim, não são explicitadas as condições de produção de tal gênero.

Na sequência, três modelos de cartão são apresentados com a seguinte explicação:

> Há diversos tipos de cartões. Dentre eles, os mais comuns são: cartão postal, cartão de natal e o cartão de visita. O cartão-postal é usado por pessoas em viagem e apresenta, normalmente, de um lado, a vista de algum ponto turístico do lugar de onde é enviado e, no verso, espaço para que se possa escrever uma mensagem a familiares e amigos. O cartão de natal geralmente apresenta um motivo religioso e, às vezes, dizeres de felicitações. O cartão de visita é pequeno e traz impressos o nome, o endereço, o telefone, o e-mail e, às vezes, a profissão e o cargo da pessoa na empresa. É usado na apresentação pessoal ou em sinal de agradecimento (SARMENTO, 2003, p. 72).

Figura 5 - Cartões.

Fonte: SARMENTO, 2003, p. 73

Se analisarmos os exemplos expostos a partir dos conceitos bakhtinianos anteriormente citados, verificamos que o trabalho com os gêneros no manual didático não compreende totalmente a proposta teórica, pois os elementos exemplificados como obrigatórios e as características ressaltadas nos modelos referem-se a uma tipologia textual e de sequências linguísticas. Ainda que os modelos apresentem elementos constitutivos e estruturais mais gerais, isso não é suficiente para a formação de leitor e produtor de texto de forma plena, apenas superficial.

ALGUMAS REFLEXÕES

A proposta de trabalho com os gêneros do discurso deveria proporcionar uma opção conceitual e metodológica capaz de

formar com eficácia leitores e produtores de texto.

De maneira simplificada, pois, podemos afirmar que, diante de um gênero, e dos textos que o constituem, é preciso considerar suas dimensões interna e externa, explicitando as inter-relações dialógicas que o caracterizam enquanto possibilidade de compreender a vida, a sociedade, a cultura, e a elas responder. Tal fato não pode ser observado nos exemplos citados.

O gênero no livro didático não é trabalhado como um conjunto de modos de orientação coletiva dentro de uma realidade, encaminhado para a conclusão de que, por meio do gênero, é possível compreender novos aspectos da realidade, ou seja, a realidade em que o gênero circula é a realidade social de sua realização no processo de comunicação, ligados de forma estreita ao pensar e agir.

Ao analisar o presente livro didático, verifica-se que o que falta para um bom trabalho com os gêneros não se manifesta apenas na ausência de explicitação de interrrelações dialógicas. Há necessidade de se ampliar a habilidade de produção de conteúdos e trabalhos com a estruturação e estilo dos diferentes estilos, visto que não há possibilidade de pensar na estrutura de um texto que constitua um "modelo", pois um texto não pode conter as características de todos os outros textos.

Desde a década de 1920, em que os estudiosos do círculo de Bakhtin publicaram as primeiras obras, evidenciava-se uma atenção especial para os estudos da linguagem e a importância de se reconhecerem suas condições reais de uso no efetivo estudo da língua. Para os estudiosos de Bakhtin, a língua apenas se estabelece na comunicação verbal concreta.

Repassar essa compreensão para o ensino significa adotar uma postura discursiva no que concerne ao ensino da língua, exige reconhecê-la em seu âmbito social para, posteriormente, trabalhá-

la nessa perspectiva da interação. É fundamental que se considere que os sujeitos que fazem uso da língua estão em diálogo constante com outros discursos e outros já-ditos em uma nova perspectiva enunciativa.

O professor que trabalha com o ensino de Língua Portuguesa precisa considerar nos textos trabalhados em sala de aula, as diversas vozes que o perpassam e conseguir também valorizar a marca de autoria registrada no projeto arquitetônico do dizer encontrado no estilo do autor, que, ao produzir determinado gênero, organiza seu discurso a partir de suas intenções enunciativas, ou seja, o uso efetivo da linguagem.

Uma das orientações possíveis para que isso aconteça em sala de aula é o encaminhamento didático-pedagógico deixado por Bakhtin/Volochinov (2004/1929) e Bakhtin (2003/1979), em que apresentam o gênero a partir de uma ordem metodológica para o estudo da língua, sintetizando em três princípios básicos que devem ser considerados no seu estudo: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

No trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula, o livro didático aborda a questão como um meio de inclusão e participação da sociedade, mas não o faz na prática. Os gêneros poderiam assumir importante função no processo ensino/aprendizagem, constituindo um desafio para as práticas pedagógicas nas políticas educacionais do Brasil desde que fossem respeitadas as reflexões de Bakhtin que percebeu que a comunicação verbal humana sempre se deu por gêneros aprendidos naturalmente no exercício da atividade com a linguagem e com a língua. O trabalho com o ensino de Gêneros na escola não tem sido bem sucedido, porque, à semelhança do que sempre fez com a prática de produção de textos, a escola mais teoriza do que conduz o aluno para o exercício da prática dos mais diferentes gêneros que fazem parte do seu

cotidiano.

A preocupação dos professores e dos autores de livros didáticos é a de fazer metalinguagem, em vez de promover atividades de exercício com os mais variados gêneros, o que pode ser comprovado no trecho abaixo retirado dos PCNs:

> Ao ler esse texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção de textos escritos, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão (BRASIL, 2000, p, 23).

As competências acima citadas estão ligadas diretamente à compreensão de gêneros que favorecem o uso eficaz da linguagem verbal em diferentes situações discursivas realçando o seu papel natural de forma de ação do homem sobre o outro e sobre o mundo. Assim, para Bakhtin (2011), o gênero deve ser entendido como ação social na qual e pela qual o sujeito realiza escolhas pertinentes ao contexto situacional no qual interage. Dessa forma, as práticas pedagógicas devem estimular a compreensão e o uso efetivo dos gêneros, de forma natural, consciente e crítica na sociedade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. São Paulo: *Alfa*, 2012, p. 371-401.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Fundamental), 2000.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT. B. (Org.), *Bakhtin:* conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-166.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin:* outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 115-131.

SARMENTO, L. L. *Oficina de redação*. Ensino Fundamental. 5ª série. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero*: as bases so pensamento do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

As paixões de "furico & fiofó" – estratégias retóricas de um desenho animado

Fernando Aparecido Ferreira

Assim como as narrativas audiovisuais com atores de "carne e osso", os desenhos animados também se destinam a provocar seus espectadores, ativando seus afetos, sentimentos e emoções. Esses aspectos são componentes essenciais para angariar o interesse do espectador por um personagem, pelo desenrolar de uma narrativa e, por conseguinte, pela "mensagem" que a obra está incumbida de transmitir. Cabe ao diretor de um desenho animado saber o que pretende comunicar, ter competência técnica para utilizar a linguagem audiovisual para se expressar e conhecer bem aqueles que serão os seus espectadores para conseguir ativar neles as emoções que deseja, para que, por fim, a interlocução seja eficiente.

Quando tratamos da eficiência de uma comunicação, adentramo-nos no universo da argumentação e da Retórica. A argumentação "visa à adesão dos espíritos" (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 16), e a Retórica, como teoria, tem por objeto "o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam ao assentimento" (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 04). Sob os fundamentos da Retórica, o desenho animado é um discurso, dotado de uma intenção; o seu diretor é o orador, aquele que, por meio do discurso quer atingir outrem, para ensiná-lo, comovê-lo e agradá-lo[1]; e os espectadores da

1. *Docere*, *movere* e *delectare* são as três ordens de finalidade do discurso retórico (FERREIRA, p. 15-16).

animação compõem o auditório, ou seja, o "conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação" (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 22). Essa tríade, orador-discurso-auditório, relaciona-se respectivamente às instâncias do *éthos*, do *lógos* e do *páthos*, sendo o *éthos* a imagem passada pelo orador, o seu caráter, a sua autoridade, que dá credibilidade para o discurso; o *lógos*, aquilo que se relaciona à natureza e essência dos argumentos e à estrutura racional do discurso; e o *páthos*, e que envolve o conjunto de crenças e paixões do auditório, que podem ser ativadas pelo orador no seu discurso.

Focando no processo de incitação do *páthos*, propomos aqui realizar uma análise retórica do desenho animado de curta-metragem "Furico & Fiofó", dirigido, em 2011, pelo brasileiro Fernando Miller. Esta análise parte da iniciativa de estender os estudos retóricos para o campo do audiovisual, buscando compreender um pouco mais o potencial retórico da imagem que, nesse caso específico, inclui a imagem em movimento. Nossa intenção é perscrutar e compreender as escolhas visuais do diretor-orador, empregadas como estratégias retóricas para promover a adesão do seu espectador-auditório à tese que propõe em sua narrativa animada.

"Furico & Fiofó" narra as aventuras (ou desventuras) de dois meninos de rua (um negro e um branco) na cidade do Rio de Janeiro do início do século[2]. A história se passa em um único dia, iniciando-se com o despertar dos garotos sobre o teto de uma banca de revistas. Após acordarem, os meninos partem para a rotina natural de qualquer ser humano após uma noite de sono – urinar, lavar-se e fazer o desjejum – entretanto, realizadas por garotos de rua, essas ações se apresentam como travessuras, impertinências

2.O desenho animado encontra-se disponível para visualização completa (na versão com título e intertítulos em inglês) no endereço eletrônico <http://www.youtube.com/watch?v=YKF9tGFVZrY>.

e contravenções, já que o urinar ocorre em público, do alto da banca de revista, atingindo o jornaleiro; o lavar-se acontece na fonte da praça; e o desjejum só é possível pedindo esmolas ou "filando" um prato de comida de alguém em um restaurante. As ações são consequentemente repreendidas pelo jornaleiro; por um vendedor de espetinhos que se nega a dar comida de graça; por uma mulher que inicialmente despreza e depois se sente ameaçada pelos meninos pedintes, gritando por socorro; por um policial que atende os gritos dessa mulher; e pelos clientes do restaurante. Não conseguindo se alimentar, os garotos roubam cola de um sapateiro de rua para cheirar. Alucinados pelo efeito do tóxico e perambulando alegremente pela cidade, Furico e Fiofó se deparam com um grupo de fãs frente ao Theatro Municipal, aguardando o artista Iabadu para a sua apresentação. Os garotos fazem algazarra, apalpam nádegas e furtam dinheiro de pessoas do grupo, sendo repreendidos por eles. Alijados, os garotos se juntam a sambistas de rua ao lado do Theatro. Entretanto, esses músicos também são repreendidos pelo público da casa de espetáculos, causando revolta nos garotos, que lançam uma pedra na janela do local. Em reação, Iabadu e o seu público correm atrás de Furico e Fiofó. Na correria, os mesmos trombam com o policial do início, que dessa vez busca reforços. Além da força armada, o grupo contra os garotos progressivamente ganha novos adeptos: ativistas, clientes de uma choperia, um diretor e seus atores e até mesmo o fantasma de um idoso atingido pelas balas disparadas pelos policiais. Os garotos tentam fugir da turba furiosa com o cavalo do monumento a um militar (avivado após cheirar cola). A algazarra da perseguição chama a atenção da população que, do alto de seus prédios, lançam vasos, cadeiras e bíblias nos garotos. Cercados por veículos raivosos e, por fim, acuados pelo grupo perseguidor, os garotos desafiam a todos mostrando a língua. O ato é a gota d'água para que a turba parta para cima dos meninos, espancando-os até lhes

tirar a vida. Livres da materialidade corpórea (e, por conseguinte, de seus problemas), as almas de Furico e Fiofó cheiram cola e, após ganharem asas e auréolas, partem felizes para o céu.

Lendo apenas a descrição acima, tomamos "Furico & Fiofó" como uma narrativa violenta, trágica e triste. No entanto, apesar do seu *storyline*[3], a animação tem todas as características de um típico *cartoon*[4]: seu tom e ritmo narrativo é vaudevilesco, cômico, divertido e abundante no emprego de *gags*[5], com situações que desafiam as leis da gravidade e a lógica, atingindo o surreal e até o metalinguístico; seus personagens são caricatos e têm formas estilizadas, e se expressam pela pantomima, acompanhados por uma permanente trilha musical executada por um piano, que sublinha as ações. A pantomima e o som do piano são aspectos que, aliás, estão entre os que constroem a marca identitária de "Furico & Fiofó". O curta é apresentado tal como se fosse um característico *cartoon* do período do cinema mudo (anterior a 1928). Não há efeitos sonoros ou diálogos, as informações verbais são transmitidas na forma de cartelas de texto e o som é representado na forma de onomatopeias; não há cor, o desenho é em preto e branco; o formato da tela segue o antigo padrão cinematográfico (mais "quadrado"); e a imagem é repleta de "ruídos" (riscos, sujeiras, partes faltantes), tal como se fosse um filme que teve sua materialidade castigada pela ação do

3.Na comunicação audiovisual, o *storyline* é uma descrição resumida do enredo de uma produção, contendo seus conflitos e ideias principais.

4.Por *cartoon* (ou *animated cartoon*), entende-se o tradicional desenho animado de curta-metragem realizado pelos estúdios cinematográficos norte-americanos (como Disney, Warner Brothers, MGM, etc.) na primeira metade do século XX, com duração média de sete minutos, e destinado ao entretenimento e especialmente ao riso, pautado por *gags* e humor do teatro vaudevile. Geralmente contava com personagens fixos, de características marcantes, sempre envolvidos em confusões. Muitos eram derivados de tirinhas de jornais (como Popeye, Os sobrinhos do Capitão, etc.).

5. Entende-se por gags as tiradas cômicas, que, no desenho animado, se manifestam especialmente nas poses e nos movimentos dos personagens, ou seja, visualmente.

tempo[6].

Dessa forma, Miller confunde o seu auditório, criando nele a impressão de estar diante de um autêntico desenho animado do início do século XX. Um ruído sonoro de projeção, que acompanha o desenho em toda a sua duração, e alguns momentos de imagem desfocada, também recriam a experiência auditiva e perceptiva das antigas salas de cinema, com seus projetores barulhentos e técnicos em constante peleja para ajustar corretamente os filmes para a exibição[7]. A trilha sonora de "Furico & Fiofó" também remete aos sons ao vivo que eram executados por pianistas para acompanhar os filmes e desenhos animados no período do cinema mudo.

A apresentação de uma história violenta e trágica tal, como se fosse um alegre *cartoon*, e a representação de uma situação social atual (o drama dos meninos de rua), como se fosse um registro de um passado distante, fazem de "Furico & Fiofó" um discurso anacrônico e paradoxal. Uma discordância também se manifesta na relação do título (verbal) com o conteúdo (visual). Apresentados como título da animação e como os nomes dos garotos protagonistas, "Furico" e "Fiofó" são termos chulos utilizados para fazer referência ao ânus. Associados à aparência visual de um

6.Aqui tomamos emprestado uma definição da psicologia da Gestalt e da Teoria da Informação. Ruído "diz respeito a interferências ou distorções que perturbam a harmonia ou a ordem num objeto ou composição" (GOMES FILHO, 2000, p. 102), ou ainda, "é todo fenômeno que se produz na ocasião de uma comunicação, não pertencente à mensagem intencionalmente emitida" (EPSTEIN, 1988, p. 74). Em um filme antigo, não restaurado, efeitos resultantes do uso e da ação do tempo produzem ruídos na película fotográfica (materialidade do filme), obliterando trechos, criando um efeito visual não desejado pelos seus produtores. No caso de "Furico & Fiofó", um curta-metragem contemporâneo e digital (não feito em película), os "ruídos" foram empregados propositalmente, como um efeito expressivo, para dar ao desenho animado o aspecto de uma produção antiga.

7.Cabe destacar que esses ruídos também remetem às projeções caseiras, proporcionadas por projetores Super 8 e de 16mm, muito comuns antes da era do videocassete. Nesses equipamentos, inclusive desenhos animados eram muito exibidos nos ambientes escolar e familiar.

cartoon tradicional, frequentemente associado ao público infantil, o título causa, à primeira vista, uma certa incompatibilidade.

Reside nesse conflito desencadeado por opostos o ponto retórico central que Miller emprega para despertar, mesmo que em sete minutos (tempo de duração do curta), paixões várias no seu auditório, como a amizade, a alegria, o amor, a compaixão, a indignação, a vergonha e o temor.

O CONTEXTO RETÓRICO E O DESPERTAR DAS PAIXÕES

Verificaremos como as paixões são despertadas em "Furico & Fiofó", entendendo-as como uma estratégia persuasiva, já que, segundo Aristóteles, "persuade-se pela disposição dos ouvintes, quando estes são levados a sentir emoção por meio do discurso" (ARISTÓTELES, 2012, p. 13). E quando temos uma argumentação que se fundamenta no estado emocional do auditório, temos uma argumentação fundada no *páthos*. Na definição de Olivier Reboul, o *páthos* é "o conjunto de emoções, paixões e sentimentos que o orador deve suscitar no auditório com seu discurso" (REBOUL, 2004, p. 48). As paixões despertadas influenciam psicologicamente o auditório e, por conseguinte, afetam também seus julgamentos. Nesse sentido, "Furico & Fiofó" é um discurso que tenta provocar no espectador uma disposição emocional adequada à recepção da tese que se propõe a ser aceita. Centrando-se no seu auditório, o diretor Fernando Miller buscou produzir um discurso audiovisual capaz de impressionar seus interlocutores, movimentando suas paixões.

Mas quais são as ideias que Miller quer que sejam aceitas pelo auditório em seu curta-metragem? Em um depoimento ao site norte-americano Cartoon Brew, o diretor brasileiro expôs suas intenções:

> *I had the idea for the film about 12 years ago. I was on a bus in Rio, my hometown, and there was this bunch of street kids on it, laughing out loud, slapping each other, screaming out of the window calling people names, and all this sort of things kids like to do to have fun. But the other people on the bus seemed terrified, as if those 10, 11 years old boys were about to shoot them or something. Everybody was so scared with the violence in the city, and the problem of abandoned kids living in the streets of Rio, that no one noticed, above all at that moment, that those were just kids acting as normal kids. On the other hand, those same people would smile at those exact same things while watching old fashioned cartoons – like Katzenjammer Kids – thinking about how innocent kids were at that time! So I wanted to show that things were not that different from the past, and try to create the same sympathy for nowadays kids, despite of the terrible situation they live in.*[8]

Como fica claro no depoimento acima, o diretor de "Furico & Fiofó" busca, com seu desenho animado, fazer com que seus espectadores reconsiderem seus afetos pelas crianças de rua. Em outras palavras, busca, com seu discurso, ativar, em seu auditório,

8."Eu tive a ideia para o filme há uns 12 anos atrás. Eu estava em um ônibus no Rio, onde moro, e dentro havia um grupo de crianças de rua, rindo alto, dando tapas uns nos outros, gritando para fora da janela chamando os nomes das pessoas, e todo esse tipo de coisas que crianças gostam de fazer para se divertir. Mas as outras pessoas no ônibus pareciam aterrorizadas, como se esses garotos de 10, 11 anos estivessem prestes a matá-las ou algo assim. Todo mundo estava tão assustado com a violência na cidade, e com o problema de crianças abandonadas vivendo nas ruas do Rio, que ninguém se deu conta, acima de qualquer coisa naquele momento, que aquelas eram apenas crianças agindo como crianças normais. Por outro lado, essas mesmas pessoas sorririam para as exatas mesmas coisas assistindo desenhos animados antigos – como 'Os sobrinhos do Capitão' – pensando como eram inocentes as crianças naquela época! Então eu queria mostrar que as coisas não são assim tão diferentes do passado, e tentei criar a mesma simpatia para as crianças de hoje, apesar da terrível situação em que elas vivem" (BECK, 2012, tradução nossa).

paixões diferentes das que o mesmo está habituado a ter despertadas quando diante desses meninos (apreensão, medo, intolerância, desprezo). Ainda que sejam transitórias, já que, para Aristóteles, as paixões não se apresentam como virtudes ou vícios estáveis (1991, p. 35-36), as emoções despertadas por "Furico & Fiofó" podem levar seus espectadores à reflexão e à revisão de seus pontos de vista, fazendo-os reorganizar a hierarquia dos seus valores[9].

Cabe aqui dizer que o auditório previsto por Miller é um auditório particular, brasileiro, composto de conhecedores das mazelas sociais do país e, especialmente, interessados, estudiosos ou profissionais do desenho animado, que, como ele diz acima, apreciam *cartoons* do passado, como os dos *Katzenjammer Kids* (no Brasil, conhecidos como "Os sobrinhos do Capitão"). Tomando os antigos *cartoons* como referência e ponto de partida do seu discurso, Miller lança mão da intertextualidade como estratégia retórica, empregando-a como um gatilho para conquistar, do seu auditório, a empatia, que aqui compreendemos como associada à paixão do amor.

AS PAIXÕES DO AMOR E DA AMIZADE DESPERTADAS PELA INTERTEXTUALIDADE

Como dito anteriormente, ao apresentar "Furico & Fiofó" como um *cartoon* do período do cinema mudo, Miller confunde quem o assiste. Entretanto, é exatamente essa confusão um

9.Entendendo-os como os princípios e normas morais de um indivíduo ou grupo, os valores têm, para esses mesmos indivíduos e grupos, suas relações de organização e subordinação. Por exemplo, para um grupo religioso cristão, a vida eterna é um valor que se sobrepõe à própria noção de vida (entendida no plano material). Já para um cético, a vida eterna não tem esse posicionamento hierárquico, não sendo nem mesmo um valor. Para estabelecer um acordo efetivo com seu auditório, o orador deve conhecer não só os valores do mesmo, mas também saber como ele os hierarquizam. "As hierarquias de valores são, decerto, mais importantes do ponto de vista da estrutura de uma argumentação do que os próprios valores" (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 92).

dos elementos que colaboram para despertar os ânimos nos espectadores. É na intertextualidade de "Furico & Fiofó" com os tradicionais *cartoons* que Miller cria com seu auditório uma relação de proximidade e familiaridade, possibilitando que seus personagens protagonistas conquistem a afeição dos espectadores.

Entendemos como intertextualidade a relação que um texto estabelece com outros que o precederam. Para isso, abordamos "Furico & Fiofó" como um texto, isto é, como algo que constitui "uma unidade de linguagem dotada de sentido", que cumpre "um propósito comunicativo direcionado a um certo público, numa situação específica de uso, dentro de uma determinada época, em uma dada cultura em que se situam os participantes desta enunciação" (CAVALCANTE, 2013, p. 17). Sendo um produto audiovisual, "Furico & Fiofó" é composto de linguagem verbal (presente no título e nos intertítulos – FIG. 1) e não verbal (presente nas imagens em movimento e na trilha sonora), sendo, portanto, um texto sincrético. Dessa forma, a intertextualidade se manifesta aqui principalmente na relação da animação com outros textos não verbais.

Figura 1 – "Furico & Fiofó" – título de abertura e intertítulo.

Conforme Koch et al. (2008, p. 9), "todo texto revela uma relação radical de seu interior com seu exterior", completando: "dele fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que ele retoma, a que alude ou aos quais se

opõe". Em "Furico & Fiofó", a intertextualidade com os antigos *cartoons* se dá por alusão, sendo, portanto, uma intertextualidade implícita, uma vez que o intertexto se encontra presente, mas não de forma declarada. De acordo com Koch (2004, p.146), nesse caso, "o produtor do texto espera que o leitor/ouvinte [e espectador] seja capaz de reconhecer a presença do intertexto, pela ativação do texto-fonte em sua memória discursiva, visto que, se tal não ocorrer, estará prejudicada a construção de sentido". Retoricamente, a percepção da intertextualidade do desenho animado de Miller com os antigos *cartoons* se mostra fundamental para a plena compreensão do discurso e para o processo de despertar do *pathos*.

Já na apresentação do título, "Furico & Fiofó" remete às aberturas de *cartoons* dos anos 1920 e 1930, com suas cartelas-padrões, utilizadas para séries de aventuras de um mesmo personagem (ou personagens) (FIG. 2). É um modelo fixo, no qual a "estrela" da animação aparece em uma pose característica, ao lado de um contêiner (caixa ou quadro) com o título da aventura (que muda a cada episódio).

Figura 2 – cartelas de títulos de abertura de *cartoons* dos anos 1920 e 1930.

O curta dos garotos de rua não só é apresentado como sendo um antigo produto audiovisual, mas também como um de uma série. Na cartela do título, no início do curta, o auditório recebe a seguinte informação: "Furico & Fiofó em Molecagem e Sucessagem"[10] (FIG. 1). Dessa forma, é possível que os espectadores

10.Para festivais internacionais, o diretor apresentou títulos em inglês com significados mais amenos. "Furico & Fiofó" foi vertido para o inglês como "*Flea & Fly*" (Pulga & Mosca). E o título fictício do episódio passou a ser "*City Troubles*" (Problemas da cidade).

imaginem estar diante de mais uma aventura dos meninos Furico e Fiofó, ficando inclusive com a sensação de estarem revendo personagens que imaginam já conhecer, algo possibilitado pela familiaridade com as representações e situações visuais expostas.

O desenho de Miller contém representações visuais que aludem aos *cartoons* do Felix the Cat (Pat Sullivan Studios), Oswald the Lucky Rabbit (Walt Disney Productions), Flip the Frog (Ub Iwerks Studio) e Mickey Mouse (Walt Disney Productions), como o emprego de máscaras circulares para enfatizar situações, imitando o efeito de íris[11] (FIG. 3); o uso de uma linha tracejada para reforçar o direcionamento do olhar do personagem para algum objeto (FIG. 4); o emprego da personificação em palavras, objetos e edificações[12] (FIGs. 5, 6 e 7); e a exploração hiperbólica na expressão anatômica dos personagens[13] (FIG. 8), para citar alguns intertextos mais significativos.

11.Num período do cinema em que o *zoom* não era tecnicamente possível (anterior aos anos 1930), a "aproximação" para o detalhe de uma cena era feita através do fechamento do diafragma-íris das câmeras de filmar, criando um efeito visual, tal como uma máscara, que obliterava a região periférica do enquadramento circulando o assunto principal. Esse efeito era um recurso técnico dos filmes com atores reais (*live action*), entretanto era também simulado em desenhos animados do mesmo período, como um recurso sintático para ressaltar ações e detalhes das cenas.

12.A personificação, também conhecida como prosopopeia, é uma figura de retórica, que na forma verbal consiste em "um alargamento do alcance semântico de termos designativos de entes abstratos ou concretos não humanos pela atribuição a eles de traços próprios do ser humano" (FIORIN, 2014, p. 51). Em "Furico & Fiofó", a prosopopeia se manifesta na forma de representações visuais de coisas "não humanas" dotadas de atributos e movimentos humanizados. Um grito de socorro, representado visualmente em uma cena, tem um braço e uma mão que gesticula anexados a um de seus caracteres, dando para a interjeição uma aparência humanizada. Em outras sequências, a fachada do Teatro Municipal se converte em uma carranca com a língua de fora (uma representação do desprezo da instituição cultural aos garotos e sambistas de rua); prédios sorriem e gingam alegremente, quando Furico e Fiofó estão sob o efeito da inalação da cola; e, na perseguição final, automóveis literalmente rosnam e tentam abocanhar os garotos.

13.A hipérbole também é outra figura retórica, que se apresenta quando "há um aumento da intensidade semântica" (FIORIN, 2014, p. 75). No desenho animado "Furico & Fiofó", ações e reações dos personagens são representadas com exagero, funcionando como *gags* visuais (como um braço que se estica desproporcionalmente quando alguém quer pegar alguma coisa ou quando, após uma pancada, uma cabeça se enterra no corpo).

Figura 3 - O emprego do efeito de íris em "Furico & Fiofó" e em "*Trolley Troubles*" (1927).

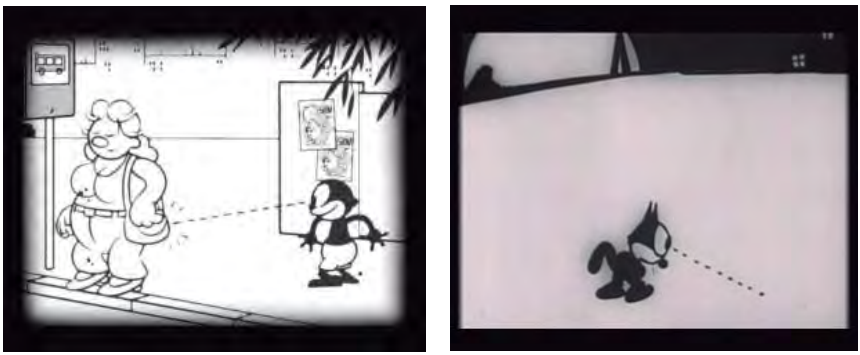


Figura 4 - Tracejado indicando o direcionamento do olhar em "Furico & Fiofó" e em "*Whoos Whoopee*" (1928).

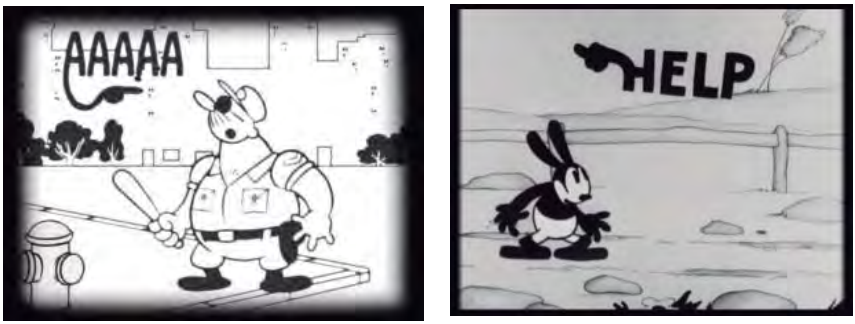


Figura 5 - Onomatopeias animadas em "Furico & Fiofó" e em "*Oh, Teacher*" (1927).

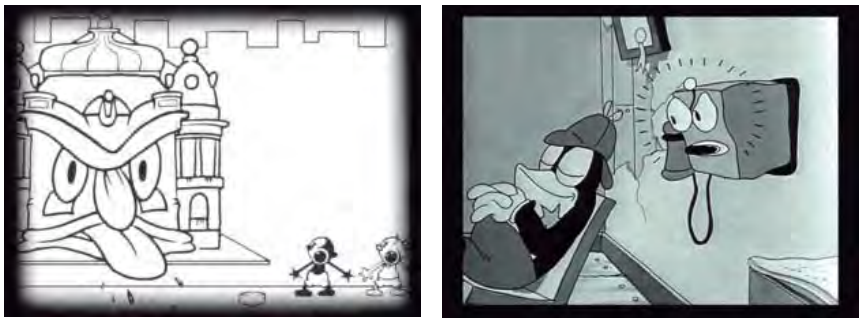


Figura 6 - Personificação em "Furico & Fiofó" e em "*The Cuckoo Murder Case*" (1930).

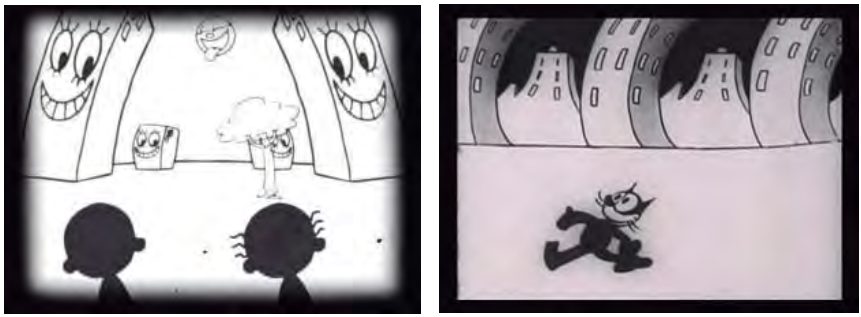


Figura 7 - Alucinações em "Furico & Fiofó" e em "*Whoos Whoopee*" (1928).

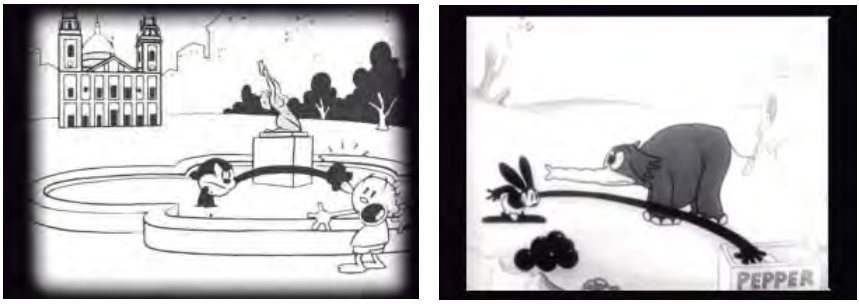


Figura 8 - Exagero na animação de partes do corpo em "Furico & Fiofó" e em "*Great Guns!*" (1927).

Os garotos Furico e Fiofó têm um *design* e uma expressão corporal que também aludem ao *design* e às atitudes de antigos personagens de desenhos animados e tirinhas de jornais, tanto

norte-americanos como brasileiros. Por *design*, entendemos a configuração formal dos personagens, seu aspecto visual. Com suas formas e poses simplificadas, praticamente silhuetadas, braços e pernas que se apresentam como bastões flexíveis, e olhos representados como dilatadas pupilas, Furico e Fiofó têm o DNA de personagens como Félix, Oswald, Bosko e Mickey Mouse[14] (FIGs. 9 e 10), assim como remetem aos personagens que o cartunista brasileiro Luis Sá desenhava na revista carioca *O Tico-Tico* nos anos 1930.

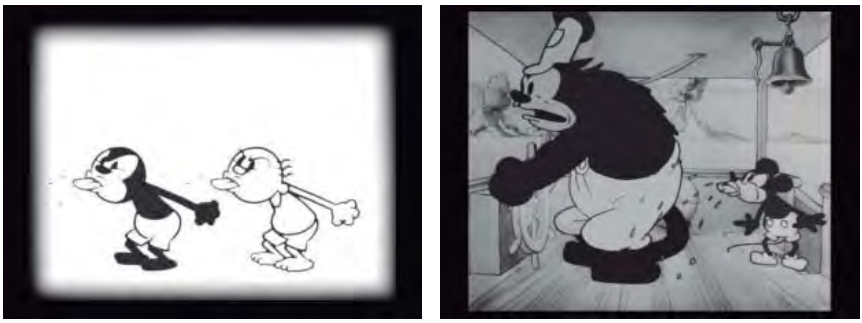


Figura 9 - Poses e atitudes de Furico e Fiofó, e de Mickey em "*Steamboat Willie*" (1928).

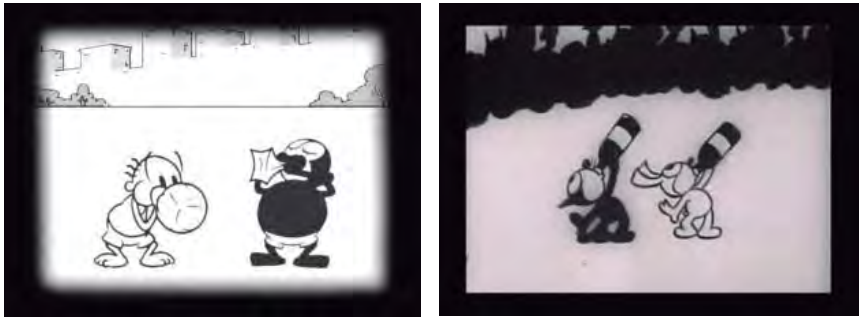


Figura 10 - Furico e Fiofó cheiram cola, Félix e um amigo bebem em "*Whoos Whoopee*" (1928).

14.Mais especificamente, o garoto negro do "Furico & Fiofó" pode ser considerado um cruzamento entre o gato Félix e Bosko, também um garoto negro criado por Hugh Harman e Rudolf Ising para os estúdios Warner no início do cinema falado (ver segunda cartela apresentada na FIG. 2).

Todos esses aspectos intertextuais supracitados contribuem para criar, no auditório, uma relação de proximidade, uma familiaridade com Furico e Fiofó. Os garotos protagonistas se apresentam como personagens que já conhecemos, com os quais já temos amizade e por quem sentimos carinho. Esses sentimentos iniciais são, posteriormente, reforçados quando, no decorrer do desenho animado, o auditório é estimulado a rir dos garotos e de suas peripécias. Os espectadores gostam e se afeiçoam de Furico e Fiofó, porque eles os divertem e despertam neles o sentimento da alegria. Apesar da situação em que vivem, Furico e Fiofó são espirituosos, criativos e irreverentes diante das adversidades e zombam daqueles que são destituídos de tolerância, compaixão e humor. Nesse sentido, Furico e Fiofó também evocam o vagabundo Carlitos, criação de Charles Chaplin[15].

A intertextualidade aqui, em termos argumentativos, funciona como uma figura de comunhão. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 201), "as figuras de comunhão são aquelas em que, mediante procedimentos literários, o orador empenha-se em criar ou confirmar a comunhão com o auditório". E completam: "Amiúde essa comunhão é obtida mercê de referências a uma cultura, a uma tradição, a um passado comuns". Tendo como auditório particular aqueles que detêm a cultura histórica e estética da animação, o orador de "Furico & Fiofó" busca comungar com ele por meio do resgate de uma memória afetiva, através da alusão.

Se a intenção argumentativa de "Furico & Fiofó" é mudar o juízo que o auditório faz dos meninos de rua, o despertar da paixão

15.Há em "Furico & Fiofó" também uma alusão às duplas cômicas, populares desde o cinema mudo até os dias de hoje, geralmente compostas por personagens que se opõem no gênero (homem e mulher), na aparência física (gordo e magro, alto e baixo) ou na personalidade (esperto e pouco inteligente). Exemplos clássicos são "O Gordo e o Magro" e a dupla Jerry Lewis e Dean Martin. No Brasil recente, cabe citar a dupla Jorginho e Pedrão, também um "gordo" e um "magro", personagens de Leandro Hassum e Marcius Melhem na série "Os caras de pau", da Rede Globo. No caso de "Furico & Fiofó", o contraste presente na dupla se dá pela raça – um garoto negro e outro branco.

da amizade – que Aristóteles associa ao amor – abre o caminho para esse processo, já que "quem ama acha que o juízo que deve formular é de não culpabilidade ou de pouca culpabilidade" (ARISTÓTELES, 2012, p. 84). Sendo assim, atitudes que pareceriam ameaçadoras (culpáveis, como urinar em público, tomar banho na fonte, pedir dinheiro, bolinar a estátua de uma mulher nua, filar comida, cheirar cola, fazer algazarra – FIG. 11) podem ser vistas como naturais (não culpáveis, ou seja, são irreverências e irresponsabilidades características da infância ou consequências da situação de abandono em que vivem; ou são crianças travessas, mas em boa parte pela ausência de um adulto que lhes ofereça orientação e proteção – nesse casso, pouco culpáveis).

O auditório pode identificar, nas travessuras e no companheirismo de Furico e Fiofó, as crianças que foram e os amigos que tiveram na infância[16]. Por outro lado, também pode se identificar, enquanto adultos, com as reações "malcriadas" dos garotos (como mostrar o dedo do meio) quando são desprezados, contrariados ou subjugados.

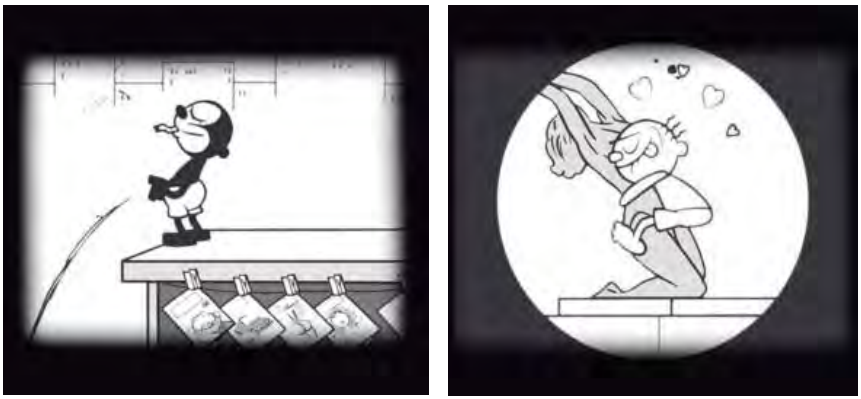


Figura 11 - Furico e Fiofó fumando bitucas de cigarro, urinando em público e "brincando" com uma estátua.

16. Vale destacar que o auditório particular de "Furico & Fiofó" é composto de adultos, apesar da semelhança visual que o curta tem com os antigos *cartoons*, destinados a um público "censura livre" ou infantil. Entretanto, é importante lembrar que vários desses desenhos do passado contêm piadas ou representações que hoje podem ser consideradas impróprias para as crianças, envolvendo violência, estereótipos raciais, sugestão às práticas sexuais, etc.

AS PAIXÕES DA COMPAIXÃO E DA INDIGNAÇÃO

Pela paixão da amizade, abre-se caminho para a paixão da compaixão, já que "os amigos compadecem-se dos amigos" (ARISTÓTELES, 2012, p. 90). A compaixão, ou piedade, consiste "numa certa pena causada pela aparição de um mal destruidor e aflitivo, afetando quem não merece ser afetado, podendo também fazer sofrer a nós, ou a algum dos nossos, principalmente quando esse mal nos ameaça de perto" (ARISTÓTELES, 2012, p. 111).

Aristóteles nos leva a entender que a compaixão se dá pela empatia, quando nos identificamos com a situação adversa vivida pelo outro e imaginamos que o mesmo, ou algo semelhante, também possa ocorrer conosco ou com as pessoas que estão intimamente ligadas a nós. Os problemas de Furico e Fiofó começam quando eles tentam aplacar a fome após uma noite ao relento. No caso deles, não se trata de duas pessoas sentindo fome, mas especificamente de duas crianças em tal situação. O auditório pode assim identificar em Furico e Fiofó um filho ou uma criança próxima (sobrinho ou irmão), para os quais não deseja uma situação semelhante.

A falta de compaixão e o desprezo com os garotos por outros personagens da narrativa – o vendedor de espetinhos, a mulher no ponto de ônibus[17], o policial, as pessoas do restaurante (FIG. 12) – também reforçam o sentimento de piedade no auditório, tanto por ser o desprezo daquele que não se compadece diante de uma situação certamente vivida ou presenciada pelos espectadores do desenho, como pelo fato do sofrimento causado pelo desprezo ser algo que o auditório pode julgar que as crianças Furico e Fiofó não merecem, já que estão apenas com fome.

17 .Quando o garoto negro pede dinheiro para uma mulher em um ponto de ônibus, ele cria para ela uma encenação exagerada e caricata, para despertar-lhe a piedade. Ainda que a cara de coitado do garoto seja uma encenação, sua fome é real, o que acaba por autenticar, de forma bem, humorada, a compaixão que ele desperta no auditório.

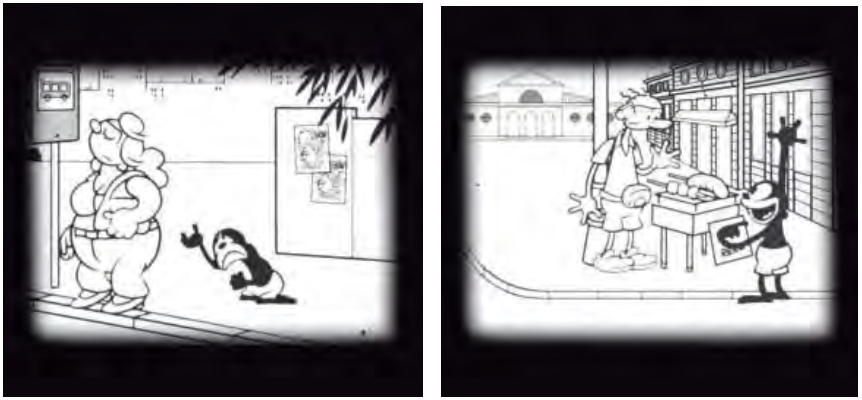


Figura 12 - Tentativas frustradas do garoto negro para conseguir comida ou dinheiro para comida.

Para Aristóteles, "tudo o que é penoso e doloroso, e que pode causar destruição, também causa compaixão; da mesma maneira, tudo quanto causa a morte" (2012, p. 112). Por volta da sua segunda metade, "Furico & Fiofó" assume um tom progressivamente trágico, apesar de ainda continuar provocando o riso – mesmo que mais desconcertado – no espectador. Iniciando com os garotos cheirando cola para aplacar a fome, seguida de uma ilusória alegria provocada pelos efeitos da inalação do tóxico, prossegue mais adiante uma reação raivosa e desproporcional de pessoas às atitudes das duas crianças, que culmina com a aniquilação das mesmas (FIG. 13).

A desproporção ocorre em diversos níveis: biológico (adultos contra crianças), numérico (dezenas contra dois), defensivo (força armada contra civis desarmados) e motivacional (agressividade e intolerância contra a necessidade de comer). Essas desproporções contribuem para o despertar de outra paixão no auditório: a indignação. No caso, a indignação surge contra aqueles que se voltam contra Furico e Fiofó, aqueles com os quais o auditório não terá compaixão, visto estarem empáticos aos garotos de rua.

No desenho animado de Miller, a compaixão está atrelada à

indignação, uma vez que o auditório, compadecido pelas agruras vividas pelos garotos, indignasse ao vê-los injustiçados pelos seus perseguidores. Essa correlação de sentimentos pode ser entendida nas seguintes palavras:

> Contrapõe-se sobretudo à piedade o que se chama indignação. À pena que se sente por males imerecidos contrapõe-se de algum modo, embora provenha do mesmo caráter, a pena experimentada por êxitos imerecidos. Ambas as paixões são próprias de um caráter nobre, porque devemos não só sentir tristeza e compaixão com os que sofrem um mal imerecido, como sentir indignação contra os que imerecidamente gozam de felicidade. (ARISTÓTELES, 2012, p. 114)

Nesse sentido, a indignação se instaura diante do êxito dos perseguidores em dar cabo dos garotos.

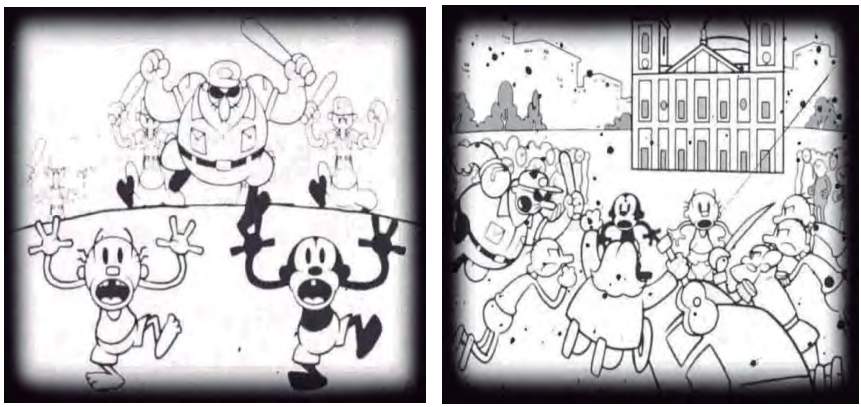


Figura 13 - Furico e Fiofó perseguidos e atacados por uma turba raivosa.

AS PAIXÕES DA VERGONHA E DO TEMOR

A progressiva mudança de ânimos que é promovida na segunda metade de "Furico & Fiofó", quando se instaura um clima de iminente tragédia, conduz o auditório a um crescente desconforto. Se, na primeira metade do desenho, os espectadores

se divertem imaginando estarem diante de um antigo *cartoon* (ou da simulação de um, se forem mais atentos), progressivamente vão se dando conta de que essa visão do passado é ilusória e de que, na verdade, estão diante de um retrato da realidade atual. Alguns anacronismos funcionam como pistas para o auditório no decorrer do desenho; entretanto, é só próximo do final que ele se dá conta de que a intertextualidade com os *cartoons* do passado foi apenas uma "isca" para a exposição de uma questão que está longe de ser divertida.

Apesar de aludir às aventuras do gato Félix e do camundongo Mickey, os vilões de "Furico & Fiofó" não se enquadram na categoria do João Bafo de Onça[18], são pessoas comuns (a mulher do ponto de ônibus, o vendedor de rua, o cliente do restaurante) que, por intolerância ou medo, se incomodam não só com as "impertinências", mas também com a *exist*ência dos garotos de rua. O orador Fernando Miller arma aqui um embaraço para o auditório, pois o mesmo, ainda que movido pela empatia por Furico e Fiofó, pode facilmente se identificar com aqueles que os aniquilam (ou pedem o auxílio da força armada para aniquilá-los). E é aí que se instaura a paixão da vergonha. Segundo Aristóteles (2012, p. 104):

> Vamos admitir que vergonha pode ser definida como um certo pesar ou perturbação de espírito relativamente a vícios, presentes, passados ou futuros, suscetíveis de comportar uma perda de reputação. (...) Se é vergonha o que acabamos de definir, necessariamente experimentaremos vergonha em relação a todos aqueles vícios que parecem desonrosos, quer para nós, quer para as pessoas por quem nos interessamos.

Assistindo a "Furico & Fiofó", dificilmente o auditório sentirá prazer em se identificar com os assassinos das crianças, com aqueles

18.No inglês, Pete ou Peg-Leg Pete, tradicional vilão dos *cartoons* dos estúdios Walt Disney, arqui-inimigo do coelho Oswald e de Mickey.

que se juntam à turba despropositadamente[19], e com aqueles que não ajudam os meninos[20], pois isso envolveria a "perda de reputação" que Aristóteles aponta. Assim como também "sentimos vergonha quando recaem sobre nós atos e ações vergonhosas, quer provenham de nós, quer dos nossos antepassados ou de outros a quem nos une algum grau de parentesco" (ARISTÓTELES, 2012, p. 109).

A tragédia que recai sobre Furico e Fiofó já seria impactante como algo vergonhoso que *poderia* acontecer. No entanto, esse impacto se amplia exponencialmente quando o espectador se dá conta, no desfecho do desenho, de que "Furico & Fiofó" é, na verdade, uma representação que alude, por fim, a um fato real, que foi manchete de jornais brasileiros e internacionais no ano de 1993, uma ocorrência que ficou conhecida como a "Chacina da Candelária".

> No dia 23 de julho de 1993, mais de 70 crianças e adolescentes dormiam nas proximidades da Igreja da Candelária, no Rio de Janeiro, quando foram surpreendidas por uma ação de extermínio da polícia carioca (militar e civil). O resultado desse episódio ficou conhecido, internacionalmente, como a Chacina da Candelária e entrou, em definitivo, para o calendário como um dos piores crimes cometidos contra os Direitos Humanos e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Oito crianças morreram fuziladas, sem ter a menor chance de defesa, e outras dezenas saíram feridas. O motivo certo não se sabe, mas existem sérias indicações de acerto de contas, de eliminação pura e simples, ou

19.Quando Furico e Fiofó estão sendo perseguidos pelos policiais, o som do apito chama a atenção de ativistas de rua fazendo uma manifestação, segurando placas com os dizeres "Paz!" e "Justiça". Esse grupo se junta aos policiais, revirando suas placas para os dizeres "Pega!" e "Mata!". Na sequência, um grupo de homens tomando chope e comemorando também se junta ao grupo de perseguidores, com seus copos em punho. Três homens com poses afetadas, tal como artistas "cabeça", convertem-se em morcegos-vampiros e também perseguem os garotos. Essas representações são carregadas de figuras retóricas, como ironia, antítese e metáfora.

20.Sendo os atos daqueles que não ajudam, podendo fazê-lo, associados à mesquinhez – um vício vergonhoso, segundo Aristóteles (2012, p. 105).

> uma represália após assalto que teria sofrido a mãe de um policial.(CHACINA DA CANDELÁRIA)

Como indica a cartela do início do desenho, "Furico & Fiofó" se passa na cidade do Rio de Janeiro, no "início do século". Entretanto, os lugares da cidade escolhidos como cenário para a produção são lugares históricos que ainda existem no centro da cidade, como o Theatro Municipal, o Arco do Teles, o Restaurante e Bar Amarelinho, a fonte da Mulher com Ânfora, o monumento a General Osório e a Igreja da Candelária, *background* para a cena do linchamento dos personagens Furico e Fiofó (FIG. 14). A cena dos corpos dos personagens cobertos com jornais no final do desenho animado alude claramente à foto estampada na primeira página do jornal "O Globo", noticiando a Chacina da Candelária[21] (FIG. 15), tendo, portanto, uma relação intertextual com essa imagem.

Figura 14 - O ataque sofrido e a consequente morte de Furico e Fiofó, em frente à Igreja da Candelária.

21.Cabe dizer que alude também ao texto contido na manchete "Policiais são suspeitos de matar menores na Candelária", considerando que, em "Furico & Fiofó", policiais estão diretamente envolvidos na morte dos garotos protagonistas. Aqui citamos apenas o jornal "O Globo", mas a intertextualidade com manchetes e cobertura fotográfica de outros jornais que noticiaram o fato também se faz presente.

O GLOBO

Policiais são suspeitos de matar menores na Candelária

Governo revê o veto e salários até dez mínimos ficarão isentos do IPMF

TSE suspende cassação de governador do Paraná

UFF pede que PM ocupe campus da universidade

FH classifica aumentos de preços de criminosos

Resposta ao horror

Figura 15 - Primeira página do jornal "O Globo", no dia após a Chacina da Candelária.
Fonte: http://memoria.oglobo.globo.com/jornalismo/reportagens/extermiacute-nio-na-porta-da-igreja-8836268

Frente à constrangedora (e mesmo surpreendente – ou vice-versa) constatação do caráter verídico que permeia a tragédia de "Furico & Fiofó", o auditório é estimulado ao despertar de mais uma paixão: o temor, ou medo.

> Vamos admitir que o medo consiste numa situação aflitiva ou numa perturbação causada pela representação de um mal iminente, ruinoso ou penoso. Nem tudo o que é mal se receia, como, por exemplo, ser injusto ou indolente, mas só os males que podem causar mágoas profundas ou destruições; isto só no caso de eles surgirem não muito longínquos, mas próximos e prestes a acontecer; os males demasiadamente distantes não nos metem medo. (...) Se o temor é isto, forçoso é admitir que as coisas terríveis são as que parecem ter um enorme poder de destruir ou de provocar danos que levem a grandes tristezas. É por isso que os sinais dessas eventualidades inspiram medo, pois mostram que o que tememos está próximo. O perigo consiste nisto mesmo: na proximidade do que é terrível. (ARISTÓTELES, 2012, p. 100)

A questão social dos menores de rua é um problema ainda presente no Brasil, principalmente nas grandes cidades. O que, no início do desenho, parecia ser um retrato irreverente de um passado distante revela-se como a representação de uma tragédia ocorrida e ainda iminente, consequência de um drama social antigo e até hoje não resolvido. Por esse motivo, uma situação temível. Entretanto, Miller só consegue despertar a paixão do temor no auditório porque antes despertou a compaixão – paixão que pode ser considerada a **principal** de "Furico & Fiofó", e a que vai ao encontro da tese proposta pelo diretor da animação.

Recorremos, mais uma vez, a Aristóteles (2012, p. 101): "são temíveis todas as coisas que inspiram compaixão, quando acontecem ou estão para acontecer aos outros". Miller não só quer levar seu auditório a reconsiderar seus afetos para com os meninos de rua, mas também quer que esse auditório tome consciência das

consequências possíveis da falta de compaixão para com os Furicos e Fiofós do mundo real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos verificar, a eficácia retórica de "Furico & Fiofó" se dá especialmente pelo uso da intertextualidade (no caso, com os antigos *cartoons*) como uma estratégia argumentativa, funcionando como um gatilho para a empatia e o despertar do *páthos*. Esse processo é reforçado, ao final do desenho, quando a intertextualidade com as manchetes e fotos de jornais sobre a Chacina da Candelária é identificada, o que desperta a compaixão do auditório pelos meninos de rua, tal como desejada pelo orador.[22]

Em "Furico & Fiofó", a credibilidade do orador (instância do *éthos*), também necessária no processo retórico, se manifesta na competência técnica de Miller no uso da linguagem do desenho animado para se expressar. Na ausência dessa habilidade, a intertextualidade não seria possível, por não ser convincente, e a empatia necessária não se instauraria, dificultando a efetivação do *páthos* desejado.

22.Vale lembrar que outros intertextos também são identificáveis na microestrutura de "Furico & Fiofó". Aqui chamamos a atenção para dois: O artista Iabadu, que é aguardado por um grupo de admiradores na frente do Theatro Municipal e posteriormente persegue os garotos, se apresenta como uma referência ao violonista gaúcho Yamandu Costa (algo reforçado no *design* do personagem – uma caricatura do violonista). Já o jornal que cobre os garotos no início do desenho e no final, quando eles estão mortos, é denominado "Os Goto", uma evocação irônica ao jornal "O Globo", do Rio de Janeiro, pois cria um trocadilho com a palavra "esgoto". Em ambos os casos, a intertextualidade se manifesta por meio da paródia, realizando-se na forma da substituição de fonemas e letras, porém preservando uma sonoridade semelhante à do texto original. Segundo Cavalcante (2013, p. 155, grifos da autora), "a paródia é um recurso bastante criativo que se constrói a partir de um texto-fonte retrabalhado – ou seja, há uma *transformação de um texto-fonte* com o intuito de atingir outros propósitos comunicativos, não só humorísticos, mas também críticos, poéticos, etc."

"Furico & Fiofó" seduz, entretém e choca, apoiando-se na acessibilidade, no poder evocativo e na imediata comunicação proporcionada pela imagem.

REFERÊNCIAS

24 DE JULHO DE 1993 EXTERMÍNIO NA PORTA DA IGREJA. Memória: a História do jornal O Globo desde a sua fundação. Disponível em: <http://memoria.oglobo.globo.com/jornalismo/reportagens/extermiacutenio-na-porta-da-igreja-8836268>. Acesso em: 11 out. 2014.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W.D. Ross. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel dos Nascimento Pena. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

BECK, J. *Flea & Fly in "City Troubles" by Fernando Miller*. 17 jan. 2012. Disponível em: <http://www.cartoonbrew.com/shorts/flea-fly-in-city-troubles-by-fernando-miller-55560.html>. Acesso em: 10 out. 2014.

CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto.* São Paulo: Contexto, 2013.

CHACINA DA CANDELÁRIA. Rede contra a violência. Disponível em: <http://www.redecontraviolencia.org/Casos/1993/240.html>. Acesso em: 11 out. 2014.

EPSTEIN, I. *Teoria da informação.* 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

FERREIRA, L. A. *Leitura e persuasão:* princípios de análise retórica. São Paulo: contexto, 2010.

FIORIN, J. L. *Figuras de retórica.* São Paulo: contexto, 2014.

FLEA & FLY. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=YKF9tGFVZrY>. Acesso em: 10 out. 2014.

GOMES FILHO, J. *Gestalt do objeto:* sistema de leitura visual da forma. São Paulo: Escrituras, 2000.

KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual:* trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade:* diálogos possíveis. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA L. *Tratado da argumentação:* a nova retórica. Tradução Maria Ermentina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

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

DESENHOS E DIZERES DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: REPRESENTAÇÕES DE PERSONAGENS NEGRAS[1]

Maria Carolina de Godoy
Sonia Pascolati

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, analisamos obras dirigidas a crianças e adolescentes que tratam de representações identitárias da negritude[2]. *Betina*, de Nilma Lino Gomes, com ilustrações de Denise Nascimento e publicada por Mazza Edições em 2009 e *Empresta o lápis de cor?*, lançada em 2012 pela EDUEL, escrita por Rafaeli Constantino Valêncio Peres e ilustrada por Gisele Koch evidenciam a presença da personagem negra, destacam a temática relacionada à negritude e enfatizam sua construção no imaginário infantil. Todavia, quando analisadas sob os mesmos aspectos (argumento narrativo; representação discursiva do negro; apresentação visual da personagem negra; inserção de elementos culturais africanos e afro-brasileiros) há diferenças evidentes.

1.O trabalho aqui apresentado teve duas etapas anteriores de exposição de ideias: a primeira consistiu em apresentação oral no COLE/2014 que resultou em publicação sucinta na Revista Linha Mestra da comunicação do evento; a segunda teve por objetivo a ampliação da análise das ilustrações da obra Betina. Neste terceiro momento, pretendemos avançar nos estudos da literatura infantil e juvenil de temática afro-brasileira e representação de personagens negras, acrescentando mais duas obras à análise. Entendemos que, por se tratar de tema pouco abordado e difundido em sala de aula, sobretudo na educação fundamental, os diversos meios de difusão desses estudos contribuem para que o assunto seja cada vez mais debatido em virtude de sua importância para a educação étnico-racial.

2.Agradecemos a nossos alunos pelos frutíferos momentos de discussão de obras literárias e ideias acerca de negritude, em particular à turma de Bacharelado em Estudos Literários (UEL), formandos de 2014.

Nos livros *O menino Nito*: então, homem chora ou não? escrito por Sonia Rosa com ilustrações de Victor Tavares, publicação de Pallas Editora em 2002 e *Adamastor*, *o pangaré*, escrito e ilustrado por Mariana Massarani e publicado em 2007 pela Melhoramentos há destaque para as ilustrações de personagens negras e o enredo está centrado nas relações entre a criança e o mundo adulto, suas descobertas, conflitos e o imaginário pueril. Nessas obras, destacamos as ilustrações[3] das famílias, pelas quais se faz inserção da personagem negra na literatura.

A sala de aula é um espaço de encontro da diversidade e quando os alunos ali reunidos são crianças ou adolescentes, configura-se um momento especial de construção de representações sociais e identitárias. É no contato com o outro que o sujeito vai definindo os contornos de sua própria identidade, compreendendo-se como membro de um grupo que, inevitavelmente, demarcar-se-á em relação a outros grupos diferentes dele. Nesse processo, a leitura – além de tantas outras atividades e contingências do ambiente escolar – tem sua participação.

Encontrar a representação, desde a infância, das tradições afro-brasileiras na ficção infantil, seja na construção narrativa que retoma enredos de tradição africana, seja na participação de personagens protagonistas ou narradores negros torna-se um desafio em meio à predominância de obras que silenciam essas vozes ao longo da história da literatura infantojuvenil. Em texto crítico sobre Heloísa Pires de Lima, autora de *Histórias da Preta* (1998) entre outras obras de temática africana, Marina Luiza Horta (2011, p.6) aponta a pouquíssima produção de temas relacionados às questões étnicas:

> Nota-se que a produção infantil afro-brasileira ainda é muito tímida e com pouca visibilidade

3.O trabalho de Jovino (2006, p.216) aponta a importância das ilustrações na literatura infantojuvenil de temática negra, já que, segundo a estudiosa, "a ilustração dos personagens negros nos livros tem sido objeto de críticas de muitos estudiosos, posto que pode colaborar na difusão de estereótipos negativos a respeito dos negros e [...] pode corroborar o racismo."

> no mercado editorial se comparada à literatura infantil brasileira tradicional. Segundo pesquisa realizada por Eliane Debus, que mapeia a produção da literatura infantil com a temática étnico-racial, a editora Companhia das Letrinhas, por exemplo, no ano de 2005, em seu catálogo de 332 títulos, apenas 13 traziam a presença do personagem negro.

Esse debate envolve, também, a análise de questões ideológicas que perpassam os textos infantis e juvenis, isto é, uma abordagem do texto literário de modo a "[...] evidenciar o reflexo sociocultural ou a intenção de transmissão de valores sociais [...]", assim como perceber como "[...] a ideologia se inscreve nos textos literários[,] para expressar a visão de mundo dos diferentes grupos sociais" (COLOMER, 2003, p. 117).

Nossa análise parte do pressuposto que a leitura não existe fora da história, isto é, de um contexto social, político, econômico que interfere no modo de ser dos sujeitos naquele momento; portanto, ler é uma ação cultural que mobiliza informações acumuladas pelo leitor (experiência de vida) e oferecidas pelo texto, sendo sempre, como afirma Britto (2003, p.100), uma "representação da representação da realidade presente no texto". A leitura é um ato político – mesmo quando se queira negar essa sua dimensão –, "um ato de posicionamento político diante do mundo".

BETINA, SUAS TRANÇAS E SUAS HISTÓRIAS

O livro *Betina*, de Nilma Lino Gomes (2009) com ilustrações de Denise Nascimento explora a prática de contar histórias e a transmissão de saberes ancestrais fundamentando-as na cultura africana, na qual a oralidade não só é essencial para a conservação de tradições, mas principalmente para o resgate, por meio da memória, da história cultural de um povo, processo voltado à construção ou reconfiguração da identidade negra na contemporaneidade.

A narrativa gira em torno de uma menina negra e seu convívio com a avó. Os temas da morte e da ancestralidade estão representados pela personagem da avó que, enquanto trança os cabelos da menina, ensina-a a preservar suas tradições:

> Enquanto trançava, avó e neta conversavam, cantavam e contavam histórias. Era tanta falação, tanta gargalhada que o tempo voava! E, no final o resultado era um conjunto de tranças tão artisticamente realizadas que mais parecia uma renda. (GOMES, 2009, p. 6).

Figura 1 - Avó trançando os cabelos de Betina. (GOMES, 2009, p. 7)[4]

Em consonância com a matéria textual, a ilustração reforça a importância da transmissão oral de saberes de geração em geração. Além da avó e da menina, a figura da boneca, também ela negra e de cabelos trançados, expande a linha geracional de difusão de conhecimentos, experiências e tradições. Transmitir a habilidade de trançar cabelos é um modo de preservação da identidade negra, da perspectiva da avó, e de construção ou afirmação dessa identidade do ponto de vista da criança.

4.As editoras Mazza, Eduel e Pallas autorizaram a reprodução das imagens via comunicação eletrônica. Agradecemos a gentileza de editoras, autoras e ilustradores. Houve recorte na dimensão das imagens a fim de destacar detalhes das ilustrações interessantes à análise.

Ao dialogar com a menina, a avó prepara-a para sua morte e, como se passasse para neta a responsabilidade de preservar a tradição dos ancestrais, simbolizada pelo ato de trançar os cabelos, ensina-a a fazer tranças:

> O tempo foi passando e Betina foi crescendo. Sua avó foi envelhecendo... envelhecendo... Um dia, a avó falou com a netinha:
>
> — Betina, sinto que, daqui a pouco tempo, vou me encontrar com os nossos ancestrais.
>
> [...]
>
> — E eu posso ir com você encontrar com os ancestrais, vó? Não quero deixar você ir sozinha.
>
> A avó sorriu e passou a mão no rostinho da neta:
>
> — Ainda não! Você ainda tem que viver muito nesta terra, querida!
>
> [...]
>
> — Você vai trançar o cabelo de toda a gente, ajudando cada pessoa que chegar até você a se sentir bem, gostar mais de si, sentir-se feliz de ser como é, com o seu cabelo e a sua aparência. (GOMES, 2009, p. 14-16).

Metaforicamente, trançar os cabelos equivale às tramas da narrativa, ao ato de contar histórias como prática cultural que incide sobre configurações identitárias – o bordar de uma renda identitária no tecido social. De posse do saber transmitido oralmente pela avó acerca de sua identidade negra – as histórias dos ancestrais – e desenvolvendo a habilidade de trançar cabelos, Betina estará apta a auxiliar outras pessoas a sentirem-se bem e felizes com sua aparência. Daí a importância fulcral de a ilustração respeitar os traços fenotípicos da negritude ao dar materialidade à figura de Betina, como bem faz Denise Nascimento.

Na literatura infantil e juvenil, as ilustrações ganham relevância e com a introdução de seus conteúdos em novas

interfaces há a possibilidade de despertar o interesse dos jovens leitores. Esse interesse, uma vez aguçado, possibilita a abertura para a compreensão dos conteúdos, ampliando a percepção dos significados, ou seja, a divulgação de uma obra e o modo como é feita pode interferir na apreciação do leitor. Mesmo em face de tantas atrações para a leitura, ainda existem dificuldades para publicação no mercado editorial de alguns temas que demonstram ser raridade no espaço da literatura infantil e juvenil, como os de temática afro-brasileira. Em 1986, Sonia Salomão Khéde, ao analisar as personagens na literatura infantojuvenil e assinalar a influência das ilustrações na composição dessas narrativas, comenta:

> Numa época extremamente audiovisual, a ilustração predominante é resultado da soma de diversos códigos: o desenho, a fala dos personagens, a articulação das imagens na página ou na tira e até mesmo o discurso gráfico-narrativo, que se dá através dos cortes. Essa multiplicidade é um atrativo a mais para provocar a atenção da criança para o livro. (KHÉDE, 1986, p. 83)

Os traços de Betina são cuidadosamente desenhados – nas descrições e nas ilustrações – com o intuito de manter as características negras, desde os contornos do rosto, boca e nariz até os detalhes dos cabelos, eixo central da narrativa:

> Quando a avó terminava o penteado, Betina dava um pulo e corria para o espelho. Ela sempre gostava do que via. Do outro lado do espelho, sorria para ela uma menina negra, com dois olhos grandes e pretos como jabuticabas, um rosto redondo e bochechas salientes, cheia de trancinhas com bolinhas coloridas nas pontas. (GOMES, 2009, p. 8).

Figura 2 - Rosto de Betina. (GOMES, 2009, p. 9).

O cuidado no tratamento dispensado à temática afro-brasileira e à caracterização das personagens contribui significativamente para o reconhecimento e afirmação da identidade negra no espaço escolar, sobretudo na infância. Jovino (2006, p.188) destaca a ruptura provocada por obras dedicadas ao público infantojuvenil que tratam da temática negra.

> Contemporaneamente, alguns dos textos dirigidos ao público infantil e juvenil, buscam uma linha de ruptura, com modelos de representação que inferiorizem, depreciem os negros e suas culturas. São obras que apresentam personagens negros em situações do cotidiano, resistindo e enfrentando, de diversas formas, o preconceito e a discriminação, resgatando sua identidade racial, representando papéis e funções sociais diferentes, valorizando as mitologias, as religiões e a tradição oral africana.

O estabelecimento dessas obras no espaço educacional pode se tornar fundamental para que sejam cada vez mais difundidas pelos meios impressos e digitais, promovendo debates a respeito da diversidade racial e trazendo novos perfis de personagens, heróis e heroínas que refletem de maneira mais ampla a diversidade cultural escolar:

> Certas lendas e contos tradicionais omitem a trajetória de luta do povo negro e servem mais para constranger a criança negra perante as outras do que para promover a aceitação e o respeito à diversidade. O contato com material pedagógico displicente com a diversidade racial colabora para estruturar em todos os/as alunos/as uma falsa idéia de superioridade racial branca e da inferioridade negra. (CAVALLEIRO, 2001, p. 153-154).

Sabe-se que essas narrativas remetem, muitas vezes, a lendas e mitos africanos de diferentes países e exigem conhecimento prévio do tema para abordagem das histórias, algo para o qual o professor em atividade não recebeu formação, assim como o estudante de licenciatura a vem recebendo de forma ainda incipiente, e até mesmo precária. Outra hipótese para escassa presença dessas narrativas em sala de aula é a pouca divulgação das obras.

> A abordagem das questões étnico-raciais na Educação Básica depende muito da formação inicial de profissionais da educação. Eles ainda precisam avançar para além dos discursos, ou seja, se por um lado, as pesquisas acadêmicas em torno da questão racial e educação são necessárias, por outro lado precisam chegar à escola e sala de aula, alterando antes os espaços de formação docente. (MONTEIRO, 2006, p. 126).

A ilustração final de Betina, adulta e cabeleireira, mantém os traços da mulher negra e a representação da memória da avó é retomada pelas imagens de pássaros. Ao ser convidada para falar a alunos de uma escola, a personagem exercita o ato de contar:

> — É isso mesmo! Na história da minha família, a arte das tranças foi ensinada de mãe para filha, de tia para sobrinha, de avó para neta e assim por

> diante. Uma mulher foi ensinando para a outra até chegar a mim. Mas isso não aconteceu só na minha família. É uma forma muito comum de ensinar e aprender presente na história de muitas famílias brasileiras (e também de outros países), principalmente, as negras. Em nosso país, muito do que sabemos hoje, tem sido comunicado dessa maneira – explicou a cabeleireira, emocionada. (GOMES, 2009, p. 22).

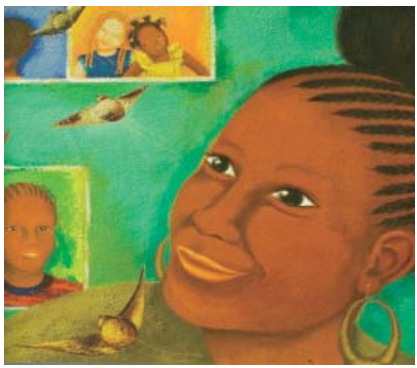


Figura 3 - Betina adulta. (GOMES, 2009, p.19).

AS CORES CONTAM HISTÓRIAS NA SALA DE AULA EM *EMPRESTA O LÁPIS DE COR?*

Empresta o lápis de cor?, de Rafaeli Peres localiza a questão da representação visual do negro por meio de desenhos de princesas africanas produzidos por crianças após a narração, pela professora, de "uma história sobre uma princesa africana, dessas meninas guerreiras, sonhadoras, deusas e lindas que viviam na África" (PERES, 2012, p.6). A autora toma como argumento narrativo uma situação bastante realista como modo de pautar o tema da diversidade étnico-racial; uma situação de alunos em sala de aula remete diretamente a uma criança em processo de

escolarização[5], já envolvida com atividades de leitura e escrita, mas bastante ligada ao aspecto lúdico do processo de ensino-aprendizagem, pois Duda, a protagonista, e sua amiga Keity "adoravam desenhar e colorir as atividades, então esperavam ansiosas para usar o lápis de cor" (PERES, 2012, p. 5).

A primeira ilustração corresponde ao contexto da narrativa e procura representar ampla gama de diversidade étnico-racial comumente presente em sala de aula, pois há uma menina descendente de japoneses, com seus olhos puxados e cabelos lisos e negros; um garoto de pele clara e cabelos castanhos; uma garotinha ruiva; além de um garoto negro e da protagonista, cuja pele morena e cabelos encaracolados levam a identificá-la ao mulato brasileiro.

Figura 4 - Diversidade étnico-racial na sala de aula. (PERES, 2012, p. 7)

Ao confrontar-se com a tarefa de desenhar e colorir uma princesa africana, Duda tem dificuldade para encontrar o lápis cor de pele e, ao procurá-lo nas caixas de lápis dos colegas, percebe que cada um lhe aponta uma cor diferente para colorir a pele: a amiga ruivinha lhe oferece a cor rosa, tradicionalmente chamada de "cor de pele"; Josias, um negro, empresta o lápis marrom, aliás, sua cor preferida; a nipônica Anita estende o lápis amarelo; até que Daniel, dono de uma caixa de lápis com 24 cores, finalmente questiona:

5.A classificação do livro, explicitada na quarta capa é "Leitor iniciante – 5 a 7 anos".

> — Cor de pele? Mas cor da pele de quem? Se você mostrar alguém, a gente procura uma cor parecida ou podemos misturar algumas cores.
>
> Duda arregalou os olhos, olhou para sua mão cheia de lápis emprestados e falou:
>
> — Ahhhhhh, é mesmo, você tem razão! Por isso que todos me emprestaram cores iguais ou parecidas com a pele deles! (PERES, 2012, p. 21).

A descoberta das crianças é um elemento importante na narrativa para desconstruir naturalizações tais como a ideia de que existe um lápis cor da pele. A pergunta de Daniel é fundamental, pois revela a diversidade de representações e o relativismo dos discursos que circulam socialmente e em ambiente escolar. Embora não seja foco de nossa análise neste artigo, vale a pena mencionar esse aspecto em outra obra da literatura infantil e juvenil, *O menino marrom*, de Ziraldo. Um dos elementos que chama a atenção na obra é o uso da metalinguagem como forma de estabelecer diálogo com o leitor e revelar os bastidores da criação literária, como vemos no trecho abaixo:

> Bem, as crianças não são exatamente cor-de-rosa. Elas só têm essa cor em desenhos e em livros infantis. O problema dos poetas é que cor da pele não tem um nome exato. Quando, por exemplo, faço uma ilustração para um livro e faço o desenho com traços pretos sobre papel branco, eu indico as cores que quero para cada detalhe. E aí, anoto a lápis, do lado, para o técnico da gráfica colorir meu desenho com seu sistema de filmes coloridos.
>
> Um dia, mandei o desenho de um personagem para ele e marquei do lado as indicações das cores que eu queria: "Quero amarelo na camisa, verde-escuro na calça e cor-de-pele no menino".

> O técnico da gráfica me ligou de volta: "Escuta, o senhor quer cor-de-pele branca ou cor-de-pele marrom?" (ZIRALDO, 2002, p. 8).

Também o escritor e ilustrador se vê confrontado com a repetição de formas cristalizadas de dizer o mundo, particularmente quando um outro lhe coloca o natural como questão, isto é, desconstrói uma verdade, apresentando-a como possibilidade. Além disso, o narrador declara diretamente que a associação entre cor de gente e o lápis cor-de-rosa claro ou salmão é apenas uma convenção artística, própria dos livros infantis.

A discussão sobre diversidade em *Empresta o lápis de cor?* é mais evidente conforme a narrativa caminha para o desfecho, quando a voz do narrador se distancia do narrado, assumindo tom deliberadamente explicativo: "Cada um tem a pele de uma cor diferente: mais clara, mais escura, com pintinhas, sem pintinhas, com sardas... Ou seja, existem muitas cores para imitar a cor da pele de alguém, e não uma cor só". Nesse momento, o narrador distancia-se da fabulação, procedimento explicitado em particular pelo uso de "ou seja", recurso típico de discursos que pretendem deixar clara uma ideia, nesse caso, após a breve enumeração de um conjunto de diferenças possíveis entre sujeitos.

O próximo passo de Duda, após essa constatação – que é dela, mas a voz que enuncia o postulado é claramente a de um outro, provavelmente adulto, que sintetiza a lição aprendida por Duda – é colocar o aprendizado em prática, pois toma cada lápis emprestado e o aproxima de sua pele a fim de verificar se há algum compatível, mas só ficou satisfeita quando resolveu misturar duas cores cujo resultado foi uma cor de canela.

Duda mistura os lápis de cor porque deseja pintar uma princesa africana parecida com ela. Como dissemos, é fundamental o confronto com o outro no processo de construção identitária. Duda, posta diante da necessidade de representar uma princesa

africana, não tem dúvidas de que a melhor maneira de fazê-lo é tornar o outro igual a ela. Considerando que a maioria dos povos africanos, em especial os provenientes de regiões que alimentaram o tráfico negreiro em direção ao Brasil, têm marcas fenotípicas bastante específicas – pele negra, narinas largas, cabelos bastante encaracolados, olhos negros – a proposta da professora de que cada aluno deveria desenhar e colorir a própria princesa, "criando e inventando sem copiar da história" (PERES, 2012, p.6), se por um lado atende ao critério pedagógico de estímulo à criação individual, fugindo a modelos representacionais, por outro distorce uma representação da qual fugir pode significar negar uma representação imagética do negro, numa espécie de suavização da aparência do negro que pode resultar num apagamento de sua figura concreta no imaginário da criança. A princesa africana de Duda, por exemplo, tem cabelos longos e cacheados pintados de marrom – não de preto... – e a pele cor de canela como a da autora da representação. Não há nada no rosto ou cabelos da princesa criada por Duda que explicitem negritude; pelo contrário, o desenho da garotinha reproduz um padrão de beleza branco e esbelto, tal como os que circulam em publicidades e produtos televisivos abertos ao grande público.

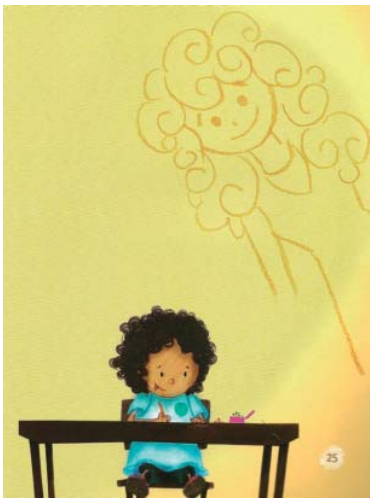


Figura 5 - Desenho de Duda. (PERES, 2012, p. 25).

As ilustrações mostram que Duda não é negra, mas mulata, pois ela não se identifica com o lápis marrom oferecido por Josias, esse sim negro, conforme a ilustração – pele escura, cabelo pixaim, diferentemente de Duda, pele morena clara, quase rosa e cabelos encaracolados.

Figura 6 - Duda e Josias. (PERES, 2012, p. 12).

Não há qualquer descrição física das personagens no enunciado verbal do livro. Só sabemos como elas são fisicamente pelas ilustrações, outro modo de explicitar o tema da diversidade. Cada página dupla do livro tem como fundo uma cor diferente: rosa, verde bandeira, azul, verde abacate, salmão, laranja, etc; a cor marrom é utilizada especificamente para a representação de Duda, nas páginas 10 e 11, quando ela se confronta – literalmente, pois coloca o lápis rosa bem diante do nariz e olha perplexa para ele, imagem utilizada como capa do livro – com a primeira cor de pele, correspondente a uma representação convencional e generalizante da pele humana. O marrom impera na capa e quarta capa, na primeira página dupla, na terceira página dupla, em tons mais ou menos fortes, assim como na final em que constam os créditos editoriais; excetuando a capa, nas demais há uma espécie de pano

de fundo ou marca d'água que compõe até mesmo o rosto de Duda formada por anéis parecidos com os de cabelos encaracolados. A representação identitária do negro – melhor, do mulato – presentifica-se na obra via ilustração, assim como acontece com as demais personagens cuja etnia (ruivo, branco, negro, japonês) é identificável apenas pela imagem.

O que chama atenção, contudo, é que a mesma ilustração utilizada para apontar a diversidade étnica simultaneamente a escamoteia. A figura 6 mostra Duda na carteira de Josias, a única personagem negra da narrativa. Ela permite uma comparação direta entre os traços de ambos os rostos e nenhuma diferença é detectável entre eles, salvo o formato mais arredondado do rosto de Duda, provavelmente algo ligado mais à representação do feminino do que um elemento étnico-racial. Conclui-se que não há nada na aparência da criança negra, a não ser a cor da pele, que a diferencie das demais, consideração reforçada pela observação de outras ilustrações, como a da página 5 em que vemos Duda e Keity, a ruivinha, lado a lado, ou da página 20, quando vemos Daniel e Duda e também não há qualquer diferença na representação do rosto das crianças. A única exceção é a ilustração da personagem Anita, a japonesa, essa sim com evidentes traços nipônicos – cabelo liso, bem preto, olhos riscados (puxados), em contraste com os olhos redondos de todas as demais.

Figura 7 - Comparação Duda/Keity. (PERES, 2012).

Figura 8 - Comparação Daniel/Duda. (PERES, 2012).

A narrativa se encerra com a voz do narrador comentando que os desenhos ficaram lindos e coloridos, "cada princesa de um jeito diferente: com cabelos pretos, ruivos, loiros, castanhos e roupas coloridas" (PERES, 2012, p. 26); a ilustração correspondente revela que também a cor da pele dessas princesas é diversa, pois há rostos marrons ou cor de canela, rosas e amarelos. Novamente a imagem confirma nosso debate inicial sobre como a criança se toma como paradigma para construção de outras identidades. A princípio, não é um problema que cada criança crie sua própria princesa africana à sua imagem e semelhança, todavia, numa obra que se propõe a discutir diversidade étnico-racial, a não demarcação de traços fenotípicos do negro no plano da ilustração, assim como no texto, pode levar ao escamotear da diferença em vez de colocá-la em discussão.

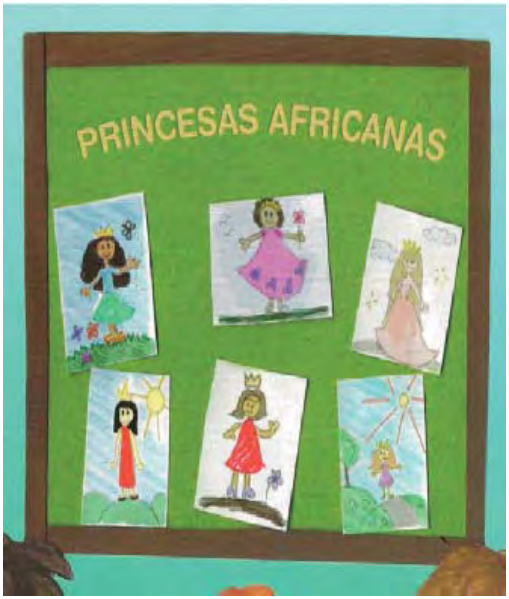


Figura 9 - Princesas africanas (PERES, 2012, p. 26).

HISTÓRIAS DE MENINOS E SEUS CONFLITOS

As histórias de Joaquim e Nito refletem o mundo infantil repleto de dúvidas, medos, incertezas em confronto com o mundo dos adultos. Os temas relacionados à cultura afro-brasileira e à diversidade étnico-racial, como apresentados nas narrativas anteriores, não aparecem nessas obras; no entanto, as ilustrações destacam famílias de personagens negras. Em *O menino Nito*: então, homem chora ou não? há o conflito entre a manifestação das emoções da personagem e o discurso do pai em tom de repreensão:

> Certo dia o pai o chamou num canto e lhe falou muito sério:
>
> — Nito, meu filho, você está virando um rapazinho... já está na hora de parar de chorar à toa.

> E tem mais: homem que é homem não chora!
>
> Você é macho!
>
> Acabou o chororô de agora em diante, viu?
>
> O menino ouviu tudo calado, assustado, e ficou pensando nas frases:
>
> "Acabou o chororô!"
>
> "Homem não chora!"
>
> "Você é macho!" (ROSA, 2002, p. 5).

Esse diálogo desencadeia no menino o medo de expressar-se e a necessidade de retenção das emoções ilustrada por um muro cuja função é represar as lágrimas, um muro mais alto que o próprio Nito e que ele constrói com dificuldade tanto porque o muro é grande demais para ele quanto porque ele o faz contrariado, a fim de responder a um padrão de comportamento social que vai contra sua individualidade.

Após um mês sem chorar, Nito adoece, os pais procuram o médico e o desabafo acontece:

> Doutor Aymoré ouviu com muita atenção e falou:
>
> — O caso é muito simples: o jeito agora é desachorar todo o choro engolido.
>
> Ele pediu pra mãe trazer duas bacias grandes.
>
> A mãe não entendeu nada...
>
> — Como é que desachora? – quis saber o menino.
>
> — Ora, ora, meu menino bonito, venha para o meu colo e vá lembrando dos choros engolidos e desengula todos eles, um a um, sem esquecer nenhum. Vamos lá, vamos lembrando! (ROSA, 2002, p. 10).

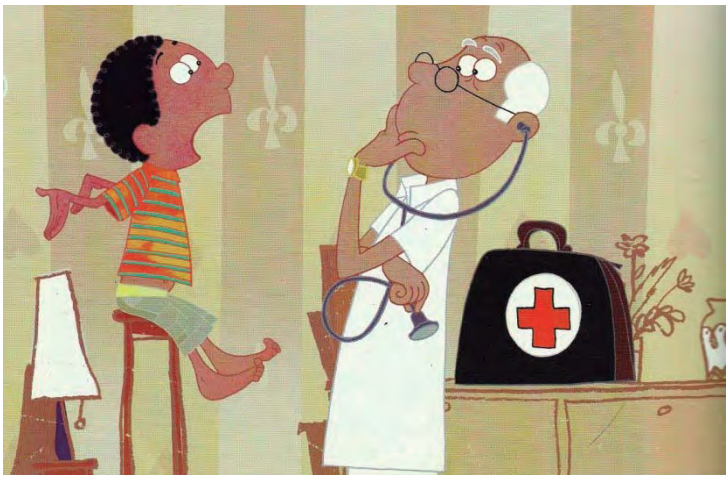


Figura 10 - Nito e o médico. (ROSA, 2002, p. 10).

É fundamental observar que, mesmo sem tratar diretamente de diversidade étnico-racial, a obra toca em mudança de paradigmas e até mesmo quebra de estereótipos quando coloca uma família negra bem estruturada, com pais presentes e cuidadosos, morando numa casa confortável e com poder aquisitivo suficiente para chamar um médico em casa. Essas informações são derivadas das ilustrações, pois nada é dito a respeito no discurso verbal. Dados como a etnia das personagens, a imagem de lar feliz e harmônico (ver porta-retrato na imagem abaixo), a preocupação do pai em ensinar algo ao filho, mesmo que inicialmente equivocado, e também a provável profissão do pai – profissional liberal ou setor administrativo de empresas – é indicada pela gravata e caneta no bolso, são informações transmitidas ao leitor pela imagem, confirmando a importância da conjunção entre texto e imagem como códigos diferentes que interagem na construção do sentido da narrativa.

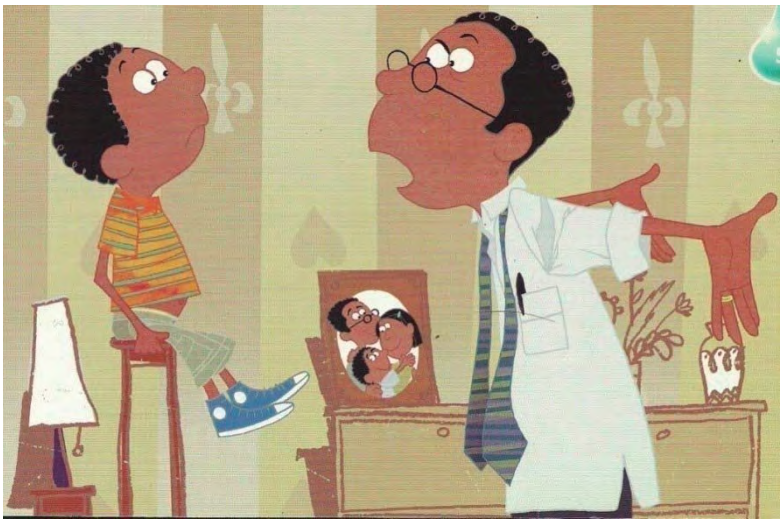


Figura 11 - Nito, o pai e o lar da família. (ROSA, 2002, p. 5).

Do mesmo modo que a imagem do negro é associada a uma família comum de classe média, distante das representações marginais a que frequentemente é submetido em filmes, telenovelas e diversas obras literárias, Dr. Aymoré, o médico, também é negro e exerce uma profissão socialmente prestigiada. Textualmente, ele é descrito como "velhinho simpático que sempre cuidou de plantas e crianças" (ROSA, 2002, p. 9) e a ilustração (figura 10) ressalta traços como sabedoria e experiência profissional, marcados pela calvície circundada de cabelos brancos. Destacamos, portanto, que do mesmo modo como o estereótipo de "homem não chora" é desconstruído no decorrer da narrativa – pois que a cura para o mal-estar de Nito é simples, bastando liberar suas emoções como deve fazer todo ser humano saudável –, também as associações entre negro e pobreza, periferia ou subemprego são delicadamente negadas quando a autora simplesmente elege como protagonista para um tema universal uma família negra, afirmando a igualdade entre os dilemas infantis independentemente de cor, gênero ou classe social.

Adamastor, o pangaré evidencia a chegada de outra criança e de que modo Joaquim, filho único até aquele momento, reelabora seu ciúme ao construir um pangaré imaginário. Também nesta obra as questões identitárias ou culturais afro-brasileiras ficam em segundo plano na narrativa, ou melhor, o negro é apresentado como um representante da classe média, assim como Joaquim é um menino que, como tantos outros, sofre com a perda da atenção exclusiva dos pais quando da chegada de um irmão.

Apenas a ilustração revela que se trata de uma família negra, com o típico cabelo trançado, com exceção de Joaquim, que é careca. Também as roupas são coloridas e com estampas étnicas (geométricas ou floridas), como se diz hoje no mundo da moda, em particular a bermuda de Joaquim, composta por pequenos retângulos coloridos. A família mora num apartamento que, apesar de pequeno, é suficiente para abrigar as fantasias de Joaquim, como ele próprio reconhece: "— Ninguém imagina que num quarto pequeno de apartamento tão apertado, e num andar tão alto, existe um cavalo e, é claro, um cavaleiro ótimo, que sou eu" (MASSARANI, 2007, p. 15). Além do discurso verbal, a imagem da quarta capa mostra três diferentes edifícios, sendo que na janela do último andar do mais alto deles estão Joaquim e seu pangaré.

O lar é um espaço aconchegante e inundado pela expectativa da chegada da irmãzinha de Joaquim, demonstrada pela expressão facial dos pais e visitantes que trazem como presentes roupas cor-de-rosa[6] num espaço já repleto de acessórios para bebê como berço e cômoda, um carrinho de bebê, um cavalinho-de-pau em formato de ovelha felpuda e laço de fita rosa, dentre outros mimos preparados para a chegada da criança. A estabilidade financeira da família e seu nível cultural ficam claros na imagem de página dupla (p. 4 e 5) em que se vê a sala com televisor e aparelho de som ao

6.A ilustração não escapa à estereotipia de que cor-de-rosa é, oficialmente, cor de menina, mas esta não é uma questão contemplada no presente artigo.

lado de uma estante com um porta-retrato com foto do pai, mãe e Joaquim e vários livros cujos títulos ou autores é possível ler nas lombadas: *Macunaíma*, *Grande sertões* (sic) *veredas*, Manuel Bandeira, Cora Coralina, *Nau Catarineta*, *Viva o povo brasileiro*, *Iracema*, *O auto da Compadecida*. Títulos e autores revelam um amplo acervo cultural que inclui um dos maiores nomes da literatura brasileira, Guimarães Rosa, em meio à poesia anônima ligada à tradição oral representada por *Nau Catarineta* e ao teatro de Ariano Suassuna, o que destaca a literatura como bem cultural valorizado pelos pais.

Como o tema da narrativa é o ciúme do irmão mais velho, até então filho único, pela chegada da irmãzinha, o foco é a força da imaginação do menino que consegue criar Adamastor como forma de driblar a insegurança pela divisão do afeto dos pais. A companhia do pangaré imaginário mantém Joaquim às voltas consigo mesmo, em seu próprio mundo até que a irmã vem para casa. Aí o choro da pequena obriga o garoto a interagir com ela sem abrir mão do amigo equino; pelo contrário, Joaquim descobre que Ana Luísa se acalma ao cavalgar Adamastor, isto é, ao compartilhar com o irmão seu mundo de fantasias.

Desejo de chorar diante de frustrações e dores cotidianas e medo de perder o afeto do outro não são apenas "coisa de criança", mas sim sentimentos que acompanham o homem em toda sua aventura terrena. Textos como *O menino Nito* e *Adamastor, o pangaré* dedicam-se a conflitos infantis sem perder de vista o humano que habita a criança, como parece ser uma tendência da literatura contemporânea, conforme registra Gregorin Filho (s/d, p. 2):

> Num olhar mais atento a essas obras classificadas pela contemporaneidade como sendo "literatura infantil", vê-se que elas são portadoras de uma estrutura profunda onde se encontram temáticas que contêm valores humanos, já que os valores sobre os quais as sociedades são construídas não

> são infantis, adultos ou senis, são humanos e atemporais.

ALGUNS PASSOS NUM LONGO CAMINHO

Não se pode negar ou mesmo questionar o poder da imagem na sociedade contemporânea. O mesmo pode ser dito sobre a importância dela na construção do imaginário infantil, como desenvolve Ricardo Azevedo (2014, p. 19) no artigo "Imagens iluminando livros", que o autor finaliza destacando a

> força poderosa, e muitas vezes esquecida, das imagens como transmissoras insubstituíveis de conhecimento; das imagens como ampliadoras de nossa consciência; da importância das imagens na formação intelectual e ética das pessoas; da influência imensa e difícil de medir das imagens na construção da "visão de mundo" de cada um de nós.

E imagens não são apenas as ilustrações em um livro; são também aquelas criadas pelas palavras, como as palavras compartilhadas pela avó de Betina, capazes de enraizar um saber sobre si mesmo derivado de um saber milenar sobre o mundo.

Imagens e palavras são canais de diálogo entre autores e ilustradores e o leitor infantil e juvenil. Os livros dedicados a crianças e jovens têm sua parcela de responsabilidade na formação de valores e visões de mundo desses leitores em formação. Por isso concordamos com Teresa Colomer (2003, p. 120) quando ela alerta que "[...] a ideologia não é um conceito suspeito em si mesmo, mas, ao contrário, molda a todos os indivíduos de uma sociedade, e que as diversas constelações de valores existentes configuram a imagem que as crianças formam de si mesmas e da sociedade em que vivem.". Por isso mesmo é preciso cuidado ao produzir e oferecer

materiais de leitura às crianças, o que não equivale a advogar pela escolha de um livro em detrimento de outros; pelo contrário, o verdadeiro esforço do trabalho com literatura infantojuvenil na escola é o de "aprender a localizar a ideologia implícita nas obras de ficção para [...] ensinar às crianças e adolescentes a ler sem ficar a mercê do que lêem" (COLOMER, 2003, p. 119).

No caso das obras analisadas por nós, é importante que o professor, como mediador de leitura, chame a atenção do jovem leitor para o modo como as ilustrações fazem parte da construção de sentido do texto, razão pela qual é preciso problematizar possíveis contradições entre palavra e imagem ou mesmo contradições do próprio texto.

As ilustrações de *Betina* contribuem visivelmente para uma construção realista da imagem do negro ao assimilar às imagens de neta e avó os traços fenotípicos dos negros, o que já não temos em *Empresta o lápis de cor?*. Por outro lado, a primeira obra perde uma bela oportunidade de inserir na narrativa uma ou outra história dos ancestrais contada pela avó à neta. O resultado é que apenas a importância da transmissão oral de legados culturais é ressaltada, sem que esse legado seja revelado ao leitor, o que certamente o aproximaria de um universo cultural pouco conhecido e ainda pouco trabalhado nas escolas. Já o segundo livro assume claramente a diversidade cultural como tema e objeto da narrativa, mas a matéria não verbal do livro acaba por descuidar desse aspecto, o que nos preocupa quando se trata de obras dedicadas ao tema da diversidade étnico-racial.

Os dois outros títulos analisados têm o mérito de inserir a figura do negro na literatura de forma a naturalizar sua presença como protagonista de conflitos infantis, portanto, são narrativas e ilustrações que concedem visibilidade ao negro em patamar de igualdade com qualquer outra etnia, considerando-se que a imensa maioria dos textos

infantis e juvenis traz como protagonistas crianças e famílias brancas. Pode-se considerar que as obras deixam de contemplar questões sociais como marginalidade, exclusão, subemprego e preconceito, condições a que, não podemos negar, infelizmente o negro ainda é submetido tanto na prática cotidiana quanto no imaginário social brasileiro. Mas é exatamente esse o diferencial dos textos: afirmar positivamente a identidade negra, um passo fundamental para a construção de uma sociedade de fato democrática.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, R. Imagens iluminando livros. Disponível em <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/2014_imagens_iluminando_final_bx.pdf>. Acesso em 17 jun. 2014.

BRITTO, L. P. L. Leitura e participação. In: _____. *Contra o consenso:* cultura escrita, educação, participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____ (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação:* repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p.141-160.

COLOMER, T. *A formação do leitor literário*: narrativa infantil e juvenil atual. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

GOMES, N. L. *Betina*. Ilustrações de Denise Nascimento. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

GREGORIN FILHO, J. N. Literatura infantil/juvenil, sociedade e ensino. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog11_01a.pdf>. Acesso em: 25 set. 2014.

HORTA, M. L. Colorindo a história: a literatura infantil afro-

brasileira de Heloisa Pires Lima. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/data1/autores/71/heloisacritica01.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2012.

JOVINO, I. S. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, F.; LIMA, M. N. (Orgs.). *Literatura afro-brasileira*. Salvador: Centro de estudos afro-orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

KHÉDE, S. S. *Personagens da literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Ática, 1986.

LIMA, H. P. *Histórias da Preta*. Ilustrações Laurabeatriz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

MASSARANI, M. *Adamastor, o pangaré*. Ilustrações da autora. São Paulo: Melhoramentos, 2007.

MONTEIRO, R. B. Licenciaturas. In: *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.* Brasília: SECAD, 2006.

PERES, R. C. V. *Empresta o lápis de cor?*. Ilustrações de Gisele Kock. Londrina: EDUEL, 2012.

ROSA, S. *O menino Nito*: então, homem chora ou não?. Ilustrações Victor Tavares. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

ZIRALDO. *O menino marrom*. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

PRA MORRER DE RIR: AS FIGURAS NA CONSTITUIÇÃO DO *ETHOS* DO CONTADOR DE CAUSOS

Maria Flávia Figueiredo

Em um dos capítulos da obra *A retórica*, especificamente aquele intitulado "Tropos e figuras: do catálogo infinito à compreensão de seu princípio", Michel Meyer discorre sobre a estrutura geral das figuras retóricas, buscando desvendar seu princípio fundamental. A conclusão apresentada pelo filósofo acerca dessa estratégia retórica gerou reflexões que fomentaram o presente trabalho. Suas palavras foram: "O objetivo das figuras é instaurar uma identidade que salienta um traço comum – para chamar a atenção sobre o que conta, no espírito de quem o utiliza." (MEYER, 2007, p. 88).

Para que possamos refletir sobre essa citação, lançaremos mão dos ensinamentos de Aristóteles, o qual propôs como três as provas retóricas engendradas pelo discurso: *logos, ethos* e *pathos*. De acordo com as reflexões do estagirita, o *logos* se refere à instância mesma do discurso, o *ethos*, à imagem gerada pelo orador, e o *pathos*, ao conjunto de sentimentos despertados no auditório.

Apresentada a trilogia retórica, voltemos à citação de Meyer. Refletindo sobre suas palavras finais – "O objetivo das figuras é [...] **chamar a atenção sobre o que conta, no espírito de quem o utiliza**." (MEYER, 2007, p. 88, grifos nossos) – podemos inferir que a análise das figuras, que a princípio se limitaria à instância do *logos*, pode funcionar como coadjuvante no entendimento de outra instância do processo retórico, qual seja, o *ethos* do orador.

Seguindo essa trilha de pensamento, Eggs (2005), ao refletir sobre o papel do *ethos* aristotélico no processo de persuasão, afirma: "O lugar que engendra o ethos é, portanto, o discurso, o *logos* do orador, e esse lugar se mostra apenas mediante as **escolhas** feitas

por ele. De fato, **'toda forma de se expressar' resulta de uma escolha entre várias possibilidades linguísticas e estilísticas**." (EGGS, 2005, p. 31, grifos nossos)

Com base nesse raciocínio, o presente trabalho buscará elucidar a possível relação entre figuras retóricas e/ou de estilo e a constituição do *ethos* do orador. Essa ideia se faz possível uma vez que as figuras utilizadas pelo orador em seu discurso nada mais são do que escolhas linguísticas e estilísticas que, conforme proposto, deverão revelar o que conta para esse orador, portanto, o seu "caráter"[1] ético.

Para realizar essa investigação, escolhemos como objeto de análise um "causo". Essa escolha se deu em função da relevância da caracterização do *ethos* do orador – contador de "causo" – demandada pelo gênero em questão.

O texto selecionado como *corpus* intitula-se "O causo da bicicleta"[2]. Seu contador é o prosador goiano, Geraldinho.

> Geraldo Peliciano Nogueira, mais conhecido como Geraldinho, foi um homem simples e tipicamente interiorano. Viveu em Bela Vista de Goiás onde sempre participava de folia de reis, dançava catira, tocava viola e contava seus mirabolantes "causos". Descoberto em 1984 por Hamilton Carneiro e José Batista, tornou-se nacionalmente conhecido por suas histórias. Faleceu em 1993, e, felizmente, muitas de suas histórias ficaram registradas em gravações e constituem, indubitavelmente, um legado que retrata a rica cultura do interior do país. (FIGUEIREDO et al., 2007, p. 168)

1.O termo "caráter" aparece entre aspas devido ao fato de não estar sendo usado em seu sentido moral mas, sim, em sua acepção relacionada ao *ethos* no "sentido neutro ou 'objetivo' de *héxis*" (EGGS, 2005, p. 30), ou seja, de acordo com Aristóteles, o caráter de um orador refere-se ao seu conjunto de hábitos, modos e costumes.

2.Esse mesmo causo foi analisado por nós sob outro enfoque teórico no artigo intitulado "Oralidade e humor: 'o causo da bicicleta'". Nele, algumas das análises aqui apresentadas foram comentadas para outro propósito.

Falar de Geraldinho é tocar no coração da tradição caipira brasileira. Sua fala reflete com precisão o português rural do Brasil. A localização geográfica onde viveu é marcada pelos rastros deixados pelos bandeirantes no vasto território brasileiro, sobretudo nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso.[3] Geraldinho é, pois, sem dúvida, um exemplar genuíno do tipo social que em nossa cultura denominamos caipira. De acordo com o dicionário Houaiss, as acepções relacionadas a esse termo e que nos interessam para a caracterização do contista são:

caipira *(datação: 1872)*

adjetivo de dois gêneros

1 que vive no interior, fora dos centros urbanos, no campo ou na roça; roceiro

2 que leva uma vida campestre rústica, tem pouca instrução, pouco convívio social, e hábitos e modos rudes (por vezes, pejorativo)

3 próprio de caipira (acepções 7 e 8)

Ex.: <dialeto caipira> <jeito caipira> [...]

substantivo de dois gêneros

7 indivíduo natural ou habitante de parte das regiões Sudeste e Centro-Oeste brasileiras, especialmente São Paulo, de origem rural,

3.A esse respeito, vale recordar o "Projeto Filologia Bandeirante" liderado pelo saudoso linguista, Heitor Megale, professor titular da Universidade de São Paulo. Esse projeto temático teve o propósito de identificar, analisar e tabular traços da língua antiga preservados em localidades situadas nas trilhas das bandeiras paulistas de fins do século XVII, com repercussão ao longo do século XVIII. Geograficamente a pesquisa cobriu os territórios dos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso. O objetivo do trabalho foi comprovar a preservação de camadas linguísticas do Português antigo no Brasil e propiciar aos estudiosos da língua um *corpus* cientificamente preparado para seu estudo. (Trechos extraídos de: <http://www.bv.fapesp.br/pt/auxilios/1263/filologia-bandeirante-projeto-tematico-de-equipe-em-filologia-e-linguistica-portuguesa/>. Acesso em: 2 set. 2014.)

> caracterizados pela agricultura de subsistência, pela cultura itinerante e por não terem a posse da terra
>
> Ex.: os caipiras construíam seus ranchos seguindo a marcha das bandeiras
>
> **8** indivíduo simplório, geralmente habitante do campo, de pouca instrução e modos pouco refinados. (HOUAISS, 2009)

As acepções acima evidenciam traços que nos ajudarão a entender o sentido objetivo da composição do *ethos* do caipira, isto é, seus modos, hábitos e costumes. É bastante útil refletir sobre essas características do orador em questão,

> uma vez que, muitas vezes **a idéia que se faz da pessoa**, em vez de constituir uma conclusão, **é mais o ponto de partida da argumentação** e serve, seja para prever certos atos desconhecidos, seja para interpretar de um certo modo os atos conhecidos, seja para **transferir para os atos o juízo formulado sobre o agente**. (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 341, grifos nossos)

Em se tratando especificamente desse tipo social – o caipira –, vale lembrar aqui as palavras de Aristóteles quando afirma: "um homem rude não poderia dizer as mesmas coisas nem dizê-las da mesma maneira que um homem culto". (ARISTÓTELES apud EGGS, 2005, p. 29). A esse respeito, Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p. 363) afirmam: "as mesmas palavras produzem um efeito completamente diferente, conforme quem as pronuncia". Nesse linha de raciocínio, uma declaração feita por Eggs também colabora para o entendimento da constituição ética do nosso orador. "Para Aristóteles, como para toda a Antiguidade, os *temas*

e o *estilo* escolhidos devem ser apropriados (*oikeia*) ao ethos do orador, a saber, à sua *héxis*, ao seu *Habitus*, ou – para empregar um termo da sociologia interacionista – ao seu *tipo social*." (EGSS, 2005, p. 29-30)

Porém, obviamente, não nos basta o entendimento do tipo social com que se identifica um orador, pois, para a apreensão do *ethos*, faz-se necessária uma incursão no discurso por ele proferido. Para isso, é imprescindível lembrar que o *ethos* visa, em última instância, convencer *pelo* discurso; e, para isso, na esteira de Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p. 361 e ss.), o discurso pode ser entendido como ato do orador. Sendo assim, os autores do *Tratado da Argumentação* defendem:

> as funções exercidas, bem como a pessoa do orador, constituem um contexto cuja influência é inegável [...]. Se a pessoa do orador fornece um contexto ao discurso, este último, por outro lado, determina a opinião que dela se terá. O que os antigos chamavam de *etos oratório* se resume à impressão que o orador, por suas palavras, dá de si mesmo. (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 363)

Como são inúmeras as possibilidades de incursões pelo discurso com vistas a garimpar as ocorrências linguísticas em que o *ethos* se deixa mostrar, optamos, neste trabalho, pela averiguação das **figuras** e seus efeitos sobre a constituição ética do orador. Passemos, então, à análise do *corpus* selecionado: "O causo da bicicleta"[4].

Esclareçamos, de antemão, as características do gênero a que pertence o *corpus*: é marcado pelo estilo familiar e pela argumentação

4.Convidamos o leitor a assistir ao vídeo, que se encontra disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=XixW9PJZmFY>, e a acompanhá-lo com a leitura da transcrição completa do causo disposta no anexo deste capítulo.

oral, preponderantemente improvisada, e tem, como propósito comunicativo, o humor. A seu respeito, no *Dicionário de gêneros textuais*, encontramos:

> **CASO (CAUSO):** relato/conto/narrativa [...] geralmente falado(a), relativamente curto(a), que trata de um acontecimento, fato ou conjunto de fatos, reais ou fictícios, como casos do dia a dia ocorridos com pessoas, animais, etc., ou de histórias da imaginação das pessoas, como "causos" ou contos populares. (COSTA, 2012, p. 68)

A partir da definição apresentada e impulsionados pela análise que nos propusemos a empreender (a das figuras), salta-nos aos olhos a hipotipose, figura que nos permite relacionar a descrição do gênero "causo" com a própria estrutura organizacional do texto. A hipotipose (do latim *descriptio, evidentia*) consiste em descrever um espetáculo ou um acontecimento de modo vívido, dando visibilidade aos argumentos. E é exatamente esse o efeito que o prosador logra por meio de sua narrativa.

Vale lembrar que essa figura tem um significativo alcance persuasivo. Daí o fato de Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) classificarem-na como figura de presença, cujo uso contribui para reforçar o acordo prévio. Em outras palavras, a hipotipose permite criar um efeito de "presença na consciência" e, assim, reforçar a adesão do auditório.

Reboul (2004) ressalta sua importância ao declarar:

> existem figuras explosivas. Mas a mais explosiva provavelmente é a hipotipose (ou quadro), que consiste em pintar o objeto de que se fala de maneira tão viva que o auditório tem a impressão de tê-lo diante dos olhos. Sua força de persuasão provém do fato de que ela

> "mostra" o argumento, associando o patos ao logos. (REBOUL, 2004, p. 136)

Como vimos, o "causo" em si é a narração de uma história, o que nos permite concluir que a estrutura do *corpus* constitui, por si só, uma figura: a hipotipose. Além desta, destaca-se, como a figura mais recorrente ao longo de toda a narração, a metáfora. Dada sua relevância no *corpus*, vejamos como esse fenômeno é tratado por alguns teóricos.

Segundo Abreu (2001), a metáfora (do grego *metaphorá* = transporte) é uma comparação abreviada, sendo, pois, o transporte do "sentido próprio" para o "sentido figurado". Fiorin (2005) reforça essa ideia ao afirmar que, de acordo com a retórica clássica, metáfora é a substituição de uma palavra por outra, quando há uma relação de similaridade entre o termo de partida (substituído) e o de chegada (substituinte). Porém, como enfatiza o mesmo autor, essa definição é insuficiente, pois a metáfora não é apenas uma simples substituição de uma palavra por outra, mas uma outra possibilidade de leitura de um termo, criada pelo contexto. "Quando entre a possibilidade de leitura 1 e a 2 houver uma intersecção de traços semânticos há uma metáfora." (FIORIN, 2005, p. 118).

Tanto a proposta de Abreu (2001), quanto a classificação de Fiorin (2005), não se distancia do que postulou, de forma inovadora, Lakoff & Johnson na década de 1980, na obra *Metaphors we live by*. Inclusive, a definição trazida por Fiorin é mantida pelos autores cognitivistas, que consideram a metáfora como a projeção, entre dois domínios, não só de traços semânticos semelhantes, mas conceitos (de um domínio de origem para um domínio-alvo), a partir da ideia de transporte/projeção que a própria etimologia da palavra "metáfora" evoca, já desde Aristóteles. A novidade, em termos cognitivos, é a conceptualização. Mais recentemente, Turner (2014), em *The origin of ideas: blending, creativity and the human*

spark, demonstra que a projeção de traços distintos entre domínios também díspares ocorre constantemente, proporcionando *blendings* inimagináveis, mas possíveis. Essa nova visão sobre esse antigo conceito será útil para a análise aqui empreendida.[5]

Para dar inicio à análise, contaremos, inicialmente, com a classificação proposta por Abreu (2001), que divide as metáforas em 5 grupos distintos: de restauração, de percurso, de unificação, criativas e naturais. Dentre elas, utilizaremos, neste trabalho, apenas duas: a metáfora de conserto, como uma subdivisão da metáfora de restauração, e a metáfora biológica, como uma subdivisão das metáforas naturais.

Ao acompanhar a narração do causo, podemos verificar, logo no exórdio, a menção do estado precário de saúde da mulher do prosador. Daí a necessidade, segundo o contista, de uma bicicleta para transportá-la. Estabelece-se, assim, todo o cenário no qual o conto se desenrolará.

"Úa ocasião... a muié arrumô lá ũa pirringuice, ũa cramura, ũa gimuuura... isquisita, aquilo num miorava."

A metáfora de conserto parte do princípio de que algo sofreu algum tipo de avaria e precisa ser reparado. Como exemplo desse fenômeno, encontramos, no *corpus*, a ida do prosador até a cidade para "reformar a mulher". Vejamos o trecho em que isso ocorrre:

"... Aí, tentei levá ela pra cidade prum dotor[6] dá uma *reforma* nela pra mim... Aí fui lá, arrumei um agasai e levei ela. Falei pru dotor: Óia, eu truxi a muié, o sinhô ispia o que é que *tá fartanu* nela e *arruma* ela pra mim..."

5.Agradecemos a colaboração da profª. Drª Rosana Ferrareto Lourenço pelas sugestões e apontamentos sobre a metáfora a partir das contribuições da Linguística Cognitiva.

6.Note-se que o prosador mantém os rs pós-vocálicos nas formas nominais e os pronuncia como [h], de acordo com o dialeto típico de Goiás. (Para a descrição da pronúncia do R em português cf. SILVA, 1999, p. 143)

Essa construção – uma pessoa que necessita de uma "reforma" – faz com que o ouvinte imagine a mulher como um maquinário que, ao quebrar, precisa ser levado ao conserto para trocar as peças que estão "fartanu".

É interessante ressaltar que, após tratar a própria esposa ("muié") como objeto, ou, mais precisamente, como um equipamento que precisa de conserto, o prosador se detém apenas na descrição da bicicleta, não voltando sequer a mencionar sua "muié" novamente. Assim, em termos retóricos, podemos considerar que a doença da mulher foi utilizada pelo orador apenas como Tese de Adesão Inicial. A verdadeira Tese (os problemas causados pela bicicleta) estaria por vir, ocupando todo o restante da narrativa.

A mulher desaparece; a bicicleta, por sua vez, assume o protagonismo de toda a narração. Assim, ao longo do "causo", todas as vezes que o prosador se refere à bicicleta, ele a toma por uma pessoa ou por um animal a ser amansado. Ao fazê-lo, o orador lança mão de uma metáfora natural do tipo biológica (cf. ABREU, 2001), comparando, por exemplo, o guidom da bicicleta ao pescoço humano e sua estrutura, ao lombo de um animal.

Nos trechos a seguir, o prosador trata a bicicleta (meio de transporte) como um típico animal da zona rural (nesse contexto, também utilizado como transporte). Vejamos como tais metáforas são construídas:

"... Joguei a perna no *lombo* dela... Tranquei no chifre..."

"... Eu não dô conta de *amansá* esse trem não..."

"... Quando eu joguei a perna no *pêlo* dela... e ela foi azedanu..."

"... Aí, dei um bote no *chifre* dela ansim e ela feiz: Táaaaaa..."

Ao dizer que a bicicleta possui lombo, chifre e pêlo, o narrador a compara com cavalos ou bois. Percebemos que o prosador constrói tais metáforas a partir da observação das funções de cada

parte do objeto citado, criando, assim, *blendings* com base em dois domínios distintos.

No âmbito físico e estrutural, vemos que o banco e as rodas são tomados como o lombo e as patas de um cavalo, por exemplo. E observamos que ambos possuem a mesma função, servem de assento para o "passageiro". Já o chifre, ao qual o prosador faz referência, está relacionado à parte do guidom. Além disso, o prosador chega a dizer que não consegue "amansar" tal objeto, atribuindo a ele um possível comportamento animal.

Já, nos trechos a seguir, o orador, ainda se valendo da metáfora natural do tipo biológica, atribui à bicicleta características humanas, visto que descreve o transporte como possuidor de nuca, pescoço, bigode e até mesmo uma verruga. Vejamos:

"... Num sabia que tinha que era intortá o *pescoço* dela não..."

"... e eu chamava o dedo naquele *bigode* que tem pru bai'do chifre..."

"... Ela aprumô pa riba e eu chorei o istamu na *nuca* dela..."

"... Aí eu discubri o defeito: ela tem ũa *birruga na nuca*, rapaiz..."

A partir dos *blendings* apresentados, é possível perceber que o pescoço é na verdade o cano de sustentação do guidom, o bigode é o próprio freio e a verruga (*birruga)* é o parafuso que une todas essas partes.

Valendo-se da prosopopeia - figura de base metafórica que, entre outras, atribui qualificações ou funções que têm o traço / animado ou humano/ a um elemento que tem o traço /inanimado ou não humano/, construindo, assim uma animalização ou uma personalização - o prosador permite que a bicicleta assuma atitudes e traços relacionados à personalidade de um animal ou mesmo de um ser humano. Vejamos os exemplos:

"...e ela foi *azedanu*"

"Foi da rua até lá nu campu ela me *derrubô* treis veiz"

"E ela *inquexo* no rumo do arame."

"...ela foi *maneranu a tuada*, foi *maneranu*..."

A bicicleta, ao assumir qualidades humanas e animais, faz com que o prosador se torne vítima da situação, declarando-se incapaz de "amansá aquele trem". Isso nos faz inferir que o prosador inclui-se no "causo" com ingenuidade e prepara o ambiente que se tornará o cenário de sua própria tragédia.

Como se a "personificação" e a "animalização" da bicicleta não fossem suficientes, o vento e o cigarro (fogo) também ganham vida própria, vitimando o prosador.

Vento:

"E eu num puxei a fumaça não, *o vento memo veio trazenu aquilo*."

"Quando eu abria a boca pra bufá, *o vento fazia vruuu e inda levava o fogo pra dento*, mininu."

Cigarro (fogo):

"Mas aí quando *o fogo apertô* que eu fui guspi ele fora, *ele tinha pregado no beiço*. Rapaiz! Ocê precisa de vê que maçaroca rapaiz, eu bufava que nem jumento pa vê se *aquilo desapregava e o trem*..."

Além dos elementos mencionados, o próprio santo a quem o prosador apela (supostamente mais passivo do que um ser humano, por pertencer ao âmbito espiritual), sofre um processo de personificação, tornando-se mais um elemento que foge ao seu controle.

"Aí, eu gritei um santo, sô, *ele num tava em casa*... Gritei oto, *ele tava acudinu oto pr'ota banda*... Até que eu gritei *um mai mais*

agraduado, mais aí já tava cheganu nu arame..."

"O santo *num pode pará ela* pra mim, mas *judô a torá o arame* pra nóis passá."

"E ele *num pôde pulá adiante* pruque se não eu inda *ia machucá ele*. Mais *ele me judô a pontá ela num cupim* que tinha na bera do caminho. Acho que *ele ficô da banda e deu um impurrãozim nela* nu rumo do cupim."

Os excertos aqui analisados nos permitiram verificar que o prosador trata a mulher como uma máquina, a bicicleta como um animal indomável, o santo (espiritual) como um ser real (pessoa) e o vento e o cigarro como se possuíssem vida própria. Dessa forma, o cenário torna-se assustador e o protagonista, irremediavelmente, a sua vítima.

Para arrematar o "causo", na conclusão (mais precisamente, no epílogo), o orador faz uso daquilo que Reboul (2004) denomina fórmula. Segundo o autor, a fórmula compreende um tipo de menção intratextual na qual o orador se apoia, podendo ser um provérbio, uma máxima, um adágio, um *slogan*.

> Em todos os casos, a fórmula é uma frase curta, incisiva, fácil de guardar, cuja função é resumir um pensamento complexo, dando-lhe mais força justamente por ser resumido. Cerne do discurso, a fórmula contém o fecho daquilo que é retórico [...] é um argumento condensado que se torna peremptório graças à forma, à concisão e à felicidade estilística. (REBOUL, 2004, p. 157-158).

No *corpus* analisado, as palavras utilizadas pelo orador para compor a fórmula foram: "Interô treis objeto que pra mim eu num tenho confiança mai nunca: é bicicreta e cigarro de papel e sordado tamém... Há, há, há, há...". Esse *gran finale* do "causo" vem comprovar que, a todo momento, o prosador articula a

transposição de qualidades entre os seres animados e inanimados, tratando tudo o que não consegue dominar (inclusive as pessoas, nesse caso, *o sordado*) como objeto (coisa).[7]

A partir desse raciocínio, podemos resgatar a figura da mulher que não voltou a aparecer no "causo". O fato de, no início, o prosador se remeter a ela como um objeto (uma máquina que necessitava de conserto) faz como que ela adquira, com o desfecho do causo, um novo *status*. Ela, então, passa a ser, não um objeto qualquer, mas também algo que o prosador não consegue dominar.

Em suma, pode-se verificar que a transposição de qualidades entre seres animados e inanimados ocorreu, no *corpus*, da seguinte maneira:

transferência de qualidades do *animado* para o *inanimado*:

mulher > maquinário;

transferência de qualidades do *inanimado* para o *animado*:

bicicleta > animal;

santo > pessoa;

vento/cigarro > vida própria.

Se retomarmos o conceito de *blending* advogado por Turner (2014), veremos que o que ocorreu no *corpus* analisado foi exatamente, como dissemos, a projeção de traços distintos entre domínios também díspares. Essa transposição proporcionou *blendings* inusitados, mas que, por meio do contexto, se fizeram possíveis. Daí o humor em ver a mulher como máquina e em entender a bicicleta como um animal da zona rural (quem pensaria numa bicicleta com chifre? Uma bicicleta e uma vaca, aparentemente, não teriam traços semânticos semelhantes e nem

7. Interessante notar que Geraldinho lança mão de um "objeto de palavras" (expressão usada por Rubem Alves para a palavra "causo") na tentativa de elaborar (usando um jargão psicanalítico) os seus objetos psíquicos, os quais não "se cansam" de aterrorizá-lo.

poderiam ser comparadas/integradas conceptualmente, mas a criatividade humana proporciona essa possibilidade de mapeamento entre as duas). Esse mapeamento e a oscilação entre o animado e o inanimado constituem, no *corpus*, sua principal figura: a metáfora conceptual, utilizando para isso uma linguagem corporificada (especialmente nos trechos em que aparecem os termos chifres, pernas e lombo).

Essa conclusão nos remete a uma última reflexão. A análise efetuada nos leva a crer que as metáforas (ou *blendings*) criadas pelo orador configuram aquilo que Reboul (2004) denomina o "motivo central do texto". Essa constatação se torna relevante para a análise empreendida, uma vez que o motivo central é um procedimento retórico (podendo ser uma figura ou um argumento) que funcionará como princípio organizador do texto. A esse respeito, Reboul (2004, p. 158), conclui: "É certo que não se pode distinguir um motivo central em todos os textos, mas é útil procurar um, porque, encontrado-o, encontramos logo a unidade viva do discurso". No "causo da bicicleta" é a metáfora que assume esse papel. Todas as demais figuras se submetem a esse princípio organizador.

Acreditamos que as construções metafóricas elaboradas pelo prosador acabaram por revelar o seu *ethos*, isto é, o seu conjunto de hábitos, modos e costumes. Além disso, essas mesmas metáforas estiveram, a todo instante, a serviço do propósito comunicativo do gênero "causo", qual seja: o de gerar humor. Daí, podemos concluir, o êxito do texto analisado, pois, como enfatiza Reboul (2004, p. 151), só existe humor se existir um humorista.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. Metáfora: uma visão funcionalista. *Letras*, Campinas, v. 19, n. 12, p. 95-108, 2000.

_____. *A arte de argumentar:* gerenciando razão e emoção. 4. ed. Cotia: Ateliê editorial, 2001.

ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução Marcelo Silvano Madeira. São Paulo: Rideel, 2007. (Coleção Biblioteca Clássica)

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais.* 3. ed. res. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

EGGS, E. *Ethos* aristotélico, convicção e pragmática moderna. In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso:* a construção do *ethos*. Tradução de Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu, Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005. p. 29-56

FIGUEIREDO, M. F. (BOLLELA, M. F. F. P.); FALLEIROS, S. P.; GUEDES FILHO, J. M. Oralidade e humor: "O causo da bicicleta". *Multiciência*, São Carlos, UNICEP, v. 8, 2007. p. 168-183.

FIORIN, J. L. *Elementos de análise do discurso*. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FIORIN, J. L. *Figuras de retórica*. São Paulo: Contexto, 2014.

GERALDINHO. O causo da bicicleta. In: GERALDINHO; ANDRÉ e ANDRADE; CARNEIRO. *Trova, prosa e viola.* Goiânia: Anhanguera Discos, 2001. 1 CD. Faixa 12 (12 min 46 s). Remasterizado em digital.

GERALDINHO. O causo da bicicleta. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XixW9PJZmFY>. Acesso em: 10 out. 2014.

HOUAISS, Dicionário eletrônico da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

MEYER, M. *A retórica.* Tradução Marli M. Peres. São Paulo: Ática, 2007. (Série Essencial)

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA L. *Tratado da argumentação:* a nova retórica. Tradução Maria Ermentina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SILVA, T. C. *Fonética e fonologia do português:* roteiro de estudos e guia de exercícios. 2. ed. São Paulo: Contexto: 1999.

TURNER, M. *The origin of ideas:* blending, creativity and the human spark. New York: Oxford University Press, 2014

ANEXO

TRANSCRIÇÃO: "O CAUSO DA BICICLETA"

- He he rapaiz, e a topada minha cu'essa tal bicicreta a premera veiz m'isfolô tudo.

- É rapaiz?

- É...

- E cumé que foi o encontro?

- Uai minino, nesta época sô, que pegô a saí essas bicicreta, esses ricurso. Ũa ocasião... a muié arrumô lá ũa pirringuice, ũa cramura, ũa gimuuura... isquisita, aquilo num miorava. Eu rancava ũa saroba ali no terrero memo, fazia ũa xaropada, dava pr'ela bebê, foi ficanu pió. Aí, eu mainei, danô. Aí... intentei de levá ela pa cidade prum dotor dá ũa reforma nela pra mim... Há, há...

Aí fui lá arrumei um agasai e levei ela, falei pro dotor: - Óia, eu truxi a muié, o sinhô ispia o que é que tá fartanu nela e arruma ela pra mim... e eu num posso ficá aí não, eu tinha sirviço, e era longe.

Aí, rapaiz, larguei ela e fui embora e era de a pé, eu ia lá dia de sabdo pra vê cumé que tava. Segunda-fera de madrugada© eu virava pa trais de a pé, era aquela dificulidade. Nesse tempo, esses ricurso que tem hoje era poco. Intão foi inu ansim, um dia, sô, eu cheguei lá um dia de sabdo já p'ũas deiz hora da noite, tinha um cumpanhero lá me isperanu, queria fazê um negócio comigo, me isperô... Aí eu cheguei cansado... Aí nóis prusiemu ali um prazo... eu cramano pr'ele, aí ele falô: - aí Gerardim, pru que que ocê num compra ũa bicicreta?

Falei: - Deus me livre sô, nunca muntei naquilo, sei mexê c'aquilo não.

Aí ele falo: - Cê é bobo rapaiz, cum duas viage que ocê andá, ocê anda, que ocê expermentá ocê anda... E eu sei dum minino que ele tem ũa, ele vende ela baratim...

Rapaiz, e eu infruí c'aquela proposta. Aí eu fui e falei pr'ele: - Ó intão faiz ansim, ocê cumbina cu'ele lá e toca esse trem pra cá pra mim... Nem buscá isso eu num sei não.

Aí ele foi imbora, quando foi dumingo já de tardinha, ele chegô lá c'aquele aranzé, rapaiz.

Quandi ele me intrego ela, rapaiz, me deu um ripindimento, eu mainei, esse trem num presta. Aí, rudiei ela dum lado, d'oto. Pra mim tava tudo afiadim, a gente num conhecia, né. Aí, nois prosiô, logo ele foi imbora, já o sol já tava quais de entranu. Eu mainei: Ah, vô dá um repasse nesse trem é hoje memo. Peguei ela, eu mainei, eu vô lá pu campo de avião, ansim que tinha cumeçado esse campo lá. Vô pra lá que lá eu tô suzim, num tem ninguém pra fazê bagunça cumigo.

E aí, eu fui de pareia cu'ela, eu num sabia andá de pareia cu'ela, sô, ela ia me puxanu ansim, eu trupicava naquele istribu dela e muntuava em riba dela. Eu já fui disgostanu c'aquilo, falei: - Esse trem num presta. Foi da rua até lá nu campu ela me derrubô treis veiz. Mai eu teimanu, vamu vê.

Chegô lá nu campu, prainu dimais, virei ela pa traiz, pensei: ejá eu tô lá dento da cidade. Ajeitei o cinto direito, dei um tapa na aba do chapéu. Quando eu tranquei no chifre dela, rapaiz, que eu pisei naquele istribu que eu juguei a perna no lombo dela. Inveiz dela rompê, ela virô ansim e eu, aí eu ataiei e isso eu já fui c'a cara na puêra e já começo saí cor nessas ponta de osso e eu tornei a levantá, limpei a terra dos ói, tornei atrancá no guampim dela e tornei a... Quandi eu passei pro lombo dela, ela tornô a refugá e eu maniei de novo. E eu luitei lá até iscurecê, ela num andô desse tanto. Ficô puído lá onde eu aninhava.

Aí eu infezei demais, falei: - Eu num dô conta de amansá esse trem não.

Aí fui imbora traveiz de pareia cu'ela. Aí, eu mainei, eu jogo isso fora purque... Aí segunda-fera eu tinha que i pru sirviço, levantei cedim, eu mainei, eu já tinha refrescado aquela giriza - Ah vô leva ela cumigo, eu dô ũa esfrega boa nela é no caminho.

Aí, a rua lá na porta era discambada ansim, rapaiz, aí eu tirei ela pra fora e falei: Ah, vô começa o jogo é aqui memo. Tranquei no chifrim dela, sô, quando eu juguei a perna no pêlo dela ela já aluiu. Aí eu saí aquele trem ũa hora duma banda, ota hora dota, pelejando pa apanhá aquele prumo e ela foi azedanu.

Quandi ela gacho memo que vento tava zuanu, aí eu aprumei. Eu aprumei mai num sabia dministrá ela no rumo que precisava não. Eu só quilibrei em riba e ela no rumo que ela apontasse era aí memo. E lá imbaxo tinha um lote fechado de arame, rapaiz. A valença que era um aramim antigo, enferrujado e ela marcô no arame. Eu pelejei pr'ela vim pro meio da rua, mais num, queria que ela viesse era tudo. Num sabia que tinha que era intortá o pescoço dela não. E ela inquexo no rumo do arame. E eu tô pelejanu, tô pelejanu, quandi eu vi que ela e nóis ia no arame memo, aí eu lembrei, minino, eu falei ah gente eu vejo o povo falá que santo acode a gente, agora só aburrecenu eis purque senão morre memo.

Aí, eu gritei um santo, sô, ele num tava em casa... Gritei oto, ele tava acudinu oto pr'ota banda... Até que eu gritei um mai mais agraduado, mais aí já tava cheganu nu arame... aí, quandi eu vi que ia... Eu mainei eu vô aprumá que eu bato o istamu e caio de costa. Quandi eu aprumei, rapaiz, o rodero de diante dela tamém levantô e taaaaaaaaaaaa.... Nóis vazô.

O santo num pode pará ela pra mim mas judô a torá o arame pra nóis passá.

Aí quandi....

- Uai você num agradeceu ele não?

- Não, hora que eu disacupei desse aranzé lá embaixo, eu num fiquei sabenu qualé que me acudiu que eu chamei eis tudo. Aí eu agardici eis tuuudo. Falei: teve bão.

Aí, lá diante a rua já deu de i acabanu aquela descida e ela foi maneranu a tuada, foi maneranu, quandi pegô um rojãozim ansim devagá, eu fui aprendê a munhecá aquele trem. Eu pisava de cá, ela virava, eu acudia de cá, ela virava. Eu mainei: mais esse trem é loco.

E aí em vai naquela labuta e eu num tinha paia de pito, sô, e eu tinha que passá beranu ũa venda e o vendero já tinha levantado, eu mainei, ali eu compro um botim de cigarro, eu cendo uns dois aí no camim, chegô lá eu dô eis prus minino. Aí, e ela lá ia passanu mais pruma banda da venda, e eu querenu que ela viesse pra banda da venda. Quandi eu vi que ela passava pra diante eu dei um gorpe nu chifre dela ansim rapaiz, ela feiz raaaap. Deitô, sô, e eu entrei dento da venda c'a unha no chão, pra num levá o nariz nu chão. Aí o vendero foi e inda danô comigo: - Uai, rapaiz, tá cainu aí, sô?

Aí, eu falei: - Não, é purque o trem trapaiô ali.

Aí, comprei um botim de cigarro, dum antiguim que tinha, branquim tudo a saí lá diante.

- Não é esse do pezinho amarelo não?

- Não.

Aí, furei ele, tirei um, puis no beiço e chamei a binga nele e tornei a muntá e tô luitanu. ũa hora num barranco, ota hora noto e em vô.... Aquela peleja.

Foi logo perto deu ũa descambada duns treis quilomu e ela num tinha era aquele ricursim de minguá a tuada, rapaiz. Tava só aquela forminha de ferro, que ela usa ũa borrachinha ali pa... num tinha não. Quandi ela virô ansim, ela tornô anelá cumigo e o trem foi zuanu, foi zuanu e eu chamava o dedo naquele bigode que tem pru bai'do chifre, a coisa fazia trrrrrrrrrrrrr... E a tuada tava do memo jeito. Eu levava o carcanhá no rodero dela, queimava o pé, eu tirava, e em vamo. E o vento zuanu. Acho que ela já nem num tava encostanu nu chão, ela ia memo. E eu num, quandi eu senti o calorzim do fogo do pito no beiço. E eu num puxei a fumaça não, o vento memo veio trazenu aquilo. Eu num podia largá do chifre dela pa acudi purque se não levava.

Aí eu pensei, hora que eu vê que quema eu guspo ele fora e já tava pensanu... tinha ũa ponte, pra entrá na ponte, tinha ũa curva, eu mainei na curva eu num dô conta de fazê, eu vô dento do rio.

Mais aí, quandi o fogo apertô que eu fui guspi ele fora, ele tinha pregado no beiço. Rapaiz! Ocê precisa de vê que maçaroca rapaiz, eu bufava que nem um jumento pa vê se aquilo desapregava e o trem... Quandi eu abria a boca pa bufá, o vento fazia vruuu e inda levava o fogo pra dentro, mininu. E aí, nóis já lá cheganu no mata-burro, eu mainei, aí nóis vamo marrotá e eu disacupô a mão pa acudi. Pois ela passô que nem num encostô rapaiz. Quandi eu vi que ela passo nu mata-burro, eu já gritei o santo que cortô o arame lá pra mim, pa mi dá ũ a cambota, pa mim disacupá a mão pa acudi que tava duenu. E ele num pôde pulá adiante pruque se não eu inda ia machucá ele. Mais ele me judô a apontá ela num cupim que tinha na bera do caminho. Acho que ele ficô dũa banda e deu um impurrãozim nela nu rumo do cupim. Sô, quandi nóis bateu nesse cupim, ela aprumô pa riba e eu chorei o istamu na nuca dela e passei pru riba do cupim. Maiei pra lá e ela caiu de costa. Quandi eu levantei que eu fui acudi que tava duenu já tava aquela pipoca no beiço, a boca pr'ũa banda e duenu dimais memo e o istamu tamém duenu. E eu oiei no istamu, eu mainei, uai num tinha butão de camisa, até a bainha da carça tinha relaxado. Aí fartanu ũa garra de coro tamém no istamu. Aí, eu mainei, ah é um toco certo que eu bati im riba dele. Aí eu oiei nu cupim, lisim, num tinha toco. Eu mainei, esse estrago num é. Aí quandi eu rudiei o cupim que eu panhei ela, rapaiz, que eu ergui ela, que eu discubri o defeito: ela tem ũa birruga na nuca, quandi ela subiu, eu chorei o istamu naquilo e virei...

Tava cheim de linha de butão, coro do istamu tudo ao redor daquela birruga.

Ai eu ainda falei suzim lá, rapaiz. Falei: Ahh aqui a miséria que m'istragô... Interô treis objeto que pra mim eu num tenho confiança mai nunca: é bicicreta e cigarro de papel e sordado tamém... Há, há, há, há...

CULTURAS EM DIÁLOGO NO MUSEU PORTÁTIL

Maria Inês Batista Campos

Não se deve, porém, imaginar o domínio da cultura como uma entidade espacial qualquer, que possui limites, mas que possui também um território interior. Não há território interior no domínio cultural: ele está inteiramente situado sobre fronteiras, fronteiras que passam por todo lugar, através de cada momento seu, e a unidade sistemática da cultura se estende aos átomos da vida cultural, como o sol se reflete em cada gota. Todo ato cultural vive por essência sobre fronteiras: nisso está sua seriedade e importância; abstraído da fronteira, ele perde terreno, torna-se vazio, pretensioso, degenera e morre.

M. Bakhtin

Um elemento especial e sumamente importante na visão plástico-pictural do homem é o vivenciamento das fronteiras externas que o abarcam.

M. Bakhtin

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, desenvolvida durante o Pós-doutoramento no Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem/Lael-PUC-SP, propõe-se a uma análise de textos verbo-visuais à luz de conceitos como "esfera" e "autor/autoria" advindos da teoria de Bakhtin e o Círculo presentes na Caixa modernista (2003), um museu portátil organizado pelo professor de literatura brasileira da Universidade de São Paulo, Jorge Schwartz.[1] A proposta específica deste artigo é estabelecer possíveis diálogos com a tradição dos discursos verbo-visuais apresentados nas boîte-en-valise [caixa-valise] do pintor francês Marcel Duchamp (1887-1968), como

1. Este texto foi originalmente apresentado na XIII Conferência Internacional de Mikhail Bakhtin na Universidade de Western Ontario no Canada entre 31 de julho e 4 de agosto de 2008.

esclarece o organizador na introdução: "à taxonomia dos museus e à própria tradição das caixas como pequenas obras de arte: das pioneiras boîtes-en-valise de Marcel Duchamp – que elevaram o fac-símile e a produção seriada ao status de obra de arte" (SCHWARTZ, 2003, s/p).

Onde encontrar algumas obras de arte raras? Como preservá-las? Como divulgá-las? Muitas vezes, elas acabam restritas a espaços pouco acessíveis e dispersos, guardadas por colecionadores ou em bibliotecas especializadas, e acabam por solidificar a ideia de objetos raros. Na proposta de divulgar uma das coleções mais importantes da produção modernista brasileira, Schwartz reuniu uma diversidade de obras de arte neste livro-museu com o objetivo de "retirar o objeto do seu invólucro, destruir sua aura", como explica Walter Benjamin (1993, p.170), e compreender as múltiplas vozes artísticas que repercutiram em textos verbais, visuais e verbo-visuais. O organizador trouxe documentos históricos, livros, quadros, esculturas, músicas, um verdadeiro projeto interdisciplinar, a fim de cruzar vários diálogos tecidos na tensa e frenética São Paulo da década de 1920.

Neste artigo, o objetivo é apresentar, a partir da perspectiva bakhtiniana, uma leitura verbo-visual da *Caixa modernista*, descrevendo e analisando os vários textos apresentados e como eles dialogam diacrônica e sincronicamente. Trata-se de uma caixa grande, em papel *kraft*, que mede trinta e oito centímetros e meio de comprimento por trinta centímetros de largura (38,5 cm x 30 cm x 2,5 cm). Tal forma dada ao conteúdo pode ser entendida como uma metonímia de uma importante manifestação cultural no começo do século XX, o Modernismo, que, no início do século XXI, atualizou-se na esfera privada (objeto reproduzido), possibilitando ao público contemporâneo ter acesso às obras de arte. Tal obra fez parte das muitas comemorações dos 80 anos da Semana de Arte Moderna que aconteceram na cidade de São Paulo em 2003.

A *Caixa modernista* torna-se então uma exposição artística com dimensões bem diferentes das tradicionais exposições de arte realizadas em museus que surgiram, em sua forma moderna, com a Revolução Francesa (JULIÃO, 2006, p. 21). Ao longo do século XIX, o museu imóvel serviu "como catalisador para a articulação da tradição e nação, legado e cânon, ajudando a definir a identidade da civilização ocidental" (HUYSSEN, 1994, p. 151). Se os museus "de pedra" conferiram legitimidade à antiguidade das nações, também sofreram ataques severos das vanguardas europeias, pois foram considerados como sintoma de cristalização cultural. Filippo Tommaso Marinetti, por exemplo, no seu "Manifesto futurista" de 1909, gritava: "Nós queremos demolir os museus, as bibliotecas".

Diferente das construções arquitetônicas tradicionais, destacamos os museus modernos, como o Museu de Arte Moderna de Nova York/Moma (1929), o Museu Solomon R. Guggenheim (1930) e o Museu de Arte de São Paulo/Masp (1947), que trouxeram portentosas edificações no início do século XX. Os espaços foram planejados para abrigar novas coleções e exposições da indústria cultural e não somente as obras de arte tradicionais. Quadros com botões e bilhetes de trânsito transformaram-se em espetáculos sedutores para os espectadores (BENJAMIN, 1993, p. 191) e foram abrigados nos museus modernistas.

Novas formas foram recuperadas pela *Caixa modernista*, que imprimiu tintas fortes a um tempo de crises sociais e políticas, sendo o combate aos museus uma forma de marcar o fim da era burguesa e da valorização da cultura erudita cultivada pelas elites nacionais. Schwartz apresentou o movimento modernista brasileiro dentro dessa espécie de museu privado, procurando recuperar uma década de polêmica cultural. Nessa perspectiva, o organizador explica:

> *Se hace necesario comprender al modernismo dentro de sus causas materiales y fecundantes enraizadas en el parque industrial de São Paulo, dentro de sus compromisos de clase en el período áureo-*

> *burgués de la primera valorización del café, en fin, comprenderlo dentro de la aguda divisoria de aguas que fue la Antropofagia en los preanuncios del temblor mundial de Wall Street. El modernismo es un diagrama del alza del café, de sua caída y de la revolución brasileña.*

O organizador da obra colocou à disposição do público objetos referentes à literatura, às artes plásticas, à fotografia, ao cinema, à arquitetura, às artes decorativas, à música. Essa seleção acaba por (re)construir uma parte do coro que buscava a identidade cultural dentro de um diálogo com as diferentes vanguardas europeias (Futurismo, Dadaísmo, Cubismo, Surrealismo, Expressionismo). Para as vozes que ficaram ausentes dessa caixa, Schwartz faz as seguintes considerações: "*Una de las razones de la exclusión fue el hecho de que ya existen obras publicadas en formato facsimilar (como en los casos de la revista Klaxon y la novela de Alcântara Machado, Pathé Baby)"* (SCHWARTZ, 2005, p. 36).

CONCEITOS E PROPOSTA METODOLÓGICA DE BAKHTIN E SEU CÍRCULO

A leitura da *Caixa modernista* será examinada à luz dos conceitos bakhtinianos de *esfera* e de *autor* com o propósito de caracterizar esse enunciado verbo-visual como um espaço que atualiza diversas expressões artísticas reproduzidas para seu leitor. A compreensão do objeto estético como um todo exige que se recuperem dois centros de valores, o do autor e o do contemplador, constitutivos do objeto. Esses conceitos estão desenvolvidos por Bakhtin principalmente em dois textos: "O autor e a personagem na atividade estética", publicado na coletânea *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 2003/1920-1922), e "O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária", na coletânea Questões de literatura e de estética: a teoria do romance (BAKHTIN, 1998/1924). Quanto

ao conceito de esfera, Volochínov esclarece a questão em A palavra na vida e a palavra na poesia, publicado em 1926:

> Enquanto o "artístico" em sua completude não se encontra no objeto, nem na psique isolada do criador ou do ouvinte, a não ser que abarque os três aspectos por vez. [...] Essa comunicação artística cresce sobre a base comum para todas as formas sociais, mas conserva, sem esforço, igual às demais formas sociais, sua singularidade: trata-se de um tipo especial de comunicação que possui uma forma própria, característica somente deste tipo. (VOLOCHINOV, 2013, p. 76)

A noção de esfera da comunicação discursiva ou da atividade humana, presente em várias obras do Círculo como *O método formal nos estudos literários:* introdução crítica a uma poética sociológica (1928), de Pavel Medviédev (2012), é particularmente esclarecedora porque explica a relação entre o tempo e o espação nas várias esferas da produção ideológica:

> a obra entra em um espaço e tempo real: para ser lida em voz alta ou em silêncio, ligada à igreja, ao palco, ou ao teatro de variedades. Ela é uma parte das festividades ou simplesmente do lazer. Ela pressupõe um ou outro auditório de receptores ou leitores, esta ou aquela reação deles, esta ou aquela relação entre eles e o autor. A obra ocupa certo lugar na existência, está ligada ou próxima a alguma esfera ideológica. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 195)

Essa concepção de esfera permite articular os domínios da Sociologia, da Linguística e da Teoria literária, compreendendo que "todo ato cultural vive por essência nas fronteiras: nisso está sua seriedade e importância" (BAKTIN, 1998, p. 29). Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin/Volochinov esclarecem a importância de considerar as particularidades de cada esfera, suas especificidades coercivas com a seguinte definição:

> No domínio dos signos, isto é, na esfera ideológica, existem diferenças profundas, pois este domínio é, ao mesmo tempo, o da representação, do símbolo religioso, da fórmula científica e da forma jurídica, etc. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995, p. 33)

Essa noção permeia a compreensão do discurso do outro e a caracterização do enunciado concreto, suas relações com o passado (enunciados anteriores) e com a situação concreta. A esfera, explica Grillo, "é um espaço de refração que condiciona a relação enunciado/objeto do sentido, enunciado/enunciado, enunciado/co-enunciadores" (GRILLO, 2006, p. 147). À noção de esfera, articula-se a de *autor* que aparece em vários textos de Bakthin[2] como "O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária (1924), o manuscrito inacabado "O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas (1959-1961), publicado na coletânea *Estética da criação verbal*, os textos "O discurso no romance" (1934-1935) e "Da pré-história do discurso romanesco (1940), da coletânea *Questões de literatura e de estética:* a teoria do romance.

Retomamos o ensaio filosófico "O autor e o herói na atividade estética" em que o conceito de autor é considerado como uma categoria da ação, como aquele que constrói seu enunciado como unidade da comunicação discursiva. Para Bakhtin, o autor orienta o herói (o seu interlocutor) na abertura do acontecimento ético da vida. Ele nunca começa a criar somente com elementos estéticos formais, mas sua atividade está regulada por dois sistemas: o do herói e o do autor, isto é, o conteúdo e a forma. Eis a tarefa do autor:

2. Consultar os artigos de Faraco (2005, p. 37-60) e Arán (2014, p. 4-25).

organizar o mundo espacial e temporal como centros axiológicos e o todo significante; esses elementos devem ser articulados no objeto estético. Quem dá forma ao conteúdo é o autor, que recria os acontecimentos a partir de uma posição axiológica assumida e direciona o olhar do leitor na forma valorativa de ver o mundo.

Um dos pontos centrais dessa concepção de autor é o que Bakhtin denomina "excedente da visão estética"[3]. Trata-se de explicar que "quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem" (BAKHTIN, 2003, p. 21). O processo de autoria pressupõe a presença do outro, uma vez que é impossível conceber o autor fora das relações com o outro:

> O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente da minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2003, p. 23)

Essa noção de autor que não tem álibi na existência e, portanto, assume posições valorativas frente a seus interlocutores é fundamental para discutir a organização da *Caixa Modernista.*

3. Esse conceito está amplamente tratado no capítulo II "A forma espacial da personagem", seção 1 do texto "O autor e a personagem na atividade estética" (BAKHTIN, 2003, p. 21-25).

UMA ARQUITETURA TRÍPTICA

A *Caixa modernista* é um projeto gráfico do artista plástico César Hirata, dispondo trinta objetos, entre os quais fac-símiles de duas primeiras edições de livros *Paulicéia Desvairada*, de Mário de Andrade e Pau Brasil, de Oswald de Andrade, cartões-postais e um CD, intitulado *Música em torno do modernismo.* Essa produção artística, circunscrita à década de 1920, teve como núcleo a Semana de 1922 e culminou com a publicação da *Revista de Antropofagia* em 1928. O movimento cultural gerado pela Semana de Arte Moderna gerou profundas repercussões no modernismo brasileiro, e isso se comprova na efervescência da produção artística vivida também em outros estados brasileiros, como Rio de Janeiro, Pernambuco, Rio Grande do Sul.

O fato da produção modernista ter se concentrado em São Paulo merece uma justificativa: no início do século XX ocorreu um intenso fluxo imigratório em consequência da Primeira Grande Guerra (1914-1918), o que fez com que a população da pequena cidade dobrasse em poucos anos, de 30 mil habitantes, em 1900, para 580 mil, em 1920[4]. O forte crescimento industrial, aliado a fatores econômicos como a alta do café, transformou a cidade de São Paulo num polo propício de ampliação econômica, política e cultural. Nesse contexto rico e plurilíngue devido aos milhares de imigrantes que chegavam à cidade, é que se pôde constituir a cidade no centro do movimento modernista. Sob essa ampla perspectiva do movimento modernista, é possível compreender a singularidade da edição da *Caixa modernista*.

Foram responsáveis pela publicação deste trabalho três editoras universitárias: Imprensa Oficial do Estado, Editora da USP (Edusp) e Editora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Os objetos raros de arte até então foram fac-similados e se tornaram produtos postos à venda, possibilitando aos leitores terem um exemplar em casa. Nesse sentido, a *Caixa Modernista* materializa a eficiência da arte contemporânea (BENJAMIN, 1993, p. 191), uma vez que, reproduzida em série, faz com que os objetos artísticos fiquem mais próximos dos apaixonados por textos literários, pinturas, etc.

4. Dados retirados de (DE LORENZO, 1920, p. 169).

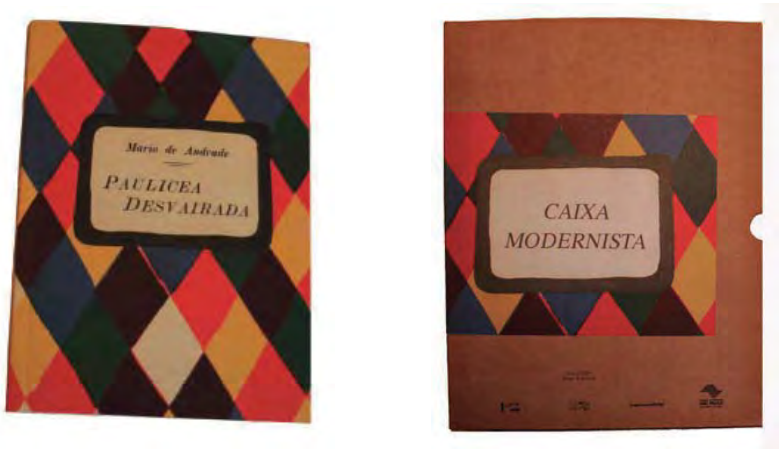


Figura 01 - À esquerda, Capa de livro de Mario de Andrade (1922); à direita capa do museu portátil (2003)

Quanto ao formato verbo-visual, a capa externa traz o título em forma de rótulo retomando a capa estilizada do livro de poemas *Paulicéia desvairada* de Mário de Andrade. A imagem lembra retalhos do traje de um arlequim. Aberta a caixa, o leitor se depara com um desdobramento em formato tríptico, o que permite encontrar muitos objetos diferentes, simultaneamente, acomodados cuidadosamente e organizados cronologicamente. Como explica Schwartz: "Uma caixa encerra sempre enigmas", e o leitor começa a participar dessa "síntese caleidoscópica" da caixa.

Figura 02 - Projeto discursivo gráfico-verbo-visual

À esquerda, três abas trazem encaixadas reproduções de documentos e catálogos referentes ao acontecimento da Semana de Arte Moderna de 1922. Na primeira aba de cima, está o datiloscrito do *Programa da Semana de Arte Moderna* em papel timbrado do Automóvel Clube, documento que pertenceu a Paulo Prado, homem culto e cosmopolita, que ajudou a financiar o evento; no meio, o *Programa da Semana de Arte Moderna*, referente ao 2° dia, 15/02/1922; e, em baixo, o *Catálogo da Exposição da Semana de Arte Moderna*, 1922, com capas do pintor Di Cavalcanti, do Rio de Janeiro. Embora conhecido como semana, o evento ocorreu em três dias de festivais com exposições de pinturas, arquitetura, escultura, dança, récitas, apresentação de teatro e de poesia, no imponente Teatro Municipal de São Paulo.

Na parte central da caixa, em alto relevo, dois livros modernistas fac-similares são compostos como enunciados verbo-visuais, porque cada capa dialoga com o interior dos poemas, e eles dialogam entre si. À esquerda no alto, está *Paulicéia Desvairada*, do paulistano Mário de Andrade (1922). Essa obra poética, considerada a primeira a romper com os velhos códigos tradicionais, teve a primeira edição publicada pela Casa Mayença, uma pequena editora, e foi paga pelo autor. A capa foi criada por um amigo do escritor, Guilherme de Almeida.

Encaixada ao lado, está Pau Brasil, do escritor paulistano Oswald de Andrade (1925). O livro dele foi impresso em Paris, pela editora Au Sans Pareil, retomando a tradição dos escritores do século XIX, que imprimiam seus romances pela editora francesa Garnier. A obra traz ilustrações do autor e da pintora Tarsila do Amaral, de São Paulo, integrando na mesma página enunciados verbais e visuais, que têm como alvo apresentar o Brasil antes da chegada dos portugueses. A artista plástica fez a capa em formato da bandeira brasileira, mas mudou os dizeres inscritos na bandeira, passando de "Ordem e Progresso" para "Pau Brasil", passando da árvore brasileira para o título do livro.

Oswald de Andrade, de maneira inovadora, dialogando com algumas vanguardas europeias, propôs a valorização da originalidade nativa presente na natureza, no folclore, na história, na culinária e na pluralidade linguística. Nas palavras do poeta, *Pau Brasil* representa um momento de "abolição das alfândegas culturais", em que renega o passadismo acadêmico, ligado à burocracia oficial e ao aplauso do público burguês. Nessa obra, os poemas curtos misturam a linguagem antiga dos cronistas e dos jesuítas com o falar do brasileiro.

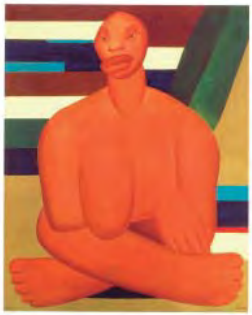
Nos dois livros, circula um importante gênero discursivo que esteve presente em quase todas as vanguardas europeias: os manifestos. Em *Paulicéia desvairada*, o "Prefácio Interessantíssimo" faz um esforço de sintetizar a nova poética modernista. Inovador no conteúdo, Mário de Andrade chama de prefácio o que era uma verdadeira plataforma para a nova estética em criação, e, quanto à forma, observam-se vários tópicos que se sucedem sem maior encadeamento, separados somente por um espaço visual, o que sinaliza um apelo direto ao leitor. Em *Pau Brasil*, está o texto "Falação", uma versão menor, com alterações, do Manifesto da Poesia Pau Brasil, publicado em 1924, no jornal *Correio da Manhã*, do Rio de Janeiro.

Abaixo dos fac-símiles, outro alto-relevo traz vinte e dois cartões-postais, reproduzindo nove telas, hoje consideradas clássicas dentro do modernismo brasileiro; uma escultura; três fotografias; seis capas de livros de literatura; um projeto arquitetônico; uma tapeçaria; e uma capa de partitura de música. No verso dos cartões, as legendas informam o nome do autor e da obra, ano de publicação, material utilizado e indicação da fonte onde se encontram os objetos estéticos. Como afirma Walter Benjamin (1993. p. 175), as legendas explicativas nas reproduções se tornam obrigatórias e são distintas dos títulos de um quadro. Elas auxiliam não só na compreensão das imagens, mas permitem

ao leitor conhecer a esfera de circulação da obra. A reprodução de vários objetos estéticos, feitos por autores nacionais e estrangeiros, recupera as obras modernas expostas.

Em formato de cartão-postal, há arquitetura, artes plásticas, cinema, fotografia, música e literatura. Comecemos pelo projeto arquitetônico do russo Gregori Warchavchik com a *Casa Modernista* na Rua Itápolis (1930), no bairro do Pacaembu em São Paulo. Uma das primeiras manifestações de arquitetura moderna, devido às suas linhas geométricas e à integração dos espaços internos e externos.

Nas artes plásticas, cinco telas representativas da pintura modernista brasileira trazem o cartão-postal desdobrável de modo a recuperar o rascunho do artista: *A boba* (1915-1916), de Anita Malfatti, a primeira artista que teve contato com o expressionismo alemão e trouxe a dor retratada da enfermidade mental para suas obras. Em *A caipirinha* (1923), de Tarsila do Amaral, está o registro da influência cubista presente na geometria de formas e cores em que pinta paisagens brasileiras; compõe o mesmo bloco o rascunho a lápis dessa obra. No cartão-postal desdobrável A Negra, que Tarsila do Amaral pintou em Paris, volta-se para as tradições brasileiras, e os quatro rascunhos mostram a árdua atividade artística de elaboração e reelaboração da tela. Schwartz selecionou a produção modernista vinda também de outros estados brasileiros e por artistas estrangeiros que viveram no Brasil. Ocupam espaço na caixa Cícero Dias, com o mural *Eu vi o mundo... Ele começava no Recife* (1926-1929), com 15 metros de largura por 2,5 metros de altura. O cartão-postal desdobra-se em quatro partes e retrata figuras ingênuas em planos que se superpõem com figuras fantasmagóricas e românticas. As cores tropicais, marcadas pelo verde, vermelho e amarelo apontam a mistura do regional com o cosmopolita. Do imigrante russo Lasar Segall, há uma reprodução de *Bananal* (1927), uma marca do seu primitivismo e também um esboço de *Velho ex-escravo*, de 1925, feito em grafite.



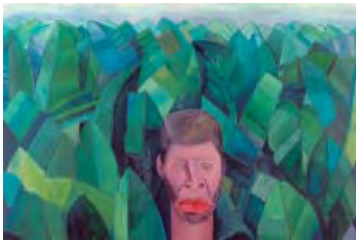
A Negra (1923), Tarsila do Amaral
MAC-USP, São Paulo.

Esboço para A Negra (1923), Col. IEB USP, São Paulo.

Eu vi o mundo ... Ele começava no Recife (1926-1929), Cícero Dias, Col. Particular, Rio de Janeiro.

Figura 03 - Cartões postais

A caipirinha (1923), Tarsila do Amaral, col. Particular, São Paulo. Manuscrito.



Bananeraie (1927), Lasar Segall,
Pinacoteca do Estado de São Paulo.

Quatro cartões-postais trazem reproduções dos diferentes artistas plásticos: de São Paulo, Anita Malfatti, com a tela *O homem das sete cores* (1915-1916); de Pernambuco, Vicente do Rego Monteiro, com a tela *Mulher diante do espelho* (1922), com tons cubistas; Uma ilustração colorida feita por Anita Malfatti, denominada *Grupo dos Cinco*, em que retrata uma imagem do ócio dos artistas reunidos precisamente no ano de 1922. Os cinco jovens são os modernistas de São Paulo: Tarsila do Amaral, estirada no sofá como uma senhora chique, Mário de Andrade, ao piano com Anita Malfatti, Oswald de Andrade e Menotti del Picchia, deitados em uma almofada. Do Rio de Janeiro, o pintor Di Cavalcanti, que estudou alguns anos em Paris e trouxe forte influência cubista, enaltece a mulata brasileira em *Cinco moças de Guaratinguetá* (1930).

A escultura em bronze de Victor Brecheret, *Cabeça de Cristo com trancinhas* (1919-1920) foi uma das obras polêmicas que ficaram expostas no saguão do teatro Municipal durante a Semana de Arte Moderna. Ao olhar para a fotografia dessa escultura, é possível reconhecer a cabeça triangular terminando num queixo agudo. A parte superior da cabeça hipertrofiada imprime uma sensação de peso e aumenta também o efeito da queda sobre o pescoço, cedendo ante o próprio peso. Nessa importante escultura de bronze do artista italiano, os volumes dão lugar a uma linearidade mais alongada, o que marca uma simplificação do objeto, na figura do Cristo sereno.

Há ainda três cartões-postais de fotografias em cor sépia: o retrato do grupo da Semana de 1922, com o mecenas Paulo Prado e os principais representantes do movimento modernista; a fotografia de *Marinetti na favela*, no Rio de Janeiro, em 1926, retrato que contrasta as roupas simples dos moradores com o *smoking* do artista italiano, os ternos dos acompanhantes e, entre eles, Assis Chateaubriand, um dos maiores empreendedores da

televisão brasileira, e as mulheres vestidas com casacos de pele; e a terceira fotografia é um anúncio de jornal (cartaz) do filme *São Paulo, a Symphonia da Metrópole*, dirigido pelo suíço John Grass e os húngaros Rodolfo Lustig e Adalberto Kemeny. Esse cartaz, por sua vez, recupera a cena futurista do filme *Metrópolis* de Fritz Lang, produzido em 1927 com imagens do edifício Martinelli, o primeiro arranha-céu construído em São Paulo.

A reprodução de seis importantes capas de obras literárias que recuperam a trajetória de publicações entre 1922 e 1932, dez anos de intenso e tenso diálogo com as diferentes vanguardas europeias e as manifestações culturais que influenciam os autores, cada um se detendo em um aspecto das lutas modernistas. Em 1922, aparece o livro de Menotti Del Picchia *O homem e a morte* (1922) com capa ilustrada por Anita Malfatti. Em 1926, *Jogos pueris*, do carioca Ronald Carvalho, com somente 40 exemplares na primeira edição. A capa e mais duas ilustrações de Nicola de Garo fazem parte do cartão-postal. Duas capas de livros escritos por Cassiano Ricardo: *Vamos caçar papagaios* (1926), com capa feita pelo ilustrador Belmonte; *Martim Cererê ou o Brasil dos meninos dos poetas e dos heróis* (1928) teve capa de Di Cavalcanti, e a ilustração aponta o colonizador de espingarda em punho. O livro de poemas Cobra Norato, de Raul Bopp, publicado em 1931, recupera os mitos primitivos da Amazônia e aparece na capa feita por Flávio de Carvalho, tanto com as cores verde, vermelho e preto quanto com a geometrização das formas. Para a obra *História do Brasil* (1932), do mineiro Murilo Mendes, a capa é também de Di Cavalcanti que faz desfilar ante o leitor índias, imperadores, presidentes e outras personagens da história brasileira.

O último cartão-postal traz a capa de uma partitura original de Heitor Villa-Lobos, manuscrito de 1930.

Na parte direita do tríptico, no alto, está o fac-símile da revista de *Antropofagia*, importante veículo de divulgação das

ideias modernistas, dirigida pelo escritor de São Paulo Antonio Alcântara Machado. Neste número 1, foi publicado o *Manifesto Antropófago* de Oswald de Andrade, ilustrado com um desenho da tela *Abaporu* de Tarsila do Amaral. No meio da parte direita da Caixa, o convite e o catálogo da exposição de Tarsila do Amaral na Galerie Percier, de Paris, em 1926, com poemas de Blaise Cendrars. Em baixo, o CD produzido por José Miguel Wisnick e Cacá Machado reúne composições de Heitor Villa-Lobos, Ernesto Nazareth, Darius Milhaud, Lamartine Babo, Camargo Guarnieri, incluindo gravações originais e um inédito de Villa-Lobos.

Como se pode notar, esse museu-portátil acaba se tornando uma metáfora da cidade, não um espaço para guardar objetos de arte rara, mas possíveis trajetos que permitem aos leitores vários percursos de leitura e de diálogos com os textos que se apresentam. Uma sanfona de postais traz a justaposição do acabamento/inacabamento da obra, mostrando o trabalho de composição entre forma e conteúdo. Ao fechar a Caixa com a *Revista de Antropofagia*, nota-se uma ênfase em explorar as tensões abertas pela Semana de Arte Moderna e seus desdobramentos.

DIÁLOGO COM A TRADIÇÃO DOS DISCURSOS VERBO-VISUAIS

A forma de composição da *Caixa Modernista* inscreve-se na tradição das caixas modernas enquanto pequenas coleções de obras-de-arte, como foram criadas pelo pintor vanguardista Marcel Duchamp (1887-1968). Ele produziu em torno de 300 caixas de papelão, com laterais desdobráveis e compartimentos corrediços, a fim de conter muitos itens em cada uma delas. Entre 1935 e 1941, criou doze edições de luxo, revestindo a caixa de madeira em couro. Duchamp tinha como projeto reproduzir suas próprias obras miniaturizadas e organizá-las dentro de uma caixa. Ao fazer isso, ele criou uma nova concepção de obras originais, uma vez

que transferia suas obras de arte para um espaço cotidiano, como a maleta de um vendedor oferecendo os produtos variados. Tal objeto comum, a maleta, assume o espaço social em que circula a arte fabricada e legitimada por ele: torna-se um pequeno museu com obras reproduzidas (FIGUEIREDO; MAZZILLI, 2010, p. 8).

Embora o artista tenha procurado dessacralizar o objeto estético, para torná-lo mais próximo do público, muitas das *boîtes-en-valise* acabaram voltando para o acervo de vários museus de arte moderna como Paris, Nova York, Toronto e, entre julho e setembro de 2008, ocorreu uma exposição intitulada "Marcel Duchamp: Uma obra que não é obra 'de arte'" no Museu de Arte Moderna (MAM) de São Paulo, em que uma das caixas do artista esteve presente (DUCHAMP, 2008). A seguir, encontramos um exemplar pertencente ao acervo do Moma de Nova York, com sessenta e nove fotos, pinturas fac-similadas ou reproduzidas e desenhos originais.

Figura 04 - Boîte-en-valise, de Marcel Duchamp ou Rrose Selavy (1935-41)[5].

5. Mala de couro com 69 itens incluindo miniaturas, fotografias e reproduções dos trabalhos do artista. Essa coleção pertence ao Museu de Arte Moderna, Nova York.Acesso: http://www.moma.org/interactives/exhibitions/1999/muse/artist_pages/duchamp_boite.html 20.10.2010

A *Caixa modernista*, por sua vez, construída sob o signo da diversidade cultural, exprime a pluralidade de vozes que construiu o movimento modernista marcado pelo olhar de brasileiros e pelas vanguardas europeias. Diferente do artista plástico francês que reproduzia suas próprias obras para criar suas *boîte-en-valise*, Schwartz reproduziu obras de diversos artistas brasileiros e estrangeiros, estabelecendo relações entre literatura, pintura, escultura, fotografia, etc. A essa seleção, anexou um novo meio eletrônico que apareceu no final do século XX, um CD com músicas inéditas dos compositores brasileiros Villa-Lobos, Camargo Guarnieri e Ernesto Nazareth. Acrescenta-se, assim, uma nova faceta à Caixa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Schwartz tornou-se um intérprete da cultura brasileira: frente à diversidade de obras publicadas durante uma década, foi capaz de selecioná-las e reproduzi-las, possibilitando que um número maior número de leitores tivessem acesso às obras de arte que, até 2003, estavam restritas a colecionadores, estudiosos e bibliófilos. Como se pode acompanhar nessa análise de múltiplos enunciados verbo-visuais, o curador se preocupou em descentralizar o papel exclusivo de São Paulo no movimento modernista sem, no entanto, diminuir a importância de seus fundadores. Também ressaltou a presença de autores estrangeiros como Marinetti, Cendrars, Brecheret, Lasar Segall, dialogando intensamente com os artistas brasileiros.

É a conjunção de diferentes vivências estéticas que compõe os discursos verbo-visuais do museu portátil. Com a porta aberta no século XXI, a *Caixa Modernista* permite ao leitor recuperar o contexto histórico-social-cultural de São Paulo, e os importantes protagonistas do movimento, Mário de Andrade e Oswald de Andrade, ocupam fisicamente um lugar central na caixa. As vozes diferentes e simultâneas que circulavam em São Paulo convivem.

Cada obra contém um sentido que lhe é próprio e que, justaposta a todas as outras, permite viver as sensações e os sentimentos variados e contraditórios que formam esse museu portátil.

Partindo da concepção de boîte-en-valise de Marcel Duchamp, o curador inova no seu livro. Se nas *boîtes-en-valise*, o objetivo era tirar a obra de arte do museu, no início do século XXI, a produção de Duchamp retornou a ele. A *Caixa modernista* dá espaço aos diferentes artistas/autores que ajudaram a construir a cultura brasileira e se torna uma produção cultural que foi parar nas livrarias para ser comprada pelo público em geral. O papel assumido por Schwartz não é só o de um organizador, mas o de um curador desse museu-portátil, daquele que aceitou viver a tensa posição de escolher as obras de arte que integram seu objeto estético, tornando a produção artística do início do século XX acessível ao público atual e revitalizando a memória discursiva da cultura brasileira.

Para completar seu horizonte de visão externa sobre o acontecimento acabado, Schwartz reuniu alguns estudiosos para compor o seu projeto: chamou o pesquisador Gênese Andrade para ser assistente no seu plano; os professores José Miguel Wisnik e Cacá Machado para o projeto musical e o *designer* César Hirata como responsável pela composição do projeto visual. Mais do que um organizador da caixa, Schwartz tornou-se um curador deste espaço cultural encapsulado em livro, não no sentido tradicional do termo "curador" como aquele que conserva as coleções, mas como aquele que mobiliza raros materiais e os coloca em movimento para quem se deslumbra com a caixa aberta. O curador tornou-a um espaço vivo, um museu-portátil estimulante, e ofereceu dez interpretações musicais de Ernesto Nazareth, *Escovado* (1905), Darius Milhaud, *Saudades do Brasil* (1921), Anacleto de Medeiros, Yara (1880) e o aproveitamento erudito do tema brasileiro nos Choros n. 10 (1926) de Heitor Villa-Lobos.

O museu portátil, sem as proporções dos grandes museus de pedra, reúne o passado e o atualiza em arquivo vivo o Modernismo, permitindo que um maior número de leitores tenha acesso aos conhecimentos culturais. Vale então finalizar este artigo recuperando a dúvida do antropólogo Huyssen: "Como explicar este êxito do passado musealizado em uma era que tem sido acusada repetidamente por sua perda de sentido da história, por sua deficiente memória e por sua penetrante amnésia?" (HUYSSEN, 1994, p. 153)

REFERÊNCIAS

ARÁN, P. O. A questão do autor em Bakhtin. *Bakhtiniana*, São Paulo, Número Especial: 4-25, Jan./Jul. 2014.

ANDRADE, M. *Paulicea desvairada*. Casa Mayença: São Paulo, 1922.

BAJTIN, M. *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos.* Com. I. Zavala y A. Ponzio. Trad. T. Bubnova. Rubi (Barcelona): Anthropos; San Juan: Universidad de Puerto Rico, 1997.

BAKHTIN, M. Author and hero in aesthetic activity. In: HOLQUIST, M.; LIAPUNOV, V. (Eds.). Art and answerability: early philosophical essays by M. M. Bakhtin. Translation and notes by Vadim Liapunov. Austin, Texas: Universtity of Texas Press, 1990. p. 4-256.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra São Paulo: Martins Fontes, 2003, pp. 277-326.

_____. O discurso no romance. In: _____. *Questões de literatura e de estética:* a teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Unesp-Hucitec, 1998. p. 71-210.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem:* Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud; Yara F. Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. p.165-196.

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

_____. *Bakhtin:* outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

DE LORENZO, H. C. Eletricidade e modernização em São Paulo na década de 20. In: DE LORENZO, H. C.; COSTA, W. P. (Orgs.). *A década de 1920:* as origens do Brasil moderno. São Paulo: Unesp, 1997.

FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. *Diálogos com Bakhtin.* Curitiba: Editora da UFPR, 1996.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin:* conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

FIGUEIREDO, R. D. G.; MAZZILLI, C. T. S. A exposição de Marcel Duchamp no MAM-SP vista sob a ótica de Jean Davallon. *Revista Transverso*, Barbacena: Minas Gerais: UEMG, jul. 2010, ano I, n.1, p.1-10.

GRILLO, S. V. C. Esfera e campo. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin:* outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, pp.133-160.

HAYNES, D. *Bakhtin and the visual arts*. Cambridge University Press: Cambridge, 1995.

HUYSSEN, A. De la acumulación a la mise en scènes: el museo como medio masivo. *Revista Criterios.* Estudios de teoría de la literatura y las artes, estética y culturología. Trad. e Dir. Desiderio Navarro. Habana, Cuba: Casa de las Américas, n. 31 enero-junio 1994, p. 151-176.

JULIÃO, L. Apontamentos sobre a História do Museu. In: Caderno de Diretrizes Museológicas I. Brasília: Ministério da Cultura/Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ Departamento de Museus e Centros Culturais, Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/Superintendência de Museus, 2006. Disponível em http://www.cultura.mg.gov.br/arquivos/ Museus/File/caderno-diretrizes/cadernodiretrizes_segundaparte.pdf

"MARCEL DUCHAMP (1887-1968): Uma Obra que não é uma obra "de arte". Catálogo da exposição. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), 2008.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários:* introdução crítica a uma poética sociológica. Trad. Sheila Grillo; Ekaterina V. Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

OSWALD, A. *Pau Brasil.* Sans Pareil: Paris, 1925.

SCHWARTZ, J. (Org.). *Caixa Modernista*. São Paulo: Edusp, Imprensa Oficial; Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. Modernismo revisitado: La Caja Modernista. Trad. Pablo Gasparini. In: Revista *Tiempo y Laberinto*, 2005, p. 35-42.

SOUZA, G. T. *Introdução à teoria do enunciado concreto do Círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev.* São Paulo, Humanitas/FFLCH/ USP, 1999.

TODOROV, T. Le discours dans la vie et le discours dans la poésie: contribution à une poétique sociologique. In: _____. *Mikhaïl Bakhtine le principe dialogique:* suivi de écrits du Cercle de Bakhtine. Paris: Seuil, 1981.

VOLOCHÍNOV, V.N. Palavra na vida e a palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica (1926). In: _____. *A construção da enunciação e outros ensaios.* Trad. J. W. Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

BAKHTIN PEDAGOGO: DA TEORIA À PRÁTICA

Miriam Bauab Puzzo

A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE BAKHTIN

Na recente tradução do russo para o português, de Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo, do artigo de Bakhtin *Questões de estilística no ensino de língua* (2013), encontramos uma excelente oportunidade de discutir os procedimentos empregados por Bakhtin em sala de aula no ensino de gramática. Esse texto, traduzido para o inglês, apresenta um título bastante diferente *Dialogic origin and dialogic pedagogy of Grammar* (2004). Nessa tradução para o inglês, fica mais evidente a proximidade da proposta de Bakhtin com a teoria desenvolvida por ele e pelo Círculo que tem como pressuposto a duplicidade constitutiva da linguagem. Já na tradução para o português as autoras preferiram o título do original russo, destacando a ênfase dada à estilística no ensino de língua neste texto do autor. Para o leitor da tradução em português que desconhece a teoria dialógica da linguagem, parece que o exercício proposto pelo Bakhtin/professor não passa de um ensino da estilística da língua. Embora a estilística seja a base dos comentários do autor, não se apresenta no plano da estilística conforme a conhecemos. Sua proposta ultrapassa os princípios da estilística germânica vossleriana, cujo centro se encontra no sujeito idealizado que tem um estilo próprio como marca autoral. Bakhtin não descarta essa subjetividade, mas a ela acrescenta outros elementos definidores do estilo.

Apesar de não fazer nenhuma menção no artigo à teoria que orienta suas ações pedagógicas, vale a pena recuperá-las para entender melhor essa proposta e desmotivar o uso mecanicista

apoiado superficialmente no exemplo didático, cujo processo centrado na concepção monológica, ficaria restrito ao ensino de gramática. Tal uso do modelo estaria em sentido contrário àquele proposto pelo professor/filósofo/linguista. Portanto, como enfatiza a editora do artigo de Bakhtin, L. A. Gogotishivili, no comentário introdutório às notas:

> Sem dúvida, o artigo possui uma divisão em dois planos e, por conseguinte, dois leitores presumidos: um professor interessado em metodologia do ensino e um linguista, embora a leitura linguística do artigo seja obviamente menos transparente e clara. Os fios semânticos que levam do primeiro plano do artigo (metodológico) ao segundo (teórico) revelam-se com mais precisão quando analisados em comparação com a situação geral da bibliografia metodológica daquele período. (BAKHTIN, 2013, p. 48)

Como sugere a editora das notas, para entender melhor a proposta didática de ensino de gramática, é preciso retornar aos textos teóricos de Bakhtin e do Círculo, entre eles, *A Construção da enunciação e outros ensaios* (VOLOCHÍNOV, [1930] 2013) *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV,[1929] 2006), a segunda parte de *Problemas da poética de Dostoiévski* ([1930] 2002), "O discurso no romance" ([1940]1990), "Os gêneros do discurso"([1954] 2003) publicado na *Estética da criação verbal* (2003). A eles acrescentamos *O método formal nos estudos literários: uma introdução crítica a uma poética sociológica* ([1924]2012) de Mediviédev, da qual destacamos o capítulo "Os elementos da construção artística" em que se encontram os tópicos: "O problema do gênero" e "A dupla orientação do gênero na realidade".

Os três autores estabelecem um diálogo que demonstra a gestação de uma teoria sustentada por princípios linguísticos-filosóficos

comuns que têm na linguagem constitutivamente dialógica entre enunciador/leitor presumido e contexto sócio-histórico as bases de oposição ao distanciamento criado pelas teorias positivistas (objetivismo) e idealistas (subjetivismo) da linguagem, do final do século XIX e início do século XX.

Um dos textos mais significativos dessa oposição encontra-se na publicação de 1929, *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem, assinado por Volochínov, mas cuja tradução para o português contempla dois autores, Bakhtin/Volochínov. Nessa obra se discute a concepção abstrata de língua proposta por Saussure em oposição a uma prática de linguagem viva, baseada na interação comunicativa. O processo interativo está centrado na concepção dialógica da linguagem, não no diálogo direto face a face, mas numa forma dupla de articulação interna eu/outro.

Tal ponto de vista teórico também é explicitado na obra *A construção da enunciação*, datada de 1930 e traduzida para o português em 2013, sob o título *A construção da enunciação e outros ensaios*. Nessas duas obras, Volochínov expõe muitos conceitos que são norteadores da atividade de Bakhtin em sala de aula. Um deles é o de que "... cada enunciação se compõe, em certo sentido, de duas partes: uma verbal e outra não-verbal". Como não verbal pode-se entender toda forma de expressão, tais como os gestos, a mímica, o tom de voz entre outros. E esse é um dos recursos enfatizados durante as aulas preparadas pelo professor. Outro aspecto importante e que deve ser considerado é que as condições que organizam o enunciado tanto no conteúdo quanto na forma dizem respeito ao falante: a classe social, o desenvolvimento cultural e a circunstância. Esses conceitos teóricos são fundamentais para entender a forma que o professor Bakhtin usa para tornar perceptível aos alunos o tom do texto em função da construção sintática. Sob esse aspecto, Bakhtin põe em prática

os conceitos teóricos apresentados por Volochínov (2013), quando trata da entonação expressiva, afirmando que todos os elementos que constituem o enunciado apresentam uma entonação avaliativa em grau maior ou menor:

> [...] se se fala de uma entonação "sintática", por que não falar de uma entonação "gráfica" ou "lexical"? Também a simbolização gráfica do som, a união dos sons no complexo significante (semântica) e as combinações destes complexos sonoros nas enunciações de sentido completo são condições linguísticas materiais da entonação de qualquer enunciação, lida ou ouvida... (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 246)

Se for observado o modo como a entonação é verbalizada para os alunos, observa-se que tanto a construção sintática como a organização dos períodos, marcada pela pontuação, é destacada por Bakhtin na leitura do texto escrito. Além disso, as diferentes formas de estruturação sintática de um período coloca em evidência o tom avaliativo do autor. Este responde ao contexto e aos leitores presumidos, posicionando-se axiologicamente, nesse processo aguarda uma resposta de seu destinatário.

Nesse movimento dinâmico, enunciadores e seus enunciados inscrevem-se numa cadeia discursiva inconclusa de respostas contínuas aos enunciados anteriores, projetando-os para o futuro.

Com essa concepção, é impossível pensar na utilização de modelos para serem aplicados indiscriminadamente. As estruturas sintáticas fazem parte constitutiva dos enunciados e são fundamentais na organização das ideias e dos efeitos de sentido. Desse modo, uma oração coordenada ou uma subordinada, uma frase verbal ou uma nominal não podem ser aleatoriamente substituídas umas pelas outras sem que se altere a proposta comunicativa e os efeitos provocados por tal escolha. É uma

questão que motiva a preocupação do professor Bakhtin diante de seus alunos de 7ª série, cujas redações demonstravam pouca habilidade no uso da sintaxe, pois na leitura das trezentas redações selecionadas, eram pouquíssimos os alunos que usavam de modo mais criativo as diversas possibilidades de construções sintáticas. Todos eles apresentavam os mesmos tipos de orações subordinadas, como se obedecessem a algum modelo. Não apresentavam formas alternativas de impacto para criar efeitos originais, embora todos soubessem reconhecer tais construções em textos alheios. Para Bakhtin, a aprendizagem não tinha sido devidamente assimilada pelos alunos, pois resultava de observação e memorização de modelos, sem a devida percepção de seus efeitos expressivos. Um dos problemas apontados por ele seria a falta de conhecimento dos próprios professores diante dessas variações:

> Infelizmente, de modo geral, nossos professores têm dificuldade de dar tais explicações. Às questões dos alunos sobre quando e para quê (sic) fazer a transformação (que eles costumam fazer com frequência e insistência), o professor limita-se a responder de modo recorrente que convém evitar a repetição excessiva da palavra "que" e orientar-se pelo que for mais harmonioso. Tais respostas são insuficientes, além de incorretas em essência. (BAKHTIN, 2013, p. 27)

Diante desse contexto, com esse diagnóstico é que Bakhtin promove exercícios para sensibilizar os alunos da potência expressiva que o emprego adequado de construções sintáticas pode propiciar nos enunciados. Procura demonstrar, em exemplos concretos, como as estruturas dos períodos participam de um processo enunciativo que responde ao leitor e ao contexto de produção, numa proposta enunciativa autoral. Com esse objetivo a determinar as atividades desenvolvidas em sala de aula, observa-se de início a teoria de base que sustenta suas ações: a concepção de linguagem e de enunciado na perspectiva dialógica, pois como assevera:

> a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc). (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 116)

O enunciado individual não pode ser elaborado por construções sintáticas aleatórias sem levar em consideração a proposta de comunicação, o público, e os efeitos de sentido pretendidos pelo enunciador. Essa forma de conceber a expressão linguística é que justifica as primeiras considerações de Bakhtin a respeito de efeitos de sentido que a estrutura sintática pode oferecer na transmissão de uma notícia. A partir dos enunciados: "A notícia que eu ouvi hoje me interessou muito." e "A notícia ouvida por mim hoje me interessou muito.", o professor demonstra como os efeitos de sentido variam em função das escolhas sintáticas. No primeiro caso, centralizando o sentido em torno de dois sujeitos, a atenção fica equilibrada entre os dois tópicos, dando-lhes igual importância. Já no segundo caso, fica centralizada num único "personagem", a notícia, fazendo recair toda a atenção sobre esse tópico. Assim, o jogo de possibilidades de sentido que cada uma delas oferece sensibiliza os alunos para as diversas alternativas que não são neutras. Nesse primeiro exercício, o professor pensa na contribuição da estilística para sensibilização dos alunos em relação às estruturas sintáticas, tendo em vista que as redações analisadas reproduziam modelos estruturais aprendidos em manuais ou na literatura do século XIX, portanto repetindo fórmulas prontas.

Observa-se que para elaborar sua proposta pedagógica, o professor parte de uma pesquisa em torno das produções escritas dos alunos, detectando as limitações apresentadas. Desse processo decorre a necessidade de demonstrar como há possibilidades, alternativas linguísticas que interferem no resultado final do enunciado. Portanto, a proposta didática de Bakhtin, representa uma resposta a um público carente de sensibilidade estilística. Nessa perspectiva, acompanha sua visão teórica a respeito da interação linguística, discutida em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006) e ao conceito de enunciado concreto. A aula pode ser considerada, então como um gênero discursivo que tem um tema, neste caso o ensino de estruturas sintáticas, respondendo às necessidades dos alunos. Apresenta uma forma composicional e um estilo genérico com acréscimo do estilo individual, pelas escolhas das estruturas e da forma de apresentação dramatizada.

Por meio da oralidade e dos recursos gestuais e expressivos da mímica, o professor acentua o tom de cada enunciado para destacar os efeitos de sentido de cada uma das possibilidades sintáticas de estruturação. Assim ressalta a forma da enunciação pelo som expressivo da palavra, pela sua seleção e pela disposição no interior do enunciado. Como afirma Volochínov (2013, p.175), "a entonação é a expressão sonora da valoração social, ela expressa uma visão de mundo que é individual e social ao mesmo tempo". Ao resgatar o tom do texto, Bakhtin aguarda as atitudes responsivas de seus alunos e nesse processo dialógico fica evidenciada a interação pelas respostas positivas que atendem às expectativas iniciais do professor. Desse modo, a língua deixa de ser tratada como uma abstração, com modelos estereotipados de simples reprodução, para integrar o discurso vivo da linguagem em situações concretas.

Como afirma Bakhtin no início de suas notas (2013, p.25), a gramática oferece uma gama de possibilidades de construções sintáticas, todas elas corretas. A escolha de uma ou outra depende do enunciador e de sua proposta comunicativa. Tal escolha não é determinada pela gramática, mas pelo estilo, pois a gramática

apresenta o tom neutro de emprego. Entretanto, "nem os professores nem o manual explicam ao aluno quando e para quê (sic) essa alteração é feita". Desse modo, essas alternativas parecem desnecessárias aos alunos, desmotivando-os em sua aprendizagem. Como observa o autor, os alunos não reconheciam as diferenças expressivas de uso de cada uma das opções apresentadas, sabiam reconhecê-las, mas não usá-las adequadamente.

Para desfazer esse equívoco, Bakhtin contrapõe ao modelo engessado, exemplos alternativos cujos efeitos de sentido atendessem a propostas enunciativas diferentes. Assim se pronuncia a respeito das orações subordinadas sem conjunção:

> Seria preciso fazer com que os alunos tomassem gosto por ela, forçá-los a apreciar o período composto sem conjunção como um meio de expressão linguística excelente, por meio de uma minuciosa análise estilística das particularidades e vantagens dessa forma. (BAKHTIN, 2013, p. 19)

Cumpre assim um projeto que está pautado numa concepção interativa de linguagem, não só pelo diálogo direto com os alunos em sala de aula, mas com base em uma teoria que considera o princípio dialógico, ou seja, o professor tem em vista o horizonte social do público a que se dirige e ao qual responde de modo a levá-lo a respostas mais ou menos esperadas em sua atividade didática, usando a linguagem de modo produtivo.

Como se pode observar nesse primeiro momento, as ações preparadas pelo professor não foram tomadas de modo impensado, mas fizeram parte de um projeto a partir de uma pesquisa prévia para detectar as necessidades de seu público. Também levou em consideração seu horizonte social: todos jovens, sensíveis à oralidade, cuja atenção poderia ser mantida por meio de ações adequadas. A pergunta que ele se faz: "Mas como fazer isso?", expressa a preocupação de adequar as atividades didáticas propostas para atingir o fim almejado. Portanto existe um processo de ensino em sua proposta que tem uma teoria de base que a fundamenta.

A TEORIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM DO CÍRCULO

Um dos princípios norteadores que pode ser evidenciado no artigo de Bakhtin é a distinção entre a língua e a linguagem em uso. A língua é entendida como um sistema amplo de possibilidades a serem selecionadas pelo enunciador, enquanto a linguagem estaria para a sua prática expressiva. Esse ponto de vista, bastante discutido pelo Círculo, pode ser encontrado em várias obras, tais como em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* de Bakhtin/Volochínov ([1929]2006), *A construção da enunciação e outros ensaios* ([1930] 2013), *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica* de Medviédev ([1924] 2012) até as do próprio Bakhtin.

Na segunda parte de *Marxismo e filosofia da linguagem* (2006), existem três capítulos destinados à discussão a respeito da concepção de língua. No capítulo 4, o autor tece um panorama da visão de língua nas duas perspectivas teóricas que predominam no final do século XIX e início do século XX.

A primeira concepção, ligada à corrente do subjetivismo idealista, tem em Vossler um dos principais defensores e a segunda, referente à linguística descritiva, é pautada pelos estudos de Saussure. Se de um lado há uma supervalorização da produção subjetiva ligada à estética, como propõe a Estilística vossleriana, de outro está marcada pelo objetivismo descritivo para caracterizar de modo preciso os elementos constitutivos da língua em geral. Bakhtin/Volochínov, sem desprezar nenhuma das duas vertentes, procuram entender a língua como um sistema paradigmático que só faz sentido na sua realização viva, ou seja, no uso concreto pelos falantes.

Sob essa ótica, é possível perceber o posicionamento do professor Bakhtin quando questiona o ensino da gramática por meio de modelos estáticos de aplicação, desconsiderando o momento de produção, a proposta comunicativa e os efeitos desejados pelo enunciador, ou seja, o valor expressivo de cada opção de construção sintática. Sob esse

aspecto, a estilística é valorizada, como se destaca no trecho abaixo de *Marxismo e filosofia a linguagem*:

> Todo fato gramatical foi, a princípio, fato estilístico. É a isto que se liga a ideia vossleriana da *primazia do estilístico sobre o gramatical*. A maior parte das pesquisas linguísticas inspiradas na doutrina de Vossler se situa na fronteira entre a linguística (no sentido estrito) e a estilística. Em toda forma linguística, os vosslerianos se empenham com afinco em descobrir raízes ideológicas significantes. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 78)

Nesse comentário, há certa inclinação em defesa da estilística já que existe nela uma proposta vinculada ao posicionamento vital do sujeito, embora não se preocupe em estabelecer relações com o contexto maior de expressão, como estabelece a teoria discursiva do Círculo. De certo modo, essa vertente está mais próxima do uso da língua em sua concretização viva do que a descrição simplesmente abstrata de sua constituição, como propõe a linguística saussuriana. É o que justifica o comentário de Bakhtin, com ênfase no ponto de vista estilístico de uso das estruturas sintáticas, como se observa no trecho a seguir:

> Por isso, todas essas formas podem e devem ser analisadas do ponto de vista das suas possibilidades de representação e de expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística. (BAKHTIN, 2013, p.24-25)

O distanciamento entre a linguística e a estilística fica bem marcado no comentário recortado de *Marxismo e filosofia da linguagem*, justificando de certa forma a opção de Bakhtin de apoiar-se na estilística para motivar os alunos a perceber os possíveis efeitos de sentido propiciados por construções sintáticas alternativas. Nessa perspectiva, tem em vista uma prática comunicativa autoral e não mecanicista. No comentário que distingue a linguística saussuriana,

como segunda orientação, da estilística vossleriana como primeira orientação, fica patente seu ponto de vista:

> Passemos à segunda orientação do pensamento filosófico-linguístico. Segundo essa tendência, o centro organizador de todos os fatos da língua, o que faz dela o objeto de uma ciência bem-definida, situa-se, ao contrário, no *sistema linguístico*, a saber o sistema das formas *fonéticas*, *gramaticais* e *lexicais* da língua. Enquanto que, para a primeira orientação, a língua constitui um fluxo ininterrupto de atos de fala, onde nada permanece estável, nada conserva sua identidade, para a segunda orientação a língua é um arco-íris imóvel que domina esse fluxo. (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2006, p.79)

Por esse comentário, é possível perceber o posicionamento crítico diante de duas concepções antagônicas, uma centrada exclusivamente no sujeito e a outra centrada exclusivamente no objeto. Diante dessa oposição, a tendência desses pensadores, ainda que seja com restrições, é em direção à estilística porque está mais próxima da realidade viva da língua. Por isso a ênfase dada por Bakhtin à visão estilística da gramática, sensibilizando os alunos das possíveis alternativas de estruturação sintática a serem exploradas em suas produções escritas. Assim, a dramatização feita para destacar os efeitos de sentido que tais estruturas propiciam uma forma de estabelecer relações entre o oral e o escrito. Essa tática é pensada em função do contexto e da realidade dos jovens aprendizes, mais afinados com a linguagem oral, propiciando vivacidade e atribuindo voz ao texto escrito. Neste caso, os sinais gráficos da pontuação propiciam a apreensão do tom valorativo do enunciado.

Nos comentários desenvolvidos em *Marxismo e filosofia da linguagem*, no capítulo que trata dos conceitos de língua,

fala e enunciação, é feita uma reflexão crítica sobre os métodos empregados para o estudo da língua em seu processo evolutivo. Por ela, percebe-se a reação negativa do autor diante da visão de uma língua desvinculada de seu contexto sócio-histórico. Ao questionar o estudo filológico de enunciados antigos gravados em lápides ou monumentos, o autor discute a artificialidade do resultado porque desconsidera o momento real e o sujeito enunciador desses textos. Segundo seu ponto de vista, a enunciação, "mesmo a forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.101). A inscrição como um enunciado representa uma extensão das que a antecederam, polemizando com elas, e de certa forma antecipando as reações ativas de sua compreensão. Sua elaboração tem como horizonte social um público específico, num contexto vital determinado, orientado por uma ideologia.

Com essa reflexão, é possível justificar a proposta didática de Bakhtin/professor, cujo intuito é propiciar a criatividade, o uso da língua a favor do indivíduo e da comunicação expressiva. Sob esse aspecto, a gramática deixaria de ser uma fórmula mecanicista, um receituário anódino de aplicação. Nessa perspectiva, encontra-se em sintonia com a maior parte dos capítulos que constituem *Marxismo e filosofia da linguagem* (2006). Neles é possível observar como o diálogo teórico sustenta a proposta didática de Bakhtin, pois ao distanciar-se das formas estratificadas, procura integrá-las em propostas enunciativas de gêneros diferentes.

Em seu trabalho inicial com os alunos, para despertar-lhes a sensibilidade aos recursos sintáticos, Bakhtin inicia com um enunciado da linguagem cotidiana, muito próximo da oralidade, como apontado anteriormente. Numa segunda etapa, em todas as obras do Círculo, a literatura representa um campo fértil para discutir a linguagem em sua expressão viva, e o professor não

foge a essa regra ao selecionar três versos de poetas consagrados da literatura russa: Pushkin e Gogol que deveriam ser autores já conhecidos dos alunos.

Na apresentação dos três recortes extraídos de poemas que lhes deviam ser familiares, Bakhtin aciona a memória discursiva dos alunos ao relacionar os fragmentos recortados com as propostas comunicativas de cada poeta, tangenciando a arquitetônica dos poemas. Demonstra, desse modo, como uma estrutura sintática, construída pela justaposição de duas orações, sem o auxílio de conjunções, quando substituída por outra desenvolvida com o auxílio de articuladores coesivos, tiraria todo o efeito que o original propicia. Neste caso, a pontuação diferenciada pelo uso dos dois pontos (:) é destacada como elemento fundamental na entonação dos versos e na produção de sentido. É com essa preocupação que o professor recorre à oralidade e à dramatização na leitura de tais enunciados, sempre considerando o conjunto de onde foram extraídos.

Como é possível inferir nessa atividade de aplicação prática da teoria, o conceito de interação verbal fica patente como condição essencial na relação professor/aluno. Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2006, p.116), a interação verbal é condição *sine qua non* para a concretização da comunicação em enunciados orais ou escritos. Nessa concepção, a expressão verbal não decorre exclusivamente da atividade mental do indivíduo, mas sim da relação do indivíduo com a sociedade e a ideologia. Sob esse prisma, as estruturas formais impostas do exterior, de modo aleatório, não expressam efetivamente a proposta enunciativa do autor. Sendo assim, a substituição de uma estrutura sintática por outra, que gramaticalmente seria equivalente, altera de modo substancial a proposta enunciativa do autor, especialmente nos textos poéticos.

Essa é a questão que Bakhtin procura demonstrar aos alunos, levando-os a perceber como as escolhas do autor não são aleatórias, e não podem ser substituídas sem prejuízo do sentido proposto pelo conjunto enunciativo. A escolha de poemas foi estrategicamente

pensada para sensibilizá-los, inclusive para a percepção da individualidade criadora. Para Bakhtin/Volochínov (2006, p.125) "essa individualidade criadora representa a expressão do núcleo central sólido e durável da orientação social do indivíduo".

Tendo em vista essa base teórica, a proposta de Bakhtin é propiciar aos alunos a oportunidade de ativar sua sensibilidade para dar expressão concreta a sua individualidade criadora. Assim, os enunciados materializados nessa perspectiva podem deixar entrever a entoação expressiva de seus autores, de modo que sejam realmente responsivos/responsáveis, como Bakhtin propõe em *Para uma filosofia do ato responsável* ([1919] 2010), um dos primeiros textos escritos por ele. Nesse ensaio, traduzido para o espanhol por Bubnova (1997), Bakhtin discute as formas de conhecimento em que o conteúdo se apresenta separado do ato cognitivo, isentando o sujeito de sua responsabilidade ética. Para esse teórico, a entoação expressiva marca o posicionamento ético/estético do enunciador. Ao cercear essa possibilidade, não há comprometimento efetivo do enunciador com o teor do seu enunciado, eliminando sua responsabilidade. Apesar de tratar da estética e do ato criador, esse conceito pode ser alargado para outras formas de expressão autoral, motivadas pela criatividade. É esse o intuito do professor, tornar seus alunos sujeitos responsáveis pelos seus enunciados, usando de criatividade.

Já em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2006, p.146), a sintaxe é valorizada como um recurso expressivo da língua. O autor, ao tratar da evolução histórica das formas de enunciação, destaca que "os problemas da sintaxe são da maior importância para a compreensão da língua e de sua evolução, considerando-se que as formas sintáticas são as que mais se aproximam das formas concretas da enunciação, dos "atos de fala"". Naturalmente essa questão não está fora da perspectiva do professor que procura atualizar a forma de expressão de seus alunos, tendo em vista as transformações sociais e culturais daquele momento na União Soviética. É preciso lembrar o estilo dos poemas de Maiakóviski, muito próximos da

linguagem oral, com estruturas sintáticas breves, sem elementos de coesão, em oposição à construção sintática consagrada do século XIX, constituída por períodos longos e sintaticamente coesos.

Nesse contexto de transformações sociais e desenvolvimento tecnológico, seguindo os fundamentos teóricos de Bakhtin e do Círculo, a linguagem acompanha as novas necessidades de comunicação, adaptando-se ao momento imediato de produção. Sob esse aspecto, Bakhtin/professor procura dar aos alunos condições de adequação da linguagem escrita à proposta autoral de cada um, despertando-os para a questão da construção sintática como um dos recursos mais importantes da linguagem escrita, segundo ele.

Seguindo esse percurso teórico do Círculo, as ideias de Medviédev, no questionamento ao Formalismo russo, convergem para o mesmo princípio dialógico da linguagem, em oposição a fórmulas engessadas. Apesar de tratar da crítica literária daquele momento, cujo enfoque teórico era o de encontrar conceitos gerais, abstraídos das obras literárias, os questionamentos que apresenta podem ser aplicados à linguagem em geral. Em *O método formal nos estudos literários*: introdução crítica a uma poética sociológica ([1924]2012), o autor, ao discutir os problemas da crítica literária, toca em questões cruciais da linguagem como expressão do sujeito em relação ao contexto social. Esse posicionamento fica evidenciado no comentário abaixo:

> A palavra, a forma gramatical, a frase e, em geral todas as definições linguísticas tomadas em abstração do enunciado concreto e histórico, transformam-se em sinais técnicos de um sentido apenas possível e que ainda não foi individualizado historicamente. Essa ligação orgânica do sentido e do signo não pode, por si só, tornar-se um signo ou um aspecto constante do signo, não pode gramaticalizar-se. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 184)

A avaliação social é um dos pilares dessa teoria. Desse modo,

a atualidade histórica possibilita a concretização do material e a abrangência de sentido do enunciado. Isso diz respeito à atmosfera axiológica e à orientação avaliativa no meio ideológico.

> [...] as características formalistas correspondem, em parte, a mais um tipo de comunicação discursiva que, entretanto, já deixa de ser cotidiana e prática no sentido próprio dessa palavra. Temos em vista um tipo de comunicação técnica, industrial e de trabalho em sentido estrito. Aqui, em certas condições, são elaboradas as formas de enunciado que, até certo grau correspondem às características formalistas: palavra como ordem, como signo, como informação. Porém, nesse caso, a palavra é um aspecto totalmente inseparável do processo industrial ou de outro trabalho, e as suas funções aqui não podem ser apreendidas sem a compreensão das particularidades desse processo. Aqui, a palavra, às vezes, pode ser substituída por um sinal ou signo de outro gênero. (MEDVIÉDEV, 2012, p.154)

Por essas considerações, torna-se perceptível que, para Medviédev, a crítica formalista fica aquém da concepção de linguagem do Círculo e se restringe à análise de formas pontuais, distantes da vitalidade e do movimento do contexto social. Para esse tipo de manifestação linguística, a construção sintática obedeceria a um padrão gramatical sem muita flexibilidade. Como afirma o crítico, é uma teoria muito adequada à linguagem técnica porque fica reduzida ao texto em si, circunscrito a sua forma. Por isso, apesar de sua contribuição no que tange ao caráter descritivo da forma, ela não avança na percepção social que decorre da relação do enunciador com o contexto.

Desse modo, no caso das obras literárias e dos gêneros mais permeáveis à inflexão subjetiva, essa visão teórica torna-se limitada, pois não vê o homem na relação com o contexto social com o qual está em conflito. Tal comentário se justifica porque, na perspectiva de

Bakhtin e do Círculo, os enunciados se concretizam na tensão entre o eu e o outro, entre o sujeito e o ambiente social, entre os valores individuais e coletivos.

Tendo em vista essa relação, a terminologia usada para caracterizar esse processo enunciativo é a de enunciado concreto. Ainda que esse enunciado seja constituído por uma única palavra, extraída do repertório da língua, no momento de sua realização num ato de comunicação, ele passa a constituir um "ato social" (MEDVIÉDEV, 2012, p.183). Sob esse enfoque, o enunciado concreto decorre de uma organização individual voltada para uma expectativa de resposta, sendo ele mesmo resultado de uma reação responsiva em relação a outros enunciados. Portanto nesse processo existe um tom avaliativo próprio de cada enunciador e de seu momento contextual.

Desse modo, esse ato comunicativo expressa o embate entre o eu e o outro. Se o enunciador ficar restrito ao uso de construções prontas ou usadas indiscriminadamente, uma parte de sua individualidade e de seu posicionamento social fica perdida pela neutralidade do tom avaliativo próprio do ser humano. Sob esse aspecto, a linguagem torna-se uma atividade mecânica que isenta o indivíduo de sua responsabilidade. Como afirma Medviédev (2012, p.185), "a avaliação social determina todos os aspectos do enunciado, penetrando-o por inteiro, porém, ela encontra a expressão mais pura e típica na entonação expressiva".

Essa é a questão que perpassa a proposta do professor Bakhtin ao propiciar aos seus alunos, pela dramatização oral dos enunciados, a percepção de que as escolhas sintáticas podem tornar-se um material expressivo adequado a cada momento e a cada gênero discursivo. Podem expressar melhor a visão de mundo e o posicionamento de cada um deles, como sujeitos socialmente situados, tornando-os responsáveis pelos seus atos de fala. Para Bakhtin, o enunciador deve responder de modo responsável ao outro, propondo-lhe novas respostas. É, como já apontamos anteriormente, o que discute no ensaio *Para uma filosofia do ato responsável*, de 1920.

O enunciado concreto implica também no conceito de gênero

discursivo tratado por Bakhtin na *Estética da criação verbal* (2003) e que já aparece nas reflexões de Medviédev, quando conceitua o gênero no campo da arte:

> Em primeiro lugar, a obra se orienta para os ouvintes e os receptores, e para determinadas condições de realização e de percepção. Em segundo lugar, a obra está orientada na vida, como se diz, de dentro, por meio de seu conteúdo temático. A seu modo, cada gênero está tematicamente orientado para a vida, para seus acontecimentos, problemas, e assim por diante. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 195)

A questão do gênero, embora não seja mencionada do ponto de vista teórico na proposta didática de Bakhtin, ela está presente na seleção dos enunciados e de suas formas de concretização. A princípio, as frases selecionadas, de modo aparentemente arbitrário, constituem enunciados à medida que Bakhtin propõe alternativas de construção sintática que estão diretamente ligadas a propostas comunicativas diferentes, aguardando respostas também diferenciadas. Esse movimento está vinculado a uma concepção de enunciado concreto ainda que seja de forma incipiente porque direcionado ao fim específico de ensino. Assim, sua proposta didática acompanha as reflexões de Medviédev sobre a concepção de enunciado em sua aplicação prática:

> Pensamos e compreendemos por meio de conjuntos que formam uma unidade: os enunciados. Já o enunciado, como sabemos, não pode ser compreendido como um todo linguístico, e suas formas não são sintáticas. Esses atos de orientação do homem na realidade, que são interiores, íntegros e expressos de modo material, assim como as formas desses atos, são extremamente importantes. É possível dizer que a consciência humana possui

> uma série de gêneros interiores que servem para ver e compreender a realidade. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 198)

Ao preparar os alunos para a produção escrita, Bakhtin associa a proposta enunciativa de cada um a um modo de expressão adequado, portanto rompe a aplicação mecânica de construções sintáticas aleatórias. Também leva em consideração, como afirma Medviédev, que os gêneros não se constituem apenas por formas sintáticas, pois partem de um ato de fala interior que se concretiza na materialidade verbal. Se essa materialidade não se ajustar à proposta concreta, a relação do enunciador com seu enunciado fica prejudicada e o sujeito não se torna um ser responsável pelo seu dizer, conforme entende Bakhtin. Por isso ao ampliar as possibilidades de uso dos recursos sintáticos, destacando os efeitos estilísticos em função de propostas enunciativas diferenciadas, o professor amplia as possibilidades de produção de enunciados mais autorais, portanto com o envolvimento responsivo e responsável de seus enunciadores.

O estilo, então, deixa de ser um mero ornamento ou uma forma de manifestação do sujeito desvinculada de seu contexto de produção, para ganhar um novo enfoque em que o autor responde ao contexto, estabelecendo com ele um vínculo mais estreito.

> A mudança da forma sintática resultou também em uma melhora geral do estilo dos alunos, que se tornou mais vivo, metafórico e expressivo, e o principal: começou a revelar-se nele a individualidade do autor, ou seja, passou a soar a sua própria entonação. (BAKHTIN, 2013, p. 40)

Sob esse ponto de vista, Bakhtin aplica em sua prática pedagógica os conceitos resultantes das reflexões do Círculo, principalmente das encetadas por Volochínov e Medviédev. O conceito de enunciado concreto, discutido ao longo dos vários textos do Círculo, e enfatizado no capítulo referente aos "Gêneros discursivos" na *Estética da criação verbal* (2003), subjaz à proposta pedagógica do professor/Bakhtin. O

enunciado concreto distancia-se do conceito de enunciado, reduzido apenas ao texto, por estabelecer com o contexto social um movimento dialógico interativo: responde a ele aguardando dele atitudes responsivas. Na situação de sala de aula, o professor responde à necessidade de seus alunos, aguardando deles atitudes responsivas consistentes, confirmadas pelas produções posteriores às aulas sobre os recursos sintáticos. É o que Bakhtin comprova:

> No geral, os resultados de todo esse trabalho eram bastante satisfatórios. A composição sintática da linguagem dos alunos melhorou significativamente. Nas duzentas redações do segundo semestre da 8ª série, já havia mais de setenta casos de uso de períodos compostos sem conjunção. Na 10ª série, os resultados foram melhores ainda: ocorreram dois ou três períodos desse tipo em quase todas as redações. (BAKHTIN, 2013, p. 40)

Nesse processo, o professor procurou dar aos alunos a capacidade de interagir com os textos e com as propostas de seus autores, vivenciando pela dramatização oral os efeitos de cada opção expressiva. Como ele mesmo afirma, os alunos acabam respondendo ao questionamento, concordando com a expectativa do professor sobre os efeitos de sentido propostos no uso de cada alternativa em substituição ao original. O resultado discutido por Bakhtin tem uma proposta específica que é a de desautomatizar o uso de construções estereotipadas:

> O sucesso da missão de introduzir o aluno na língua viva e *criativa* do povo exige, é claro, uma grande quantidade e diversidade de formas e métodos de trabalho. Entre essas formas, um lugar de destaque pertence ao trabalho com a subordinação sem conjunção que acabamos de analisar. Os períodos compostos sem conjunção representam uma arma poderosa na luta contra a linguagem livresca e privada de personalidade: neles, como havíamos observado,

> a individualidade do falante revela-se com maior liberdade e a sua entonação viva soa com mais clareza. (BAKHTIN, 2003, p. 43)

Com essa discussão, Bakhtin evidencia a preocupação comprometida com seu público, respondendo a ele numa forma enunciativa programada, cujas respostas positivas desvelam a eficácia desse processo. Nesse sentido, pode-se entender a aula, como um gênero. Ela é programada como resposta às necessidades e deficiências encontradas na pesquisa prévia que o professor teve o cuidado de observar. Sendo assim, as atividades programadas respondem de modo eficaz a essa dificuldade, permitindo que novas respostas sejam processadas em função desse diálogo efetivo que o professor estabelece com seus alunos. Parte do diálogo oral para atingir um diálogo internalizado de respostas imediatas.

CONCLUSÃO

A teoria que subjaz à proposta pedagógica de Bakhtin decorre de um discurso afinado com o Círculo, cujas ações responsivas e responsáveis desvelam o caráter compromissado do professor.

Assim, por mais que sua proposta seja inspiradora de ações similares, ela não pode passar por um processo de transposição cega para a prática. É preciso seguir a orientação preparatória que redundou, na prática, à discussão da expressividade estilística da subordinação sem conjunção. É preciso considerar o momento histórico dessa proposta: início do século XX, num país que passava por uma transformação social e política. Os alunos, como Bakhtin conclui, estavam familiarizados com a retórica formal, cujo modelo era constituído por estruturas sintáticas compostas por períodos extensos, muito próximos do estilo da literatura do final do século XIX.

Tendo em vista esse cenário cultural, a proposta de Bakhtin

pode servir, não como modelo de reprodução arbitrária, mas de incentivo e motivação para outras práticas pedagógicas mais adequadas ao contexto atual da sociedade, ou seja, é preciso considerar a linguagem mais sintética e simples, sem coesão dos alunos afinados com a tecnologia. Nesse contexto, é preciso repensar o tratamento reservado à sintaxe e à pontuação, tendo em vista as necessidades concretas dos alunos: seu conhecimento prévio e suas deficiências. Os exemplos concretos e os efeitos de sentido propiciados pelo uso de uma ou outra construção, de uma ou outra forma de pontuação podem enriquecer o conhecimento linguístico, permitindo escolhas mais criativas e adequadas a diversas propostas. Desse modo, a expressão linguística torna-se um material moldável na elaboração de enunciados genéricos, de esferas de produção e de circulação diferenciadas, com emprego adequado a cada momento e a cada proposta enunciativa. Não há fórmulas engessadas, mas um exercício de descoberta dos efeitos de sentido possíveis em função, não só de estruturas sintáticas, mas de toda forma de produção de sentido, tanto em textos escritos, como em outras formas de concretização semiótica de enunciados.

Nesse processo, o uso da linguagem, em especial, a construção sintática, pode tornar-se um modo mais consistente e adequado de produção de enunciados nas várias instâncias comunicativas. A função das aulas, portanto, pode transformar os reprodutores em autores eficazes e não meros repetidores de fórmulas prontas. Essa talvez seja a verdadeira lição que o pedagogo Bakhtin pode nos propiciar com seu exemplo.

REFERÊNCIAS

BAJTIN M. M. Hacia uma filosofia del acto ético. In: De los borradores - y otros escritos. Trad. del ruso Tatiana Bubnova. Barcelona: Rubí; San Juan: Anthropos; Universidad de Puerto Rico, 1997.

BAKHTIN, M. M. Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of Grammar: Stylistic in teaching russian language in secondary school. Translated by Lydia Razran Stone. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 42, nº 6, no - de 2004, p.12-49.

_____. *Questões de estilística no ensino da língua*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. São Paulo: Editora 34, 2013.

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

_____. Os gêneros do discurso. In:_____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

_____. *Problemas da poética em Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra, 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. *Questões de literatura e de estética:* a teoria do romance. Trad. Aurora F. Bernardini, José P. Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena S. Nazário, Homero F. de Andrade. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

_____; VOLOCHÍNOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MEDVIÉDEV. *O método formal nos estudos literários*: introdução crítica a uma poética sociológica. Trad. Sheilla Grillo; Ekaterina V. Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Trad. João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João, 2013.

ANÁLISE DA REFERENCIAÇÃO POR MEIO DE TRAÇOS DE SIGNIFICAÇÃO

Valdinar Custódio Filho

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A referenciação é um dos fenômenos textual-discursivos mais relevantes para o entendimento sobre como se dá a produção e a compreensão dos textos. A partir da proposta inicial de Mondada e Dubois (2003) de que as entidades de que tratamos nas interações pela linguagem são elaborações dependentes de condições discursivas e circunstanciais, a Linguística Textual passou a investigar o fenômeno da "fabricação" (BLIKSTEIN, 2003) de referentes como essencial para a configuração de sentidos. Por nossa vez, em trabalho anterior (CUSTÓDIO FILHO, 2011), advogamos que o panorama atual dos estudos em referenciação aponta para a coexistência de duas tendências (não necessariamente excludentes, pois ambas partem dos mesmos pressupostos de orientação sociocognitivista).

A primeira tendência, seguida pela maioria dos estudos[1], tem como questão central a seguinte: de que maneira os usos referenciais (= expressões referenciais) elucidam/confirmam os postulados assumidos pela referenciação? Em linhas gerais, pode-se dizer que essa tendência parte das expressões referenciais acionadas em um texto para refletir sobre a natureza sociocognitivo-discursiva do fenômeno. Em virtude de uma saliência do caráter dinâmico atinente à construção dos objetos de discurso[2], foram abertas novas possibilidades investigativas, o que justificou a adoção da terminologia *referenciação*, em oposição à *referência*.

1. Encontram-se exemplos de pesquisas dessa natureza na obra organizada por Koch, Morato e Bentes (2005) e na organizada por Cavalcante *et al* (2007).

2. Neste trabalho, tomamos os termos *referente* e *objeto de discurso* como sinônimos.

A abordagem que caracteriza a segunda tendência[3] (a qual vem sendo esboçada, principalmente, a partir de estudos realizados pelo grupo Protexto[4]) parte do seguinte questionamento: de que maneira os vários elementos que participam da configuração textual (superfície linguística, aparato cognitivo, aspectos sócio-históricos e circunstanciais) são acionados para a construção de referentes? Além de entender como as relações entre as expressões referenciais podem ser tratadas sob o viés sociocognitivo-discursivo, importa saber como os referentes, construtos fundamentais para a produção dos sentidos, são elaborados, levando-se em conta que tal construção é passível de ocorrer dentro de uma dinâmica muito mais ampla, que não se limita, exclusivamente, ao universo das formas nominais utilizadas para referir.

As pesquisas da segunda tendência conduzem à discussão sobre para que, em sentido amplo, se constroem os referentes. Trata-se de uma possibilidade que vislumbra uma ponte mais "concreta" entre o fenômeno e as práticas de linguagem. Em outras palavras, essa perspectiva procura mostrar como os objetos de discurso, ao longo do processo de interpretação, vão ganhando "traços" de significação, e é exatamente a construção contínua e dinâmica desses traços a motivação maior por trás da referenciação.

Neste capítulo, intentamos mostrar como se efetiva uma análise do fenômeno da referenciação a qual tome como foco a construção de traços de significação. Escolhemos, para tanto, analisar um conto que apresenta quebra de expectativa. Em textos com essa característica, levantamos a hipótese de que os traços de significação colaboram para a construção referencial erigida em torno de quatro "movimentos": apresentação, mudança por acréscimo, mudança por confirmação, mudança por correção.

3. Exemplos de trabalhos que investem na segunda tendência são os de Cavalcante (2011), Custódio Filho (2012), Custódio Filho e Silva (2013), Brito (2010), Lima (2009), Costa (2007), Leite (2007) e Silva (2013).

4. Grupo de pesquisa vinculado à Universidade Federal do Ceará, coordenado pela professora doutora Mônica Magalhães Cavalcante.

A fim de cumprirmos o proposto, nas próximas seções, apresentamos 1) uma reflexão sobre o fenômeno da recategorização referencial, processo fundamental para que se entendam o caráter inovador da proposta teórica da referenciação bem como a pertinência dessa proposta para uma explicação mais "completa" sobre a construção de sentidos nos textos; e 2) a análise propriamente dita, em que se exemplifica a sugestão de que a construção da referência, dada a sua complexidade, não pode se limitar (ainda que isso seja importante) ao papel textual-discursivo assumido pelos sintagmas nominais responsáveis pela referenciação.

O FENÔMENO DA RECATEGORIZAÇÃO REFERENCIAL

O tratamento textual-discursivo da referência parte do paradigma sociocognitivista (SALOMÃO, 1999; KOCH e CUNHA-LIMA, 2003), o qual demanda a constatação de três princípios fundamentais:

- a referenciação é uma (re)elaboração da realidade, de modo que os objetos do mundo e os recursos de linguagem são inerentemente instáveis;
- a referenciação resulta de uma negociação, de forma que os interlocutores estabelecem, no ato da interação, acordos garantidores da progressão dos objetos de discurso;
- a referenciação se estabelece mediante o aporte de conhecimentos prévios, de sorte que se reconhece, como fundamental para o processo, a imbricação entre atividade intelectiva e experiências culturais.

Não nos deteremos na explicação pormenorizada de tais princípios, para o que recomendamos a leitura da bibliografia

já sedimentada sobre o tema[5]. Importa ressaltar que esses princípios permitem considerar a construção da referência como um processo que contribui, de forma essencial, para o caráter dinâmico dos textos. Referir, nesse quadro teórico, não pode ser compreendido apenas como um ato de identificação de entidades, mas sim, principalmente, como um ato de introdução e modificação de entidades (os objetos de discurso), as quais revelam o projeto de dizer dos enunciadores. Com base nesse quadro, ganha destaque a recategorização referencial.

A recategorização pode ser compreendida como a transformação por que passam os referentes conforme vão se desenvolvendo em um texto. Nos últimos dez anos, o percurso das investigações sobre a recategorização atesta o avanço da própria proposta teórica da referenciação, que foi se encaminhando cada vez mais em direção ao desvelamento de sua natureza radicalmente pragmático-discursiva em detrimento de um aparato (ainda que mínimo) formal, o qual insistia na presença do sintagma nominal como elemento fundamental para a instauração do objeto de discurso.

Anteriormente (em CUSTÓDIO FILHO, 2012), mostramos que os desdobramentos das investigações alargam o espectro de ocorrências de recategorização, de modo que o fenômeno há muito deixou de se limitar aos casos de correferencialidade[6]. Um desses alargamentos concerne aos casos em que a transformação do

5. Por exemplo, Mondada e Dubois (2003); Cavalcante (2012); Custódio Filho (2011); Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014).

6. A correferencialidade (anáfora direta) ocorre quando uma expressão referencial (anafórica) retoma um referente já apresentado no texto, por meio de uma expressão referencial introdutória. A recategorização aconteceria, nesses casos, quando a expressão anafórica imprime algum grau de modificação/valoração sobre o referente previamente estabelecido. Apresentar, em um texto, uma determinada personalidade política e, posteriormente, referir-se a essa personalidade como "o nobre senhor" exemplifica um caso de recategorização.

referente acontece sem a homologação de um sintagma nominal. A rigor, espera-se que a transformação de um referente se explicite por meio de uma expressão nominal. Isso, contudo, não acontece sempre; há muitas outras possibilidades, altamente recorrentes e produtivas, para se estabelecer a recategorização referencial.

Sobre isso, vale retomar a ideia inicial de Cavalcante (2011). A autora comprova que um referente pode ser instaurado sem que haja a necessária menção por meio do sintagma de natureza substantiva, utilizando o seguinte exemplo:

(1)

> — Antes de começarmos, por favor, me diga uma coisa, o que o senhor fazia no emprego anterior?
>
> — Eu era funcionário público!
>
> — OK! O senhor pode contar até dez?
>
> — É claro! Dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, valete, dama, rei e ás.
>
> (*50 piadas*, de Donald Buchweitz.)

Conforme comenta Cavalcante (2011, p. 120-121), o referente "entrevista de emprego", fundamental para a compreensão da piada, não está explicitado, no entanto é passível de construção pelo interlocutor. Partindo da ideia da autora, desenvolvemos (CUSTÓDIO FILHO, 2011, 2012) a posição de que, semelhantemente à inauguração de um referente, também a recategorização pode ocorrer prescindindo da menção via sintagma nominal. Isso pode ser atestado a partir do texto a seguir:

(PAIVA, Miguel. Disponível em: http://www.radicalmentechic.blogger.com.br/Radical%20Chic%2021.jpg. Acesso em: 7 mai. 2010.)

Atentemos para o homem descrito pela personagem Radical Chic. A rigor, há, apenas, duas expressões genuinamente referenciais que o (re)categorizam: o pronome "ele" (repetido várias vezes) e o sintagma nominal "o homem da minha vida". Contudo, quando se constrói a representação para esse referente, quando se compreende como ele é recategorizado de acordo com a progressão textual, não são apenas essas duas formas nominais as desencadeadoras do processo. Outras pistas interferem nessa construção: os sintagmas adjetivais ("totalmente diferente de mim", "fumante") e as diversas

proposições ("Ele gostava de música", "Ele gostava de ir logo para os finalmentes" etc.), elementos que são confrontados com as características da personagem.

Vemos, assim, que a representação de um referente não se pauta apenas pelas expressões que o nomeiam. Claro que estas são elementos importantes para indicar a posição dos sujeitos sobre os objetos textualizados, mas um processo tão complexo como a construção dos objetos essenciais para a coerência não tem como se limitar a especificidades formais, de modo que participam, para a construção efetiva das representações, outros elementos linguísticos[7] além do sintagma nominal.

Temos, então, duas características salientes responsáveis por modificações produtivas nas análises sobre o fenômeno da referenciação:

- o estabelecimento e a transformação de referentes podem se dar sem a menção referencial cotextual;
- a construção de referência, no que diz respeito aos elementos do cotexto, se efetiva a partir da integração de diferentes partes da materialidade verbal.

Tomando como norte esses avanços, propomos a análise da referenciação como um processo de integração de "movimentos" de significação funcionalmente orientados, conforme descreveremos no próximo item.

7. Na verdade, não apenas as diferentes estruturas linguísticas, mas também outros elementos concernentes à materialidade textual podem contribuir para a construção da referência. Em textos multimodais, é possível que essa construção se dê, também, por meio de imagens (CUSTÓDIO FILHO, 2009, 2011; NASCIMENTO, 2014) e recursos sonoros.

A REFERENCIAÇÃO COMO CONSTRUÇÃO DE TRAÇOS: ANÁLISE DE UM CONTO

Referenciação e projeto de dizer

A nosso ver, é fundamental que se compreenda a referenciação como estratégia textual-discursiva interveniente no percurso de atribuição da coerência textual e, por isso, resultante de um projeto de dizer do enunciador. Quando, por exemplo, constrói a referência por meio de uma expressão nominal, o produtor de um texto está querendo firmar, para seus interlocutores, um objeto que deve ter uma certa configuração no seu projeto de dizer.

O exemplo (3), a seguir, revela a relação entre referenciação e intencionalidade[8]. Trata-se de um comentário de um internauta sobre um artigo da jornalista Eliane Catanhêde, no qual, uma semana antes do primeiro turno das eleições presidenciais de 2014, a articulista do jornal Folha de São Paulo fala sobre a imprevisibilidade do resultado das urnas, aventando, inclusive, a hipótese (ainda que improvável) de o candidato Aécio Neves (PSDB) promover uma reviravolta e chegar ao segundo turno. Eis o comentário do leitor:

(3)

> Com o chegar da derrota sumária, Tucanhedê [sic] e a turma do quanto pior melhor iniciarão uma nova onda de desinformação e catastrofismo, alicerçados em argumentos [sic] que nem mesmo eles acreditam. Ainda bem que aqueles que se julgam os detentores de uma verdade absolta [sic] e que, na realidade, só temem pela perda na exclusividade de arrotar "sabedoria" e riqueza,

8. Em muitas reflexões teóricas, o projeto de dizer corresponde à intencionalidade (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1981; KOCH, 2004; COSTA VAL, 1999), instância fundamental para o estabelecimento da coerência (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO e BRITO, 2014).

> estão se tornando boçais sem audiência. Oxalá tenhamos anos adiante de governos socializantes com uma mídia mais plural e menos golpista.

(Autor anônimo. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/colunas/elianecantanhede/2014/09/1523647-cambalhotas.shtml. Acesso em: 30 set. 2014.)

As expressões destacadas (dentre outras) imprimem, aos objetos que referem, o viés pretendido pelo produtor. Por exemplo, a escolha por referir-se à jornalista como Tucanhêde – um trocadilho entre o sobrenome dela e a denominação dada aos partidários e simpatizantes do PSDB – revela que, na visão do leitor-comentarista, o texto objeto do comentário apresenta inclinação em favor do candidato Aécio Neves. Isso demonstra que, no final das contas, as escolhas referenciais são estrategicamente orientadas para manifestar um projeto de dizer.

Ocorre que esse projeto de dizer é, no mais das vezes, tão complexo que pode ser levado a cabo a partir de estratos diferentes (no caso específico das estruturas linguísticas, esses estratos abrangem as expressões referenciais, os sintagmas adjetivais e as predicações). Temos, ainda, que, em textos mais longos (como um conto, por exemplo), a construção que o enunciador pretende impingir ao referente demanda a consideração sobre como o referente vai "evoluir", como a recategorização se manifestará, em diferentes momentos e em diversas direções. No caso específico de narrativas, esse projeto diz respeito, entre outras coisas, a como os personagens devem ser interpretados pelo interlocutor. Isso tem a ver com o modo como o enunciador estabelece os traços de significação os quais qualificam/valoram os referentes.

Partindo dessa ideia, sustentamos que a construção da referência – como atrelada ao projeto de dizer – implica a mobilização de recursos diversos (cotextuais e contextuais) para que se atendam a determinadas funções decorrentes do projeto de dizer. Particularmente neste trabalho, analisamos as funções

associadas aos textos narrativos com quebra de expectativa – textos em que, em algum momento da história, haverá uma reviravolta no enredo. Essas funções se estabelecem mediante a elaboração e reelaboração de traços de significação.

Procedimentos metodológicos

Analisamos o conto "Obscenidades para uma dona de casa", de Ignácio de Loyola Brandão[9]. O enredo mostra a protagonista – uma dona de casa de classe média alta – às voltas com cartas obscenas que passou a receber de um escritor anônimo. Ao mesmo tempo em que se vê incomodada com isso, ela se mostra avidamente interessada pelas cartas, ficando ansiosa quando chega o dia de receber uma delas e guardando todas (apesar do receio de que o marido as descubra). Nesta análise, focalizamos a construção da referência do personagem que denominamos escritor das cartas10. Antes de apresentarmos as etapas funcionais de construção desse referente, indicamos os procedimentos metodológicos de análise.

Destacamos, nos dados apresentados, os estratos da materialidade linguística que competiram para a construção do referente selecionado. A visualização desses estratos se dá mediante a utilização da seguinte legenda:

9. BRANDÃO, I. L. Obscenidades para uma dona de casa. In: MORICONI, Italo (Org.). Os cem melhores contos brasileiros do século. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000, p. 471-477.

10. Em nossa tese de doutorado (CUSTÓDIO FILHO, 2011), apresentamos a análise completa do conto, incidindo a apreciação sobre os três personagens principais: a dona de casa, seu marido e o escritor das cartas.

Expressão referencial que incide sobre o referente escolhido: negritada

Sintagma adjetival (ou oração adjetiva equivalente), em função de predicativo ou de aposto, que contribui para a (re)elaboração do referente escolhido: sublinhado

[Predicação (completa ou incompleta) que contribui para a (re) elaboração do referente escolhido: colocada entre colchetes (cada construção recebe um número, que a identifica dentro da análise)]

Expressão referencial que incide sobre objetos de discurso diferentes do referente escolhido: italicizada

Quadro 1 - categorias de análise da construção do personagem escritor das cartas.

A categoria "expressão referencial que incide sobre objetos de discurso diferentes do referente escolhido" demanda uma explicação sobre por que dividir as expressões referenciais em dois grupos. Em muitos casos, a construção de um referente central, como é o caso dos protagonistas de uma narrativa, não depende, apenas, das expressões utilizadas para (re)categorizar tal referente; outras expressões, que designam referentes mais periféricos, também interferem na compreensão sobre um referente central.

Para fins de esclarecimento, adiantamos aqui um exemplo: no conto analisado, contribuem para que construamos o referente relativo ao escritor de cartas obscenas não apenas as informações que giram em torno desse personagem, mas também aquelas (inclusive as expressões referenciais) sobre as cartas escritas. Vê-se, então, que, mesmo quando se considera o plano estrito das expressões referenciais, as relações textual-discursivas se revestem de uma complexidade para a qual algumas investigações recentes têm dado pouca atenção.

A análise propriamente dita

Iniciamos nossa análise com o quarto parágrafo do conto, no qual o personagem escritor das cartas é mencionado pela primeira vez.

4º parágrafo

Quase cinco. E se o carteiro atrasar? Meu deus, faltam dez minutos. Quem sabe ela possa descer, dar uma olhadela na vitrine da butique da esquina, voltar como quem não quer nada, ver se a carta já chegou. [(1) O que dirá hoje?] [(2) "Os bicos dos teus seios saltam desses mamilos marrons procurando a minha boca enlouquecida".] [(3) Ficava excitada só em pensar.] A cada dia [(4) as cartas ficam mais abusadas, entronas], era **alguém que escrevia bem, sabia colocar as coisas**. Dia sim, dia não, o carteiro trazia o envelope amarelo, com tarja marrom, *papel fino, de bom gosto*. Discreto, contrastava com as frases. Que loucura, ela jamais imaginara situações assim, será que existiam? Se o marido, algum dia, tivesse proposto um décimo daquilo, teria pulado da cama, vestido a roupa e voltado para casa da mãe. (...)

Nesse parágrafo, reconhecemos a primeira etapa funcional da construção do referente: a apresentação. O processo de *apresentação* diz respeito à maneira como um referente se manifesta na primeira vez em que aparece; no caso, a apresentação nos informa que há uma pessoa que escreve cartas pelas quais a dona de casa espera ansiosamente. Obviamente, esse processo só ocorre uma vez. Contudo, ele é absolutamente essencial para que os demais processos efetivem suas funções.

Note-se que a apresentação desse personagem se dá não por meio de uma expressão referencial, mas sim por uma construção: "O que dirá hoje?". Há, de fato, a elipse do pronome "ele", mas esse pronome, por si, não garante a apresentação do referente. Só percebemos que há um novo referente porque entendemos o sentido da construção como um todo, em sua relação com outras construções e expressões relacionadas ao escritor.

Após a apresentação, o referente começa a passar por mudanças,

que podem ser de três tipos: por acréscimo, por confirmação e por correção. No parágrafo em análise, ocorrem acréscimos relevantes sobre o escritor das cartas.

O movimento funcional de *acréscimo* contempla os casos que imprimem modificações a um determinado referente, a partir do acionamento de traços de significação que alteram a situação inicial do objeto de discurso. Ressalte-se que os acréscimos não promovem uma ruptura em relação à compreensão que até então tenha sido feita, como se vê, por exemplo, no movimento funcional de correção (do qual trataremos posteriormente).

Os traços de significação acrescentados ao personagem decorrem da "participação" das diferentes estruturas linguísticas no processo de compreensão. Queremos com isso dizer que esses traços, os quais promovem o desenvolvimento da entidade cuja referência se pretende construir, são abstraídos a partir das relações entre as estruturas do cotexto e os demais elementos contextuais que competem para a interação.

Destacamos como acréscimos os seguintes traços (acompanhados dos substratos linguísticos que os sustentam):

- o escritor das cartas é obsceno (construções 2 e 4);
- ele vem aumentando o grau de obscenidades com o tempo (construção 4);
- ele tem bom gosto (expressão "papel fino, de bom gosto" e sintagma adjetival "discreto");
- ele escreve bem (expressão "alguém que escrevia bem, sabia colocar as coisas");
- ele desperta o desejo sexual da dona de casa (construção 3).

Continuemos nossa análise, com o quinto parágrafo do texto.

5º parágrafo

As amigas da mãe discutiriam o episódio e a condenariam. Aquelas mulheres tinham caras terríveis. Ligou outra vez a tevê, programa feminino ensinando a fazer cerâmica. Lembrou-se que uma das cartas tinha um postal

com cenas da vida etrusca, *uma sujeira inominável*, *o homem de pé atrás da mulher*, *aquela coisa enorme no meio das pernas dela*. Como podia ser tão grande? Rasgou em mil pedaços, pôs fogo em cima do cinzeiro, jogou tudo na privada. [(1) O que pensavam que ela era?] Por que mandavam tais cartas, cheias de palavras que ela não ousava pensar, preferia não conhecer, quanto mais dizer. (...)

Nesse parágrafo, o acréscimo é obtido pela construção 1 ("O que pensavam que ela era?"), que imprime ao escritor da carta o traço "alguém que desrespeita a dona de casa".

Além do acréscimo, ocorre, nesse parágrafo, a etapa funcional de confirmação. A mudança por *confirmação* consiste na reiteração de algum traço já construído; trata-se, portanto, de uma etapa em que é mantido o que já foi assentado por (re)elaborações anteriores. Aqui temos uma confirmação que contribui para a compreensão de um dos traços mais marcantes do escritor: ele é verdadeiramente obsceno (expressões "uma sujeira inominável", "o homem de pé atrás da mulher" e "aquela coisa enorme no meio das pernas dela").

Embora, inicialmente, pareça paradoxal considerar que uma confirmação implique uma mudança, é importante ter em mente que a reiteração de traços quase nunca é apenas uma mera repetição de características, mas, sim, uma estratégia de destaques necessários.

Parece-nos que a confirmação é um recurso essencial aos textos longos. No caso dos textos narrativos, a construção dos personagens e a verossimilhança que deve balizar suas ações carecem de uma ênfase em determinados traços. A cada vez que uma confirmação acontece, há algum grau de mudança, porque, por exemplo, destacou-se algo que antes não fora ressaltado ou, ainda, salientou-se um traço já assentado a partir da ação do personagem em outra cena. Se pensarmos que, nas narrativas, a evolução dos personagens pode passar por transformações às vezes radicais, podemos considerar que a confirmação tem a função de

deixar ainda mais clara uma determinada representação para que, quando ocorrerem acréscimos e correções, os efeitos sejam ainda mais notados.

A estratégia de confirmação é normalmente desconsiderada pela literatura vigente, que prioriza a transformação (propriamente dita, que aqui chamamos de "acréscimo") do referente. Com o avanço decorrente dos estudos sobre a recategorização referencial, houve o forte interesse para descrever o papel "dinâmico" da expressão referencial, de modo que a inclusão do *novo* sempre foi o pilar da progressão referencial. Em tal descrição, não há espaço para se estudar, no que diz respeito à referenciação, o papel da confirmação no percurso textual. Neste trabalho, defendemos que a confirmação é uma estratégia referencial tão importante quanto o acréscimo, e fundamental para que este seja plenamente significativo.

A continuação da leitura do conto é realizada de tal maneira que o referente escolhido vai sendo continuamente construído a partir de traços que confirmam o que já se disse e outros que acrescentam novos elementos à representação. A fim de reforçar nossa descrição desse contínuo movimento, apresentamos o sexto e o sétimo parágrafos do texto, seguidos, cada um, da análise sobre a referenciação envolvendo o personagem destacado.

6º parágrafo

(...) [(1) "A tua boca engolindo inteiro o **meu** cacete e o **meu** creme descendo pela tua garganta, para te lubrificar inteira".] [(2) Que nojenta foi aquela carta], ela nem acreditava, até encontrou uma palavra engraçada, inominável. (...) E aquela carta que [(3) **ele** tinha proposto que se encontrassem uma tarde no motel? Num quarto cheio de espelhos, "para que você veja como trepo gostoso em você, enfiando **meu** pau bem no fundo".] [(4) Perdeu completamente a vergonha, dizer isso na minha cara], que mulher casada não se sentiria pisada, desgostosa com uma linguagem destas, **um desconhecido** a [(5) julgá-la puta], sem nada a fazer em casa, pronta para sair rumo a motéis de beira de estrada. Para que lado ficam?

As confirmações decorrentes da leitura do parágrafo são as seguintes:

- o personagem é obsceno (construções 1, 2, 3 e 4);
- ele desrespeita a dona de casa (construções 2, 4 e 5).

O traço acrescentado nesse parágrafo corresponde ao anonimato do escritor (expressão "um desconhecido"). A partir de uma elaboração referencial dessa natureza, percebe-se que a precisão com que o enunciador formula um referente pode ser gradual. A referência não implica, como se afirma em tendências mais conservadoras, apenas a identificação específica de uma entidade, mas, sim, o estabelecimento de objetos significativos que podem ser mais ou menos "nítidos".

7º parágrafo

Vai ver, **um dos amigos de meu marido**, homem não pode ver mulher, fica excitado e é capaz de trair o amigo apenas por uma trepada. Vejam o que estou dizendo, trepada, como se fosse a coisa mais natural do mundo.

Nesse pequeno parágrafo, é possível acentuar a discussão sobre o grau de especificidade de um referente. Aqui, vemos a dona de casa tecer uma hipótese sobre a identidade do escritor das cartas. Temos, assim, o acréscimo de dois traços a esse referente: pode ser um amigo do marido (expressão referencial em negrito) e pode ser alguém capaz de trair o amigo devido à excitação sexual (sintagmas adjetivais sublinhados).

Trata-se de dois traços de natureza distinta dos que foram apresentados até então, pois não chegam a dar uma informação verificável. Ainda assim, promovem um acréscimo ao referente, e por isso entram como informações importantes no processo. Dado que esse referente já foi categorizado como anônimo, um recurso naturalmente acionado é supor quem seja. Temos, assim, que, dependendo dos interesses do enunciador e do grau de precisão com que um referente é construído, os traços referenciais não são

absolutos ou taxativos.

Julgamos que a descrição apresentada até aqui esclareceu a contento a natureza de três movimentos de construção da referência com base em traços de significação: a apresentação, a mudança por acréscimo e a mudança por confirmação. Falta, contudo, descrevermos o movimento funcional de correção, outra forma de mudança por que podem passar os referentes. A mudança por *correção* consiste nas transformações diretamente envolvidas no efeito de surpresa e/ou, eventualmente, nas mudanças no estatuto dos personagens, as quais se orientam em sentido contrário ao que se vinha construindo até então. Claro que as correções também são mudanças por acréscimo, mas, nesse caso, a modificação tem a função específica de corrigir a construção referencial, a fim, principalmente, de que a nova formulação cause impacto no interlocutor.

No conto analisado, a correção se manifesta na leitura do último parágrafo. Nessa etapa da narrativa, a ansiosa dona de casa já recebeu a carta daquele dia.

15º parágrafo

Agora, escureceu totalmente, não acendo a luz, cochilo um pouco, acordo assustada. E se meu marido chega e me vê com a carta? Dobro, recoloco no envelope. Vou à despensa, jogo a carta na cesta de natal, quero tomar um banho. Hoje é sexta-feira, meu marido chega mais tarde, passa pelo clube para jogar squash. A casa fica tranquila, peço à empregada que faça omelete, salada, o tempo inteiro é meu. Adoro as segundas, quartas e sextas, ninguém em casa, nunca sei onde estão as crianças, nem me interessa. Porque assim me deito na cama (adolescente, escrevia o meu diário deitada) e [(1) posso escrever outra carta.] [(2) Colocando amanhã, ela me será entregue segunda.] O carteiro das cinco traz. Começo a ficar ansiosa de manhã, esperando o momento dele chegar e imaginando o que vai ser de minha vida se parar de receber estas cartas.

O fundamental desse parágrafo é a quebra de expectativa gerada pela revelação (correção) de que o escritor das cartas é a

própria dona de casa (construções 1 e 2). A partir daí, um conjunto de traços anteriormente construídos são negados ou reformulados, sendo intenso o movimento não linear de recategorização[11]: o leitor atento e interessado volta ao texto para perceber as pistas que prenunciavam a correção e, ao fazer isso, formula novas recategorizações sobre os referentes principais. Por exemplo, o traço de que o escritor desrespeita a dona de casa passa a ser interpretado como uma "queixa" autoimposta.

De forma esquematizada, os quatro movimentos funcionais aqui descritos, os quais foram pertinentes para a análise de um texto pertencente ao gênero conto (e que provavelmente valem para outros contos ou para outros textos de narrativa ficcional), podem ser definidos a partir do gráfico a seguir:

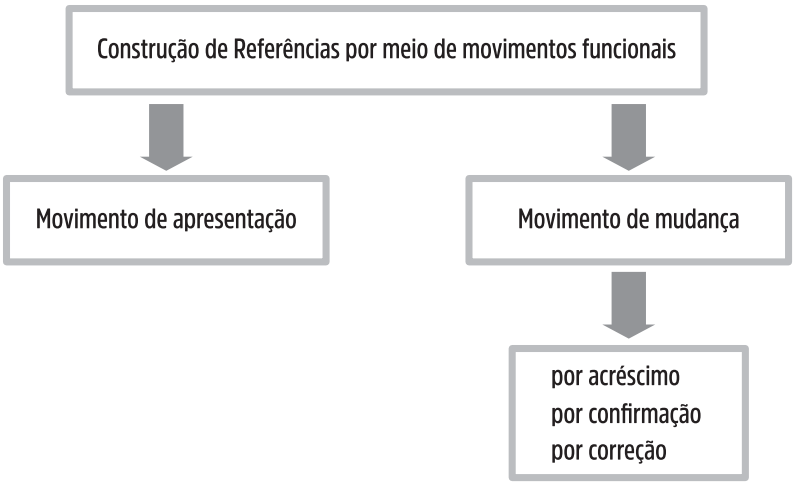


Gráfico 1 – Construção da referência por meio de movimentos funcionais.

Reiteramos que o aparato linguístico responsável pela concretização desses movimentos compreende diferentes estratos: expressões referenciais (sintagmas nominais) – tanto as que

11. Sobre a natureza constitutivamente não linear da recategorização, sugerimos a leitura de Lima (2009), Custódio Filho (2011) e Custódio Filho e Silva (2013).

incidem sobre um referente central quanto as que incidem sobre outros referentes (mas que são importantes para a construção do referente central); sintagmas adjetivais; e "porções" (maiores ou menores) de predicação.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise proposta suscita uma discussão profícua, que aponta para as contribuições vislumbradas, esclarece o procedimento analítico-metodológico e, com isso, procura avançar o arcabouço teórico da referenciação.

O primeiro ponto de discussão focaliza o que, a nosso ver, é o elemento central na reflexão sobre os avanços da teoria: a expressão referencial. Como Cavalcante (2011), consideramos que os avanços nos estudos não configuram uma total desconsideração em relação ao que vinha e vem sendo feito. Reiteramos, por exemplo, o papel fundamental do sintagma nominal no processo de construção da referência.

O valor argumentativo manifesto por um sintagma referencial, o qual orienta o projeto discursivo dos enunciadores, é um fator que, a nosso ver, jamais deixará de ser relevante. No conto, por exemplo, aparecem, como expressões que se referem ao escritor das cartas, os sintagmas "atleta sexual" e "este homem que escreve cruelmente" (respectivamente, 9º e 14º parágrafos), os quais são absolutamente essenciais para a elaboração de traços referenciais. A proposta de redimensionamento do aparato verbal (incluindo sintagmas adjetivais e predicações) não exclui, e não poderia mesmo excluir, a importância seminal do sintagma referencial, principalmente quando este é um item lexical.

A análise proposta, portanto, ratifica esse ponto fundamental da referenciação. A seguir, assinalamos outros aspectos que vão

além do que está posto em busca de explicações mais completas. Consideramos, assim outros parâmetros, os quais destacamos a seguir.

A relativização do "poder" da menção referencial

Questionamos, principalmente, a onipotência da menção referencial. Mostramos que a elaboração sobre um determinado referente não se limita a expressões utilizadas para nomear esse referente. Essa elaboração depende, também, das relações que são estabelecidas com outros referentes do texto.

Ilustremos com um exemplo do conto. A expressão "papel fino, de bom gosto" (4º parágrafo) é uma anáfora indireta[12], ancorada, entre outros pontos, pela expressão "a carta" (presente no mesmo parágrafo). Reconhecer a essência indireta dessa expressão é um trabalho sociocognitivo provavelmente importante, mas tão ou mais importante é entender em que ela contribui para a compreensão sobre um elemento central do texto: o escritor das cartas. A contribuição dela para a elaboração de traços sobre um personagem principal é um processo que não pode passar despercebido.

A insuficiência da expressão referencial para o processo de significação também pode ser atestada com base na ideia de que os referentes não se constroem apenas por via do sintagma nominal. Pelo que vimos, o sintagma adjetival e construções linguísticas formadas por predicações são fatores bastante determinantes da elaboração referencial. Destacá-los devidamente é um imperativo.

A configuração dos referentes por meio de movimentos funcionais

12. A anáfora indireta ocorre quando um referente aparece pela primeira vez no texto, mas não é exatamente novo, em virtude de ser potencialmente esperado por virtude de pistas cotextuais e contextuais que "antecipam" esse referente. Por exemplo, num texto em que já se falou em "uma princesa de um reino distante", a expressão "o castelo", que introduz um novo referente, aparece como já conhecida, em virtude de ser esperada.

Julgamos que uma importante contribuição de nosso trabalho reside na possibilidade de reconhecer a pertinência de um outro olhar sobre os processos referenciais, o qual não se atém exclusivamente ao campo das relações anafóricas. Tratar o fenômeno da elaboração dos referentes como um processo de apresentação, acréscimo, correção e confirmação parece ser um método pertinente para se entender como se dá, de fato, a interação via textos.

Alguns pontos do esquema de movimentos proposto são passíveis de controvérsias. Como toda proposta classificatória, a determinação taxativa dos limites de cada categoria pode criar problemas metodológicos consideráveis. Determinar, por exemplo, em que parte um determinado movimento acontece pode ser uma questão espinhosa. Por exemplo, a partir da leitura do texto integral, um determinado leitor poderia já ter percebido que era a própria dona de casa quem escrevia as cartas.

De fato, os trechos descritos para determinar cada movimento são, até certo ponto, arbitrários, porque revelam nossa leitura enquanto analistas. Outras leituras feitas por nós podem propor outra configuração na determinação das etapas, e a leitura de outras pessoas certamente se guiará por trajetórias diferentes. Isso é um imperativo das teorias sobre texto: trata-se, sempre, de produção de múltiplos sentidos. A impossibilidade, para muitos casos, de uma determinação precisa quanto ao estabelecimento de um certo traço (de acréscimo ou correção, por exemplo) é resultante da complexidade do objeto e dos processos analisados.

Isso não implica, contudo, que, dentro da complexidade imposta pelo caráter constitutivamente multidimensional dos textos, seja impossível propor alguma sistematização. Ainda que possa haver divergências entre as possibilidades de localização, o fato de se atestar a pertinência desses quatro movimentos como ferramenta útil para a análise dos processos referenciais não pode passar despercebido. As possíveis discrepâncias entre os momentos

da ocorrência dos movimentos não podem ser motivo para se contestar a relevância dos achados. Pode ser que a determinação de cada um não seja tão precisa. Ainda assim, cremos que o esforço por propor essa determinação, se não por outro motivo, auxilia nossa compreensão teórica sobre a matéria.

Os graus de especificação do referente

Nossa análise reforça um princípio oriundo dos estudos da primeira tendência, o qual, contudo, nem sempre é devidamente explorado: o reconhecimento da natureza diversificada da entidade textualmente acionada. A ideia (defendida, por exemplo, por Givón, 1984; 2005) de que há um grau de referencialidade maior para as entidades singulares especificadas, em oposição à não referencialidade das expressões que remetem a entidades inespecíficas, cai por terra quando se trata de um objeto de discurso. O objeto de discurso é um elemento construído na interação para atender a objetivos específicos da enunciação. Como são muitos os objetivos, diversas são as formas de manifestação do objeto: mais individualizado ou mais genérico, mais específico ou mais inespecífico, mais concreto ou mais abstrato, etc. No conto analisado, vimos, inclusive, que uma certa indefinição dos traços referenciais foi necessária, quando se tratou de salientar o caráter anônimo do escritor das cartas.

Os traços de significação

Outra contribuição que atesta a importância do tipo de investigação aqui privilegiado é a explicitação da referenciação como um processo de elaboração de traços. Em textos mais longos, como é o caso de um conto, se aceitarmos que a quantidade maior de substrato textual demanda um trabalho seletivo, é pouco provável supor que os usuários guardem na memória todas as expressões referenciais de uma determinada entidade. Parece-nos mais coerente

supor que se trata de um processo de elaboração e reelaboração de traços salientes. Temos, então, que os acréscimos, correções e confirmações se baseiam nos traços anteriormente construídos, e não na memória completa sobre o material linguístico.

Desse modo, podemos dizer que a referenciação é, sim, uma questão de traços, mas traços sociocognitivos, dinamicamente acionados, flexíveis e de natureza fluida. Temos, então, que esse método mostrou-se útil para explicar o fenômeno da referenciação em um plano mais amplo que o das menções anafóricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A complexidade do fenômeno da referenciação possibilita que se utilizem diferentes arcabouços analíticos nas investigações. Na proposta investigativa que elegemos, as relações estritamente anafóricas passam a dividir espaço com as diversas relações entre os elementos da materialidade textual. Das relações entre os múltiplos fatores, evidencia-se a construção referencial como um processo com movimentos funcionais característicos.

Na análise proposta, reiteramos que a construção da referência é um processo que atesta o caráter dinâmico dos objetos dados a referir. Esse dinamismo, cremos, é acentuado se optarmos por privilegiar um tratamento funcional dos elementos textuais, que elege os usos em interação como núcleo. O foco deve ser, portanto, a função textual-discursiva que as construções referenciais estabelecem no texto, de modo a entender como elas participam do jogo de produção dos sentidos. Não se trata, nessa esfera, de apresentar um exemplário de formas realizadoras de uma função. Trata-se de mostrar como a necessidade de realização de uma função pode se valer dos diversos recursos disponíveis.

Pensamos, além disso, que a Linguística Textual, cada vez

mais, é chamada a assumir um papel mais definitivo na explicação das ações dos sujeitos. É preciso confrontar os resultados obtidos a partir das experiências dos analistas com outros oriundos do fazer de indivíduos em ação "real". Uma metodologia experimental parece ser necessária, o que demanda uma reflexão sobre as vantagens e desvantagens de métodos utilizados em outras correntes da Linguística, a fim de se chegar a uma proposta metodológica em que o viés pragmático-discursivo, além de pressuposto, seja passível de observação.

No mais, insistimos: a Linguística Textual é uma perspectiva que explica os mecanismos de produção e compreensão de textos. Se assim o é, todo o nosso trabalho, calcado no texto, nos usos dos sujeitos, na dimensão sociocognitiva, é um legítimo representante dessa disciplina, que, no que diz respeito à referenciação, vem se beneficiando de um olhar integrado sobre múltiplos fatores.

REFERÊNCIAS

BEAUGRANDE, R.-A.; DRESSLER, W. U. *Introduction to text linguistics*. Londres e Nova York: Longman, 1981.

BLIKSTEIN, I. *Kaspar Hause, ou a fabricação da realidade.* 9. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

BRITO, M. A. P. *Marcas linguísticas da interpretação psicanalítica:* heterogeneidades enunciativas e construção da referência. 213p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

CAVALCANTE, M; M. *Referenciação:* sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

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

CAVALCANTE, M. M. *et al* (Org.) *Texto e discurso sob múltiplos*

olhares. v. 2: referenciação e outros domínios discursivos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014.

COSTA, M. H. A. *Acessibilidade de referentes:* um convite à reflexão. 214p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

COSTA VAL, M. G. *Redação e textualidade.* 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CUSTÓDIO FILHO, V. Aspectos multimodais envolvidos na construção da referência. In: da HORA, D. (Org.). *Anais do VI Congresso Internacional da Abralin.* João Pessoa: Ideia, 2009, p. 2927-2936 (CD-rom).

_____. *Múltiplos fatores, distintas interações:* esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação. 329p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

_____. Reflexões sobre a recategorização referencial sem menção anafórica. *Linguagem em (Dis)Curso*. Tubarão, v. 12, n. 3, p. 839-858, 2012.

CUSTÓDIO FILHO, V.; SILVA, F. O. O caráter não linear da recategorização referencial. In: CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. (Org.). *Referenciação:* teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2013, p. 59-85.

GIVÓN, T. Definiteness and referentiality. In: _____. *Syntax:* a functional-typlogical introduction. v. 1. Amsterdã e Filadélfia: John Benjamins, 1984, p. 387-435.

_____. Referential coherence. In: _____. *Context as other minds:* the pragmatics of sociality, cognition and communication. Amsterdã e Filadélfia: John Benjamins, 2005, p. 125-147.

KOCH, I. G. V. *Introdução à Linguística Textual:* trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. G. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do Cognitivismo ao Sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à Linguística.* v. 3: fundamentos epistemológicos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 251-300.

KOCH, I. G. V.; MORATO, E.; BENTES, A. C. (Org.). *Referenciação e discurso.* São Paulo: Contexto, 2005.

LEITE, R. L. *Metaforização textual:* a construção discursiva do sentido metafórico no texto. 212p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

LIMA, S. M. C. *Entre os domínios da metáfora e da metonímia:* um estudo de processos de recategorização. 204p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. Tradução Mônica Magalhães Cavalcante. In: CAVALCANTE, M. M.; BIASI-RODRIGUES, B.; CIULLA e SILVA, A. (Org.). *Referenciação.* São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

NASCIMENTO, S. S. O. *A construção multimodal dos referentes em textos verbo-audiovisuais.* 149p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

SALOMÃO, M. M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos.* Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999.

SILVA, F. O. *Formas e funções das introduções referenciais.* 127p. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

Os autores

Aline Maria Pacífico Manfrim é pós-doutora pela Universidade de Franca e mestre e doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp.

Artur Daniel Ramos Modolo é mestre em Filologia e Língua Portuguesa pela USP. Atualmente desenvolve pesquisa de doutorado com o subsídio da FAPESP.

Maria Carolina de Godoy é pós-doutora pela UFRJ, doutora em Estudos Literários pela Unesp e mestre em Letras também pela Unesp. É professora adjunta da Universidade Estadual de Londrina.

Maria Inês Batista Campos é Professora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da USP, onde atua como coordenadora do Mestrado Profissional em Letras e vice-coordenadora do Programa de Licenciaturas Internacionais.

Miriam Bauab Puzzo é pós-doutora em Linguística pela PUC-SP, doutora em Teoria Literária e Literatura Comparada pela USP e mestre em Literatura Brasileira pela USP. Atualmente é professora titular da Universidade de Taubaté, onde atua no programa de Mestrado em Linguística Aplicada e na graduação.

Sheila Vieira de Camargo Grillo é doutora em Linguística pela USP e pós-doutora pela Université de Paris X (Nanterre). Atualmente é professora livre-docente e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da USP.

Sonia Aparecida Vido Pascolati é mestre e doutora em Estudos Literários pela Unesp e pós-doutora pela Université Paris-Sorbonne (Paris IV). Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Estadual de Londrina.

Valdinar Custódio Filho é mestre e doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente, é professor adjunto A da mesma universidade. Também atua como professor colaborador do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Estadual do Ceará.

Este volume da coleção Mestrado em Linguística da Unifran é o de número 9 e se constitui de artigos de pesquisadores vinculados a diferentes universidades federais e estaduais e privadas que têm em comum o fato de abordarem o texto como um lugar privilegiado de manifestação dos sentidos.

Seu centro de interesse é o texto e tudo o que o cerca, seja em termos de conceituações, seja em termos de história e de relacionamentos com outros aspectos da linguagem e seus modos de leitura e circulação.

Os mais recentes avanços da Linguística Textual atestam que a construção de sentidos em qualquer texto se dá com base no pressuposto de que ele é um construto social e histórico, no qual interagem sujeitos sociais que nele se constituem dialogicamente. Esse é um avanço que se deu nitidamente por influência das reflexões e descobertas de Bakhtin e seu Círculo que chegam a uma concepção de texto como uma organização coerente de signos ideológicos que se ligam a sujeitos constituídos no jogo social e no caldo de uma cultura.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-60114-60-3
9 788560 114603